

Admir Soares de Almeida Júnior
José Ângelo Gariglio
Gustavo Pereira Côrtes
Organizadores



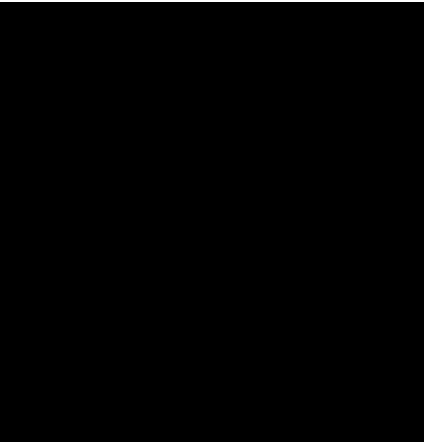
Incipit

Ciências
da Saúde

Educação Física Escolar e formação continuada de professores(as)

A experiência do PROEF/UFMG





**Educação Física
Escolar
e formação
continuada de
professores(as)**

A experiência do PROEF/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
REITORA Sandra Regina Goulart Almeida
VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA UFMG
DIRETOR Flavio de Lemos Carsalade
VICE-DIRETORA Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL
Flavio de Lemos Carsalade (PRESIDENTE)
Ana Carina Utsch Terra
Angelo Tadeu Caetano
Camila Figueiredo
Carla Viana Coscarelli
Élder Antônio Sousa e Paiva
Emília Mendes Lopes
Ênio Roberto Pietra Pedroso
Henrique César Pereira Figueiredo
Kátia Cecília de Souza Figueiredo
Lívia Maria Fraga Vieira
Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra
Luiz Alex Silva Saraiva
Marco Antônio Sousa Alves
Raquel Conceição Ferreira
Renato Assis Fernandes
Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi
Rita de Cássia Lucena Velloso
Rodrigo Patto Sá Motta
Weber Soares

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR
JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO
GUSTAVO PEREIRA CÔRTEZ
Organizadores

Educação Física Escolar e formação continuada de professores(as)

A experiência do PROEF/UFMG

 **Incipit**

© 2023, Os organizadores

© 2023, Editora UFMG

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

E24 Educação física escolar e formação continuada de professores(as)[recurso eletrônico]: a experiência do PROEF/UFMG / Admir Soares de Almeida Júnior, José Ângelo Gariglio Gustavo Pereira Côrtes, organizadores. - Belo Horizonte: Incipt, 2023.

1 recurso online (338 p. : il.)

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-88592-18-2

1. Educação física. 2. Educação física - Formação de professores.
I. Almeida Junior, Admir Soares de. II. Gariglio, José Ângelo.
III. Côrtes, Gustavo Pereir

CDD: 372.83

CDU: 371.73

Elaborada por Vilma Carvalho de Souza - Bibliotecária - CRB-6/1390

COORDENAÇÃO SELO INCIPIT Jerônimo Coelho

DIREITOS AUTORAIS Anne Caroline Silva

ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa

REVISÃO DE TEXTOS Os organizadores

PROJETO GRÁFICO Fernando Freitas

FORMATAÇÃO E MONTAGEM DE CAPA Ederson Ciriaco

CAPA Joelle de Carvalho

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 - CAD II / Bloco III

Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte/MG

Tel: + 55 31 3409-4650 - www.editoraufmg.com.br - editora@ufmg.br

Sumário

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 7 |
| Mestrado Profissional em Educação Física na EEEFTO/UFMG Alguns elementos para (re)pensar relações entre universidade, escola básica e formação continuada de professores/as de Educação Física | 9 |
| <i>Admir Soares de Almeida Júnior</i> <i>José Ângelo Gariglio</i> <i>Gustavo Pereira Côrtes</i> | |
| Formação continuada de professores de Educação Física em Contagem/MG Narrar a experiência, escrever a aula | 20 |
| <i>Aline Borges Moreira Dias</i> <i>Admir Soares de Almeida Junior</i> | |
| Vozes da arquibancada A reverberação sobre o fenômeno do afastamento das meninas do Ensino Médio nas aulas de Educação Física | 39 |
| <i>Carolina de Freitas Rochael Mezzetti</i> <i>Gustavo Pereira Côrtes</i> | |
| Saber-fazer, empoderamento e autonomia O ensino da técnica na Educação Física Escolar | 66 |
| <i>Diego Tavares Marcossi</i> <i>Meily Assbú Linhales</i> | |
| Estudos sobre o Esporte Proposição de uma Unidade Didática para Alunos do Ensino Médio | 101 |
| <i>Ernesto Jose Dutra</i> <i>Ivana Montandon Soares Aleixo</i> | |

| | |
|--|-----|
| Reflexões sobre os (não) usos das tecnologias digitais na Educação Física Escolar | 140 |
| <i>Fábio Souza de Oliveira</i> | |
| <i>Claudio Márcio Oliveira</i> | |
| O Ensino do Jiu-jítsu a partir de Jogos de Luta/Oposição | |
| Confrontando o planejamento e realidade escolar | 155 |
| <i>Paulo Henrique da Silva Luz</i> | |
| <i>Ivana Montandon Soares Aleixo</i> | |
| A Educação Física Escolar e a inclusão de alunos com deficiência intelectual | |
| A dança experimental em cena | 193 |
| <i>Raquel Cristina Ramos de Oliveira</i> | |
| <i>Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz</i> | |
| O Avaliar na Educação Física Escolar | 229 |
| <i>Rogério Alves Antunes Júnior</i> | |
| <i>Admir Soares de Almeida Junior</i> | |
| Desenvolvendo a Inteligência Tática nas aulas de Educação Física | 241 |
| <i>Ronaldo Martins Santos</i> | |
| <i>Kátia Lúcia Moreira Lemos</i> | |
| Reconstrução Curricular em Educação Física no Ensino Médio | |
| Um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais | 268 |
| <i>Tábata Aline Januário</i> | |
| <i>José Ângelo Gariglio</i> | |
| Diversificação de Conteúdos e Abordagens na Educação Física | |
| Implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas | 307 |
| <i>Breno Silva de Araújo</i> | |
| <i>Tarcísio Mauro Vago</i> | |
| Sobre os autores e as autoras | 332 |
| Sobre o Programa | 337 |

Apresentação

Caro/a professor/a,

Algo nos diz que, se este livro chegou a sua mão, provavelmente você se interessa e está envolvido organicamente com os processos de formação humana que se dão no interior das escolas; sobretudo no tempo e espaço das aulas de Educação Física!

Pois bem! Antes que você inicie a leitura iremos apresentar sumariamente algumas informações que consideramos importantes para uma leitura e reflexões mais contextualizadas.

O livro que você tem em mãos agora é fruto de um rico processo de formação continuada de professores/as de Educação Física que se desenvolveu no interior de um Mestrado Profissional em Educação Física, em Rede Nacional (PROEF), mais especificamente, no núcleo da Escola de Educação Física,

Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2018 e 2020.

Os autores/as dos capítulos que compõem este livro são 12 professores/as de Educação Física, que atuam com o ensino deste componente curricular na Educação Básica em escolas públicas. Também figuram como autores/as dos respectivos capítulos docentes dos departamentos de Educação Física e Esportes da EEFFTO/UFMG que têm a Educação Física Escolar como tema de estudo e pesquisa.

Esta tem sido uma das grandes contribuições do PROEF ao processo de formação de professores/as de Educação Física: a possibilidade de vislumbrarmos relações de diálogo e produção de conhecimento sobre a Educação Física escolar que articula docentes da Educação Básica e da Universidade.

Nossa intenção, portanto, é compartilhar essa rica experiência. Acreditamos que a dinâmica de produção de conhecimentos desenvolvida no contexto da primeira turma do PROEF pode ser caracterizada por um conjunto de estudos e pesquisas realizadas *com e por* professores/as. Temos buscado construir com os docentes espaços, tempos e práticas em que esses sujeitos vão, gradativamente, se reconhecendo como *docentes/estudantes/pesquisadores/críticos* constituindo-se em uma experiência de formação continuada que pode, gradativamente, servir de referência para outras experiências.

Nesse sentido, fazemos aqui o convite para a leitura dos capítulos. Temos expectativa de que você se identifique com alguns dos contextos apresentados, analisados e problematizados. Temos certeza que ao fazer a leitura, para além de uma identificação de possíveis contextos e situações, você se reconheça na possibilidade insurgente de um professor/a pesquisador/a que busca indagar o cotidiano escolar, a presença da Educação Física nas escolas e, sobretudo, as diversas possibilidades de formação humana dos estudantes.

Esperamos que a leitura mobilize você a compartilhar conosco e demais docentes suas impressões e reflexões!

Boa leitura!

Abraços!

Os organizadores

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EEFPTO/UFMG

Alguns elementos para (re)pensar relações
entre universidade, escola básica
e formação continuada de professores/as
de Educação Física

Admir Soares de Almeida Júnior
José Ângelo Gariglio
Gustavo Pereira Côrtes

PALAVRAS INICIAIS

Nosso texto tem como tema central a formação continuada de professoras/es de Educação Física que atuam com o ensino desse componente curricular em Escolas de Educação Básica no contexto específico e singular do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Ao longo do texto temos como objetivo inicial apresentar e discutir diferentes concepções de formação continuada que vêm demarcando as relações entre Universidade e Escolas de Educação Básica. Nesse sentido, inicialmente, contextualizamos e problematizamos como, nas últimas três décadas, vem se dando as relações entre universidades e escolas no que se refere à proposição e desenvolvimento de diferentes ações de formação continuada de professores e professoras.

Em seguida, ancorados na noção de terceiro espaço e/ou espaço híbrido (Zeichner, 2010), descrevemos algumas ações e estratégias que vêm sendo desenvolvidas no interior do PROEF no núcleo/polo da EEFPTO/UFMG, que têm como objetivo construir trilhas para uma (re)aproximação da Universidade com a Educação Básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

O tema da formação de professores/as tem se constituído nas últimas três décadas em um grande mobilizador de debates, seja no campo da pesquisa, seja no âmbito da formulação de políticas públicas (ANDRÉ, 1999, 2000, 2010). A busca da construção da qualidade do ensino e de uma escola comprometida com a formação cidadã de seus estudantes vem demandando um movimento de repensar processos de formação de professores/as.

Nesse contexto, apesar de não ser uma temática nova – visto que vem sendo pautada desde a década de 1960 – a formação continuada dos docentes ganhou relevância. É possível afirmar que o tema se faz presente em quase todas as propostas e programas educacionais construídas pelos diferentes sistemas de ensino, sobretudo, a partir da década de 1990 do século XX, em um cenário específico das reformas do Estado de natureza neoliberal.

Assim, parece-nos correto afirmar que a formação continuada de professores/as foi (re)inserida na agenda política a partir de uma tendência denominada de “clássica”, cuja ênfase era dada na “reciclagem” e/ou “atualização” dos docentes. De um modo geral, o local de realização das ações e projetos de “formação” era a universidade e/ou outros espaços a ela articulados, como no caso das secretarias estaduais e municipais de educação. Nessa tendência, professores/as, em momentos determinados, retornavam à universidade ou às secretarias de educação para realizarem cursos de diferentes naturezas (CANDAU, 1997).

Para Candau (1997), ao longo da década de 1990, a tendência “clássica” predominou nas propostas implementadas e desenvolvidas no âmbito das parcerias firmadas entre universidades e secretarias de educação. A autora destaca ainda que nessa tendência está explícita uma concepção de formação que reafirma os espaços das universidades e secretarias como lócus de produção de conhecimento (teórico), e considera os docentes como sujeitos que aplicarão (na prática) esse conhecimento nas escolas. Na verdade, por trás dessa perspectiva pode-se encontrar uma concepção dicotômica muito forte entre teoria e prática.

No âmbito da formação continuada de professores/as de Educação Física, Molina Neto (1996) e Molina Neto e Molina (2010) identificaram que essa perspectiva também predominou em muitos programas desenvolvidos ao longo da década de 1990 do século XX e primeira década do século XXI. Segundo os autores, as experiências que os docentes, em geral, mais se identificavam e consideravam relevantes eram eventos com carga horária

reduzida, temática específica e de natureza procedimental. Os dados apresentados por esses autores coincidem e reafirmam a relação dicotômica entre teoria e prática: de um lado os ministrantes dos cursos, alçados à condição de produtores do conhecimento (teórico), de outro os professores/as que recebem o conhecimento com a tarefa de aplicá-los (na prática).

Muitas críticas a esse modelo de formação vêm sendo construídas nos últimos anos. No campo da pesquisa em Educação, tanto no contexto brasileiro como em outros países, diversas investigações vêm sendo produzidas pretendendo, ao mesmo tempo, explicitar e superar a insuficiência da racionalidade técnica para responder a complexidade de ações encontradas e características na/da prática educativa (ANDRÉ, 1999, 2000, 2010; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; ZEICHNER, 2010). No campo da Educação Física, podem-se destacar os estudos desenvolvidos por Melo, Lorenzini e Souza Junior (2018), Marcassa, Pinto e Dantas (2013), Molina Neto, Bossle, Silva e Sanhotene (2009), dentre outros.

Nesse sentido, alinhamo-nos a esses autores/as e estudos e temos nos referenciado numa compreensão de formação docente como apresentada por Souza (2010) que a considera

como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença (p. 158).

Assim, tomamos a formação docente como um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional que tem início antes mesmo da formação acadêmica inicial. Já em relação à formação continuada temos nos pautado na compreensão dessa etapa da formação profissional como um direito dos docentes decorrente de um processo que se inicia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996 e se desdobra no Plano Nacional de Educação e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Além disso, buscamos também assumir uma concepção de formação continuada que se concretize a partir do desenvolvimento de práticas colaborativas, coletivas e construcionistas (MOLINA NETO; MOLINA, 2010).

(RE)PENSANDO RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE, ESCOLAS E FORMAÇÃO CONTINUADA.

Parece-nos que o desenvolvimento de propostas e programas de formação continuada de professores/as baseados nos pressupostos de uma perspectiva clássica colaborou, sobremaneira, para a manutenção da tensão entre teoria e prática. Tensão esta que se materializa em um distanciamento entre a produção acadêmica e o trabalho docente realizado nas escolas.

Entretanto, consideramos que professores/as que atuam em contextos singulares (escolas da Educação Básica e Universidades) podem e devem dialogar de forma qualificada, respeitosa e horizontal. Entendemos que esse processo dialógico (FREIRE, 1997) deve buscar soluções construídas de forma coletiva, sem hierarquizações, na perspectiva de enfrentamento de dilemas e problemas relacionados à condição docente.¹

Dessa forma, coloca-se como um desafio para universidades e escolas construir experiências de formação continuada que considerem as especificidades e modos singulares de produção de conhecimento de cada uma dessas instituições. Esse desafio torna-se ainda maior quando nos propomos a enfrentá-lo no contexto específico da pós-graduação.

Apresentamos a seguir algumas reflexões iniciais a partir de nossa participação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) que ocorre na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG). Trata-se de uma proposta que agrega 12 Instituições de Ensino Superior denominadas Instituições Associadas, sendo uma delas a UFMG. O PROEF faz parte de uma rede de Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). Tomando como referência os objetivos gerais do ProEB e articulando-os aos do PROEF, destacamos abaixo aqueles que consideramos bastante relevantes: a) articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar; b) possibilitar a formação continuada *stricto sensu* dos professores/as em exercício na rede pública de educação básica e c) desenvolver pesquisas, abordagens e material de ensino capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação das redes públicas.

Os três objetivos apresentados nos colocam frente a um desafio, qual seja: é possível construir espaços, tempos e práticas no PROEF que possibilitem uma experiência de formação continuada?

¹ Temos nos ancorado nas proposições de Fanfani (2005) e Diniz Pereira (2015) para compreendermos a condição docente que, também pode ser lida como a condição do trabalho docente.

Nesse sentido, nos últimos quatro anos, a partir da constituição da primeira turma de mestrandos/as do PROEF em nossa instituição, temos buscado criar condições para um diálogo com professores/as de Educação Física que têm o desejo e interesse de desenvolver estudos e pesquisas que tomam como ponto de partida suas práticas pedagógicas, sempre que possível, em conjunto com outros docentes que também atuam com o ensino desse componente curricular.

No quadro 01 é possível identificar os professores/as de Educação Física que participaram da 1ª turma do PROEF em nosso polo, bem como os temas de suas respectivas pesquisas.

Quadro 01 – Produção acadêmica do Polo/Núcleo EEFFTO/UFGM

(Continua)

| Professor/a Egresso/a | Título da Dissertação e Produto Educacional | Docente Orientador/a |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|
| Aline Borges Moreira Dias | a) Formação Continuada de Professores (as) de Educação Física em Contagem/MG: narrar a experiência, escrever a aula. b) E-Book: <i>Pipocas contagiantes</i> | Admir Soares de Almeida Junior |
| Breno Silva de Araújo | a) Diversificação de Conteúdos na Educação Física: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas b) Livreto - Brincadeiras e Jogos Tradicionais: narrativas na Educação Física Escolar | Tarcísio Mauro Vago |
| Carolina Mezzetti de Freitas Rochael | a) O Fenômeno Arquibancada: Análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio em uma escola na rede Estadual de Minas Gerais. b) Livreto - Vozes da Arquibancada | Gustavo Pereira Côrtes |
| Diego Tavares Marcossi | O Ensino da Técnica na Educação Física Escolar: uma perspectiva de empoderamento e autonomia. | Meily Assbú Linhales |
| Ernesto Jose Dutra | a) Estudos sobre o Esporte: Proposição de uma Unidade Didática para alunos do Ensino Médio. b) Estudos sobre o Esporte: Elaboração de uma unidade didática para alunos do ensino médio. | Ivana Montandon Soares Aleixo |

(Conclusão)

| Professor/a Egresso/a | Título da Dissertação e Produto Educacional | Docente Orientador/a |
|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| Fabio Souza De Oliveira | a) Tecnologias Digitais na Educação Física: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem. b) Plano de Intervenção: Mídia-Educação Física | Cláudio Márcio Oliveira |
| Felipe Dos Santos Senra | a) Experiências e Processos De Formação de Professores de Educação Física nos Jogos Escolares de Minas Gerais. b) Jogos Escolares de Minas Gerais: Política Pública, Experiências e Processos de Formação de Professores de Educação Física. | Cláudio Márcio Oliveira |
| Paulo Henrique da Silva Luz | a) O Ensino do Jiu-Jitsu a partir de Jogos de Luta/Oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar. b) Unidade Didática “Jogando” Jiu-Jitsu na Escola | Ivana Montandon Soares Aleixo |
| Raquel Cristina Ramos de Oliveira | a) A Dança Experimental e a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: Possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos de ensino fundamental. b) Narrativa Videográfica: Dança Experimental e a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual | Isabel Coimbra |
| Rogério Alves Antunes Junior | a) Ensinar e Aprender em Educação Física Escolar: Diferentes Estratégias e Instrumentos Avaliativos. b) Livroto: Pensando a Avaliação na Educação Física Escolar | Admir Soares de Almeida Junior |
| Ronaldo Martins Santos | a) Desenvolvendo a Inteligência Tática nas aulas de Educação Física. b) Livroto: Desenvolvendo a Inteligência Tática nas aulas de Educação Física. | Kátia Lúcia Moreira Lemos |
| Tabata Aline Januário | Reconstrução Curricular em Educação Física no Ensino Médio: um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais | José Ângelo Gariglio |

Fonte: Os autores.

Um primeiro aspecto a destacar é que as referidas pesquisas desenvolvidas têm em comum o movimento de evidenciar e compreender os fazeres, saberes e conhecimentos produzidos e mobilizados pelos professores/as de Educação Física nos cotidianos escolares. Nesse sentido, temos encorajado os/as docentes a desenvolverem trabalhos que tomem como premissa a materialização de diferentes experiências de formação continuada a partir do processo de problematização e reflexão de sua própria prática pedagógica. Parte significativa das pesquisas realizadas pelos docentes tem tomado a noção de Pesquisa-Ensino (PENTEADO; GARRIDO, 2010) como um princípio epistemológico mobilizador dos procedimentos de pesquisa que se relacionam com um tipo específico de saber docente que se produz e materializa a partir de situações de ensino, em nosso caso, circunscritas ao contexto da Cultura Corporal de Movimento.

O processo de apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa-Ensino tem possibilitado, sobremaneira, uma articulação entre a prática escolar e a formação continuada dos professores/as, buscando configurar a aula em um espaço de observação e de pesquisa. Um procedimento que qualifica a aprendizagem, criando condições de alteração – para melhor – da própria prática pedagógica. Como consequência, testemunha-se um caminho, a um só tempo, produtor de conhecimentos sobre a docência e favorecedor de uma aprendizagem/formação continuada (PENTEADO; GARRIDO, 2010).

Entretanto, a tentativa de constituição de uma experiência mais dialógica com os docentes tem nos levado a retomar o movimento de enfrentar tanto o tensionamento, quanto o distanciamento, historicamente produzidos entre as escolas de educação básica e as universidades no que tange às relações de produção e legitimação de conhecimento nesses dois espaços.

Nessa perspectiva, a noção de terceiro espaço de formação ou espaço híbrido apresentado por Zeichner (2010) tem nos auxiliado para pensarmos outros caminhos para a formação continuada. Em seu texto o autor destaca que,

o conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010. p. 487).

Os terceiros espaços de formação surgem a partir da tentativa de romper com as lógicas binárias existentes entre os conhecimentos nomeados como práticos e o conhecimento acadêmico, entre teoria e prática (ZEICHNER, 2010).

Para Zeichner (2010) os terceiros espaços de formação envolvem uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores e professoras em formação, isto é: “um espaço transformativo no qual o potencial para uma forma expandida de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado”. (ZEICHNER, 2010 *apud* GUTIERREZ, 2008, p. 152).

Ainda que as reflexões de Zeichner (2010) estejam voltadas ao âmbito da formação inicial de professores, parece-nos bastante promissora e, ao mesmo tempo, desafiadora a ideia de nos apropriarmos da noção de terceiro espaço no contexto das relações de construção de conhecimento e formação continuada de professores/as de Educação Física no interior de programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo na modalidade profissional.

Um segundo aspecto que destacamos relaciona-se com o movimento de aproximação de algumas pesquisas realizadas com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. Para tanto, nos baseamos numa compreensão de narrativa como proposta por Benjamin, (1987) e em um diálogo com um conjunto de pesquisas e estudos produzidos no campo da pesquisa narrativa. Temos encorajado os professores/as a elaborarem suas dissertações no formato de um Memorial de Formação.

Os trabalhos que tomaram como referência o campo da pesquisa narrativa para o desenvolvimento das pesquisas levaram em consideração que os docentes, ao contarem suas histórias, de seus alunos e de tantos outros sujeitos que compõem o cotidiano escolar, realizam um importante exercício de reflexão que, ao mesmo tempo, permite que os sentidos da docência e da escolarização sejam revisitados e se reconheçam como autores e autoras das diversas tramas e enredos de sua prática profissional (SUAREZ, 2007).

Ao narrarem histórias sobre a escola e suas práticas pedagógicas, sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas, sobre as vicissitudes e incertezas escolares, sobre as estratégias de ensino e de gestão escolar que adotam e os ensinamentos que provocaram horas e horas de trabalho escolar, os docentes falam de si mesmos, de seus sonhos, de suas expectativas e de suas realizações (SUÁREZ, 2007 p. 10).

Dessa forma, concordamos com Prado e Damasceno (2007) quando apontam que

a narrativa é um modo de organização legítimo para que os professores e professoras exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer. Os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor/professora, enquanto autor/autora confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor e professora (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento parece-nos correto considerar que a dinâmica de produção de conhecimentos adotada por nós no contexto da pós-graduação também pode ser caracterizada por um conjunto de estudos e pesquisas *com e por* professores e professoras. Temos buscado construir *com* os docentes espaços, tempos e práticas em que esses sujeitos vão, gradativamente, se reconhecendo como *docentes/estudantes/pesquisadores/críticos* constituindo-se em uma experiência de formação continuada que pode, gradativamente, servir de referência para outras experiências.

Por fim, gostaríamos de apresentar, ainda que sumariamente, alguns pontos que consideramos como os mais desafiantes nessa trajetória de pesquisa *com e dos* professores/as de Educação Física no âmbito do PROEF. Um primeiro ponto relaciona-se ao modo como pensamos e desenvolvemos até o momento as pesquisas em nosso polo/núcleo. Tem-se constituído em um grande desafio assumirmos política e epistemologicamente a perspectiva da Pesquisa-Ensino – buscando enfatizar o desenvolvimento da capacidade de reflexividade, de autonomia, de elucidação da própria experiência e as possíveis intervenções nos contextos profissionais dos mestrandos/as. Por outro lado, temos buscado compreender as possibilidades e implicações dessa perspectiva de pesquisa ao assumirmos com alguns mestrandos/as outra “via” de produção de conhecimento, denominada provisoriamente de “produção de conhecimento aplicado” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018). Parece-nos bastante promissora a possibilidade de construirmos com os/as mestrandos/as percursos e trajetórias de pesquisa que enfatizem como sugerem Oliveira e Zaidan (2018), “o desenvolvimento de processos ou produtos de

natureza educacional que se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais para melhoria da educação” (p. 44).

Desta forma, temos dialogado e refletido com algumas resistências (endógenas e exógenas) endereçadas à dimensão da produção de conhecimento aplicado no âmbito dos mestrados profissionais e ao mesmo tempo tentado caminhar em direção a uma configuração singular das dissertações e dos produtos educacionais. Quando tomamos como referência as doze pesquisas realizadas no polo/núcleo da UFMG, no âmbito da primeira turma de egressos/as, ainda é possível perceber uma dada diferenciação entre a dissertação e o produto educacional, sendo a primeira determinante da forma e conteúdo do segundo. O desafio apontado para a continuidade do programa, mais especificamente no contexto do polo/núcleo da UFMG, é de ampliarmos as possibilidades epistêmicas e metodológicas de produção de conhecimento que considerem o produto educacional como objeto de estudo da dissertação, o que implica numa substancial mudança e inversão da tradição no campo acadêmico da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Análise de pesquisa sobre formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**- Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP, São Paulo, n. 10-11, 2000.

_____. *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999.

_____. Formação de professores e a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I** - Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas no período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, 1997. p. 51-68.

DINIZ PEREIRA, J. E. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

MARCASSA, L. P.; PINTO, F. M.; DANTAS, J. S. (Orgs.). **Formação Continuada e Politização Docente: Escola e Universidade na luta pela Educação no Maciço do Morro da Cruz - Florianópolis**. Florianópolis: Insular, 2013.

FANFANI, E. T. **La Condición Docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2005.

- MELO, M. S. T.; LORENZINI, A. R.; SOUZA JUNIOR, M. B. M. **Formação Continuada em Educação Física: sujeitos, processos e produtos**. Olinda: Gráfica A Única, 2018.
- MOLINA NETO, V. A Formação Profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A Prática Pedagógica do Professorado de Educação Física no Cotidiano Escolar – Pesquisar e Aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. *et al.* (Orgs.). **Quem Aprende? Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.
- MOLINA NETO, V. *et al.* (Orgs.). **Quem Aprende? Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O Ofício de Ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-36.
- OLIVEIRA, B. J.; ZAIDAN, S. A Produção de Conhecimento Aplicada como Foco dos Mestrados Profissionais. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). **Mestrado Profissional: implicações para a Educação Básica**. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 41-58.
- PRADO, G. V. T. DAMASCENO, E. A. Saberes Docentes: narrativas em destaque. In: VARRANI, A. FERREIRA, C. R., PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 15-28.
- SOUZA, E. C. Acompanhar e Formar – Mediar e Iniciar: Pesquisa (auto)Biográfica e formação de Formadores. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (Orgs.) **Invenções de Vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.
- SOUZA, E. C. D. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.
- SUÁREZ, D. **Documentación Narrativa y Experiencias y Viajes Pedagógicos**. Fascículo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, 2007.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-503, 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTAGEM/MG

Narrar a experiência, escrever a aula

Aline Borges Moreira Dias
Admir Soares de Almeida Junior

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de algumas das reflexões realizadas no interior do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Polo 13, que se desenvolve na EEEFTO/UFMG. Sou professora de Educação Física e atuo há mais de dez anos em escolas da rede pública municipal da cidade de Contagem, em Minas Gerais.

Inicialmente, com minha inserção no programa de mestrado profissional, pretendia desenvolver um estudo sobre os impactos e desdobramentos de um processo de reformulação curricular na prática Pedagógica de professores e professoras de Educação Física, proposto pela equipe gestora da Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC) no segundo semestre do ano de 2017. O processo se deu por meio de uma ação de formação continuada em serviço para todos os trabalhadores e trabalhadoras em educação da rede municipal. Entretanto, como pode ser percebida na sequência do texto, minha intenção foi modificada ao longo do processo.

No ano de 2018, a partir da implantação do novo referencial curricular, as ações de formação continuada tomaram outro formato que privilegiou relatos de experiências de práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Esse formato foi bem avaliado pelos docentes participantes, em virtude da possibilidade de diálogo coletivo e troca de experiências. Até esse momento, participei das diversas atividades realizadas na condição de docente.

No mês de agosto de 2018 foi realizado um encontro com uma dinâmica diferente: um docente do curso de licenciatura em Educação Física da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Admir Soares de Almeida Junior, foi convidado a participar do encontro. Na ocasião, o professor apresentou elementos de sua prática pedagógica – quando atuou como docente de Educação Física na Educação Básica por mais de 20 anos – bem como diferentes estratégias de documentação narrativa e pedagógica. Ao final desse encontro um convite foi apresentado aos professores/as: a constituição de um “Coletivo de Professores e professoras de Educação Física Narradores e Narradoras de seus saberes e fazeres”.

O convite foi atendido por parte significativa dos docentes e, a partir de um processo de negociação com a SEDUC, foram realizados dois encontros ainda no ano de 2018 e em 2019 foram realizados dez encontros mensais. A partir do encontro realizado no mês de agosto de 2018, minha participação nas ações de formação modificou-se radicalmente. Explico-me: o professor da UFMG, Admir, tornou-se meu orientador no mestrado e convidou-me a tomar a experiência de constituição do Coletivo de professores e professoras como meu objeto de estudo. Dessa forma ocupei um duplo lugar nesse processo: o lugar de professora de educação física da rede municipal de Contagem e também uma docente pesquisadora proponente de uma ação de formação com um Coletivo docente.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o desenvolvimento dos encontros com os professores e professoras de Educação Física nos referenciamos na compreensão de formação como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional que se inicia antes mesmo da formação inicial acadêmica e se desdobra nos tempos e espaços da atuação profissional (SOUSA, 2010).

Em relação à formação continuada consideramos essa etapa da formação profissional como um direito dos docentes. Além disso, buscamos também nos ancorar numa concepção de formação continuada que supere elementos e práticas associados ao paradigma da “Racionalidade Técnica” e que se aproxime de práticas colaborativas e construcionistas de formação (MOLINA NETO; MOLINA, 2010). Dada a singularidade da modalidade e práticas de formação que vêm sendo desenvolvidas, também temos dialogado com os conceitos de Acompanhamento e Mediação Biográfica proposta por Passeggi (2006) e Souza (2010).

Assim, no contexto das ações desenvolvidas tomamos a noção de acompanhamento como um movimento de *caminhar com*, de partilhar experiências, participar do processo de desenvolvimento profissional dos docentes por meio de mediações não diretivas sobre as práticas desenvolvidas por cada professor e professora em seus contextos singulares de atuação.

NARRAR A EXPERIÊNCIA, ESCREVER A AULA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O “Coletivo de Professores e Professoras de Educação Física Narradores e Narradoras de Seus Saberes e Fazer” contou com a participação de, aproximadamente, 50 docentes que atuavam nas escolas municipais da cidade de Contagem. O grupo adotou a seguinte dinâmica de trabalho: foram realizados dois encontros mensais no segundo semestre de 2018 e em 2019 foram realizados mais 10 encontros mensais que fizeram parte da programação geral da “Rede de Formação 2019 – conhecimentos, experiências, práticas e diálogos”.

Nos encontros mensais os docentes foram convidados a apresentarem relatos de sua prática pedagógica. Os relatos eram centrados nos desafios, saberes e fazeres relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de diferentes práticas corporais. Além dos relatos de prática, também organizamos momentos e dinâmicas de modo a possibilitar a elaboração e socialização de narrativas pedagógicas (PRADO e DAMASCENO, 2007), no formato de Pipocas Pedagógicas.

Mas, afinal, o que são Pipocas Pedagógicas? O termo foi criado por um grupo de professores do ensino fundamental participantes do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A pipoca pedagógica passou a ser a expressão metafórica usada por nós, integrantes do grupo de Terça, para denominar uma narrativa curta – um caso – cujo conteúdo são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam enquanto educadores; são retratinhos 3x4, em branco e preto ou à cores, feitos por fotógrafos-professores-contadores de casos seus e de seus alunos. As pipocas mostram as margens possíveis no dia-a-dia dos professores, as brechas “estouradas” (descobertas), que deixam o exílio das ausências, para ampliar nosso presente, e as cavadas à unha, respostas ao movimento das emergências (GEPEC-FE-UNICAMP, 2008, p. 106).

Na condição de Pipocas, as narrativas elaboradas pelos professores e professoras de Educação Física precisam ser saboreadas, sentidas e apreciadas como “causos” do cotidiano que, ao serem lidas, instigam-nos a ler outra e outra. O exercício da escrita de si é uma tarefa complexa, pois exige que, além do registro da própria trajetória profissional, cada autor e autora reflita sobre o que viveu - o que nem sempre é prazeroso e habitual -, mobilizando conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas (CAMPOS e PRADO, 2013).

Nesse sentido, acreditamos ser importante apresentarmos uma pipoca para ser conhecida e saboreada. A narrativa que será apresentada é de autoria da professora Paola Soares. Vamos a ela:

EM XEQUE

Retomava o xadrez numa turma de nono ano. Faltava pouco mais de um mês para encerrar o ano letivo e o tema, na verdade, ia combinar slackline e skate, mas um dos estudantes dessa sala passou a usar um colete em função da escoliose e estava impedido de fazer atividades físicas e sugeriu retomarmos o xadrez.

A turma topou a idéia e alternávamos o xadrez e outras práticas, ou combinávamos numa mesma aula.

É uma escola onde trabalho há oito anos e onde acompanho as turmas no ciclo. Em uma aula específica de xadrez, onde revisávamos o que já sabíamos, anotando no quadro e jogando à vontade, trocando as duplas, tirando dúvidas; quando todos estavam envolvidos com seus respectivos jogos, passei pela sala assistindo os jogos. Dois estudantes conversavam, tirando dúvidas sobre o xadrez:

— Como é que a dama se move?

— Mano, ela vai pra onde ela quiser, do jeito que ela quiser, ela é uma mulher que se impõe perante a sociedade... Ela é uma empoderada....

Um agradeceu e retomou o jogo, aquele que respondeu também seguiu seu jogo com naturalidade. Eu não disse nada. Sorri e contemplei a naturalidade com que brincavam com questões de representação de gênero enquanto jogavam xadrez.

Mais tarde comentei com outros professores, e então rimos e nos orgulhamos. Lembrei-me de um jeito nostálgico dessa turma, de acompanhá-los por anos e vê-los crescer. Respirei fundo e me enchi de esperança; de vaidade e esperança... Nós participamos da formação de pessoas que podem ser melhores do que esperamos e maiores do que pensamos.

As pipocas elaboradas pelos professores do Coletivo de Narradores eram disponibilizadas em um arquivo digital, o que possibilitava a leitura e discussão de todos/as os participantes. Em seguida tinha início um processo que denominamos de “validação das narrativas”, com vistas à publicação das mesmas. Para tanto, os docentes eram divididos em trios ou quartetos onde alternavam os papéis de narradores, ouvintes e escribas. Nesses grupos as narrativas eram lidas, discutidas, ampliadas, adensadas e, se necessário, reescritas.

EMPURRÃO INICIAL PARA A PRODUÇÃO DAS PIPOCAS PEDAGÓGICAS

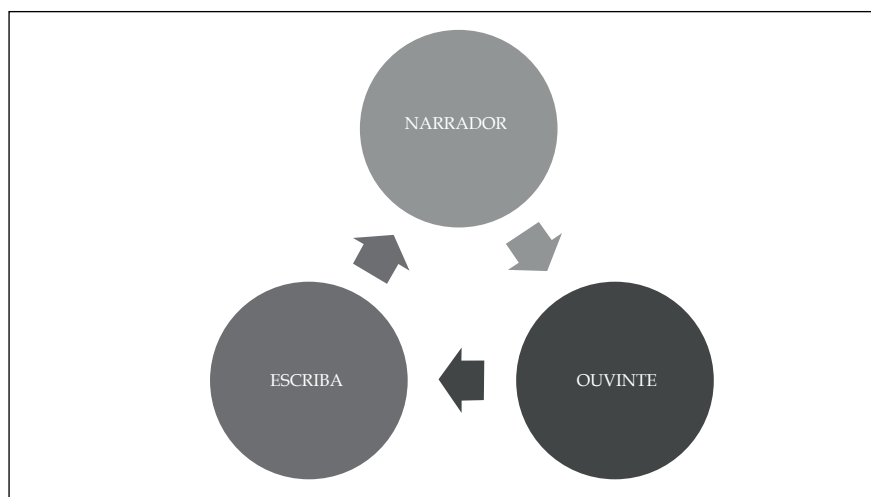
Em um dos primeiros encontros do coletivo, ainda em 2018, já havíamos avisado aos professores que deveriam levar algum arquivo, documento, registro ou qualquer coisa que os fizessem lembrar-se de algum momento, aula ou conteúdo marcante que tivessem vivenciado em algum momento da carreira docente. Nossa ideia era criar uma dinâmica de fala, escuta, interpretação e escrita entre os professores, um primeiro incentivo rumo a produção de narrativas.

Tomamos como referência para esses processos guiados ou documentação narrativa autorregulada, as contribuições de Suárez (2012). Com a dinâmica em pequenos grupos os professores iriam contar suas histórias e ouvir outras e durante a escuta e a fala investigar reflexivamente os mundos escolares, recriar seus conhecimentos, problematizar suas experiências, visar transformar suas práticas e projetá-los para outros horizontes.

Ao estimular processos entre professores, escrita pedagógica, leitura, conversação, reflexão e interpretação em torno das histórias de suas próprias experiências pedagógicas, eles esperam não apenas coletar, legitimar e difundir documentos que não sejam os habituais, mas também possibilitar experiências treinamento horizontal entre pares e, assim, contribuir para a melhoria e transformação democrática das práticas pedagógicas da escola (SUÁREZ, 2012, p. 15).

Em um primeiro momento os professores se agrupariam em trios, e em rodadas de 5 minutos, cada um passaria pela função de narrador, escriba e interlocutor: cada um narraria o fato marcante do qual trouxe o registro; escreveria as interpretações de uma narrativa; ouviria e questionaria, como um interlocutor, outra narrativa.

Figura 1 – Esquema da dinâmica.



Dinâmica das tríades onde participantes alternam funções de narrador, interlocutor e escriba.

Fonte: autora.

Ao final da dinâmica faríamos um diálogo expondo quais as nossas percepções de ter passado por cada função no trio. No segundo momento do encontro, faríamos uma grande exposição dos materiais trazidos pelos professores, e cada um falaria o motivo da escolha da recordação trazida.

Vários trios se estenderam, extrapolaram o tempo, se emocionaram com as narrativas. Ainda nos trios, trocamos as nossas escritas, o que causou grande surpresa para cada um que lia o que havia sido escrito sobre o seu relato. Partimos, então, para uma roda de conversa, em que iríamos discutir as percepções da dinâmica.

Como narradores, chegamos ao consenso do quanto é difícil sistematizar e ser fiel a cronologia dos acontecimentos. Ao narrar nossas experiências transbordamos sentimentos, e muitas vezes, fica difícil segurar a emoção. Como interlocutores, percebemos que nem sempre a nossa dúvida aparece no momento em que o narrador quer dar ênfase. Ficamos questionando o método, o percurso, e o narrador ansioso por contar seus resultados. Finalmente, no papel de escribas, percebemos que tínhamos muita dificuldade com o registro escrito. Ninguém conseguiu transcrever o relato narrado pelo colega com a devida intensidade de sentimentos e emoções. Nossos relatos

de projetos que levaram meses de execução, pesquisa, alegrias e tristezas eram transcritos em no máximo 15 linhas.

Após o intervalo fizemos uma grande roda com todos, o material que havíamos trazido expostos ao centro, no chão. Assim cada um pôde relatar, agora para todo o coletivo de professores, o que significava o seu registro. Tínhamos vários portfólios, cartazes, sacolas ecológicas e caixas cheias de registros. Registros que de certa forma marcaram a vida docente dos professores do coletivo.

Ao contar suas histórias de ensino, os autores dos professores descobrem significados pedagógicos parcialmente ocultos ou ignorados, questões pedagógicas ainda não nomeadas ou nomeadas de maneiras inadequadas. E quando conseguem se posicionar como “arqueólogos” ou “antropólogos” de sua própria prática, quando conseguem distanciar-se dele para torná-lo um objeto de pensamento, podem documentar alguns de seus aspectos e dimensões “não documentados”, percebem o que sabem e entendem, e o que eles não sabem ou não podem nomear (SUAREZ, 2012, p. 16).

Ao fim da nossa rodada de conversa e apresentações, Admir, reforçou nosso propósito do encontro: queríamos formar um Coletivo de Professores de Educação Física narradores de seus saberes e fazeres. Aprofundando um pouco mais o que seria a escrita narrativa, e as “pipocas pedagógicas” deixamos um para-casa para o Coletivo; tentar produzir uma Pipoca Pedagógica para fevereiro de 2019, contando sobre alguma experiência docente de 2018.

Sugerimos que os professores escrevessem o que eles haviam relatado no encontro. Após a dinâmica da Tríade, o próximo passo seria que cada um produzisse sua própria narrativa. O primeiro passo já havia sido dado. Os professores conseguiam verbalizar suas práticas. Estávamos sensibilizados por toda a dinâmica do encontro e certos que tínhamos que dar visibilidade ao trabalho dos professores de educação física de Contagem. Visibilidade essa, que, imaginávamos ter um alcance um pouco maior do que aos integrantes do coletivo. Pela narrativa das experiências pedagógicas, visávamos publicar um livro produzido pelos professores de educação física de Contagem. Um livro de pipocas pedagógicas para “disponibilizar ao público, enfatizar e criticar os sentidos, entendimentos e interpretações pedagógicas que os professores constroem, reconstroem e negociam quando escrevem, leem, refletem e conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educacionais” (SUÁREZ, 2012, p. 13).

NARRAR É CONTAGIANTE!

A ideia de publicar um livro, em um primeiro momento, era ousada e absurda. Nossos professores eram espontâneos e abertos ao diálogo, mas a escrita era uma barreira a ser superada. Ouvir e refletir as pipocas lidas pelo Admir, por mim, ou pelos colegas, que já se arriscavam a escrever era um convite encorajador para o nascimento de um narrador. O caminho para se tornar um professor narrador é longo, e Suárez (2004) propõe uma série de momentos ou instâncias de trabalho, não necessariamente sucessivos e, na maioria das vezes repetidos, nos quais os professores narradores se envolveram durante o percurso da formação. São eles: condições institucionais no sistema para o envolvimento ativo no processo de documentação narrativa; identificar e selecionar as práticas pedagógicas para relatar e produzir registros; escrever e reescrever inúmeras versões de experiências pedagógicas até chegar a uma versão publicável; editar de forma pedagógica a história narrada; publicação da narrativa; fazer circular o conhecimento produzido.

Para quem trabalha na educação básica da rede municipal ou estadual, sabe o quanto é difícil para o professor ter garantido seu tempo de estudos e planejamentos (TP). Um terço da carga horária do professor, garantido por lei, deveria ser dedicada a momentos de estudo, planejamento e atendimento da demanda pedagógica. Muitas vezes, esse tempo de planejamento do professor é demandado para uma substituição de professor que faltou, quebrar um galho, resolução de conflitos dentro da escola, e assim os professores deixam de utilizar o TP da maneira devida.

Um dos pontos positivos da formação continuada de Contagem era que ela ocorria fora do nosso ambiente de trabalho e com nossos pares. Tínhamos essa oportunidade de desligar por algumas horas da escola, romper com as modalidades convencionais de trabalho docente e com o fluxo da rotina de atividades escolares para pensarmos, entre os pares, na nossa prática docente, no conteúdo e especificidades da educação física.

O convite para a constituição de um coletivo de professores narradores feito pelo Admir aos professores de Educação física de Contagem aliados ao espaço/ tempo da formação continuada em parceria com a SEDUC foi a condição institucional ideal para o envolvimento ativo dos professores no processo de documentação narrativa (SUÁREZ, 2012).

A reflexão da prática docente sempre foi prioridade nos encontros do coletivo, pelos relatos de experiência e das leituras das pipocas pedagógicas, tínhamos bem estabelecidos os conteúdos das nossas possíveis narrativas.

Além, das abordagens do conteúdo da educação física, refletíamos as situações de aula, conflitos escolares, relações humanas entre alunos e professores, entre professores e gestores, entre outras questões gerais que permeiam o ambiente escolar. Identificar e selecionar as práticas pedagógicas, que seriam narradas, era algo espontâneo no processo de condução dos encontros de formação.

Quando os professores pediam a fala e compartilhavam suas experiências, ouviam as reflexões dos colegas do grupo a respeito do que foi apresentado e assim, naturalmente, o professor se via autor inspirado para colocar no papel sua versão escrita do relato compartilhado. Compartilho, aqui, das reflexões de Maria da Conceição Passeggi¹ que afirma que a narrativa é antropológica, os professores narram com naturalidade, porém, a produção da escrita narrativa de si é civilizatória, pois requer o domínio de técnicas e reflexões que foram adquiridas ao longo do processo de formação.

Criei no aplicativo *Google Drive* uma pasta intitulada “Pipocas Pedagógicas”, a qual era compartilhada com todos os integrantes do coletivo. Por essa pasta, tínhamos um ambiente virtual, onde poderíamos compartilhar nossas narrativas e todos poderiam acessar para ler, comentar e acessar também outros textos, referências para inspirar o processo de escrita. Tínhamos durante os encontros presenciais os momentos de leitura e interpretação das pipocas elaboradas pelos colegas. A leitura e interpretação em grupo trazia a reflexão sobre a prática à tona. Leituras e releituras próprias e de outros professores, individuais e coletivas, das versões parciais e finais da narrativa. Posteriormente fazíamos uma releitura em grupos menores com o objetivo de adensar a escrita. Este é o “momento em que é fixada literalmente à experiência, na qual atinge seu mais alto grau de objetividade, e ao mesmo tempo, em que os professores, informados por comentários e conversas com seus colegas e coordenadores do processo de inquérito, eles compõem, recompõem e dão densidade à intriga narrativa que articula e dá sentido aos diferentes elementos da experiência, a partir da incorporação de suas próprias descrições, entendimentos e interpretações dos eventos narrados” (SUÁREZ, 2012, p. 22).

¹ Reprodução de fala de PASSEGGI em palestra ministrada aos integrantes do LapenSI em novembro de 2019.

“NARRAR É ANTROPOLÓGICO, AUTOBIOGRAFAR É CIVILIZATÓRIO”

Em todos os encontros do coletivo de professores de educação física narradores, reservávamos um período para a leitura e interpretação das novas pipocas que estavam estourando. À medida que nossos autores iam escrevendo suas pipocas, passamos a desenvolver também dinâmicas em grupos menores para que todos pudessem ler e ouvir sobre suas narrativas recebendo sugestões de adensamento de escrita e reflexões para deixar o texto com formato de pipoca pedagógica.

Antes de cada encontro, corria os olhos na pasta de Pipocas Pedagógicas do Drive e imprimia todas as novidades. Atentei-me para a pipoca do professor Jean. Ele sempre manifestava despreço pela escrita embora tivesse dinâmica com a linguagem verbal. Participava ativamente das discussões do coletivo. Quando entreguei sua pipoca impressa e pedi para que lesse para os colegas, Jean ficou surpreso e envergonhado, disse que era pequena, que “nem era uma pipoca”. Todos insistiram para que ele lesse então o “trecho” que ele havia escrito:

PIRÂMIDE NÃO.

“Sexta-feira, último horário, e após uma cansativa semana, estava eu frente a frente com o 9º E. Alunos bastante agitados e não querendo fazer a atividade proposta de ginástica pois segundo eles, Educação Física é futebol. Após muita insistência em propor uma atividade de formação de pirâmide humana, desisti, pois, me convenceram que não estavam aptos para fazer tal atividade. O clima de desânimo pairava sobre a aula quando de repente, alguns alunos na intenção de atrapalhar a aula, fazem exatamente a pirâmide que propus no começo da aula. No final das contas deu tudo certinho e conseguimos chegar ao objetivo da aula. Aquela sexta-feira cansativa se transformou em um ótimo momento de compartilhamento de experiências.”

(1ª versão da pipoca do Jean antes do processo de validação em grupo)

Começamos nossa reflexão pensando nas dificuldades para abordar o conteúdo de Ginásticas na educação física escolar. Dificuldades que passam desde as abordagens de ensino de Ginástica que os professores recebem na formação inicial, a falta de experiência prática com o conteúdo e as limitações ao ensino devido, também, as estruturas física e materiais.

Pensado sobre a aula na sexta feira, no último horário, discutimos os inúmeros fatores que poderiam ter levado a falta de motivação para a prática dos alunos durante a aula, seria o conteúdo tratado e a falta de habilidade,

o insucesso e exclusão nas aulas motivos para não participar (DARIDO, GONZALÉZ e GINCIENE, 2018)? De fato, o dia e horário, era mais um empecilho para a prática dos alunos ou uma justificativa para um possível bloqueio que o professor já demonstrava pelo conteúdo?

Indagamos por que alunos que se demonstravam tão agitados não tinham interesse pela prática? Será que essa era uma postura unânime? Refletimos sobre as múltiplas causas que levam os alunos ao desinteresse, principalmente nos anos finais, de aprender e explorar novos conteúdos (DARIDO, GONZÁLEZ e GINCIENE, 2018). Desinteresse esse que sobressai sobre as meninas dos anos finais do ensino fundamental, que em sua maioria não participam das experiências práticas das aulas de educação física.

O fenômeno futebol, tão amado por muitos professores e odiado por outros tantos por ser sempre o conteúdo solicitado, ou melhor, exigido, pelos alunos nas aulas de educação física. A forma como os professores, durante anos, conduziram suas aulas, apenas administrando os materiais da educação física, no desinvestimento pedagógico (GONZÁLEZ, 2018), e hoje em dia temos mais esse enfrentamento com os alunos que não veem outras possibilidades para a educação física se não as atividades com bolas ou veem nossas aulas como momento de lazer.

Assim, a partir de uma pequena narrativa, ficamos por quase 40 minutos refletindo. O professor na condição de ouvinte não é parte passiva da construção da narrativa. Envolve-se com a trama desenvolvida por identificar-se, de alguma maneira, com os conflitos narrados. Como colocaram FERREIRA, PRADO e ARAGÃO (2015), “as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências”.

Quando o professor lê a sua narrativa para o grupo pressupomos a partilha do conhecimento produzido: ao narrar, o professor amplia sua percepção dos momentos relatados, revê suas práticas e as modifica, em diálogo consigo próprio. “É movimento de autoria, pois ele é o escritor. Entretanto, ao compartilhar suas narrativas com outros professores, ele também assume o papel de interlocutor, abrindo as portas de sua sala de aula para o leitor, convidando a ressignificar, com base em novos olhares, o conhecimento por ele construído. É movimento de partilha, pois ele também é personagem” FERREIRA, PRADO e ARAGÃO (2015).

Após todo diálogo com o coletivo de professores junto com a dinâmica em grupos menores de validação das pipocas, Jean partiria para seu momento de reflexão sozinho. Rescrever a pipoca, dando densidade à intriga narrativa que articula e dá sentido aos diferentes elementos da experiência, a partir da incorporação de suas próprias descrições, entendimentos e interpretações dos eventos narrados (SUÁREZ, 2012, p. 22).

PIRÂMIDE, NÃO!

“Sexta-feira, último horário, e após uma cansativa semana de trabalho, eu estava frente a frente com o 9º E. Essa era considerada pelos funcionários da escola, a pior turma, no que diz respeito a disciplina e produtividade.

Os alunos estavam bastante agitados e não querendo fazer a atividade proposta de ginástica, pois, segundo eles, educação física tem que oferecer atividades com bolas.

Apesar da má vontade de vários estudantes, iniciamos a aula lembrando os movimentos aprendidos em aulas anteriores (rolamento para frente, rolamento para trás, vela, roda, ponte...) e resolvi após isso, ensinar a técnica para formarem algumas pirâmides humanas.

Parece que a metodologia que, utilizei, para o ensino dessa atividade, não foi a mais eficaz, pois, os dividi em grupo e a bagunça que eles fizeram no coletivo, me levaram a pensar que não era possível realizar tal atividade.

Reuni os alunos para uma conversa a respeito do comportamento deles durante essa aula, e enquanto se aproximavam, grande foi a minha surpresa, quando alguns alunos se reuniram por iniciativa própria e fizeram exatamente a pirâmide que “perdi” grande tempo tentando ensinar.

Entendi que apesar das dificuldades que enfrento no dia a dia da profissão, a Educação Física vai muito além de um simples tema a ser abordado nas aulas. Os alunos sempre nos ensinam durante as aulas. Aquela sexta-feira cansativa se transformou em um ótimo momento de compartilhamento de experiências.”

(2ª versão da pipoca do Jean após a validação do grupo).

A narrativa de experiências ficou enraizada no Coletivo de Professores de Educação Física Narradores. Nossos professores são autores de saberes e se veem como produtores de conhecimentos. Nesse sentido, é importante enfatizar que compreendíamos, que partilhar histórias pessoais com outros professores se configurava como uma experiência de formação profissional, e demanda articulação com o conhecimento científico.

Assim que os professores reescreviam suas narrativas pedagógicas, postavam uma nova versão no arquivo intitulado “Pipocas Pedagógicas

Validadas” no aplicativo *drive*. Nessa condição, de pipocas validadas pelo grupo, as pipocas agora seguiriam para a publicação. Eu e Admir fizemos um processo delicado de ler todas as narrativas, e se preciso fosse ajustar para publicação. Editamos as narrativas para participar da mostra pedagógica do “Pensando a Educação Física Escolar”, e editamos definitivamente para a publicação do livro *Pipocas Contagiantes*.

As pipocas dos nossos narradores, alcançariam olhares e leituras “estrangeiras”. Dialogando com Suárez (2012) neste momento-chave do processo de documentação em que os professores narradores se “posicionam e se afirmam mais do que nunca como autores de experiências, conhecimentos e histórias pedagógicas, ao mesmo tempo perdem controle sobre seu texto, pois, de uma certa perspectiva e até certo ponto, como já foi publicitada, a narrativa agora está fora de seu domínio e alcance diretos, superou os limites do grupo de pares, transcendeu, e se tornou pública”.

Com a publicação do livro *Pipocas contagiantes*, tínhamos o objetivo de fazer circular parte do conhecimento que emergiu nos encontros e reflexões do Coletivo de Professores de Educação Física Narradores de Seus Saberes e Fazeres.

A elaboração das Pipocas Pedagógicas se mostrou uma estratégia muito significativa para a produção de sentidos sobre o que é um Coletivo Docente, em um contexto específico de uma ação de formação continuada, que propõe narrar as experiências e escrever das aulas de Educação Física. Josso (2004, p. 219) nos lembra de que “o trabalho biográfico de si mesmo dá início à aprendizagem da implicação permanente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo”. Nesse sentido, o acompanhamento e a mediação biográfica demonstrou uma gradativa e crescente implicação dos professores e professoras com a formação, com sentimentos que emergiram da dinâmica de escrita, com o compartilhamento e validação das narrativas.

RUMO AO CONBRACE E PUBLICAÇÃO DO LIVRO PIPOCAS CONTAGIANTES

Passamos o recesso de julho e o mês de agosto trabalhando na produção do *ebook*. O nome do nosso livro foi sugerido e escolhido pelos próprios participantes do coletivo. Entre as várias sugestões a mais votada foi “*Pipocas Contagiantes*”, fazendo alusão a origem dos narradores, a cidade de Contagem, e a empolgação que o leitor sente ao ler as narrativas produzidas pelos professores.

A capa e as ilustrações também foram escolhidas por votação. Walber, um dos professores do coletivo, além de ter ótimas habilidades gráficas, mergulhou na ideia de criar uma capa que simbolizasse bem o nosso coletivo. Discutimos as imagens e símbolos que representavam a educação física no Brasil, mas acordamos que eles não caracterizariam o nosso trabalho. Walber escolheu um patrimônio cultural de Contagem, a Casa de Cacos, e fez alguns registros fotográficos para compor a capa do livro. Em sua montagem gráfica também conciliou cores que são referências à história da cidade, como o laranja abóbora e o vermelho. Ele, melhor do que ninguém descreve a representatividade da nossa capa e das figuras que escolhemos para ilustrar o livro:

A criação da capa do livro foi inspirada a partir da construção coletiva de narrativas sobre os saberes e fazeres da educação física escolar em diferentes contextos e realidades das escolas públicas municipais de Contagem. São textos, fragmentos, partes de realidades diferentes que se juntam para formar um todo, ou seja, para construir um livro onde as pipocas pedagógicas nos levam a saborear os prazeres, desafios e obstáculos que estão presentes no contexto escolar.

A partir dessa ideia de fragmentos que se juntam, podemos dar forma e sentidos às narrativas escritas por diversos autores/professores do município de Contagem, revelando assim a visão de um todo que se constitui na educação física vivenciada e experimentada no chão das escolas.

Como elementos iconográficos foram escolhidos detalhes da fachada do muro de um ponto turístico muito importante da cidade de Contagem, conhecido como “Casa de Cacos”, no qual expressam essa ideia das partes (os cacos – os autores) que se juntam para formar o todo (um Coletivo – o livro de narrativas) com histórias singulares, divertidas e reflexivas sobre a educação física escolar.

O elemento principal que foi escolhido para o layout da Capa do Livro é muito simbólico e representa bem o nosso coletivo de narradores/professores – a figura de uma “Mão” feita de cacos, que representa diretamente não só o ofício de escrever essas narrativas, como também o nosso sacrifício em concretizar a produção coletiva desse livro.

Foi nessa perspectiva de ideias e conceitos que construímos a proposta de criação da capa para o nosso livro.

(Ficha técnica do livro Pipocas contagiantes elaborada por Walber).

Figura 2 – Capa do livro *Pipocas contagiantes*



Fonte: Walber da Silveira, produtor da arte do livro *Pipocas contagiantes*

Há poucos dias uma do Congresso, a SEDUC atendeu algumas de nossas solicitações e providenciou a diagramação do *e-book*, um banner e 500 marcadores de páginas para ajudar na divulgação do livro.

Além de mim, mais três professores do coletivo toparam embarcar rumo ao CONBRACE. Walber, o autor da capa do nosso livro, professor de Educação Física efetivo na rede pública de Belo Horizonte no turno da manhã e em Contagem no turno da tarde. Patrícia, professora de Educação Física em uma escola particular e em Contagem a 25 anos. Poliana, minha grande amiga e colega de área na mesma escola onde trabalho.

O lançamento do livro foi muito marcante para o Coletivo de professores narradores. Estávamos entre vários participantes do Congresso que perguntavam do nosso trabalho, queriam ler nossas pipocas e muitos se identificavam com nossa trajetória. Foi, também, um momento de reencontro: vários professores que contribuíram para a nossa graduação estavam presentes no congresso e se interessaram pelo nosso trabalho.

Outros 52 livros também estavam sendo lançados e tivemos a oportunidade de conhecer alguns autores da Educação Física que são referência desde a graduação até os dias atuais como Valter Bracht, Paulo Evaldo Fensteisenfer e Mauro Betti. Também, conheci alguns mestrandos e professores do PROEF do polo Brasília e trocamos informações sobre o andamento de nossas pesquisas e das percepções do programa.

QUE VENHA!

“O inverno voando para receber a primavera, e eu aterrissando em Natal para participar do CONBRACE.

Quantos anos sem participar desses encontros. Tudo novo, novas vivências.

Domingo, minicurso. Depois de vinte anos, ouvir de um educadora física, o relato do trabalho realizado no SAMU de Sobral, só me deixou orgulhosa de saber que muitos dos meus colegas conquistam dia a dia, espaços que fazem parte da nossa formação com profissionalismo e respeito de outras áreas da saúde assim como dos governantes.

Rever professores, que fizeram parte da minha formação acadêmica serem homenageados nacionalmente, conhecer, ouvir autores famosos e respeitados, ali debatendo, defendendo suas ideias foi emocionante.

Presenciando o desmonte da educação universitária, e tudo que envolve a educação nacional, lembrei da minha formação e trajetória com lutas, greves e conquistas.

As palestras, trabalhos apresentados, discursões entre as gerações de ideias, e ideais, confraternizações simpáticas ou não, atuação dos

universitários deixaram as minhas lembranças, e eu, hoje, fortalecida na esperança e no trabalho contínuo na defesa da educação e especialmente da educação física.

Trabalhando isoladamente, sem ter com quem discutir sobre a educação física, dialogando comigo mesma, durante anos nas escolas, em 2018 participei de uma formação em educação física.

Iniciando minha participação, com a orientação da jovem e competente professora Ohana. Finalmente, conhecer, conversar, discutir, aprender com meus colegas sobre a educação física.

O trabalho positivo, envolvente, engajado de todo grupo da formação conseguiu que em 2019, a formação continuasse, e com uma proposta nova e empolgante, as “Pipocas Pedagógicas” com a orientação do Professor Admir e sua aluna orientanda de mestrado Aline.

Empolgados com a proposta desse trabalho, hoje, estamos aqui, no CONBRACE, divulgando todo este trabalho, através do livro “Pipocas Contagiantes”, escrito por todos os professores de educação física, contando um pouco da vivência de aula de cada um.

Enfim, depois de abraçar esse projeto, pipocar ali, aqui, cheguei a Natal, participei do CONBRACE. Há quanto tempo não me sentia orgulhosa, livre, surpreendida com tudo, todos, comigo. Bronzei o corpo, a alma, o intelecto. Descarreguei nas ondas salgadas a preguiça, o comodismo. Trouxe de lá, um novo olhar no acreditar do trabalho, sabendo das dificuldades a enfrentar.

Um novo trabalho começou a ser planejado para 2020.

Então... Que venha.”

(Patrícia Valéria)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração das Pipocas Pedagógicas, foi possível identificar, dois tipos de narrativas. Um conjunto de narrativas se relacionava à escrita das aulas; isto é, narravam o processo de ensino e aprendizagem de práticas corporais na Educação Física escolar. Essas narrativas evidenciam a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento, tais como: diferentes tipos de jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura; com destaque para a participação dos estudantes na definição dos temas. Além disso, as narrativas também apresentavam práticas de avaliação da aprendizagem relacionadas aos respectivos conteúdos. Nesse sentido, pensamos ser correto afirmar que as Pipocas Pedagógicas indiciam um movimento significativo de busca de materialização de uma organização curricular do componente

Educação Física - como proposto por Fensterseifer e Silva (2011) - no contexto de atuação docente nas respectivas escolas.

Um segundo grupo de pipocas relacionava-se de forma mais intensa com a “condição docente”, ou seja: apresentavam dilemas, desafios e tensões vividos pelos professores e professoras nos cotidianos escolares, nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos da comunidade escolar. Algumas narrativas, explicitavam as tensões geradas em torno de um processo mobilizado pelos docentes, que buscam garantir o reconhecimento da educação física como um componente curricular com a mesma relevância e importância que os demais. Esse processo se dá mediante diálogos, debates e enfrentamentos com diferentes sujeitos a saber: gestores, coordenação pedagógica, estudantes e responsáveis pelos alunos.

A participação dos integrantes do coletivo no CONBRACE e em outros eventos científicos de debates de práticas pedagógicas fez com que os professores e professoras conhecessem e dialogassem com outros coletivos docentes diferentes modelos de formação continuada e formas diversificadas de refletir e tornar público os conhecimentos produzidos nas escolas. Os professores narradores perceberam no processo de formação continuada a motivação necessária para que não caíssem no desinvestimento pedagógico. A rotina e os obstáculos da docência no sistema educacional do Brasil são cruéis com o professor que se forma inspirado a fazer a diferença no ensino/aprendizado de seus alunos. Nossa motivação vinha do modelo de formação interativo - reflexiva (HENRIQUE e FERREIRA, 2016) com interação entre os pares e trocas de experiência e reflexão sobre a prática docente, ou seja, “de uma formação reflexiva e emancipadora, realizada de maneira crítica e autônoma, que valorize não só a formação em si, mas o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais” (NOVOA, 1992)

A elaboração das Pipocas Pedagógicas tem se mostrado uma estratégia muito significativa para a produção de sentidos sobre o que é um *Coletivo Docente*, em um contexto específico de uma ação de formação continuada, que propõe narrar as experiências e escrever sobre as aulas de Educação Física. Josso (2004, p. 219) nos lembra de que “o trabalho biográfico de si mesmo dá início à aprendizagem da implicação permanente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo”. Nesse sentido, o acompanhamento e a mediação biográfica tem demonstrado uma gradativa e crescente implicação dos professores e professoras com a formação, com sentimentos que emergem da dinâmica de escrita, com o compartilhamento e validação das narrativas.

O Coletivo de Narradores, a que tudo indica, não se diluirá. Não só eu e Admir, mas todos os professores participaram, se reconheceram, compreenderam e dialogaram com a proposta. Vamos juntos buscando apoio para continuarmos a nos encontrar, “pipocar”, trocar experiências, relacionando os saberes científicos com o conhecimento prático, tentando publicitar, cada vez mais, e de diferentes formas, o conhecimento por nós produzido. Para além dos ganhos individuais, que a escrita reflexiva favoreceu, houve um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas ideias, refletindo o que fazem – na verdade é uma conquista de toda a categoria profissional (PRADO e SOLIGO, 2005).

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- FENSTERSEIFER, P; SILVA, M. Ensaio sobre o novo na educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.
- FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. EdUECE- Livro 2. 2016.
- FERREIRA, L. H.; PRADO, G. V. T.; ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.
- GEPEC-FE-UNICAMP. **Pipocas Pedagógicas: causos de professores**. In: **IV Seminário Fala Outra Escola**. Caderno de Resumos e de Programação. Campinas, FE-Unicamp, 2008, p. 106.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATOS, C.N. *et al.* A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: uma Revisão Sistemática. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p. 45-64, maio/ago. 2016.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O Ofício de Ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-36.
- PRADO, G.V.T. DAMASCENO, E.A. Saberes Docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A. FERREIRA, C.R., PRADO, G.V.T. (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 15-28.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. **Porque escrever é fazer história**. Revelações subversões superações. Campinas: Alínea, 2005. p. 47-62.
- SUÁREZ, D. Documentación Narrativa e Investigación-Formación-Acción en Educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.
- SOUZA, E.C. Acompanhar e Formar – Mediar e Iniciar: Pesquisa (Auto)Biográfica e formação de Formadores. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (Orgs.) **Invenções de Vida: compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

VOZES DA ARQUIBANCADA

A reverberação sobre o fenômeno do afastamento das meninas do Ensino Médio nas aulas de Educação Física

Carolina de Freitas Rochael Mezzetti
Gustavo Pereira Côrtes

MINHA HISTÓRIA

HIS.TÓ.RI.A: narração de aventura individual e própria; narrativa (DICIO).

Essa aventura começa no momento em que percebi que a minha construção contínua, singular e épica de ser professora perpassa pela minha construção de ser menina, mulher, mãe e outras diversas funções sociais das quais a vida me proporciona experimentar. Entender sobre a pesquisa é também buscar analisar sobre ser professora, através de uma reflexão constante de uma docente em formação, com o intuito de aproximar o leitor da minha realidade e de como eu a observava. Percebo que, ao realizar esta narrativa, a relação entre a pesquisa e a minha vida atravessa pela construção dessa professora, que busca ir além do currículo e das formações formais. Ao descrever um pouco da minha história, da infância à juventude, da formação em Educação Física e os primeiros contatos com os estudantes na quadra, a intenção é apresentar o meu olhar diante do fenômeno arquivancada e refletir como as vozes da arquivancada impactaram não só na minha atuação profissional, mas também no meu **novo olhar** para o mundo. Analisando essa trajetória, percebo a professora que me tornei e como isso repercute na forma como enxergo o mundo do trabalho e das relações que estabeleço com meus/minhas estudantes nas aulas de Educação Física. As reflexões aqui apresentadas, também auxiliam na construção da professora que constantemente busco ser. Esse artigo é um convite ao leitor a repensar em como nossa linguagem, comportamentos e ações podem influenciar na construção dos sujeitos e nas identidades dos jovens na escola.

Como foi minha infância/adolescência? Qual a relação com o olhar dessa professora em construção? O que é o fenômeno arquibancada? Como as vozes da arquibancada influenciaram nesse novo olhar? Ao ouvir as vozes das estudantes, narrando suas percepções, medos e anseios durante as aulas de Educação Física, percebi que muitas daquelas narrativas não se aproximavam da minha história e formação. Mas por quê? Quando criança, fui uma garota que experimentou diversas práticas corporais. Incentivada pelos meus pais, eu e meus irmãos estávamos sempre nos movimentando, na praça, no prédio, na rua, no clube etc. Não havia separação de brincadeira de menino ou menina, brincávamos os três juntos, de boneca, de soltar pipa, de pegador, de subir na árvore, de carrinho de rolimã entre outros. Acredito que esse universo de experimentação também me possibilitou ter uma maior desenvoltura tanto nas aulas de Educação Física, quanto em outros lugares do espaço escolar. Participei de competições de natação, handebol, futebol, atletismo. Era do grupo de dança na escola. Fui uma menina que brincava com as meninas e também com os meninos, já que era habilidosa e não tinha receio dos desafios.

No final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, comecei a perceber que algumas amigas não gostavam de participar das aulas de Educação Física. Nessa época, as aulas eram separadas, ou seja, as meninas faziam aulas com as meninas e os meninos com os meninos, com algumas exceções. Eu fazia parte da exceção, porque mesmo quando não havia um número considerável de meninas para participar das aulas eu conseguia me adaptar e as vezes fazer as aulas com os meninos. Não conseguia compreender o motivo das minhas colegas não quererem usufruir das propostas dos professores. Além disso, não tinha problemas em relação à aceitação do meu corpo ou com a falta de habilidade em realizar as atividades. Tinha um corpo magro, o que me permitiu passar pelas aulas de Educação Física sem sofrer assédio, incômodos ou até mesmo *bullying*. Ao ouvir as vozes da arquibancada identifiquei como minha história, minha experiência corporal e minha construção de ser professora era distante do que as meninas falavam. Como iria analisar tantas questões sem vivê-las, ou sem ouvir minhas educandas? As vozes das educandas me ajudavam a retornar no passado e perceber como suas histórias impactavam em seus comportamentos, e compreender por que eu ainda não havia entendido todo esse contexto em minhas aulas. Esse foi o começo de uma grande transformação na forma de observar minhas aulas e minhas estudantes. Um começo de um novo olhar para conseguir mudar a realidade das aulas de Educação Física para torná-las mais inclusivas para as meninas.

Me formei no Ensino Médio e fui para a universidade na qual escolhi fazer Licenciatura em Educação Física. Ao me tornar professora da rede estadual de Minas Gerais, comecei a ter alguns desafios nas aulas. Como iniciei sendo professora do Ensino Fundamental II (para crianças acima de 10 anos) com estudantes de 6º ao 9º anos, não tinha tantas dificuldades com a participação nas aulas. Mas já percebia que no 8º e 9º anos algumas meninas não queriam fazer as aulas. Quando mudei de segmento e me tornei professora do Ensino Médio assustei-me com a realidade apresentada. Começaram a aparecer muitos estudantes que não queriam fazer a aula, a maioria meninas. E mesmo tentando conversar, convencer, questionar, não conseguia convencê-las a participarem das aulas. Por alguns anos acreditei que a não participação estava vinculada com preguiça e frescura, e também me questionava como professora, achando que eu estava conduzindo o processo de forma errada. Foram alguns anos de frustração e desânimo, pois acreditava que nada podia ser feito, já que não compreendia os motivos desse desinteresse e não consegui intervir de forma efetiva. Os anos passavam e minhas estudantes seguiam afastadas das aulas de Educação Física.

Ao me tornar professora de Educação Física do Ensino Fundamental I, para crianças de 7 a 10 anos (2º ao 5º anos), percebi que as meninas em alguns momentos ficavam incomodadas com algumas posturas minhas e dos meninos nas aulas. Comecei, então, a identificar como é importante a minha referência como professora/pessoa. Entendi que a linguagem era um grande fator que poderia influenciar na exclusão das meninas nas aulas de Educação Física após vários episódios. Em um deles, compreendi a importância da linguagem, quando duas meninas questionaram minha forma rotineira de começar a aula. “Bom dia meninos!” era a minha frase. Ao ser questionada por que eu apenas dava bom dia para os meninos, tentei, sem hesitar, justificar que a palavra meninos era o plural de meninas e meninos. Até perceber que, isso era incompreensível para aquelas duas meninas de 9 anos e que era melhor eu começar a refletir sobre as expressões que utilizava nas aulas. Após esse dia, percebi que está enraizado em nossa linguagem formas e expressões que podem causar a sensação de exclusão das meninas. Para Adichie (2018, p. 35): “A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos.”

Outro fator importante está relacionado com meu comportamento e imagem nas aulas de Educação Física. Eu era constantemente questionada por minhas estudantes do Ensino Fundamental I, ainda crianças, sobre questões relacionadas a estética e a construção do que é ser mulher na nossa

sociedade. “Professora, você não gosta de usar brinco? Professora, você não usa batom? Professora, você não faz a unha?” ... A última pergunta respondi e me assustei com o retorno da menina. Eu disse que fazia unha, que estavam sempre limpas e lixadas, mas que não passava esmalte, já que não gostava. A estudante olhou para mim com um sorriso sem graça e disse. “Professora, minha mãe disse que mulher precisa passar esmalte!” Essa é uma de muitas frases que ouvi durante minhas aulas por não ter um comportamento esperado para os corpos femininos. E essas frases, normalmente faladas por meninas e adolescentes, entre 9 e 18 anos, me trouxeram alguns incômodos e reflexões sobre minha prática. As expectativas esperadas para os corpos femininos interferem nas aulas de Educação Física? Para Louro (1994):

Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, ‘naturais’, apropriadas, etc., para mulheres ou para homens (LOURO, 1994, p. 37).

Adichie (2018) também nos ajuda a pensar em como as mulheres sofrem uma pressão para se enquadrar a um padrão estético na sociedade, e traz reflexões sobre como educar as meninas:

Temos um mundo cheio de mulheres que não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem os outros. [] Então, em vez de ensinar Chizalun a ser agradável, ensine-a a ser honesta. E bondosa. E corajosa. Incentive-a a expor suas opiniões, a dizer o que realmente sente, a falar com sinceridade. E então, elogie quando ela agir assim. Elogie principalmente quando ela tomar uma posição que é difícil ou impopular, mas que é sua posição sincera (ADICHIE, 2018, p. 49).

Ao ouvir as narrativas das meninas, também comecei a relembrar meu percurso de formação acadêmica. As vozes da arquibancada foram essenciais para que eu pudesse perceber como questões, para além do universo das aulas de Educação Física, influenciaram na não participação das estudantes. Muitas frases das quais ouvi das meninas não faziam parte da minha construção de menina, mulher e professora e por isso, sensibilizaram de forma significativa minha forma de perceber as estudantes e as aulas de Educação Física. Como iria conseguir entender os medos, angústias, as violências, as distorções da imagem corporal entre outros tantos aspectos narrados pelas meninas, sem ouvi-las? Interessante perceber que na minha graduação e pós-graduação essas questões não foram discutidas com tanta importância, e eu não conseguia pensar em possibilidades de intervenção

para além das citadas. Ao ingressar no Mestrado Profissional, fiz a disciplina problemáticas da Educação Física e nessas aulas discutimos e refletimos sobre algumas questões e problemas que aparecem com frequência nas aulas de Educação Física, e como podíamos abordá-las. A temática do afastamento das aulas sempre foi algo que me incomodava, desde a época de estudante na educação básica, e agora constantemente presente nas minhas aulas de Educação Física. Darido (2004) descreve que há um aumento do afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física no final do Ensino Fundamental, problema acentuado no Ensino Médio.

Durante as discussões com os colegas presentes na disciplina Problemáticas de Educação Física e Metodologia de Pesquisa, eu decidi qual seria a possível temática da pesquisa do mestrado. Quais eram meus desafios como professora? O que eu gostaria de estudar que poderia me ajudar na atuação profissional? Por que existe um maior número de meninas na arquibancada? Como intervir no afastamento das estudantes? As narrativas das estudantes e suas vozes me ajudaram a compreender e refletir sobre as possíveis respostas dessas indagações.

VOZES DA ARQUIBANCADA: UM FENÔMENO ATUAL

AR.QUI.BAN.CA.DA: o lugar onde se assenta o espectador na bancada (DICIO).

De quem são essas vozes da arquibancada? Por que acontece esse fenômeno? O que essas vozes, mesmo silenciosas, querem nos dizer? Como intervir? Por que esse fenômeno ocorre normalmente com meninas? Essas eram algumas indagações que estavam constantemente presentes na minha prática e no desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação. Por se tratar de um mestrado profissional, que busca compreender o fenômeno a partir de experiências reais e cotidianas na prática profissional, refleti que este era o momento ideal para investigar este tema que me incomodava tanto.

O fenômeno deriva da observação da movimentação das estudantes nas aulas de Educação Física, que se sentam na arquibancada, uma forma passiva de estar nas aulas. Ou seja, o fenômeno é caracterizado pela não participação das estudantes nas aulas de Educação Física, já que elas preferem sentar-se na arquibancada e realizar atividades que não tem relação com a aula, como: usar o celular, fazer penteados no cabelo, conversar e até fazer atividades de outras disciplinas. O afastamento também engloba estudantes que estão na quadra, mas não estão efetivamente participando da atividade

proposta pelo professor. São adolescentes que estão presentes no espaço do qual acontece a aula, mas não participam dela, agindo também de forma passiva, pois ficam na beira da quadra, fogem da dinâmica do jogo, ficam nos cantos com o intuito de não serem percebidos.

A arquibancada tornou-se então, um lugar na escola no qual é possível identificar esse perfil de estudante, que tomam a decisão de não querer fazer as aulas de Educação Física, na maioria das vezes sem justificar ao professor o motivo dessa não participação. Ao observar que nas minhas aulas era frequente esse comportamento de se afastar das aulas e ao olhar para arquibancada constatar que havia um grande número de meninas sentadas, comecei a me indagar qual era o motivo de ter tantas meninas sem participar das aulas. Após algumas frustradas tentativas de intervenção na escola e com o ingresso no Mestrado Profissional, percebi que essa temática era de grande relevância para minha atuação e decidi através da pesquisa, entender quais são os motivos que causam o fenômeno arquibancada. Essa exclusão das meninas pode ser discutida desde a inserção desse componente curricular na educação básica, já que a disciplina passou por diversas transformações curriculares que questionaram seu objetivo na escola. Sousa (1994) retrata a história da Educação Física em Belo Horizonte desde 1897 a 1994 e pontua como havia atividades e finalidades distintas para os corpos femininos e masculinos e nos deixa uma indagação clássica e atual: “Meninos, à marcha... Meninas, à sombra. Essa história continuará se repetindo?...” Sousa (1994, p. 228).

Por que nas “arquibancadas” das aulas de Educação Física possui uma maior presença das meninas? Quais são os motivos que afastam as meninas das aulas? Porque não existe incômodo ao se retirar da aula e preferir a “arquibancada”? Podemos refletir que a construção dos corpos femininos e masculinos na nossa sociedade perpassa pela influência de diversos fatores. As relações de gênero presentes na nossa sociedade também refletem no ambiente escolar, inclusive nas aulas de Educação Física. Ao se referir à construção de corpos femininos e masculinos na sociedade, Sousa (1994) destaca:

A história revela que tal construção não se expressa apenas nos conteúdos de ensino, mas, é, também, assegurada, na escola, por usos, costumes, objetos, roupas, espaços físicos, organização curricular, rituais, normas, técnicas e, especialmente, por técnicas do corpo- suas maneiras de pensar, sentir e agir (SOUSA, p. 211, 1994).

Após algumas reuniões de orientação, nós decidimos que eu iria acompanhar um professor(a) para que eu pudesse observar o fenômeno do

afastamento das aulas no instante em que ele ocorre. Para isso, buscamos uma escola que ofertasse o Ensino Médio, que estava localizada na mesma região metropolitana que a escola onde atuo, um professor(a) que conseguisse desenvolver um trabalho na área de Educação Física e que tivesse uma infraestrutura mínima para as aulas. A pesquisa é na perspectiva de uma abordagem qualitativa, pois busca entender os significados do afastamento para as estudantes, decisão comum, mas particular e subjetiva de cada adolescente. “Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 63). Utilizamos a análise Fenomenológica, pois, a decisão de sentar-se na arquibancada e se afastar das aulas, é um fenômeno, ou seja, um acontecimento único e repleto de significados e por isso, essa escolha possui para cada estudante, naquele exato momento, um sentido em não querer realizar as atividades propostas. É uma decisão que ocorre durante as aulas e que pode possuir diversas justificativas. Para Surdi e Kunz (2010, p. 264) “a fenomenologia identifica o que existe de único na existência humana, ao reconhecer que o homem se faz num certo tempo e lugar, com um determinado tipo de experiência”.

Construímos o diário de bordo com as anotações e observações consideradas relevantes do contexto escolar no período do dia 16 de abril de a 10 de julho de 2019, um total de 30 aulas observadas de 3 turmas do Ensino Médio. “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 59). Observei que havia uma média de 10 meninas na arquibancada de cada turma, em uma sala que possuía em média 40 estudantes (20 meninos e 20 meninas). Ou seja, na arquibancada tinha uma média de 50% de meninas por turma afastadas das aulas, não realizando a proposta feita pelo professor. Após a observação, junto com o professor, convidamos todas as estudantes que não faziam as aulas a participarem da pesquisa. A intenção era realizar três grupos focais com as estudantes, um para cada turma. Segundo Minayo (1994),

No primeiro caso (*discussão de grupo*), sua aplicação se dá em uma ou mais sessões, em pequenos grupos de 6 a 12 componentes, com um animador que faz intervenções no decorrer das discussões. O papel desse animador não se restringe meramente ao aspecto técnico. A relevância da sua atuação está na capacidade de interação com o grupo e de coordenação da discussão. A seleção dos participantes ocorre a partir de grupos com opiniões e ideias voltadas para o interesse da pesquisa. A *discussão de grupo* visa

complementar as entrevistas individuais e a observação do participante (MINAYO, 1994, p. 58).

Para isso escolhemos um dia específico de encontro para cada turma. Dessa forma, de acordo com a disponibilidade das educandas, conseguimos realizar 2 grupos focais e 3 entrevistas individuais. Assim, participaram da pesquisa um total de 12 meninas.

Todas as estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinar e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para autorização e assentimento dos responsáveis para a participação na pesquisa. O grupo focal e a entrevista individual foram desenvolvidos seguindo um roteiro com algumas perguntas norteadoras. Dividimos essas perguntas em dois grupos: as perguntas centrais e as auxiliares. Essas perguntas estavam relacionadas com o afastamento nas aulas de Educação Física, entre as quais: “Porque você não participa das aulas de Educação Física?” e “O que você acredita que poderia mudar nas aulas, na escola, no ambiente escolar que aumentaria o seu interesse em participar das aulas de Educação Física?”. As perguntas auxiliares eram desenvolvidas à medida que algumas temáticas apareciam nas respostas das estudantes, são elas: vergonha; espaço e material; preguiça/ desmotivação; preocupações estéticas, violência e diversidade de conteúdo. A intenção era permitir que as estudantes relatassem sobre esses tópicos no momento em que eles apareciam na discussão. As entrevistas e o grupo focal foram gravados e transcritos. O objetivo da pesquisa era conhecer quais são as possíveis justificativas que influenciam as adolescentes a não participarem e, por consequência, afastarem-se das aulas de Educação Física na escola, o que foi intitulado como o “fenômeno arquivancada”. Além disso, identificar quais são os sentidos e significados atribuídos para os afastamentos das estudantes das turmas das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte da rede Estadual de Minas Gerais. Entretanto, havia outro questionamento sobre o afastamento. As expectativas corporais construídas socialmente para o universo feminino influenciam e interferem na decisão de não participação das estudantes nas aulas de Educação Física?

Para Darido (2004, p. 72) existe um maior afastamento das meninas nas aulas de Educação Física com o passar dos anos, acentuando no Ensino Médio. Por isso, entender as possíveis justificativas desse afastamento é uma forma de construir aulas de Educação Física mais motivadoras e inclusivas para as educandas. As reflexões e as análises desenvolvidas na pesquisa serão de grande importância para a área, pois pode possibilitar aos professores

de Educação Física intervenções mais efetivas diante da situação de afastamento das adolescentes. Os dados foram analisados e junto com o diário de bordo, a interpretação das falas das estudantes e o diálogo com os autores sobre a temática desenvolveram três categorias que expressam as vozes das adolescentes sobre o “fenômeno arquibancada”.

VOZES DA ARQUIBANCADA

VOZ: **maneira de pensar; opinião própria;** ponto de vista: nunca tive voz na minha casa (DICIO).

Após transcrever as falas das estudantes que foram gravadas no dia da entrevista ou do grupo focal, começamos a buscar similaridades com minha percepção descrita no diário de bordo. O intuito era perceber quais eram as respostas em comum que poderiam ser as justificativas para o estudo. A interpretação das falas foi dividida em três categorias: *pedagógica, estrutural e comportamental*. Essas categorias foram divididas dessa forma para apresentar nossas percepções e análises de forma mais densa. Além disso, as categorias foram separadas em subcategorias para aprofundar as discussões acerca do tema. É importante salientar que as categorias e subcategorias se inter-relacionam, e foram determinadas durante a pesquisa, a partir das respostas das alunas.

Dessa forma, traremos pequenos trechos das falas das estudantes para exemplificar os aspectos abordados nessa discussão. Através desses relatos, podemos refletir sobre o que as vozes da arquibancada estão sentindo, vivenciando e querem nos mostrar. Esses pequenos fragmentos apresentam um pedaço da dimensão do fenômeno arquibancada e nos ajudam a entendê-lo. As vozes são essenciais para a compreensão das justificativas que afastam as estudantes, cada frase está emaranhada de significados e experiências. Momentos cruciais para percebermos a importância de poder ouvir nossos estudantes para assim, compreendê-los. Em cada categoria, buscamos trazer essas falas para que o leitor consiga refletir sobre o que as meninas que participaram da pesquisa querem nos dizer, e também de autores que refletem sobre cada uma das situações apresentadas.

A *categoria pedagógica* busca apresentar discussões relacionadas com o contexto do professor, suas metodologias, os conteúdos e as avaliações desenvolvidos. Essa categoria foi dividida em três subcategorias, são elas: **o professor, os conteúdos e a avaliação**. O professor que participou da pesquisa era um docente que se preocupava com o desenvolvimento do

conteúdo e dos seus estudantes. Apresentava o conteúdo de forma dinâmica e disposto a esclarecer dúvidas. Era um professor alegre, disponível e planejava suas aulas buscando favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Foram diversos relatos das educandas destacando a importância do professor Heitor¹ e da importância da sua postura durante as aulas. Paula descreve:

Então, ele sempre me motivou, sempre está indo atrás, não só de mim, como de todo mundo, ele sempre está atrás de conteúdo, ele, todo bimestre procura uma coisa nova, ele passa as coisas na sala direitinho, tipo antes da prova ele dá revisão, ele não desce com a gente, ele dá a revisão completa, ele conversa, ele questiona. (PAULA).

Paula narra um pouco do trabalho do professor Heitor e sua preocupação com os estudantes. Ela relata que o professor se preocupa com os adolescentes intervindo e conversando quando necessário. Heitor também buscava apresentar conteúdos diversificados e conceituá-los, esclarecendo as dúvidas dos estudantes. Dessa forma, a fala de Paula corrobora com de Tenório e Silva (2013):

É de grande relevância a postura adotada pelo professor, para a prática ou não da Educação Física escolar, não somente em lidar com alunos mais questionadores, mas também com a falta de interesse em participar das aulas e achar a melhor forma de solucionar tal problema (TENÓRIO; SILVA, 2013, p. 6).

A conduta do professor é de suma importância para que os educandos (as) decidam participar ou não das aulas de Educação Física. Ainda assim, com um professor que busca propor diversas possibilidades de práticas corporais de movimento, atencioso e cuidadoso com os estudantes existia muitas meninas na arquibancada. Quais seriam os outros motivos que afastam as estudantes das aulas?

Os conteúdos também influenciam no afastamento dos discentes nas aulas de Educação Física. Heitor apresentou para as turmas quatro conteúdos durante um bimestre letivo: voleibol, brincadeiras e jogos, handebol e dança. Também organizou os jogos internos no qual as turmas confrontam-se em modalidades pré-estabelecidas. Podemos perceber que o professor se preocupava com a diversidade de conteúdo. Foi observado também que o docente buscava apresentar as três dimensões do conteúdo para os estudantes, são elas: a conceitual desenvolvida nas aulas teóricas, a procedimental principalmente nas aulas práticas e a atitudinal nas intervenções e

¹ Todos os nomes foram trocados para garantir o anonimato da pesquisa.

autoavaliação. Sabe-se que as três dimensões se inter-relacionam e perpassam por diversas formas de significados e não apenas as citadas. Destacamos algumas apenas para exemplificar cada uma delas, mas percebemos que a conduta do professor Heitor era que ele entendia a importância da diversificação e da metodologia de apresentação dos conteúdos como relata Juliana:

Igual esse ano, foi a primeira vez que a gente trabalhou outra coisa além dos esportes na aula de Educação Física. Jogos e brincadeiras, danças, o Heitor falou que iria trabalhar com lutas também e outras coisas. Então, acaba que assim, abrange para gente e abre um leque de oportunidades de outras coisas.” (JULIANA).

A adolescente destaca a importância que o professor tem, pois “ abre um leque de oportunidades de outras coisas”, ou seja, o docente é responsável por ampliar as possibilidades de saberes dos estudantes apresentando uma maior diversidade de conteúdo. Para Chicatti (2000), é responsabilidade do professor de Educação Física tornar as aulas motivantes e uma das maneiras de fazê-lo é buscar a diversificação dos conteúdos, na tentativa de atender às expectativas dos estudantes.

A avaliação também era outra preocupação do professor, que buscava abordar as três dimensões do conteúdo. Heitor realizava um simulado (relacionado com a dimensão conceitual), o trabalho em grupo (atitudinal e conceitual), avaliava a prática e participação dos estudantes (procedimental) e a autoavaliação (atitudinal). Destaca-se novamente que entendemos que as diversas formas de avaliações perpassam pelas três dimensões e o intuito é apenas enfatizar entre parênteses qual dessas dimensões é o principal foco do docente ao escolher esses tipos de avaliações. Contudo, segundo as estudantes, a distribuição de pontos era um fator que favorecia o afastamento, já que com a nota do simulado, do trabalho em grupo e autoavaliação os adolescentes conseguiam a média da disciplina e por isso, muitas meninas escolhiam não realizar as aulas práticas e ficar na arquibancada como descreve Paula:

Eu acho que sim, mas, às vezes, o não querer fazer é mais uma questão de estar acomodado. Tem tal trabalho e tem a prova e tem os pontos da festa junina, por exemplo, passei. É uma questão do tipo de se acostumar, mesmo, se eu não fazer eu sei que vou passar, então tá ótimo (PAULA).

Destaca-se que alcançar a média da disciplina era possível para meninas e meninos. Esse não parece ser um fator que influenciava os meninos a não participarem das aulas de Educação Física. Podemos inferir que

a distribuição de pontos favorecia o afastamento das meninas que já não tinham interesse em participar das aulas por outros diversos motivos.

A categoria pedagógica nos ajuda a perceber a importância do docente. Através dela conseguimos refletir sobre a função do professor e como suas escolhas pedagógicas influenciam na participação ou não dos educandos. Além disso, o seu comportamento, postura diante das situações apresentadas no cotidiano escolar tem grande relevância na escolha dos adolescentes em se afastarem ou não das aulas de Educação Física. Corroborando com Martinelli *et al.* (2006) que destaca:

O professor também assume grande importância para essa desmotivação dos alunos, pois a metodologia utilizada para desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno-professor, o conteúdo por ele apresentado, entre outros fatores, também influenciam na participação ou não nas aulas de Educação Física Escolar (MARTINELLI *et al.*, 2006, p. 14).

A *categoria estrutural* nos ajuda a refletir como as estruturas da escola, física ou organizacional podem influenciar na decisão de não participação nas aulas de Educação Física. O ambiente escolar é estruturado por diversas regras que influenciam no comportamento dos estudantes e na dinâmica escolar. Essa categoria foi dividida em quatro subcategorias: **a escola, o material, o número de estudantes por turma e a aula mista**. As primeiras subcategorias estão relacionadas com a estrutura física e as duas últimas com a estrutura organizacional da instituição.

A escola foi um fator relevante presente nas falas das estudantes. A estrutura física das quadras e o banheiro foram os espaços mais citados. As educandas narram que a falta de cobertura em uma das quadras provoca desânimo e é um dos motivos que afastam as mesmas das aulas. Outra questão é a estrutura do banheiro que, segundo as alunas, não favorece a higiene e a troca de roupa. Os incômodos gerados pela infraestrutura ruim afetam as adolescentes, porém, podemos inferir que não é algo que afeta os meninos, já que eles utilizavam da mesma estrutura (da quadra e do banheiro) e em sua maioria participavam da aula de Educação Física. Será que o problema é o calor? A exposição ao sol? Ou o suor? O suor é algo que incomodava consideravelmente as educandas em seus relatos. Esse incômodo tem relação com questões higiênicas e estéticas? Porque as meninas se incomodam com o suor, um processo natural e fisiológico do corpo humano? As imposições para os corpos femininos construídas socialmente interferem e influenciam na decisão das adolescentes em participar das aulas de Educação Física. A pressão para estar com o corpo limpo, lindo e cheiroso, mesmo

após participar da aula de Educação Física, era o que se esperava dos corpos das meninas. Essa pressão sutil leva as educandas à decisão de não participarem das aulas, já que é impossível realizar uma atividade física e não suar. Dessa forma, o calor e a falta de infraestrutura do banheiro favorecem ao afastamento como descreve Juliana: “sol na sua cabeça, você sente cansada facilmente, um mal-estar também, por causa do sol batendo rosto o tempo inteiro, que você não enxerga direito” (JULIANA). Ana Clara completa ao narrar que “o suor incomoda a gente, a gente quer um lugar para poder limpar, né? E naquele banheiro, a gente não tem vontade nem de entrar. E é muito pequenininho, muito estreito para trocar de roupa” (ANA CLARA). Além dos transtornos gerados para as estudantes, a quadra descoberta também influencia no planejamento do professor, que precisa adaptar constantemente as aulas, seja em dias de muito sol ou em dias de chuva, já que esses fatores climáticos muitas vezes interferem na decisão dos estudantes em participar das aulas de Educação Física. Essas experiências narradas corroboram com Damazio e Silva (2008) que relatam que professores e alunos reclamam da problemática exposição solar e que os professores enfatizam que as condições climáticas interferem no planejamento da aula, que precisa constantemente de adaptações.

O material utilizado nas aulas é outro aspecto relevante abordado no discurso das meninas. Elas descrevem como a falta de material interfere nesse processo de decisão de não participar das aulas. Quando não existe o material suficiente para as estudantes, a falta dele, ou a utilização de um material que está em péssimas condições, são fatores que desmotivam as adolescentes. Tereza descreve “Por que como que a gente vai jogar peteca, se a parte debaixo tá estragada, né? Como que a gente vai jogar futebol, sendo que tem uma bola esvaziada, desmotiva, sabe? Acho que a questão de material e infraestrutura influencia sim.” (TEREZA). A educanda nos ajuda a refletir sobre como a falta de material ou a utilização de um material que não está com o aspecto adequado podem interferir no afastamento das estudantes. Para Damazio e Silva (2008):

A ausência e a pouca qualidade de espaço físico e instalações para o ensino da educação física podem ser compreendidos por dois aspectos: a não valorização social dessa disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares” (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

Percebemos assim que aspectos da infraestrutura, dos espaços físicos da escola interferem nas aulas. Contudo, é importante salientar que são fatores

que estão presentes nas aulas tanto para meninas quanto meninos, entretanto, parece influenciar de forma efetiva no afastamento das meninas.

O número de estudantes por turma, relacionado com a estrutura organizacional, é outra subcategoria que estava presente na fala das educandas. Elas relatam que com as turmas possuem muitos estudantes e o professor não consegue intervir e auxiliar nas dúvidas e desafios presentes na aula para todos e todas. Quando o docente é requisitado, muitas das vezes, não consegue ajudar, pois a demanda normalmente é alta já que as turmas possuem uma média de 40 estudantes. Luísa, uma das adolescentes, narra:

Na escola tem um professor para 40 alunos, então, se um aluno tiver dificuldade em alguma coisa, ele chama o professor. Só que, às vezes, têm 10 alunos com dificuldade e só tem um professor. E aí, às vezes, por vergonha ou timidez você não pede ajuda para o professor, você está vendo que ele está ocupado e você não quer incomodar (LUÍSA).

Outra estudante, Fernanda, relata que Heitor é um professor que se preocupa com os adolescentes, mas isso não é o suficiente, pois ele não consegue a atenção de todos para explicar a atividade. “Eu acho que as turmas são muito grandes, aí o professor não consegue ter domínio, não que o professor seja ruim, é tão grande o número de alunos que ele não consegue disputar a atenção de todo mundo para explicar, olha isso, isso e isso” (FERNANDA).

Pelos relatos é de suma importância destacar como um alto número de estudantes por turma influenciam na desmotivação das estudantes. Quando a turma está cheia, o docente não consegue atender as necessidades das suas educandas e isso influencia negativamente, afastando as mesmas das aulas. Damazio e Silva (2008) nos ajudam a refletir sobre como é importante o professor possuir as ferramentas necessárias para desenvolver suas aulas e que a inexistência das mesmas alude à banalização da educação. É muito difícil para o docente conseguir resolver todas essas questões estruturais, e solicitar que o mesmo resolva os problemas que aparecem usando da criatividade é um desrespeito com o docente:

Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais de trabalho sério” (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

Dessa forma, é importante perceber que o número de estudantes por turma é um fator do qual o professor não consegue alterar, e a discussão sobre essa questão é importante para que as políticas educacionais possam diminuir o número de estudantes por turma, para um melhor desenvolvimento do trabalho do docente, melhor aprendizado dos estudantes, otimizando o processo de ensino-aprendizagem.

A última subcategoria a ser apresentada é a **aula mista** que perpassa pela discussão tanto de questões estruturais, organizacional e também da categoria comportamental. As aulas de Educação Física na escola, em Belo Horizonte, eram realizadas com a divisão de meninas e meninos. Ou seja, havia um professor para os meninos e uma professora para as meninas. Através da Portaria n. 002 de 1991 foi determinado que se organizassem as aulas de Educação Física de forma mista – meninos e meninas juntos, com um mesmo professor(a) –, e essa regulamentação impactou o desenvolvimento e as discussões relacionadas às atividades desenvolvidas nas aulas. Inicialmente os professores da rede não aceitaram, realizaram greve, mas a mudança ocorreu. A discussão sobre essa temática encontra-se na categoria estrutural justamente por esse requisito, é algo que já está pré-estabelecido em qualquer instituição de ensino e o professor não consegue alterar essa estrutura.

As estudantes foram enfáticas ao discutir sobre essa categoria e trouxeram reflexões relevantes sobre as aulas mistas. Tereza narra que “quando é misto eu me sinto incomodada, porque os meninos são mais brutos e correm mais. Tipo assim, ela tá errando, tinha que ser menina!” (TEREZA). As estudantes descrevem cenas de violência verbal e preconceitos. Ofensas que paralisam os corpos femininos e que impedem elas de perceberem que participar das aulas também é um direito. A falta de cuidado com as palavras e o comportamento, a dualidade entre meninos e meninas existente nas aulas, faz com que meninas, que não são tão habilidosas, se sintam envergonhadas ou com receio, e prefiram não participar das aulas de Educação Física.

Outra adolescente, Ana Clara, faz uma consideração em relação a importância de fazer as aulas mistas, de aprender a respeitar o outro e suas diferenças. Mas pondera que no momento ainda não estão preparadas para esse momento, já que preferem ficar na arquibancada e não participarem das aulas por não se sentirem confortáveis em realizar as atividades diante dos olhares masculinos que, ou as discriminam, ou as assediam:

Eu vejo assim, que tipo assim, o certo seria assim, ser misto. Mas na situação que se encontra hoje é muito desconfortável fazer uma coisa mista,

igual ela falou. Ela se sentiria mais à vontade se fosse separado, mas vê a necessidade de ser junto. Só que tipo assim, hoje tem que ter alguma coisa para mudar isso (porque querendo ou não já foi imposto para gente durante muitos anos) para gente conseguir finalmente se sentir confortável junto, sabe? (ANA CLARA).

É importante salientar que a escola reflete valores/ensinamentos presentes na sociedade e esses estudantes reproduzem no ambiente escolar suas formas de vivência. Para as meninas, as aulas mistas provocam momentos de vergonha e medo, experiências que marcam corpos e influenciam na decisão de não participar das aulas de Educação Física. Corroborando com Louro:

O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições ‘apropriadas’ a cada sexo (LOURO, 1994, p. 41).

Essa construção social e corporal reflete nas aulas de Educação Física e aumenta essa disparidade entre meninos e meninas, subjugando as adolescentes, e favorecendo a exclusão nas aulas. A postura do professor é essencial para conseguir intervir nesse contexto desafiador. Além de momentos de discussão com toda a turma e intervenções pontuais com os meninos que incomodam as educandas, o professor pode incentivar a classe a refletir sobre questões de gênero, construção e imposição para os corpos femininos e masculinos. Além disso, é possível buscar promover aulas coeducativas, na qual os estudantes percebem-se como sujeitos que aceitam e valorizam as diferenças, e contribuem para um bem-estar coletivo. Para Costa e Silva (2001):

Neste sentido, para esclarecer os caminhos da coeducação em educação física, convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades, independentes de sexo (COSTA; SILVA, 2001, p. 48).

Destacamos, através das falas, a importância de ouvir as adolescentes e, caso seja necessário, permitir que as aulas sejam separadas. É imprescindível buscar envolver a participação das mesmas nas aulas, e enquanto a situação não favorecer essa união, o professor pode sugerir em alguns momentos a

separação para que as educandas se sintam à vontade em participar. Aos poucos as reflexões desenvolvidas durante as aulas promovidas pelo professor poderão surtir efeitos e a turma possa realizar as atividades em conjunto. Para Altmann (1998, p. 100), “levando em conta estas questões, a postura assumida pela Educação Física não precisa ser tão rígida, de forma que a união e a separação de meninos e meninas possam variar, dependendo das circunstâncias e da atividade realizada”.

A categoria estrutural nos ajuda a perceber como as questões físicas e organizacionais são fatores com os quais o docente precisa preocupar-se, ao perceber o afastamento das estudantes. As mediações sugeridas são algumas formas de intervenção que podem auxiliar os (as) professores a reconhecer a situação e buscar possíveis soluções.

A *categoria comportamental* envolve aspectos relacionados com as juventudes presente no universo escolar, e traz a análise de algumas temáticas que surgiram nas falas das educandas. A discussão perpassa pela percepção dos fatores que as influenciam na construção de serem meninas e como os aspectos sociocomportamentais das pessoas que elas convivem influenciam na formação dessas jovens e também na decisão de não participarem das aulas de Educação Física. Essa categoria foi dividida em três subcategorias: **violência, o medo**: inabilidade e erro e **vergonha do corpo**: percepção e expectativas corporais.

É essencial entender as características e as diversas formas das juventudes no ambiente da escola. Paula nos ajuda a refletir quando relata que:

Acho que é a questão da juventude também assim, da geração (se referindo a preguiça e desmotivação). Aí eu vou para Educação Física, entre conversar com o colega (seja virtual ou pessoalmente) e participar da aula, eu vou escolher conversar, porque é muito mais prático eu ficar sentada, com o celular na mão, conversando com alguém (PAULA).

Sentimentos como desmotivação, preguiça, cansaço apareciam constantemente no discurso das adolescentes. Para as alunas, essas sensações estão relacionadas com a falta de interesse e de sentido em relação à escola. Ana Clara, relata sobre a relação entre as disciplinas e as competências e habilidades para a vida que devem ser desenvolvidas na escola. A estudante faz um desabafo de como para ela as aulas, os conteúdos, e os discursos de alguns professores não têm significado:

Eu só preciso fazer Educação Física para eu atingir a meta do bimestre e ponto. Porque, muitas vezes, os professores, e ouço alguém direto perguntando isso: “Ah, mas para que eu preciso aprender isso?” Aí o professor vai e responde, “ah porque você precisa passar no ENEM, você precisa passar de ano.” Não porque é importante para a sua vida, mas porque você precisa passar nisso. Então, não amplia as coisas que a gente aprende na escola para nossa vida, tipo assim, eles colocam só que você precisa entrar na faculdade, você precisa aprender aquilo (ANA CLARA).

A preocupação em investir no futuro, muitas vezes, representado pelo ENEM vai se tornando uma exigência cada vez maior pela sociedade. Por isso, “as expectativas acerca da Educação Física, quando existentes, ficam em segundo plano” (DARIDO; GALVÃO; FERREIRA e FIORIN, 1999, p. 142). Além disso, a inserção no mercado do trabalho também é outro fator que se relaciona com o desinteresse das juventudes em relação a escola e as aulas de Educação Física. As estudantes narram que ao entrar no mercado de trabalho, os adolescentes ficam muito cansados com a rotina e começam a escolher as atividades que irão fazer na escola e por isso, há um maior afastamento nas aulas de Educação Física, já que na escala de valores das disciplinas escolares essa se encontra em uma das últimas de importância para a maioria. Tereza descreve a rotina de uma das amigas que fazia um pré-CEFET e utilizava das aulas de Educação Física para reorganizar a rotina escolar:

Mas, tipo, rotina influencia muito, porque tem vez, igual, tem uma menina que ela saiu da escola, porque ela passou no CEFET. E a rotina dela era pesadona e ela tinha que estudar sempre. Então, ela trazia as coisas do CEFET, para escola, para estudar aqui também, ou seja, a vida dela, do CEFET não, do cursinho, a vida dela era aquilo. Então, a rotina dela influenciava na Educação Física, chegava na Educação Física, ela não queria fazer, ela estava cansada e ficava estudando (TEREZA).

O que foi observado e narrado pelas educandas corrobora com Leão (2011):

Muitas vezes, a pobreza os levava a uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obrigava a conciliar o trabalho e o estudo, fato que interferia na qualidade e no envolvimento com a escola, sendo um entre outros vários motivos a gerar uma trajetória escolar irregular (LEÃO *et al.*, 2011, p. 1077).

Todas as problemáticas ressaltadas pelas meninas perpassam pelas características das juventudes e suas identidades presente nesse universo escolar. Contudo, são fatores que influenciam tanto meninas quanto meninos,

e por isso continuamos buscando justificativas para ter um maior número de garotas na arquibancada. Será que a inserção no mercado de trabalho também não está relacionada com a imposição de como os corpos femininos devem se apresentar nesse ambiente? As questões comportamentais estão intrinsecamente relacionadas com questões sociais mais amplas, mas que na escola, servem como argumentos para motivar o afastamento das alunas das aulas.

A primeira subcategoria desenvolvida é a **violência**, que está instituída não apenas no universo escolar, mas na sociedade e é possível perceber os seus reflexos na escola. As estudantes descrevem com muita ênfase vários momentos de violência verbal contra elas, e também a violência física que aparece pontualmente no discurso. A violência verbal acontece com mais frequência e para elas já está normalizada dentro do ambiente escolar. É comum e rotineiro ouvir insultos, xingamentos e palavras de baixo calão durante as aulas. Algumas narram episódios em que erraram durante alguma atividade, e que os colegas, ao invés de ensiná-las e/ou ajudá-las, começaram a insultá-las. Dessa forma, essas experiências fazem com que as adolescentes se sintam constrangidas e prefiram ficar na arquibancada para não passar por situações semelhantes. Ana Clara aborda:

Aí eu não consegui, aí eu fiquei sozinha no meu grupo e eu já tava quase chorando, aí o povo do meu grupo não me ajudava. E ficava Ana Clara, você é burra que não sei o que? E eu tava tremendo, e eu “Meu Deus e agora?”. Aí eu queria chorar porque eu não sabia o que eu fazia. É muito ruim, isso me deixou muito, com muita vergonha. E eu disse que nunca mais iria jogar para não passar por isso (ANA CLARA).

A estudante narra um dos episódios de violência que ocorreu com ela nas aulas, e justifica assim a decisão de não querer jogar mais e preferir a arquibancada. Cenas como essa estavam muito evidentes nos relatos das estudantes, e nem sempre o professor conseguia intervir. Para as meninas, a única alternativa é ficar na arquibancada, pois o receio de sofrer a violência, ou ocorrer constrangimentos é maior do que a vontade de participar das aulas.

Como sugestão de intervenção em momentos assim, trouxemos a mediação do professor problematizando a violência. É importante que além de intervir e pontuar nos momentos que ela ocorre, o professor e a escola desenvolvam um trabalho para discutir sobre essa temática. Como a violência já está normatizada na nossa sociedade é importante conceituar e apresentar para os estudantes as diversas formas como ela pode-se apresentar.

É essencial que os estudantes entendam os tipos de violência: verbal, física etc., como e quando elas ocorrem, para que eles também possam se proteger e oferecer ajuda aos colegas. Outra alternativa é utilizar dos conflitos como forma de intervenção para ensinar aos estudantes o controle das emoções. Entender que a raiva que nós sentimos não deve ser descontada no outro, e que é importante aprender a lidar com esse sentimento, sem culpabilizar o próximo. “A teoria construtivista piagetiana compreende os conflitos como oportunidades para trabalharmos valores e regras” (VINHA, 2007, p. 6). Esse trabalho não pode ser apenas do professor de Educação Física, pois, ensinar sobre convivência ética, valores e regras deve envolver toda a comunidade escolar, ou seja, professores, pais, estudantes, funcionários da escola e etc.

Outra subcategoria desenvolvida foi o **medo** que para as estudantes está relacionado com a inabilidade e/ou o erro. A **inabilidade** envolve a dificuldade em realizar a atividade proposta, o que ocasiona em muitas das vezes uma exposição pública, já que ao não conseguir praticar o movimento proposto na aula, ou fazê-lo de forma incorreta na frente de todos os colegas gera um sentimento de frustração e um medo de ser criticada. Fernanda narra:

Eu tenho medo sabe, porque toda vez que eu jogo, eu caio, nossa eu sempre caio. Aí meio que eu tenho o medo da bola também, e aí, quando eu era mais nova, eu realmente não pratiquei, aí eu fiquei realmente sem nenhuma habilidade, nenhum equilíbrio para fazer essas coisas (FERNANDA).

São inúmeros movimentos que as estudantes descrevem que possuem medo de realizar, como: cair, não conseguir agarrar a bola, correr e etc. É importante que essas adolescentes sejam incentivadas a realizarem as atividades para perceberem que é normal errar e que estão na escola para aprender, ou seja, é normal não ter habilidade para alguns movimentos e que isso se adquire participando, repetindo e entendendo o movimento. O professor deve incentivá-las para que aos poucos elas tenham mais coragem de se arriscar e participar das aulas, além disso, intervir no momento em que acontece o movimento incorreto, tanto as ensinando a forma correta, como mediando com os colegas, caso tenha algum conflito por causa do ocorrido.

O **erro** que está relacionado com realizar de forma incorreta o que foi proposto é o que aparece com maior frequência na fala das educandas e que também faz surgir o medo. O medo de errar aparece em várias falas sendo um episódio recorrente nas aulas de Educação Física e é uma das justificativa para as meninas preferirem a arquibancada. O medo se dá por dois

motivos, pelo erro em si que expõe as estudantes, e pela reação dos colegas, que na maioria das vezes vem seguida de violência verbal. A reclamação dos estudantes da turma diante do erro, paralisa as adolescentes e faz com que elas não se sintam à vontade em participarem da aula. Ana Clara narra que “Aí, tipo assim, você erra, as pessoas te criticam como se fosse alguma coisa muito séria, começam a te xingar. Aí, você fala, Meu Deus, mas o que que eu fiz?” (ANA CLARA). A fala das estudantes e as situações observadas corroboram com Altmann (1998):

A constante situação de vigilância presente nessas aulas não permitia que um passe de bola errado passasse despercebido, parecendo ter como eco risadas, comentários ou xingões. A fim de evitar tais constrangimentos, várias pessoas preferiam não se expor ao erro, excluindo-se do jogo (ALTMANN, 1998, p. 57).

Nesse aspecto do medo, que perpassa tanto pela inabilidade, quanto pelo erro, é importante destacar o papel do professor como possibilidade de diminuir o afastamento das educandas. Sugerimos como forma de mediação o princípio das aulas coeducativas, com o intuito de fazer com que os estudantes percebam as diferentes contribuições de cada um e consigam respeitá-las. Além disso, outra possibilidade é realizar as atividades com a separação de dois grandes grupos. Um grupo com o perfil de estudantes mais competitivo e outro com o perfil de estudantes menos competitivos. A intenção não é excluir e sim possibilitar no grupo de estudantes não competitivos uma maior interação dos mesmos com a atividade, para diminuir o medo e aumentar o interesse e por consequência a participação nas aulas.

A última subcategoria da categoria comportamental é a **vergonha do corpo**. A vergonha do corpo é discutida em duas partes, são elas: percepção corporal e expectativas corporais. A **percepção corporal** traz reflexões acerca do entendimento das adolescentes em relação aos movimentos do corpo propostos nas aulas, que em alguns momentos são atrelados à sexualidade, o que faz com que as meninas sintam vergonha em realizá-los. Ou seja, movimentos comuns do corpo humano, como agachar, correr (quando balança os seios), vem carregados de constrangimento, pois de alguma forma em nossa sociedade são movimentos para os corpos femininos que possuem um cunho sexual. Ana Clara exemplifica:

É porque e também porque eu não gosto de correr, eu acho que eu corro feio, aí eu penso, todo mundo vai me ver correndo eu vou pagar mico. Então, isso eu não gosto. E também, tipo assim né, um dos motivos que eu não gostar de correr, acho que muita menina pode pensar assim, é por

causa dos nossos seios, e quando nossos seios é muito grande, a gente vai correr e, sabe? Vai dando aquele movimento e fica muito constrangedor. Então, eu não gosto mesmo e é mais mesmo por isso (ANA CLARA).

Ao realizar os movimentos que são naturais do corpo humano a percepção corporal das meninas fica distorcida. Realizá-los torna-se um desafio, pois é ao movimentar-se que a sensação de estranheza aparece, como se estivessem fazendo algo errado e constrangedor. Ao realizar movimentos rotineiros, as adolescentes sentem vergonha e por isso, preferem ficar na arquibancada. É importante perceber que na Educação Física é reproduzido percepções do corpo que estão inseridas em nossa cultura, ou seja, esses movimentos realizados em qualquer lugar ocasionam vergonha, e nas aulas os corpos femininos ficam em evidência o que acentua esse sentimento. Os movimentos também são realizados pelos meninos e pode-se inferir que não gera esse constrangimento.

No tópico das **expectativas corporais** são abordadas questões que já estão impostas na nossa sociedade para os corpos femininos, e que muitas das vezes aparecem nas aulas de Educação Física influenciando na decisão de afastamento das educandas. A sociedade ainda educa e cobra das meninas para se preocuparem com questões estéticas (cabelo, unha, maquiagem), e estarem sempre arrumadas. Espera-se que as adolescentes se apresentem na escola (e também na sociedade) “arrumadas”, o que pressupõe cabelo arrumado, maquiadas, cheirosas. Essas expectativas para os corpos femininos não condizem com o resultado de quem participa das aulas de Educação Física, porque ao realizar as atividades a estudante ficará com o cabelo desarumado e suado. Não é apenas com o ambiente escolar que as adolescentes precisam se preocupar, mas as meninas que trabalham narravam também sobre a preocupação com a estética. Assim, ao ficarem afastadas das aulas, as educandas conseguem manter o padrão esperado para os seus corpos, “belas e limpas” tanto para o ambiente escolar, quanto para o mercado de trabalho. Para além disso, ainda existe a pressão relacionada a corresponder às expectativas de uma outra pessoa, quando as adolescentes narram a preocupação com as paqueras na escola. Fernanda, narra como desde muito cedo essa foi uma preocupação que foi imposta para ela pelo pai:

Aí, quando eu fui crescendo, meu pai falou assim, essa perna sua está toda marcada, que não sei o que! Eu não namoraria uma mulher com a perna toda marcada que nem a sua. Aí eu sempre cresci escutando isso, então, eu ficava tipo: “Ah, não posso jogar então, porque se eu jogar, eu nunca

vou conseguir arrumar um namorado, que minha perna vai ficar toda marcada. Era esse pensamento que eu tinha” (FERNANDA).

Fernanda tinha tanto medo de machucar e, por consequência, ter marcas nas pernas, que acreditava que isso poderia influenciar em sua possível forma de se relacionar com outra pessoa. As meninas estão a todo tempo recebendo informações de como devem se portar, o que vestir, ou como se comportar, e isso irá influenciar também na decisão de participar ou não nas aulas de Educação Física.

Como possibilidade de intervenção sugerimos a discussão com a turma sobre a importância de se entender sobre como ocorre a construção dos corpos femininos e masculinos, quais os aspectos culturais e sociais podem influenciar nessa construção e como. Além disso, em casos pontuais, conversar individualmente com a estudante para tentar identificar quais são os aspectos relevantes que interferem na decisão de se afastar das aulas de Educação Física. Para Silva e Coffani:

“Ao considerar o contexto social na contemporaneidade, percebe-se que o professor de Educação Física no ensino médio precisa se configurar como o mediador do processo de aprendizagem, por exemplo, ocasionando o debate dos discursos do/sobre o corpo, propagados nos meios de comunicação, que têm provocado a homogeneização dos modos de ser, viver e sentir, a partir do estabelecimento de padrões corporais, imputando formas únicas e massificadas de expressão da corporalidade” (SILVA; COFFANI, 2013, p. 166).

O professor como mediador desse processo é uma maneira de intervenção que pode ajudar as educandas a compreender melhor os aspectos provocados pela homogeneização dos corpos, e como isso influencia cada uma a não participar das aulas. O professor pode trazer para suas aulas discussões que abordam os padrões culturais e incentivar as educandas a se identificarem com esse contexto, e construir novas possibilidades de participação nas aulas de Educação Física.

AS VOZES ECOAM

E.CO.AM: fazer com que um som seja ouvido ao longe:
o sino ecoava pela cidade (DICIO).

As narrativas das estudantes influenciaram no meu processo de formação como professora, mas também como ser humana. A pesquisa me ajudou a pensar e entender como as experiências das educandas impactaram nas

vidas delas e também na minha. As vozes das adolescentes ecoam e nos ajudam a pensar em uma Educação Física mais inclusiva. Todo esse processo reverberou consideravelmente na minha atuação profissional. No primeiro momento busquei entender por que acontece o fenômeno arquibancada. Após a pesquisa percebi que a arquibancada é um espaço repleto de sentimentos, um lugar seguro como forma de fugir dos sentimentos que a participação nas aulas causa: o medo, a vergonha, a violência. A arquibancada é um lugar de refúgio, mas também é lugar de preguiça, desmotivação, desinteresse, que são algumas características que se relacionam não somente com as aulas de Educação Física, mas com a própria escola. Também é lugar de esconderijo diante das expectativas corporais impostas para corpos femininos que, de alguma forma, pressionam para que elas estejam sempre belas, cheirosas e limpas. Ao entender as diversas causas do fenômeno arquibancada podemos então buscar alternativas para diminuir o afastamento das adolescentes nas aulas de Educação Física. Por isso, durante toda a discussão, propusemos algumas formas de intervenção diante de cada situação específica. Incentivamos que a comunidade escolar se envolva e busque alternativas de mediação que possam influenciar em uma maior participação das meninas nas aulas. Acreditamos ser um processo árduo e que demanda investimento de cada esfera da educação, desde políticas públicas que favoreçam o espaço e o/a professor(a) de Educação Física quanto aos estudantes, coordenação, pais, ou seja, a comunidade escolar. O que não podemos aceitar mais é que 50% das meninas continuem afastadas das aulas, reprimidas por sentimentos e sensações que podem ser refletidos em cada situação, tornando as aulas um local agradável que gera conhecimento.

A divisão das justificativas em três categorias pedagógica, estrutural e comportamental nos auxiliam a perceber como os argumentos das meninas perpassam por diversos fatores, e que é possível intervir de forma mais efetiva quando conseguimos entender que para cada estudante existem particularidades como motivo para o afastamento. Imprescindível enfatizar que a mudança no comportamento das educandas depende também da transformação do ambiente escolar em um local acolhedor, ou seja, do comportamento dos outros estudantes, dos professores, da organização do espaço, da coordenação, dos pais etc. Ao começar o diálogo apresentado nas três categorias, possibilitamos que as vozes das estudantes ecoem e alcancem outros rumos e possam impactar outros espaços para além da escola. As temáticas apresentadas como: expectativas corporais, vergonha do corpo, medo, violência, aulas mistas, espaço e material, repetição de conteúdo, didática

e comportamento do professor, são alguns dos fatores que influenciam na participação ou no afastamento das alunas. É de grande relevância ouvir as meninas e buscar entender as influências dessas temáticas, para conseguir intervir de uma forma mais efetiva contra o afastamento.

Além disso, desenvolvemos um produto educacional com o intuito de divulgar para os colegas de profissão as possibilidades de intervenção diante do afastamento, mas também a busca por aproximar os professores das justificativas das adolescentes que influenciam no fenômeno arquivada. O produto é um convite para que cada professor se sinta motivado a entender esse fenômeno na sua própria realidade e consiga, através da escuta e das mediações diminuir o afastamento das meninas. O produto intitulado **“Vozes da arquivada”** é uma estratégia de intervenção em problemáticas específicas de Educação Física escolar, no formato de uma exposição. A intenção era realizá-la na escola, contudo fomos impedidos por causa da pandemia e agora a perspectiva é de apresentar no retorno das aulas na escola na qual foi desenvolvida a pesquisa. O objetivo é possibilitar aos colegas de trabalho uma reflexão diante do afastamento das meninas, através da leitura e da escuta das vozes das estudantes, e incentivar a aplicação do resultado deste estudo em outras escolas, com outros professores de áreas, e favorecer essa interação com os estudantes para entender quais são os motivos para o afastamento das aulas em nas suas realidades escolares.

Ao ouvir as vozes das estudantes, elas me impactam e me auxiliam a ter um novo olhar para as meninas que estão na arquivada. Um olhar com menos julgamento e maior acolhimento. Um olhar mais sensível, com novas atitudes diante do afastamento, novos comportamentos diante das situações que ocorrem no dia a dia da escola. Busco tentar motivá-las por novos caminhos, outras metodologias, novas possibilidades de intervenção, sempre em diálogo com cada ocorrência. As vozes da arquivada ecoaram, e isso é o começo de uma transformação diária, por uma busca de aulas mais inclusivas, com menos preconceito, violência e angústias. Convidamos vocês a ouvirem essas vozes e escutarem tantas outras que estão nas arquivadas, esperando para serem ouvidas.

As vozes dessa pesquisa estão disponíveis no site:

<https://sway.office.com/sdyPRD4D2l8EQPl?ref=Link>.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N.; BOTTMAN, D. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na Educação Física. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/JS4MWe>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ARQUIBANCADA. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/arquibancada/>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.
- COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002 Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/269/252>. Acesso em: 15 out. 2021.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>. Acesso em: 26 set. 2021.
- DARIDO, S. C; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/8728>. Acesso em: 10 set. 2021.
- DAMAZIO, M.; SILVA, M. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 197-207, maio/ago. 2008 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/3590/4098>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ECOAM. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ecoam/>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HISTÓRIA. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/historia/>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- LOURO, G. Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero. **Projeto História**. São Paulo, p. 31-46, nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11412/8317>. Acesso em: 26 set. 2021.
- MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1288>. Acesso em: 18 out. 2021.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. O lugar da Educação Física no Ensino Médio: entre a presença e a ausência do aluno. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, SP, v. 11, n. 4, p. 164-185, out./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637597>. Acesso: 18 out. 2021.

SOUSA, E. S. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. K. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 263-290, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963015>. Acesso em: 14 out. 2018.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, Mato Grosso, v. 31, p. 71-80, 2013.

VINHA, T. P. Os conflitos entre os alunos e aprendizagem de valores. In: VINHA, T. P. **Questões de moralidade na ação docente**: os conflitos entre os alunos na escola e a construção de autonomia moral. Londrina: UEL, 2007.

VOZ. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/voz/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SABER-FAZER, EMPODERAMENTO E AUTONOMIA

O ensino da técnica na Educação Física Escolar

Diego Tavares Marcossi
Meily Assbú

INTRODUÇÃO

Esse estudo teve como objetivo compreender e analisar o ensino das técnicas corporais nas aulas de Educação Física, relacionando-as com as reflexões sobre a autonomia e o empoderamento dos estudantes.¹ Para tal, foi desenvolvida uma experiência de ensino – uma unidade didática dentro do conteúdo de voleibol – com o propósito de discussão e reflexão sobre a importância do ensino das técnicas corporais e suas formas de execução, além das estratégias didáticas adotadas, levando em consideração as experiências dos estudantes do Ensino Fundamental e possibilitando o envolvimento deles na experiência reflexiva.

¹ Texto estabelecido a partir da dissertação de Mestrado defendida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), no polo da Universidade Federal de Minas Gerais, em 03/07/2020, e intitulada “O ensino da técnica na educação física escolar: uma perspectiva de empoderamento e autonomia”. Para acesso ao trabalho completo, consultar o repositório de teses e dissertações da UFMG: <http://hdl.handle.net/1843/34142>.

A escolha do tema tem relação com o debate e o tensionamento sobre o ensino da técnica na Educação Física escolar, assim como o questionamento dos professores, relativos a este ensino. Em estudo realizado por Bracht (2000), no qual discute o esporte na escola e sua relação com o esporte de rendimento, esse tensionamento é destacado. Sua análise parte da perspectiva de que, nas atividades escolares, uma série de mal-entendidos e equívocos se instalou, e até se cristalizou, quando o esporte, sobretudo o de rendimento, foi interrogado em seu papel educativo no âmbito da escola, a partir das contribuições das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte. O autor, ao destacar esses equívocos, argumenta que houve um mal-entendido em relação ao ensino das técnicas nas aulas, quando os críticos ao chamado “tecnicismo” (a partir de uma submissão do ensino aos códigos do esporte de alto rendimento) foram interpretados como contrários o ensino das mesmas. Da mesma forma, criou-se uma falsa ideia de que se estaria adotando uma pedagogia tecnicista, sempre que os docentes se dispunham a ensinar técnicas esportivas.

Bracht (1989), defende a ideia de que o ensino do esporte na escola deve ser autônomo em relação ao esporte de rendimento, assumindo os códigos da instituição escolar, realizando, assim, um esporte da escola. Isso porque quando os códigos do esporte de rendimento são também utilizados nas aulas de Educação Física escolar, reproduz-se o modelo esportivo vigente, reforçando na escola o modelo hegemônico presente na sociedade. O autor destaca a necessidade de uma mudança no papel da Educação Física escolar, no sentido de auxiliar na formação de um cidadão crítico e autônomo em relação à sociedade.

Porém, o questionamento ao modelo “tecnicista” e a proposição de uma maior autonomia da Educação Física escolar, aliados à necessidade da disciplina em contribuir na formação para a cidadania acabaram gerando muitas dúvidas em relação ao que ensinar, ao como ensinar e ao por que ensinar, sobretudo no tocante aos esportes. González (2018, p. 10) também discute essa questão, argumentando que a mesma produziu lacunas nos cursos de formação:

[o] movimento de desconstrução da tradição da EF, iniciado na década de 1980, foi mais bem-sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar.

Da mesma forma, Caparroz e Bracht (2007, p. 22) assinalam dificuldades e indagações frequentes de professores de Educação Física sobre “como realizar e organizar o trabalho docente”. Os autores analisam depoimentos e mensagens de professores com dificuldades para organizar e elaborar um planejamento para a disciplina e para as aulas. Citam uma professora que pedia ajuda em um grupo de discussão por e-mail, pois “estava percebendo que lhe faltava embasamento para saber o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar”. Os autores destacam

a suspeita de que, nos cursos de formação de professores de educação física, estivesse existindo uma falta de aprendizado de elementos/conhecimentos da didática que garantissem aos futuros professores um conhecimento técnico-pedagógico que subsidiasse a realização de determinadas tarefas, como a elaboração dos diferentes planos para a organização do ensino (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 23).

Porém, ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – que anunciam como um dos objetivos da disciplina uma educação crítica para um saber sobre as práticas culturais de movimento, com o intuito de formar um cidadão para que ele possa conhecer e usufruir dessas práticas (BRASIL, 1998) –, é necessário reconhecer a importância do ensino de habilidades, a fim de que os estudantes aprendam e consigam praticar e experienciar as atividades de seu interesse. A formação de um sujeito consciente e autônomo passa tanto pelo processo de leitura crítica da sociedade quanto pelo conhecimento de seu corpo e das diversas possibilidades de movimento, sejam elas relacionadas aos jogos, às ginásticas, às lutas, às danças ou às brincadeiras, etc. Nesse sentido, explorar essas possibilidades, pensando na aquisição ou descoberta de novas habilidades motoras, também é parte do processo de inserção do indivíduo na sociedade, na qual estão presentes as diversas manifestações da cultura de movimento.

Da mesma forma, a partir das nossas experiências como docentes – na Educação Básica e na formação de professores – pareceu-nos nítido constatar como a aprendizagem técnica aumenta a motivação e participação dos estudantes. Quando um aluno aprende a realizar um saque no voleibol, por exemplo, fica claro como a relação dele com o esporte melhora; e ele se torna mais envolvido, mais participativo. Em contrapartida, quando um aluno não se sente minimamente habilidoso para participar de alguma atividade (mantendo o exemplo, não sabendo sacar), ele geralmente não se dispõe a participar ou participa de forma não ativa (entrando no jogo só para “fazer número”).

Sendo assim, formulamos a questão chave para o estudo: as experiências positivas, no que se refere ao “saber fazer”² nas práticas desenvolvidas nas aulas, são fundamentais para o envolvimento e participação dos estudantes? Nos propusemos, então, a investigar sobre o ensino das técnicas nas aulas de Educação Física escolar e sua relação com o empoderamento e a autonomia dos alunos. Como uma atividade investigativa realizada em um Mestrado Profissional, priorizamos um entre tantos outros desafios que estão presentes na docência das escolas municipais de Belo Horizonte. Na condição de orientando e orientadora, partilhamos neste capítulo não só um produto, mas principalmente os exercícios reflexivos que deram sentido ao processo de trabalho.

TÉCNICA CORPORAL, EMPODERAMENTO E AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A questão das habilidades individuais e das experiências de sucesso nas aulas de Educação Física aparecem como questões importantes no que diz respeito à participação e motivação dos alunos. Nesse sentido, a habilidade pode se tornar um fator de inclusão ou de exclusão dentro das aulas. Esse aspecto é observado por vários autores, como Darido *et al.* (2018), que sugerem que o insucesso que muitos alunos experimentam nas aulas de Educação Física (não conseguir ser preciso em um passe, não acertar o arremesso à cesta, não passar a medida mais baixa no salto em altura, etc.) contribui para o gradativo afastamento dos mesmos, pois estes se sentem desconfortáveis com o seu próprio desempenho e, conseqüentemente, expostos e constrangidos. Sousa e Altman (1999) afirmam que a habilidade pode ser preponderante até nas relações de gênero³ que se estabelecem nas aulas, uma vez que

não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante

² Expressão utilizada por Bracht (1996) ao tratar da especificidade pedagógica da cultura de movimento enquanto saber escolar, defendendo que a Educação Física traz um saber que se traduz entre um saber fazer, um realizar “corporal” e um saber sobre este realizar corporal.

³ Não se trata aqui de reduzir a discussão em relação aos estereótipos e relações de gênero nas escolas a algo apenas ligado às habilidades corporais, pois sabemos que essa discussão é muito mais ampla, porém não é o foco deste estudo. Trata-se apenas de apontar essa questão como algo relevante dentro dessa relação.

aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (SOUSA e ALTMAN, 1999, p. 56).

Em estudo sobre a temática do *bullying*, Oliveira e Votre (2006) também reforçam essa ideia de que a exclusão nas aulas de Educação Física está relacionada, em grande parte, à não habilidade. Brandolin *et al.* (2015), por sua vez, em um estudo com 1.084 alunos dos segundo e terceiro anos do Ensino Médio, encontrou que aqueles que se consideram com alta habilidade demonstraram sete vezes (646%) mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de Educação Física do que aqueles que se consideram com baixa habilidade.

Uchoga e Altman (2015) destacam como a “habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade” (2015, p. 167) e “como os esportes e as atividades físicas podem ser elementos de ‘empoderamento’” (2015, p. 166). É possível então perceber que, dentro do nosso cenário educacional, a “não habilidade” ou o “não domínio técnico” podem ser fatores determinantes para o afastamento das aulas de Educação Física e/ou de atividades físicas/esportivas em geral. Em contrapartida, ter um domínio técnico satisfatório para a atividade parece ser motivo de mais envolvimento e motivação por parte dos alunos.

Dessa forma, podemos pensar então que é parte dos objetivos da Educação Física escolar proporcionar aos alunos o aprendizado das técnicas corporais, de forma que possam ter um desenvolvimento de suas habilidades individuais e coletivas, sendo capazes de se relacionar com as atividades práticas de forma satisfatória. Esse aprendizado se torna muito importante, na medida em que oportuniza ao aluno experiências de sucesso, o que pode possibilitar uma melhora de sua relação com as práticas desenvolvidas, como também afirmam Daolio (2006a) e Darido *et al.* (2018).

Porém, torna-se necessário também fazer uma reflexão sobre o próprio ensino das técnicas na Educação Física escolar, desde seu entendimento conceitual até seus objetivos de aprendizagem, passando ainda pela metodologia de ensino, pois, como destaca Bracht (1989, p. 13), “a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”. Assim sendo, pensar no ensino dos conteúdos dentro das aulas de Educação Física, dentre eles as técnicas corporais, é também pensar nos

objetivos da educação como um todo e em como a Educação Física, enquanto disciplina curricular, auxilia nesse processo.⁴

Nessa lógica, ao tomar como referência o papel transformador da Educação Física, seus objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem devem estar ligados à possibilidade de leitura, compreensão e transformação da sociedade por parte dos alunos, sendo que o trabalho com as técnicas corporais precisa estar pautado nos princípios educacionais, e não subordinado a códigos de outras instituições, como no caso do esporte de rendimento.⁵ O ensino deve ser abrangente, e não apenas considerar técnicas pré-estabelecidas e com expectativas padronizadas de desempenho ou rendimento.

Partindo dessa compreensão ampliada do ensino, torna-se necessário também problematizar o conceito de técnica vigente na Educação Física escolar. Existem diferentes compreensões do que seria a chamada “técnica” e quais fatores influenciam na sua criação, aprendizado e execução. É recorrente, nos cursos de graduação em Educação Física, uma associação da técnica às ciências naturais, tratada como algo pronto, com a justificativa de sua eficiência mecânica. Daolio e Veloso (2008, p. 9), destacam esse fato, ao afirmarem que, quando se discute o conceito de técnica utilizado pela área de Educação Física e Esportes, comumente utilizamos de “conhecimentos da biomecânica, da fisiologia do exercício e até mesmo da física e da biologia, para justificar determinados procedimentos pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito”. Daolio (2002, p. 101) critica essa estrutura esportiva que considera a técnica como algo apenas biológico, afirmando que “a área de Educação Física e Esportes, tradicionalmente, sempre considerou a dimensão técnica de maneira exclusivamente instrumental”.

Para a ampliação que julgamos necessária, relativa à noção de técnicas corporais, as contribuições das ciências humanas se tornam importantes para o debate. Não parece satisfatório trabalhar com a técnica apenas na perspectiva da biomecânica ou da fisiologia, por exemplo, pois, ao fazer isso, corre-se o risco de se desconsiderar o repertório de habilidades motoras que os alunos trazem – a partir das suas experiências – e limitar as diferentes

⁴ Importante demarcar que, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, entendemos a Educação Física escolar como “uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 1998, p. 29).

⁵ Embora os códigos do esporte de rendimento sejam uma fonte de informações, “não podem transformar-se em meta a ser almejada pela escola, como se fossem fins em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 29).

interpretações corpóreas que eles fazem dos movimentos. Sendo assim, buscamos referências que pudessem ajudar nessa ampliação que julgamos necessária para o entendimento das técnicas corporais associadas às práticas que se realizam nas aulas de Educação Física nas escolas. A partir disso, priorizamos as contribuições de Jocimar Daolio e Alexandre Fernandez Vaz ao tema. Na sequência apresentaremos também algumas reflexões sobre as noções de empoderamento e a autonomia, na relação que estabelecem com o realizar corporal.

Contribuições de Jocimar Daolio: diálogos com a Antropologia

Ao tomar como base a antropologia para seus estudos, Jocimar Daolio (2002; 2006a; 2006b; 2006c; 2006d) apresenta contribuições à Educação Física, especialmente em diálogo com as ideias de Marcel Mauss (1872-1950). Neste modelo de análise da técnica, a mecânica dos gestos (fisiologia) é considerada em articulação com as relações culturais existentes nos movimentos corporais, sendo estes “passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos” (DAOLIO, 2006c, p. 49). Mauss defende o uso do termo “técnicas do corpo”, que seriam “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). O antropólogo apresenta a

técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (MAUSS, 2003, p. 407).

Nesses termos, as técnicas corporais são tratadas como produções dos seres humanos, dotadas de uma eficácia simbólica que responde a certas demandas de uma sociedade (DAOLIO e VELOSO, 2008). Em outras palavras, o ser humano, inserido em uma determinada sociedade, utiliza seu corpo como um instrumento para inúmeras ações, que fazem sentido dentro do seu contexto (andar, comer, correr, pular, deitar, agachar etc.). Da mesma forma, uma ação motora, como o ajoelhar, o saltar, o dançar, podem ter significados distintos, dependendo das circunstâncias culturais de sua realização.⁶ Com

⁶ Em sua obra Sociologia e Antropologia, ao defender esse conceito de “técnicas corporais”, Mauss (2003, p.409) apresenta quatro princípios de classificação das técnicas do corpo: divisão das técnicas do corpo entre os sexos, variação das técnicas do corpo com as idades, classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento e transmissão da forma das técnicas.

base nisso, tratar a técnica como algo apenas mecânico pode desconsiderar os diferentes sentidos e contextos existentes em cada ação.

Dessa forma, Daolio (2006b) considera fundamental que o aluno aprenda a jogar, que ele se aproprie das técnicas corporais, pois assim ele pode se tornar mais capaz de se relacionar com o meio escolar e com os outros sendo responsável dos professores de Educação Física proporcionar situações para que os mesmos possam desenvolver essas técnicas nas aulas.⁷ O autor ressalta que “atuar no corpo implica atuar na sociedade em que este corpo está inserido”, realizando uma “educação física escolar sob a ótica cultural” (DAOLIO, 2006b, p. 32). Para tal, os professores devem considerar como ponto de partida o acervo cultural que os alunos possuem, uma vez que eles carregam consigo movimentos corporais com diferentes significados. Assim posto, não cabe ao professor definir movimentos “certos” e “errados”, pois “as técnicas esportivas não devem castrar as técnicas de movimentos que os alunos já possuem” (DAOLIO, 2006b, p. 32).

Daolio não descarta os movimentos utilizados no esporte de alto rendimento - que também possuem seus significados culturais - mas questiona a submissão a eles na escola, gerando padronizações. Por conseguinte, Daolio critica a busca pela eficiência nas aulas de Educação Física - sempre orientada por resultados - e propõe que a principal tarefa pedagógica seria a construção da eficácia simbólica, com atenção aos processos de produção, uso, meios e ressignificações culturais. Dessa maneira, “os movimentos esportivos não podem se tornar camisa-de-força que impeça os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos, frutos de histórias de vida e especificidades culturais diferentes” (DAOLIO, 2006b, p. 33). Cabe ao professor estar sempre atento e “fazer a mediação entre o conhecimento esportivo a ser trabalhado com o grupo em questão e seus interesses, experiências e demandas culturalmente determinados” (DAOLIO, 2002, p. 102).

Contribuições de Alexandre Vaz: diálogos com a Teoria Crítica

Manifestando em seus estudos um interesse por diferentes temáticas, entre elas o esporte, a corporalidade e a formação humana, Alexandre Fernandez Vaz (1999; 2001; 2004; 2016) constrói importantes articulações com a Teoria Crítica, oferecendo contribuições de relevo para o campo acadêmico e

⁷ Importante destacar que Daolio não descarta a importância da área de aprendizagem motora para a Educação Física escolar, destacando que “o professor de educação física precisa saber como o aluno aprende para melhor poder ensiná-lo” (DAOLIO, 2006a, p.21). Porém, o autor defende que essa aprendizagem não pode desconsiderar o contexto social.

pedagógico da Educação Física. A partir dessa perspectiva analítica Vaz recorre principalmente ao pensamento de Theodor W. Adorno para abordar questões atinentes à temática das técnicas corporais, na medida em que este autor questionou a utilização da técnica como algo meramente instrumental, subordinado ao rendimento e ao resultado. Segundo o autor, “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995, p.131).

Em sua análise crítica, Adorno argumenta que a sociedade moderna, com o propósito de garantir seu progresso e sua sobrevivência, escolheu controlar e dominar, na natureza, aquilo que lhe parecesse mais primitivo. A partir desse domínio forças da natureza, o ser humano passa do mito ao esclarecimento, da imaginação ao saber como operações relativas ao “desencantamento do mundo” (ADORNO, 1995). Contudo, também nos lembra que nessa ação humana, orientada pelo domínio da natureza, passa necessariamente por um domínio de si mesmo, pois somos também parte dela. O homem moderno, esclarecido, precisou esquecer e se alienar de seu compartilhamento com a natureza, em especial com sua natureza corpórea, com os seus instintos (VAZ, 1999). Caímos no paradoxo de sermos senhores e objetos do mesmo processo de dominação:

Se somos senhores da natureza (...) e se reconhecemos na natureza um outro a ser dominado, colocamo-nos em um paradoxo, ao pensarmos que também somos parte da natureza, ou, dito de outra forma – talvez mais “esclarecida” –, que temos parte da natureza em nós. Tornamo-nos outros em relação a nós mesmos, objetos perante um espelho (VAZ, 1999, p. 91).

O corpo, tratado como um objeto ou coisa, nas sociedades instrumentalizadas, é muitas vezes reduzido a uma ferramenta que, como tal, pode ser moldada e substituída. Adorno e Vaz destacam essa operação como um processo de “coisificação” do corpo e, por esse caminho, o homem não se liberta do mito propriamente dito, pois continua não sendo autônomo em relação à sua existência.

A partir dessa condição na qual o corpo humano passa a ser um objeto, algo a ser moldado e dominado, submisso à sociedade, o esporte aparece com grande força, pois nele o uso das técnicas corporais se torna bastante evidente, uma vez que o seu instrumento técnico, por excelência, é o próprio corpo, utilizado para o rendimento (VAZ, 2001). Independentemente de ser um jogo recreativo de alguma modalidade ou uma competição profissional, as técnicas corporais estão presentes, visando à realização mais eficiente das

tarefas em questão. Dessa forma, Adorno e Vaz problematizam o esporte e, entre seus vários argumentos, ressaltam-no como elemento de forte influência e poder, uma vez que, a partir da lógica do treinamento esportivo, o corpo pode/deve ser treinado e domesticado, para que seja cada vez mais competente e competidor. A partir dessa lógica racional-instrumental, o esporte passa a ser também uma ferramenta de controle do homem e de seu corpo, desumanizando-o, tornando-o substituível, como uma peça, um objeto, uma máquina.

De fato, no esporte, antes de se desenvolverem máquinas para melhorar o desempenho, é preciso considerar o próprio corpo como uma máquina. A máquina deixa de ser um instrumento de *prolongamento do corpo*, e também este já não é um apêndice daquela. Ele acaba por maquinar-se, de modo que não se sabe mais a diferença entre ambos (VAZ, 1999, p. 101, grifo do autor).

Nesses termos, a técnica passa a ser algo puramente mecânico, submissa à lógica do treinamento e usada para fins de rendimento. Mas essa questão “não se limita e não acaba no esporte, uma vez que o fascínio pela técnica e pelo progresso é uma das marcas recorrentes de nossa civilização” (VAZ, 2001, p. 93). A técnica, hipervalorizada na sociedade, torna-se onipresente, com uma importância ímpar na história recente. Adorno refere-se à “*fetichização da técnica*, seu caráter sinistro de ganhar, como que por obra de um feitiço, vida própria em relação aos seres humanos” (VAZ, 2001, p. 91). Com isso, as pessoas, ao se tornarem tecnológicas, não se tornam mais autônomas e esclarecidas. Ao contrário, passam a ser submissas às técnicas, como uma força própria que as domina (ADORNO, 1995).

É a partir dessas ancoragens, brevemente destacadas, que Vaz estabelece suas críticas e problematizações ao uso da técnica na sociedade contemporânea, no treinamento esportivo e na educação.⁸ No entanto, é importante observar que essa crítica, assim como as de Theodor Adorno, não se refere à técnica em si, mas à dimensão instrumental assumida pela racionalidade técnica: “não é o caso de condenar a técnica em si, o que seria não mais que um contrassenso. Trata-se de criticar-lhe em seu caráter de centralidade” (VAZ, 2001, p. 92).

⁸ Vaz argumenta que a escola, pertencente à sociedade, absorve, reproduz e reforça essa lógica de mecanização e “objetificação” do corpo, controlando-o o tempo todo. Nas restrições de espaço e movimentos, nas regras de postura e conduta e nas sanções disciplinares. A escola educa e disciplina o corpo, contribuindo no seu processo de alienação e submissão (VAZ et.al, 2007).

Na medida em que considera a técnica como algo imprescindível à vida humana, “fundamental para o esporte e para várias de nossas atividades cotidianas” (VAZ, 2001, p. 87), o que o autor interroga é o caráter dominador que a técnica tem alcançado perante o homem, fazendo com que ela seja o objeto central de sua ação. Ele afirma que, sendo parte da condição humana e algo essencial para a nossa sobrevivência, a técnica pode ser considerada como “uma ação deliberada sobre um objeto no sentido do seu domínio e eventual transformação” (VAZ, 2016, p. 89), uma vez que, sem a mesma, “não haveria como cada um de nós relacionar-se com um mundo que lhe é, em primeira instância, hostil” (VAZ, 2016, p. 89).

Se a técnica é parte ativa da relação do ser humano com a sociedade e com o mundo, ela deve ser tratada como algo a serviço do homem e de seu corpo, e não ao contrário. Vaz interroga a relação estreita entre técnica e rendimento, argumentando que a mesma pode e deve vincular-se ao processo de formação e autonomia dos sujeitos. Dessa forma, a Educação Física escolar deveria se libertar da submissão à racionalidade técnica que predomina no treinamento esportivo e no esporte de rendimento, para dar novo sentido ao ensino das técnicas, de forma que os estudantes possam usufruir das mesmas de forma crítica, consciente e emancipadora.

A técnica corporal como experiência humana

É importante observar que as reflexões de Jocimar Daolio e de Alexandre Vaz ampliam nossa visão em relação às técnicas corporais, interrogando a hegemonia das ciências naturais e das teorias do treinamento no campo da Educação Física.⁹ Trata-se, então, de reconhecer os aspectos biológicos presentes das técnicas corporais, pois são conhecimentos relevantes e necessários, mas também entender que conhecer e analisar o movimento humano exige considerar os múltiplos efeitos e consequências do contexto histórico e social nos processos de produção e transmissão de saberes relativos ao agir corporal.

Logo, em nossa reflexão sobre o ensino das técnicas na Educação Física escolar, as mesmas foram compreendidas como parte de uma sociedade e de um corpo social que as produzem, interpretam, modificam e expressam de maneiras diferentes. Assim posto, foi possível pensar em um ensino das

⁹ Importante destacar que operamos como as diferenças existentes entre as abordagens. Daolio parte de uma perspectiva antropológica, na qual a centralidade da cultura no pensamento sobre o movimento humano é o fator diferencial, enquanto Vaz, por sua vez, destaca que não basta simplesmente considerar a cultura, mas também problematizá-la, refletindo sobre quais valores são propagados por ela.

técnicas que não se prendesse aos padrões do alto rendimento, partindo de uma perspectiva capaz de ampliar a compreensão do movimento humano, considerando o contexto cultural e social da experiência. A Educação Física pode apresentar aos estudantes diversas possibilidades de movimentos, contextualizando-os, de forma a possibilitar uma compreensão acerca desses movimentos e uma ampliação no seu repertório, visando também a uma melhora individual e coletiva em sua prática. Ao fazer isso, a Educação Física promove um empoderamento e um aumento na autonomia dos alunos em relação às práticas corporais? Para tal associação, foi necessário também refletirmos sobre essas duas noções.

Reflexões sobre o empoderamento e a autonomia

O empoderamento é um termo que vem sendo muito utilizado nos discursos sociais, principalmente nas mobilizações de grupos que buscam melhores condições para exercer sua cidadania. Contudo, por se tratar de um uso relativamente recente no Brasil, seu significado pode assumir diferentes entendimentos. Na literatura referente ao tema foram muito recorrentes as contribuições de Rute Vivian Angelo Baquero (2012), que tem na educação sua principal área de pesquisa.

Ao tratar do empoderamento, Baquero (2012) destaca que o termo é ainda complexo, inexistente em dicionários brasileiros recentes e com diversos sentidos atribuídos a ele. No entanto, o termo tem sido utilizado para falar de uma emancipação social, do fortalecimento de grupos ou pessoas perante algum processo de dominação ou alienação. A utilização do termo cresceu a partir da luta de movimentos sociais emancipatórios (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência), na busca por direitos e pelo exercício pleno da cidadania, principalmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX (BAQUERO, 2012).

No Brasil, a utilização do termo “empoderamento” veio a partir da tradução do termo *empowerment*. Por conseguinte, encontramos na literatura brasileira o termo não traduzido e também com sua tradução, sem distinção de seu sentido pela opção de uso. Gonh (2004) destaca que o empoderamento tem sido utilizado tanto para se referir à promoção de grupos e comunidades quanto à integração de indivíduos excluídos no contexto social. Assim, o empoderamento individual está ligado “ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas

vidas (BAQUERO, 2012, p. 176),¹⁰ por meio do aumento na autoestima, autoafirmação e autoconfiança.

Nos debates sobre o contexto escolar, encontramos também em Paulo Freire um grande defensor da necessidade de empoderamento dos estudantes. Segundo Silva et.al (2016, p. 6), o autor “foi o estudioso que mais contribuiu para as discussões em torno da temática do empoderamento”. Freire ressalta a importância do empoderamento dos estudantes como forma de autoemancipação e autonomia. Argumenta que, embora não seja algo suficiente, no que diz respeito às mudanças necessárias na sociedade, o empoderamento é fundamental ao processo de transformação social, por meio do desenvolvimento e percepção crítica dos alunos em relação à realidade (FREIRE e SHOR, 1986).¹¹

Paulo Freire defende o empoderamento de classe, no qual “a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72). A educação então seria uma frente de luta, para que, coletivamente, busquem libertar-se da dominação social. Nesse sentido, Baquero (2012, p. 181) ressalta que “na perspectiva freireana, o empoderamento individual, fundado numa percepção crítica sobre a realidade social, é fundamental, mas tal aprendizagem precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade”.

Nesses termos, sendo a escola um lugar social de preparação dos sujeitos para a vida em sociedade, deve estar entre seus objetivos e desafios proporcionar aos estudantes possibilidades para seus empoderamentos. O objetivo não seria a mera assimilação acrítica de conteúdos, mas sim a formação de um sujeito com as ferramentas necessárias para que possa compreender a realidade e atuar sobre ela. Para tanto, é necessário que, no processo de ensino/aprendizagem, os alunos passem da condição de apenas receptores de conhecimentos para protagonistas da aprendizagem, participando ativamente da construção do saber.

¹⁰ Em seu levantamento bibliográfico, Baquero (2012, p.176) afirma que existe concordância de que o empoderamento “pode ocorrer em diferentes níveis, referindo o empoderamento individual, o empoderamento organizacional e o empoderamento comunitário”.

¹¹ Importante destacar que Paulo Freire não acredita em uma “autoemancipação pessoal”, pois, mesmo quando você se sente individualmente mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem por meio da transformação global da sociedade. Interroga uma lógica individualista que pode estar presente nas ideias de *empowerment* e de liberdade (FREIRE e SHOR, 1986, p. 71).

Entretanto, é necessário considerar que não é possível para um professor (ou qualquer outra pessoa) empoderar um indivíduo, pois isso não é algo dado, pronto, que alguém transmite ou entrega a outra pessoa. Em uma educação crítica, os educadores devem oportunizar aos estudantes experiências para o aumento de suas habilidades e recursos, contribuindo para o aumento do controle sobre suas próprias vidas. Logo, é necessário tratar o empoderamento como um processo individual de conscientização e passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica (BAQUERO, 2012), na qual o professor é um mediador e facilitador, proporcionando oportunidades para que todos se desenvolvam, respeitando o tempo de cada um e contribuindo para a construção da autonomia.

Vicente Zatti destaca que a autonomia também está ligada à capacidade do sujeito de fazer uso de sua liberdade e determinar-se. Em sua etimologia,

autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis (ZATTI, 2007, p. 12).

A autonomia é, então, o contraste da heteronomia, que, “em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei)” (ZATTI, 2007, p. 12). Uma pessoa heterônoma é aquela que segue leis e regras impostas por terceiros, não participando de sua construção e não as questionando. Nesse sentido, ser autônomo é ter o poder de decidir sobre sua vida e não apenas se submeter acriticamente às imposições e leis sociais. Envolve assumir o controle das suas vontades, decisões, e ter liberdade para agir com independência. Mas é uma condição, ou seja, a autonomia não está posta, depende do mundo e da sociedade na qual o sujeito está inserido, não apenas de sua consciência e vontades. Nessa lógica, Zatti (2007, p. 12) afirma que a “autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência” (ZATTI, 2007, p. 12).

Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* (2017), Paulo Freire defende uma prática docente orientada pela necessidade de possibilitar à população oprimida a passagem do estado de heteronomia para o de autonomia. Freire combate o que chama de “Educação Bancária”¹², um modelo tradicional de ensino em que o professor é o centro das atenções e detentor de todo o

¹² Termo assumido por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970).

conhecimento, enquanto o aluno é aquele que deve ser moldado. Para Freire, ao contrário, a educação deve ser libertadora, dialógica, na qual professor e aluno interagem e aprendem mutuamente, o que ele chama de “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2017). O conteúdo, objeto a ser conhecido, vincula os dois sujeitos, levando-os a refletirem juntos sobre ele. O aluno é considerado, assim, como sujeito da aprendizagem, sendo que sua realidade e suas experiências são respeitadas e valorizadas e o professor, em vez de um mero transmissor de conhecimentos prontos, deve ser um formador, fazendo de suas aulas um momento de reflexão compartilhada.

Ao pensar nas aulas de Educação Física pelo viés da temática do ensino das técnicas corporais e refletir sobre os conceitos de empoderamento e autonomia, percebemos como as escolhas do professor são decisivas para que um processo educativo seja libertador ou não. Se a educação deve ofertar aos estudantes possibilidades para uma leitura crítica do mundo, tendo em vista sua emancipação, é seguro afirmar que o domínio do corpo, por meio do aprendizado técnico reflexivo, pode contribuir para esse fim, já que permite mais expressão dos sujeitos e melhora sua relação com o mundo e a sociedade. Nesse sentido, tais reflexões se tornaram basilares, tanto para a construção e o desenvolvimento da unidade didática do estudo, quanto para a análise e a reflexão de todo o processo.

A UNIDADE DIDÁTICA: O VOLEIBOL COMO CONTEÚDO

A construção, desenvolvimento e posterior análise da unidade didática orientou-se, principalmente, pelas contribuições de Pérez Gomez (1997) sobre a noção de “professor reflexivo”. Segundo o autor, em sua formação profissional permanente, o professor deveria atuar refletindo cotidianamente sobre sua prática pedagógica, sempre repleta de fenômenos e características que não podem ser controlados e tratados apenas a partir de uma racionalidade técnica, na medida em que inclui “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 99). Portanto, não é possível reduzir a prática a uma atividade instrumental, “em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 100). As situações que se apresentam são únicas e singulares, de acordo com os contextos nos quais estão inseridas, não sendo possível enquadrá-las em categorias genéricas, aplicando-se regras e procedimentos pré-estabelecidos pelo conhecimento científico. Ao operar com o processo de ensino/aprendizagem como uma atividade reflexiva constante, o professor compreende que conceitos e saberes

técnicos precisam levar em consideração a leitura de cada contexto e o diálogo permanente com a realidade escolar e extraescolar. Paulo Freire destaca também a importância da reflexão nos processos de formação possibilitados pela escolarização dos sujeitos. Para o autor,

transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2017, p. 34).

Partindo dessa perspectiva reflexiva, foi construída e desenvolvida a unidade didática do estudo. Durante o processo, ocorreram mudanças internas, alterando os andamentos inicialmente propostos. O contato com a literatura e os diálogos com os sujeitos da experiência geraram dúvidas, questionamentos e abriram para novas ideias e possibilidades, confirmando o exercício de ação-reflexão-ação que orientou todo o trabalho construído.

O planejamento da unidade didática

Para o desenvolvimento da unidade didática, foi escolhida uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, que é uma instituição de ensino da Região Norte da rede municipal de Belo Horizonte.¹³ A turma era composta por 29 estudantes regularmente matriculados, sendo 17 do gênero masculino e 12, do feminino; as idades variavam entre 13 e 15 anos. Em relação às habilidades corporais e de movimento, a turma era bem heterogênea, com alunos que se apresentavam habilidosos para as práticas de aula e outros com mais dificuldades.

Escolhida a turma, teve início o processo de planejamento das aulas para uma unidade com o conteúdo voleibol. Foi nesse momento que as experiências do professor começaram a aparecer. A proposta inicial objetivava ensinar alguns fundamentos de voleibol, deixando opcional para os alunos explorar outras possibilidades, não cobrando nenhuma execução pré-determinada. Assim, tentar-se-ia garantir que todos os alunos, ou pelo menos a maioria, aprendessem a realizar esses fundamentos, na expectativa de que, ao fim da unidade, esse aprendizado fosse responsável por mais motivação e engajamento em relação ao esporte. Essa forma de trabalho já era uma

¹³ A escola atende alunos a partir da Educação Infantil até o término do Ensino Fundamental e possui um bom espaço físico para atividades práticas, com três quadras poliesportivas e quatro quadras pequenas de voleibol.

prática em curso: para conteúdos esportivos, eram ensinadas as “técnicas”¹⁴ conforme estabelecidas e padronizadas pelo esporte de rendimento, com o intuito de que os estudantes as conhecessem e vivenciassem, ficando sempre aberta a possibilidade de eles utilizarem outros movimentos que considerassem mais fáceis ou mais eficientes.

Entretanto, a reflexão provocada pelo diálogo com o referencial teórico, fez perceber que, por mais existisse uma liberdade para os estudantes realizarem movimentos que não os ensinados, era sempre apresentado a eles uma opção, que seriam os movimentos ditos “corretos”, o que acabava criando uma “cultura” (tanto para eles quanto para o professor) de que existia, sim, um jeito certo de fazer. Surgiu então o questionamento em relação a isso, pois, “se todo movimento é técnico, não podemos falar numa técnica considerada perfeita, ou correta, ou melhor, senão num contexto e numa situação devidamente delimitados” (DAOLIO, 2006d, p. 56). Constatou-se que a proposta inicial não dialogava com os alunos e não considerava totalmente suas experiências prévias, afinal, o aprendizado era direcionado para aquelas execuções consideradas melhores, baseado na lógica do esporte de rendimento.

Nas reuniões de orientação, começamos então a pensar em outro formato de ensino que fosse menos propositivo e mais dialógico, menos instrumental e mais reflexivo, considerando os estudantes como sujeitos do processo. Surgiu então a ideia de trabalhar com alguns fundamentos básicos para a prática do jogo (o saque, o toque e a manchete), apresentando diversas possibilidades de realização dos mesmos e discutindo com os alunos suas opiniões e preferências sobre cada uma. Nesse formato, o objetivo era que vivenciassem fundamentos de forma ampliada, sem direcionamentos de execuções pré-estabelecidas e admitidas como “melhores” ou “corretas”. A partir dessas vivências, os próprios estudantes, por meio das mediações professores/estudantes e estudantes/estudantes, refletiriam sobre suas impressões, dificuldades e facilidades relativas aos movimentos – saberes técnicos. Ficou acordado também que eles sempre opinariam sobre o que gostariam de aprender e, assim, manteve-se um diálogo constante com a turma, de forma a ampliar o protagonismo de todos.

Para a primeira aula, foi indicado algo que já era rotina na docência do professor: um jogo diagnóstico. A proposta consistiu em pedir que os estudantes praticassem o jogo da forma como fossem capazes, informando-os,

¹⁴ O termo “técnica”, no caso das modalidades esportivas, como o voleibol, vai se vincular predominantemente aos fundamentos da modalidade e algumas movimentações táticas.

inclusive, o próprio termo “jogo diagnóstico”. Dentro da lógica das regras e das capacidades técnicas e táticas, foram observadas as principais dificuldades, o que já conheciam ou não, quais os pontos nos quais seria preciso trabalhar mais, etc. Foi possível mapear as variações nas execuções das técnicas de jogo – um saber e um saber fazer –, para depois apresentá-las aos estudantes ao longo da unidade. Além disso, foi uma oportunidade para que os próprios estudantes pudessem fazer uma avaliação de si mesmos e da prática do jogo, contribuindo para esse diagnóstico e apontando caminhos para o desenvolvimento da unidade didática. Durante todo o trabalho realizado, o professor e a turma do nono ano também compartilharam a experiência das aulas com graduandos em Educação Física, do programa Residência Pedagógica.¹⁵

ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

A análise de todo o material estabelecido durante a realização da unidade didática constituiu um grande desafio, pois implicou organizar as diferentes percepções, que envolveram todos os sujeitos da experiência. Foram então reunidas as anotações diárias produzidas pelos estagiários e pelo professor, os vídeos com fragmentos das aulas, o caderno de campo do docente pesquisador e, ainda, um grupo focal realizado com os estagiários depois de concluído o trabalho. Para a organização dessa análise, foram então estabelecidos eixos que serviram como norteadores da discussão. Esses eixos foram pensados como um caminho reflexivo, iniciando-se com o desenvolvimento da unidade didática, passando pelas mudanças ocorridas no cotidiano escolar, até a reflexão sobre o empoderamento e a autonomia dos alunos.

¹⁵ O programa objetiva qualificar os processos de estágio, e os estagiários são orientados por um docente da universidade em parceria com professores da educação básica das escolas públicas estaduais, municipais e federais. Importante destacar que, por serem incluídos como participantes do estudo, as percepções, opiniões e experiências desses estagiários também serviram de contribuição ao trabalho. O envolvimento dos graduandos foi estabelecido a partir de uma divisão em três grupos de trabalho: filmagem, observação com escrita e auxílio pedagógico. Essa organização foi feita de forma conjunta com os mesmos, de acordo com as características, preferências e segurança para tais tarefas. Como eram ao todo 11 estagiários, definimos a escala de cada um, pois nem todos estariam presentes em todas as aulas. Ao término de cada aula, o material de filmagem era reunido e ao longo da unidade didática os registros escritos do grupo de observação eram entregues ao professor pesquisador. Ao fim da unidade didática, foram produzidos 225 vídeos, totalizando 9 horas, 11 minutos e 7 segundos de gravação.

O desenvolvimento da proposta de ensino e as escolhas didáticas realizadas: “para melhorar a jogabilidade”

As aulas ocorreram dentro do horário normal da turma e seguiram o calendário anual de conteúdos da Educação Física, não havendo qualquer mudança na rotina da turma escolhida, com duas aulas de Educação Física por semana, com duração uma hora cada. No início das aulas, os alunos eram reunidos para uma conversa, na qual eram apresentados os objetivos e as atividades que seriam desenvolvidas. Ao fim de cada aula, os estudantes eram reunidos novamente, quando acontecia um bate-papo sobre as experiências vivenciadas.¹⁶

Logo na primeira aula da unidade, foi perguntado aos alunos quem achava difícil jogar voleibol e 15 alunos levantaram a mão (eram 29 presentes). Foi perguntado então quem achava que não sabia jogar voleibol; e o número cresceu para 22 alunos, ou seja, quase 76% dos presentes. Nesse primeiro momento, ficou claro que o voleibol era um esporte no qual os alunos consideravam que não tinham um bom domínio, seja pela dificuldade em jogar ou pela falta de prática. Ao serem questionados sobre o que acreditavam ser mais difícil no jogo, muitos responderam: o saque e o posicionamento em quadra (rodízio). Outras dificuldades pontuadas pela turma foram: receber a bola, executar a manchete e manter a bola no alto. Um aluno disse: “Jogar vôlei é bom, mas eu não gosto porque não jogo direito”.¹⁷ Tal fato, entre outros, indicou que o domínio das técnicas de jogo é considerado importante por eles para ampliar a prática ou para um maior envolvimento com o esporte.

No jogo diagnóstico da primeira aula, os alunos foram orientados a se separarem em grupos, da forma como quisessem, e escolherem uma das quadras para jogar, da maneira que achassem melhor (eram três quadras disponíveis). Como observação geral dos estudantes, ficou nítida a dificuldade da maioria em relação aos fundamentos básicos (saque, manchete e toque) e o posicionamento em quadra. A bola ficava pouco tempo no ar, o número de saques errados foi alto e as batidas na bola eram feitas sem precisão. Por não terem posicionamento definido, diversas vezes mais de um aluno tentava acertar a bola, o que causava confusão e deixava o jogo embolado. Em vários momentos, a única preocupação era passar a bola para o outro lado, o que era feito da forma como conseguiam, sem um refinamento técnico. Isso

¹⁶ Para ter acesso a todo o projeto de ensino, o mesmo se encontra detalhado no anexo 4 da dissertação.

¹⁷ Optamos por manter as falas e diálogos em sua forma literal, sem preocuparmos com questões relativas à linguagem formal nessas situações.

também foi percebido pelos estagiários, que destacaram o fato de a bola ficar mais tempo parada do que em jogo e essa dificuldade com os fundamentos. Esses “erros”, muitas vezes, incomodavam os estudantes e, pelo fato de a bola ficar pouco tempo no ar, muitos desanimavam por não terem a oportunidade de jogar ou disputar um ponto.

A inibição de alguns alunos por não saberem jogar também foi fator de fácil observação. Em vários momentos, alguns se recusavam a sacar, alegando que não sabiam. Era perceptível também que alguns alunos se sentiam apreensivos quando precisavam executar alguma ação, pelo medo de errar ou o constrangimento de não saber: “A maior apreensão geral era na hora de sacar, e quem iria receber o saque” (registros da estagiária G). Em diversas situações, alguns também se esquivavam da bola, evitando assim uma participação ativa no jogo. Ficou claro como a percepção de não saber jogar era limitante para que se arriscassem naquela prática e pudessem sentir mais satisfação no jogo.

Ao fim da aula, os próprios alunos relataram essas dificuldades, indo ao encontro das percepções apontadas. Vários relataram o excesso de erros como um limitador do jogo e também como desmotivante. Um aluno disse: “O nosso time tava fazendo muito ponto. Aí a gente começava a errar, jogar bola fácil, senão a bola deles nunca ia passar de volta, não ia dar jogo”. Essa desorganização em quadra, pela falta de um posicionamento coletivo, também foi citada por diversos deles. Quando questionados sobre o envolvimento com o jogo, foi unânime que as dificuldades deixavam a partida “chata”, “embolada”. Nota-se que ter um jogo de qualidade pode ser até mais importante para eles do que o resultado final, visto que um jogo no qual acontecem muitos erros pode se tornar desmotivante, mesmo para quem está ganhando.

Ao solicitar aos alunos que elencassem aquilo que eles achavam mais importante trabalhar nas próximas aulas, eles definiram o saque e a recepção (os mais citados como dificuldade para eles), além do passe e a organização em quadra. Então, foi acordado com a turma que esses seriam o foco maior na unidade didática. O interessante foi observar que essa demanda dos alunos foi ao encontro daquelas que já havíamos pensado anteriormente. Ao escutar os alunos, reconhecendo ser possível um protagonismo discente no planejamento das aulas, ficou claro que fez mais sentido para eles, pois a necessidade desse aprendizado foi algo percebido individual e coletivamente, não apenas imposta pelo professor.

Vale aqui uma reflexão sobre o planejamento das aulas na Educação Física. Muitas vezes, nós, professores, definimos aquilo que deve ser trabalhado e aprendido, sem que os alunos tenham a oportunidade de opinar ou, pelo menos, entender as razões das nossas escolhas. Chegamos com os planejamentos prontos, muitas vezes com pouca ou nenhuma flexibilidade, esperando que os alunos se empenhem e possam aprender aquilo que determinamos. Contudo, como seres sociais e sujeitos da experiência, os estudantes devem ser ouvidos, já que eles também têm demandas, interesses e expectativas de aprendizagem. Ao possibilitar esse diálogo, assumem também um protagonismo no planejamento das aulas; e estas passam a fazer mais sentido, pois são parte de uma construção coletiva. Tal escolha se mostrou positiva e, com as demandas construídas coletivamente, ficou explícito um melhor envolvimento dos alunos.

As quatro aulas seguintes do conteúdo, foram organizadas de acordo com os fundamentos elencados: saque, recepção/manchete e passe/toque. No entanto, ao invés de trazer exercícios para ensiná-los um padrão pré-estabelecido desses movimentos, foi solicitado que, em cada aula, que eles experimentassem diversas formas de realizá-los. Na aula de saque por baixo, por exemplo, eles vivenciaram formas como: mão aberta, mão fechada, jogar a bola para o alto antes de bater, segurar a bola parada antes de bater, manter a bola alta para golpeá-la, manter a bola baixa para golpeá-la, entre outras. Na aula de manchete e toque, foi o mesmo parâmetro, variando diferentes execuções desses movimentos. Sempre ao final de cada aula o grupo conversava e discutia sobre as impressões, facilidades, dificuldades, quais movimentos eles acharam melhores, piores, etc. Dessa forma, cada estudante foi construindo seu raciocínio em relação a esses fundamentos e, ao experimentar essas diversas formas de execução, decidia aquela que mais lhe parecia eficiente ou executável. Nessas conversas, a turma produzia alguns consensos e, apesar de nem todos terem as mesmas impressões, ao fim de cada aula, eles conseguiram perceber as escolhas mais recorrentes e entender o porquê dessas preferências.

Foi interessante observar como essas execuções que a maioria deles entendeu como melhores, nos três fundamentos trabalhados, vão ao encontro das recomendações que são utilizadas para o ensino do voleibol de acordo com o esporte profissional. Muitas vezes, esses movimentos são apresentados de forma impositiva, como se fossem as únicas possibilidades e predeterminantes para a prática de jogo. Porém, nesse caso, não existiu nenhuma imposição, mas sim os próprios alunos construindo experiências,

argumentos e entendimentos sobre esses fundamentos, o que fez com que eles não os reproduzissem, mas sim os escolhessem pela própria vivência. Por outro lado, alguns alunos preferiram outras execuções que não as da maioria, mostrando que cada corpo, cada sujeito, possui uma experiência e um repertório próprio, que devem ser considerados e respeitados. No caso do saque, por exemplo, um aluno considerou melhor sacar com a mão aberta e, durante toda a unidade, continuou sacando assim, com excelente índice de acerto. Isso reforça, como aponta Daolio (2006b), a necessidade de que as técnicas corporais não sejam camisas de força que limitem os alunos a se expressarem e explorarem seus corpos. O aprendizado das técnicas corporais deve ser algo libertador para o aluno, não castrador.

Nessas aulas de trabalho específico dos fundamentos, as melhoras individual e coletiva também foram observadas por todos. A cada encontro, os alunos apresentavam enriquecimentos consideráveis; e o jogo fluía mais. Foi perceptível um aumento progressivo da confiança e uma diminuição do número de erros técnicos.

A essa altura nenhum dos alunos relataram dificuldades persistentes nos fundamentos. Se pensarmos a nível do jogo visto na aula diagnóstica e compararmos com o demonstrado nessa aula é nítida a melhora, os alunos cada aula se sentem mais confortáveis em falar sobre as suas dificuldades e percepções gerais com certa propriedade e isso se reflete na qualidade das ações deles (registro do estagiário P).

Os alunos também relataram essa percepção de melhora no jogo. Ao fim da quarta aula, um aluno disse: “Tô começando a pegar mais facilidade, tô começando a ficar melhor agora”. Quando questionados se a bola estava ficando mais tempo no ar, foi unânime entre eles que sim, destacando também que deste modo “fica mais legal o jogo”, “fica mais animado”.

A partir da sétima aula, começamos a trabalhar com os posicionamentos em quadra, o rodízio e também com as regras oficiais da modalidade. Foi interessante observar como os alunos estavam empolgados nessas aulas, jogando com mais vontade, arriscando-se mais. Eles conseguiram, de maneira geral, compreender bem a dinâmica do jogo oficial, com rodízio, posicionamento e regras.

Os alunos salvaram bolas de manchete e trocaram bolas mantendo bons rallies (sic). Nesse momento foi perceptível como os alunos estavam melhores tecnicamente e envolvidos com o vôlei, cada disputa de bola tinha o incentivo dos demais alunos e comemorações por pontos obtidos (Registro de estagiário P).

Na nona e última aula do conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual seria o formato do jogo, com possibilidades ilimitadas de adaptações. Após argumentarem, ficou decidido que jogariam sem necessidade de adaptações, aproximando-se o máximo possível das regras oficiais. Interessante observar a mudança na confiança deles na capacidade de jogo, pois, no início do conteúdo, a necessidade de se adaptar a alguma regra para a partida fluir melhor era algo que aparecia constantemente. Em uma análise mais detalhada, a partir dos registros de vídeo dessa aula, durante 8 minutos de jogo e 26 saques realizados, houveram somente três erros – um número muito alto de acertos quando comparado à primeira aula. Como estavam jogando com rodízio, esse dado se tornou mais expressivo, visto que vários alunos e alunas executavam e acertavam o saque (nesse tempo, foram 13, por exemplo), diferentemente da primeira aula, em que, na maioria dos casos, apenas aqueles que sabiam tentavam. Um aspecto de fácil observação foi como a bola passou a ficar mais tempo no ar. O número de manchetes aumentou consideravelmente, assim como passaram a aparecer jogadas mais trabalhadas, embora a grande preocupação ainda fosse passar a bola. Todos os alunos já conseguiam fazer o saque; e a comparação entre eles da primeira até essa última aula mostrou uma mudança notável na execução dos fundamentos. Claro que ainda existiam dificuldades e erros, principalmente na recepção, mas houve uma grande melhora coletiva e individual.

Ao conversar com os alunos sobre todo o conteúdo, os mesmos confirmaram nossas percepções. Sobre o que haviam aprendido, as respostas que mais apareceram foram: manquete, saque, rodízio e tempo de bola. Quando questionados se o aprendizado tinha sido relevante e se haviam atendido àquelas demandas que eles colocaram na primeira aula; todos consentiram. Um aluno completou afirmando que saíam do jogo querendo “melhorar mais”.

Vários estudantes afirmaram que passaram a gostar mais do voleibol: “Depois que aprende fica mais legal jogar o jogo”, pontuou um aluno. “Eu gostava, mas agora gosto mais”, argumentou uma aluna. Interessante observar como associaram o “gostar do jogo” com o “saber jogar”. Isso comprova como a experiência positiva de aprendizado das técnicas corporais é fator importante para que os alunos gostem da atividade em questão.

Quanto à questão da técnica, há de se ressaltar como o entendimento da mesma oportunizou relações e aprendizados diferentes na turma do nono ano. Na primeira aula, ao perguntá-los o que entediam ser a técnica, as respostas foram: “Um outro jeito diferente de fazer”, “Uma coisa pra melhorar

a jogabilidade”, “Algo pra deixar o jogo mais fácil”. Observamos que as expectativas dos alunos eram que a técnica fosse algo para auxiliá-los no jogo, algo que tornaria mais fácil a experiência com o voleibol, que possibilitasse diferentes maneiras de fazer. Ou seja, algo que qualificaria sua relação com o mundo e com os demais sujeitos, o que se aproxima da ideia de “prolongamento do braço humano”, como anunciado nos trabalhos de Theodor Adorno e discutido por Alexandre Vaz, para o campo da Educação Física. Também dialoga com as reflexões de Mauss, sistematizadas por Daólio, que priorizam os aspectos simbólicos e culturais que orientam o realizar corporal. Nesse sentido, torna-se um desafio combater a ideia da técnica como um padrão universal, tão presente nas representações sobre esporte de rendimento e também nos cursos de formação de professores.

Na unidade didática, a técnica corporal não foi tratada como algo para gerar rendimento, dentro de uma perspectiva de competição, rendimento ou produtividade, mas sim como uma experiência de autoconhecimento, construção compartilhada e vinculada às possibilidades de se movimentar. As aulas evidenciaram situações nas quais os meninos e as meninas realizavam diferentes movimentos e descobriam, juntos, as alternativas técnicas que qualificavam o jogo e, ao mesmo tempo, tais acomodações não os impediam de participar e obter sucesso. Nesse caso, citamos uma aluna que, sacando de manchete e acertando, respondeu para uma colega que questionou o porquê daquilo: “A gente tem que jogar como a gente sabe”. Esta mesma aluna, ao longo da unidade, mudou sua forma de sacar quando se sentiu mais confortável para executar o fundamento de outra maneira.

A partir da experiência desenvolvida, é possível afirmar que o aprendizado se deu de forma significativa para os alunos. O aprendizado técnico é bastante importante nas nossas aulas e é fator de motivação que qualifica as aulas, como toda a experiência mostrou. Porém, esse aprendizado depende muito das escolhas didáticas, uma vez que elas podem se tornar facilitadoras, levando os alunos a se expressarem e conhecerem melhor as possibilidades já existentes e as do seu próprio corpo; ou podem também limitar, quando são tratadas de forma engessada, sem permitir reflexões, experimentações e variações. Assim sendo, torna-se necessária, nas aulas de Educação Física, a ressignificação do conceito de técnica e do tratamento que a ela é dado no esporte (ou em qualquer outra prática corporal), entendendo o lugar da escola como um espaço de formação crítica, humana e social. Vale ressaltar que, ao reconhecer os estudantes também como sujeitos protagonistas, o processo se torna ainda mais significativo para eles, como observado.

Mudanças no cotidiano escolar: Exercícios de autonomia e inventividades

Para analisar o cotidiano escolar, foi necessário compreender que o mesmo é singular, composto por outros múltiplos cotidianos que ali se encontram e se relacionam (ALVES, 2003). Cada sujeito possui uma história de vida, com condições particulares, que se traduzem em diferentes trajetórias e fazem parte da construção do cotidiano no qual se insere. A partir disso, pareceu-nos importante perceber que também as soluções encontradas para os diversos desafios e conflitos que permeiam o cotidiano escolar são singulares e fazem sentido dentro daquele contexto.

No caso da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, as apropriações que os estudantes faziam dos espaços das quadras pareciam muito regulares. Costumavam ocupá-los em seus “tempos livres” (ausência de professores,¹⁸ alguma reunião, eventos, no tempo do recreio ou mesmo dentro da aula de Educação Física).¹⁹ Nestes tempos, sempre foi predominante a prática do futsal (com grande maioria de meninos), assim como o agrupamento na arquibancada para conversar, usar o celular, escutar música, entre outros (com predominância das meninas). Essas duas situações mobilizavam a grande maioria dos estudantes, embora outras práticas ainda ocorram (queimada, peteca, voleibol ou alunos apenas “rebatendo”)²⁰, mais esporádicas e com grupos bem menores. Essa situação confirma o argumento de Sousa e Altman (1999, p. 59), de que, “nas escolas, as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo”.

Contudo, durante o desenvolvimento da unidade didática, percebeu-se um aumento da prática do voleibol entre os estudantes, não só nas aulas, como também nos tempos livres. O que antes era uma exceção, ou algo feito por pequenos grupos bem específicos, passou a ser diário, com muitos alunos jogando, inclusive meninas. Nesses dias, em várias situações, tinham mais alunos jogando voleibol do que o futsal. Quadras de futsal chegaram a

¹⁸ Vale ressaltar que, na escola, existem professores substitutos. Porém, existem situações em que o número de ausências é maior do que as possibilidades de substituição. Nesses casos, ocorre de um dos professores substitutos terem que subir com duas ou mais turmas para as quadras, utilizando espaços não ocupados pela Educação Física naquele momento.

¹⁹ Em algumas aulas, é deixado um tempo livre ao fim para os alunos, que pode variar de acordo com o andamento da aula do dia (entre 5 a 20 minutos). Nesse tempo, os alunos têm a possibilidade de praticar algo que quiserem.

²⁰ A prática chamada de “rebatê” é quando os alunos usam a bola de voleibol em roda, trocando passes, tentando mantê-la no alto o maior tempo possível.

ficar totalmente vazias, enquanto os alunos jogavam voleibol, algo impensável até então dentro do cotidiano da escola. O grupo que geralmente ficava na arquibancada diminuiu consideravelmente, com vários também aderindo ao voleibol. Assim, a livre escolha do futsal começou a ter concorrência e perder espaço; o grupo até então hegemônico dos “mais habilidosos” começou a dividir esse novo espaço de prática (as quadras usadas para o voleibol) com os outros colegas, o que até então raramente acontecia.²¹ Esse fato também foi observado pelos estagiários e, a partir disso, começamos a perceber como o envolvimento com a prática do voleibol aumentava, na medida em que as aulas iam se desenrolando.

Outra situação que começou a se suceder foi que os alunos estavam usando o tempo antes do início das nossas aulas para praticarem o voleibol. Eles estavam chegando à quadra mais rápido e pegando as bolas de voleibol para praticarem, enquanto o professor fazia a saída da turma anterior e recebia a turma seguinte. Alguns organizavam um jogo curto, outros rebatiam, outros treinavam algum fundamento e até tiravam dúvidas com os colegas ou com os estagiários. Sendo assim, quando eram reunidos para a chamada, a maioria dos alunos já estava fazendo algo relacionado com o voleibol, e não mais apenas esperando.

Ao conversar com o nono ano sobre essa situação (do aumento geral da prática do voleibol), eles relataram que o sentimento de aprendizado no jogo estava motivando-os a quererem jogar cada vez mais. Um aluno argumentou: “Professor, hoje você não precisa nem mais chamar ninguém pra jogar vôlei. Antes de você chegar, a gente já fica jogando (...), até quem não jogava fica jogando até você chamar”. Outros comentários interessantes que apareceram foram: “Dá vontade de melhorar no jogo depois que você aprende mais”, “É porque agora as pessoas sabem jogar, então elas têm mais facilidade e têm mais vontade de jogar”, “Você aprende uma coisa você gosta de fazer ela”. Ao se sentirem mais capazes de jogar, eles queriam praticar mais, o que acabava proporcionando também uma melhora nas habilidades, aumentando mais o envolvimento e assim sucessivamente.

Esse interesse pelo voleibol teve ainda outros desdobramentos. Ao fim do conteúdo, um grupo, formado por estudantes da turma do estudo e de outra turma de nono ano, marcaram um jogo amistoso entre eles. Foi

²¹ Nesse caso, vale ressaltar que não houve conflitos e disputas por espaço. Os alunos lideram bem com essa situação, jogando todos juntos quando possível. As diferenças existentes entre eles (gênero, habilidades, envolvimento, entre outras) não se apresentaram como limitadoras nesses momentos.

disponibilizado um horário para isso e os próprios alunos das duas salas se organizaram nas quadras para o jogo, que transcorreu de forma tranquila e com bastante envolvimento. O time vencedor quis também marcar um amistoso com professores e estagiários, o que também conseguimos realizar, num outro dia. Novamente foi um jogo muito bom, bastante disputado e com os alunos bem motivados. Mesmo aqueles que não se dispuseram a jogar os amistosos, se reuniram voluntariamente em outra quadra para também jogar.²²

Ao refletir então sobre essas mudanças ocorridas no cotidiano da escola, foi possível perceber a importância do trabalho com as práticas e técnicas corporais (nesse caso mais específico, com os esportes) em duas vertentes: a) ressignificando os espaços de prática, para que eles não reproduzam exclusões e códigos de alto rendimento, em que só os melhores são habilitados; e b) oportunizando aos estudantes que aprendam as habilidades relacionadas àquela prática e se sintam interessados em usufruírem delas em diferentes espaços/tempos. Logo, a experiência mostrou como o aprendizado das técnicas corporais na Educação Física escolar pode transbordar o espaço-tempo das aulas, tornando-se fator de inserção dos alunos nas práticas corporais em geral e de invenção cotidiana de suas participações na cultura escolar.

O aprendizado das técnicas corporais demonstrou ter relação com os sentimentos de autoestima, autoafirmação e autoconfiança dos alunos, possibilitando a eles mais controle de seu corpo e de suas ações, fatores esses que estão diretamente relacionados ao empoderamento dos sujeitos (BAQUERO, 2012; FREIRE e SHOR, 1986; SILVA *et al.*, 2016) e, por decorrência, com suas iniciativas autônomas e inventivas.

Particularidades dos sujeitos: “Até eu com esse braço fininho”

Uchoga e Altman (2015) defendem que a aquisição de habilidades corporais é um elemento importante de empoderamento feminino, permitindo às mulheres também ocupar espaços de práticas corporais e esportivas, universo ainda marcado por uma hegemonia predominantemente masculina. Dessa maneira, adquirir esse controle sobre seus corpos e desenvolver habilidades pode proporcionar um aumento de poder para as mulheres lutarem contra essa cultura.

²² Essa situação foi bastante nova na escola, pois, até então, o pedido por jogos amistosos era apenas para o futsal, nunca havia acontecido uma demanda assim, com tantos alunos, para a prática do voleibol. Já houve um jogo professores x alunos em anos anteriores, porém organizado pela Educação Física.

Durante o desenvolvimento das aulas, foi possível perceber um aumento gradativo no envolvimento das meninas nas práticas de jogo, se arriscando mais e sendo mais assertivas na execução dos fundamentos. Como exemplo, citamos o caso de uma aluna que, nas primeiras aulas, demonstrou ter muita dificuldade com a modalidade (não conseguia sacar, por exemplo). Era visível como ela se sentia insegura na execução dos fundamentos, frustrando-se a cada erro e, por mais que não houvesse por parte dos colegas nenhum tipo de críticas, ficava nítido seu desconforto em não saber jogar. Por ser uma aluna bastante participativa e dedicada, ela acabava se envolvendo no jogo de outras formas (torcendo, incentivando os colegas), mas assumia uma postura de “se esconder” da bola para não precisar se arriscar. Essa situação também é destacada por Uchoga e Altman (2015, p. 169), que afirmam que a falta de confiança e o sentimento de inabilidade “influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, nas quais em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades”.

Ao longo do conteúdo a estudante foi melhorando seu jogo, sendo que no dia em que ocorreu a sexta aula do conteúdo, disse que ficou treinando saque em um horário vago que a turma teve e que já estava acertando mais. Encorajamos então ela a sacar na aula, enquanto alguns colegas a incentivavam, com gritos de “Eu acredito!” e “Vai, Yumi!” (o nome dela). Ela acertou o saque de primeira, o que gerou comemorações de alguns alunos. Ela ficou visivelmente satisfeita. A partir disso sua postura já mudou nas aulas, estava confiante e se arriscando mais no jogo. Na aula seguinte, quando chegou sua vez de sacar, ela acertou três saques seguidos, sendo que, no restante do jogo, não errou nenhum saque mais. Ao fim dessa aula ela estava bastante satisfeita, afirmando que não havia errado nenhum saque naquele dia.

Esse exemplo mostra como o aprendizado técnico possibilitou grande diferença na autoestima e confiança da aluna, possibilitando uma inserção mais efetiva no jogo. Sua experiência foi compartilhada com praticamente todas as alunas da turma, pois foi visível como, ao longo das aulas, elas foram se envolvendo mais e aumentando seu protagonismo. Uchoga e Altman (2015) apontam sua preocupação com a necessidade do desenvolvimento das habilidades corporais das meninas nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que os meninos, a partir das expectativas de gênero, acabam dominando esse universo ao longo dos anos e, conseqüentemente, adquirindo e desenvolvendo mais habilidades.

No entanto, a questão das habilidades não afeta só as meninas, pois vários meninos que apresentam dificuldades com determinadas práticas corporais também sofrem com essa falta de protagonismo (SOUSA e ALTMAN, 1999). Nesse sentido, temos dois exemplos de alunos que nos ajudaram a compreender melhor essa situação. Um deles, na primeira aula do conteúdo, afirmou que não gostava de voleibol, achava difícil e não sabia jogar. Ao longo da unidade, esse aluno foi melhorando no jogo e ficando cada vez mais empolgado. Em todas as aulas, ele era um dos mais participativos nas atividades e discussões, sempre tirando dúvidas e apresentando suas opiniões. Ele mesmo foi relatando como estava aprendendo e se sentindo melhor no jogo. Sobre suas aprendizagens, esse aluno disse: “Eu não sabia nem como sacar no início, nem fazer manchete. Até onde a bola vai agora já dá para saber melhor, professor”. Sobre sua mudança em relação ao esporte, destacou seu aprendizado como fundamental e afirmou: “Eu odiava vôlei. Agora tô querendo jogar toda hora”.

O segundo exemplo é de um aluno que também afirmou, na primeira aula, não saber jogar voleibol e achar muito difícil. Esse jovem, especificamente, tem como característica ser o mais baixo e o mais magro da turma. Durante as aulas em que os fundamentos foram trabalhados, ele se mostrou bem envolvido, com melhoras visíveis nas execuções dos fundamentos. Ao fim da terceira aula, quando foi perguntado para a turma quem ainda não sabia sacar, esse aluno disse para um colega que brincou com ele: “Até eu com esse bracinho fininho estou sacando melhor que você”. Nas aulas seguintes, ele foi melhorando suas habilidades, sendo inclusive referência para os colegas na execução da manchete, pela quantidade de bolas que conseguia “salvar” com esse fundamento. Na penúltima aula do conteúdo, teceu outros comentários: “Melhor jogo, melhor aula.” Eu achei melhor, porque acertei os negócio tudo”.

Esses exemplos, entre outros, nos ajudam a compreender como a experiência proporcionou aos alunos um sentimento de melhor domínio do seu corpo e de mais prazer com a prática, o que inclui as questões de gênero, mas a elas não se reduzem. Tendo o esporte de rendimento como algo bastante presente na nossa sociedade, na qual a excelência técnica e o resultado final são preponderantes, oportunizar aos alunos a apropriação dessas práticas com outros sentidos – a partir de um processo em que eles se tornam protagonistas e capazes de praticá-las de acordo com suas decisões – pode ser fator de empoderamento tanto individual quanto coletivo desses sujeitos. Diante do pressuposto que o empoderar-se tem relação com tomar posse

de sua vida e interagir socialmente de forma crítica em relação à realidade (BAQUERO, 2012), assumir o controle de seu corpo e poder ter acesso às diferentes práticas corporais de forma consciente e autônoma contribui de forma significativa a esse processo. Sendo assim, assumindo o esporte como um “forte vetor a potencializar o domínio do corpo” (VAZ, 1999, p. 92), a experiência didática mostrou como é possível ressignificá-lo na escola, contribuindo na reconciliação entre o sujeito e seu próprio corpo.

Construções coletivas: jogar com, jogar juntos

Para além desse empoderamento individual, foi possível observar um empoderamento compartilhado entre os estudantes. A sensação relatada de que o jogo estava melhorando, ficando mais legal, mais assertivo, não estava ligada apenas às percepções individuais, mas também a um sentimento de coletividade. Em vários momentos, os alunos se ajudavam, incentivavam-se e comemoravam os acertos dos colegas. Isso gerou um fortalecimento do grupo como um todo, uma vez que essa melhora geral das habilidades e do jogo era muito destacada por eles. Na sexta aula do conteúdo, por exemplo, os estagiários registraram que “alunos e alunas começaram a se ajudar mais”. Na oitava aula, no momento da conversa final, os estudantes ressaltaram que jogando juntos e adotando algumas regras oficiais, posicionamento e rodízio, tornava a atividade mais organizada e, por decorrência, melhor para todos. Na fala de dois alunos: “É bom que, tipo, todo mundo não se acostumou num único lugar só não”, “Oportunidade para outras pessoas jogarem também nos lugares”. Nota-se que existia ainda a preocupação coletiva de que todos pudessem ter oportunidades. Isso foi algo bastante perceptível no desenvolvimento da unidade. Eles destacaram na conversa o fato de que todos agora conseguiam sacar, inclusive elogiando os que aprenderam.

Todas essas situações demonstram como os alunos foram se fortalecendo como grupo e, nesse sentido, foi possível “quebrar as amarras” da rigidez esportiva e trazer novas possibilidades e novos sentidos à prática, como no jogo amistoso, em que cada grupo jogou da maneira como preferiu. Esse empoderamento coletivo é o que defende Paulo Freire, uma vez que, para o autor, o empoderamento individual só faz sentido se for utilizado socialmente, numa busca compartilhada pela transformação da sociedade (FREIRE e SHOR, 1986). Dessa forma, a educação pode contribuir na construção de uma consciência coletiva, para que eles lutem contra qualquer tipo de dominação social, a favor do exercício pleno da sua cidadania.

Consideramos que os dois processos são importantes, que os próprios sujeitos possam empoderar-se e que também possam contribuir para as mudanças sociais de forma coletiva. É importante salientar que, ao possibilitar um melhor domínio do corpo por meio do trabalho com as técnicas corporais; ao escutar os alunos, reconhecendo-os enquanto sujeitos do processo de ensino/aprendizagem; ao possibilitar diálogos e reflexões nas aulas e ao ressignificar o esporte de rendimento, a experiência contribuiu para o processo de empoderamento individual e coletivo dos alunos. Como afirma Paulo Freire (FREIRE e SHOR, 1986), o desenvolvimento crítico dos alunos é fundamental e absolutamente necessário para a transformação radical da sociedade, embora não sejam, por si só, suficientes.

Isso posto, diante das diversas formas de dominação social e considerando o esporte algo muitas vezes usado para tal, o trabalho crítico e reflexivo com o corpo e com o se movimentar mostrou ser ferramenta importante em uma trajetória rumo à construção da autonomia dos sujeitos. Vale ressaltar que nós, professores, somos facilitadores desse processo, uma vez que não podemos simplesmente “dar poder” aos nossos alunos. Cabe a nós, portanto, criarmos um ambiente pedagógico que possibilite a eles adquirirem ferramentas e recursos para o exercício de sua cidadania de forma crítica e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com o objetivo de entender como o ensino das técnicas, nas aulas de Educação Física escolar, tem relação com o empoderamento e a autonomia dos alunos. Nesse caminho, nos aproximamos de uma literatura que nos fez refletir bastante e ressignificar muitos conceitos em relação ao ensino da Educação Física escolar e à prática pedagógica. Percebemos como, muitas vezes, os professores se aproximam de teorias fechadas, que servem quase como “manuais” de ensino, adotando rotinas que se torna cada vez mais mecânicas, repetitivas e pouco ou nada reflexivas. Estamos frequentemente discutindo nas escolas e cursos de formação sobre o papel da educação, a necessidade de emancipação dos sujeitos, a preparação para uma vida social de forma crítica, mas, em diversos momentos, acabamos por repetir os modelos tradicionais de ensino que tanto criticamos.

Elencar e refletir sobre os motivos que levam a isso não será possível neste momento, até porque não foi o objetivo deste trabalho. Contudo, é admissível perceber que existem problemas – que vão desde a formação dos professores até o cotidiano das escolas, as escolhas didáticas, a relação com

os espaços e tempos pedagógicos etc. Entretanto, refletir sobre a própria prática é difícil, demanda tempo, esforço, fatores que se apresentam muitas vezes como limitadores, dentro de uma rotina de aulas em que não há acolhimento para tal. Isso se agrava quando a formação docente não valoriza a reflexão como parte essencial do trabalho docente, apresentando “receitas” que se tornam palpáveis dentro de um processo acrítico, no qual repetir e aplicar se tornam soluções mais “fáceis”. Sendo assim, em muitos casos, os professores acabam entrando em um processo automatizado de ensino.

No caso da Educação Física, percebemos como, no ensino das técnicas, isso se torna um fato. As ciências do treinamento, apoiadas nos códigos do esporte de rendimento, tratam as técnicas como algo já moldado, com “eficiência comprovada”, cabendo aos professores, técnicos e instrutores ensiná-las “da forma como elas são”. Para tanto, existem diversas sugestões, com atividades bem descritas, mostrando como chegar a esse objetivo final de execução. Logo, é comum para os professores reproduzirem tais percursos, com expectativas de rendimento baseadas em modelos esportivos profissionais.

Em relação ao aprendizado das técnicas, foi perceptível como muitos estudantes melhoravam sua relação com as práticas quando conseguiam desenvolver habilidades. Nessa perspectiva, ao propor uma reflexão sobre esse tema e sobre a prática pedagógica, nos deparamos com a necessidade de ampliação do conceito de técnica, para além dos reducionismos presentes na didática operatória e nas premissas que orientam as chamadas teorias do treinamento. Modificamos nossas expectativas de rendimento a partir do entendimento da eficácia simbólica contida em cada gesto e expressão corporal. Isso possibilitou entender o aluno cada vez mais como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que foram priorizadas suas experiências, suas maneiras de se expressar corporalmente e suas possibilidades para refletir e decidir. Ao considerar a cultura e o contexto no qual estamos inseridos como fatores que influenciam diretamente no agir dos sujeitos, foi criado um contexto de aprendizagem que incluiu o compartilhamento do protagonismo com os estudantes que, com base em experimentações e reflexões, saíram do lugar de passivo de espectadores. Isso exercitou a criticidade dos mesmos, que se tornaram mais empoderados e autônomos em relação a seus corpos e às práticas corporais.

Todo o processo mostrou não só a importância do ensino das técnicas, mas também a necessidade de desconstruir as “camisas de força” no expressar-se dos sujeitos, que acabam também nos limitando enquanto professores,

uma vez que nos leva a enquadrar todos num mesmo padrão. Precisamos, sim, ensinar as técnicas, porém nunca podemos nos esquecer de que estamos educando sujeitos, não corpos vazios. Fazendo isso, acreditamos que o aprendizado das técnicas corporais pode modificar a relação dos alunos com as práticas e ser fator de empoderamento e desenvolvimento da autonomia.

Por certo, as reflexões apresentadas neste estudo não se encerram aqui. A questão da técnica corporal, o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física, o empoderamento e a autonomia dos alunos são temas complexos, que sempre podem e devem ser explorados dentro do campo da educação. Acreditamos que, quanto mais professores se propuserem a refletir e discutir, mais poderemos avançar em prol da melhoria das nossas práticas de ensino.

Esperamos que este trabalho possa servir de inspiração para outros professores que desejem ampliar suas possibilidades didáticas ou refletir sobre sua própria prática. É importante ressaltar que esse trabalho foi construído a partir de contextos específicos, com sujeitos específicos, fatores que devem sempre ser considerados no trabalho pedagógico. Não temos nenhuma intenção de criar um “modelo de ensino”, uma “receita” de como dar aula, pois isso seria incompatível com toda a discussão e reflexão feita, com a experiência de ação-reflexão-ação que é sempre datada e localizada, portanto única e contextual.

Para finalizar, é importante destacar a necessidade de nós, professores, sempre estarmos atentos e abertos às novas possibilidades de aprendizado e à ampliação de olhares sobre nossas práticas. O exercício de reflexão constante é fundamental, para que possamos qualificar a docência, empoderando-nos também! A prática precisa ser sempre reflexiva. Que, mesmo diante dos desafios impostos pelo cotidiano escolar, possamos contribuir para a formação humana dos estudantes que acolhemos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 119-138.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 1, n. 0, p. 28-34, 1989.

- BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000/1.
- BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos para o Ensino Básico -Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F.E. **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, Proteoria, v. 1, p. 193-214, 2001a.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-104, out. 2002.
- DAOLIO, J. Contribuições da Antropologia ao estudo da Aprendizagem Motora. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006a. p. 19-26.
- DAOLIO, J. Educação Física Escolar: Uma abordagem cultural. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006b. p. 27-34.
- DAOLIO, J. Os Significados do Corpo na Cultura e as Implicações Para a Educação Física. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006c. p. 47-53.
- DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006d. p. 55-62.
- DAOLIO, J.; VELOSO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: Implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**. v. 11, n. 1, p. 9-16, jan./jul. 2008.
- DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar**. Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROEF. Presidente Prudente. 2018.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2017.
- GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROEF. Presidente Prudente. 2018.
- MAUSS, M. As Técnicas do Corpo. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- OLIVEIRA, F. F; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, 2006.
- PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

SILVA, T. de Q.; ALMEIDA, D. F. Corpo, Cultura e Técnicas: Uma Perspectiva de Pesquisadores Brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S197-S211, abr./jun. 2014.

SILVA, L. V. L.; PINHEIRO, M. R. D.; CHAGAS, N. S. O Empoderamento como processo de conscientização e os sujeitos da educação. In: **III Congresso Nacional de Educação**. Natal, 2016.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 499-512, 2007.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMAN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2015.

VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 87-99, 2001.

VAZ, A. F. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, v. 22, n. Especial, p. 21-49, jul./dez. 2004.

VAZ, A. F. Esporte: Encontro entre corpo, técnica e tecnologia. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, p. 88-96, set. 2016.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ESTUDOS SOBRE O ESPORTE

Proposição de uma unidade didática para alunos do Ensino Médio

Ernesto Jose Dutra
Ivana Montandon Soares Aleixo

INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz as experiências, sentimentos e significados que alunos de uma turma do segundo ano médio, ano 2019 da Escola Estadual Nascimento Leal – Carangola/MG, tiveram durante a pesquisa para minha dissertação do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF). Durante a pesquisa foi proposta a aplicação de uma unidade didática (UD) referente ao ensino do esporte. Tratava-se de um novo olhar sobre o ensino do esporte na escola, um olhar para o esporte como fenômeno em si, sua historicidade, sua relevância social, cultural e econômica.

O tema foi levantado a partir das seguintes perguntas, feitas para os alunos e também ao professor-pesquisador, o que é esporte? Por que este fenômeno está tão presente na vida da sociedade contemporânea? O que há de tão especial para que o esporte, nas aulas de educação física escolar, seja o conteúdo predominante não só nas práticas docentes, como também nos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Outras inquietações também foram tomando conta de meus pensamentos como o que ensinar a mais sobre os esportes para estes alunos do ensino médio? Ensinar o fazer de outros esportes não tradicionais como o badminton, rugby e frisbee, ou ensinar o “saber sobre o fazer” de esportes já tradicionais como o voleibol, futsal e atletismo?

Diante de tantas inquietações e indagações surgiu durante a elaboração do projeto de pesquisa a intenção de propor uma unidade didática que tentaria responder às minhas pertinentes inquietações. A UD intitulada estudos sobre o esporte trouxe para as aulas, de uma forma mais ampla, o esporte tratado pedagogicamente a partir de sua historicidade, suas mudanças e evoluções, classificação, influência da mídia, entre outros pontos estudados e vivenciados pelos alunos, o que levaria, ou não, à resposta da primeira pergunta – O que é esporte?

Esta pesquisa teve como objetivo principal a elaboração e aplicação de uma unidade didática intitulada “Estudos sobre o esporte” que pretendeu fazer com que o jovem compreendesse a relevância social, política, econômica e cultural do esporte na sociedade e, principalmente, a importância da prática dos esportes em qualquer âmbito. Nesta UD foram contemplados os saberes procedimentais (saber fazer), saberes conceituais (saber sobre o fazer) e os saberes atitudinais (sentimentos sobre e com a prática).

Ensinar o Esporte dentro das aulas de Educação Física escolar pode até parecer uma tarefa fácil, afinal fomos formados para isso. Mas será realmente que está sendo fácil trabalhar esse conteúdo da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio? O tema vem sendo discutido e debatido há muitos anos, ainda assim sentimos a necessidade de trazer a nossa visão, o nosso debate sem a pretensão de apresentar soluções prontas e acabadas. Percebemos que as questões relacionadas à prática pedagógica do esporte na escola precisam ser repensadas e revistas. O momento atual coloca em xeque o trabalho do professor no contexto escolar em relação às abordagens utilizadas para o desenvolvimento do esporte nas aulas de Educação Física.

O trato pedagógico com o conteúdo esporte durante as aulas, o conhecimento que os alunos detêm a respeito dos saberes conceituais, a predominância dos conhecimentos técnicos em detrimento de outros saberes e o conhecimento real que os alunos possuem sobre o esporte como fenômeno em si são os problemas que tentaremos compreender durante este estudo. Percebemos que uma parcela significativa de alunos, do Ensino Médio, não participa muito das aulas, seja pelo desconhecimento, seja pela falta de

interesse, seja por serem repetitivas, logo cabe ao profissional de Educação Física ter papel preponderante na utilização do esporte sob a ótica da educação e como conteúdo presente na Educação Física escolar, pois passa a ser o principal responsável, a propiciar elementos que contribuam para a formação integral dos seus alunos.

Há uma distância entre o que se produz e o que de fato é realizado no chão da escola, essas indagações são na verdade as inquietações que o professor-pesquisador tem com relação ao ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, especificamente nas suas próprias aulas. As inquietações elencadas, não apenas neste estudo, mas em qualquer outro estudo que tenha a mesma característica deste, ou seja, capaz de refletir, analisar, interferir e melhorar a própria prática docente, são as molas propulsoras desta pesquisa que contará com uma criação de Unidade Didática (UD) sobre o ensino dos esportes e discussões em grupos focais sobre (ela). Assim, buscamos responder a essas inquietações dialogando com autores referências sobre o tema discutido.

Para referenciar esta pesquisa, contamos com a contribuição de autores especialistas nas pedagogias do esporte e na didática da Educação Física escolar, especialistas no segmento Ensino médio, em juventude e suas relações com o esporte e a escola, e, também, com os pressupostos legais que norteiam a Educação Física escolar no Ensino Médio e, conseqüentemente, o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar.

O esporte é um fenômeno social e também patrimônio cultural da humanidade (TUBINO, 1999), estar intrínseco à Educação Física é uma forma de sociabilização e de transmissão de valores. Portanto, observa-se que o esporte envolve várias camadas, sendo um fenômeno que possui uma linguagem universal. Na escola, deve ser abordado como um conhecimento da cultura corporal de movimento, assim sendo sua abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física tornar-se-á extremamente relevante.

As normas legais norteiam a EFI escolar indicando o que descreve a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018 (MEC/BRASIL, 2018). De acordo com a BNCC, o esporte divide espaço com mais cinco Unidades temáticas, ao todo são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Apesar de dividir igual espaço nos documentos norteadores, o “conteúdo esporte” ainda é quase hegemônico nas aulas de Educação Física escolar.

No mesmo documento, começamos a entender sua importância e amplitude quando vemos as divisões dos conteúdos por ano de escolaridade. As subcategorias relacionadas ao esporte são mais presentes do que as da ginástica, por exemplo, como o ilustrado na figura abaixo.

Quadro 1 – Quadro de conteúdo BNCC

| Unidade temáticas | Objetivos de conhecimento | |
|---------------------|--|---|
| | 6º e 7º anos | 8º e 9º anos |
| Brincadeira e jogos | Jogos eletrônicos | |
| Esportes | Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes de técnico – combinatório | Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico | Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal |
| Danças | Danças urbanas | Danças de salão |
| Lutas | Lutas do Brasil | Lutas do mundo |
| Práticas corporais | Práticas corporais de aventura urbanas | Práticas corporais de aventura na natureza |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) p. 231

A Base Nacional Comum Curricular de 2018 – BNCC, (MEC/BRASIL, 2018, p. 215), na qual o esporte é uma das seis unidades temáticas a serem trabalhadas na educação física escolar, também traz a importância do esporte e também da sua ressignificação quando remete a uma prática fora das regulamentações oficiais que em seu texto são chamadas de práticas derivadas do esporte.

Sobre o conteúdo esporte é perceptível tanto a repetição de alguns temas como os esportes de quadra, quanto à repetição das mesmas metodologias e objetivos dentro das aulas, assim o conteúdo esporte acaba se empobrecendo pedagogicamente no ensino médio, quando sua prática resume em repetir de maneira institucionalizada o esporte apreendido.

Pensando especificamente nos alunos dos três anos do Ensino Médio, e na maneira como o esporte é tratado pedagogicamente, pode-se perceber um desinteresse grande por parte deles. Em relatos pessoais, escuta-se desses alunos algo do tipo: *professor, não quero participar, pois não sei jogar esse esporte,*

criando assim um vínculo de participação assimilado à técnica apurada para participação, por vezes podemos, também, nos deparar com falas como: *Ah! Agora sim eu participo, este esporte eu sei jogar.*

Analisando essas duas narrativas fictícias, mas com certeza presente em algum momento da vida docente, nos remetemos às premissas do esporte de rendimento, que de alguma forma ficou marcada na vida desses alunos, assim como nos traz Carlan (2018, p. 31) quando diz que o reducionismo às técnicas e à forma institucionalizada de “jogar o esporte” produziu muitas exclusões, discriminações e comparações.

Precisamos de muitos avanços teóricos que contribuam para uma compreensão do esporte num sentido muito além da mera atividade prática, ou seja, da aquisição de um saber em relação às realizações objetivas dele, bem como melhorar a efetividade de sua prática com suas especificidades (KUNZ, 2016, p. 17).

Atualmente as aulas de educação física ainda têm sido, por mais que apareçam propostas inovadoras, um espaço de repetição e vivência do esporte em sua forma mais institucionalizada, com códigos e regras que tangem o esporte de alto-rendimento, nesses moldes o esporte perde seu caráter educacional, uma vez que é campo privilegiado dos mais aptos. E mesmos os mais aptos, ao vivenciarem o esporte dessa forma, não aproveitam tudo o que o esporte pode proporcionar e não coadunam com a ideia de aprender sobre o fazer.

Um exemplo bem claro é quando se faz uma pergunta sobre a origem de determinada modalidade esportiva a alunos de Ensino Médio e esses não fazem ideia da resposta, ou mesmo questionar sobre a classificação dos esportes quanto à sua característica individual ou coletiva, pois assim como Bracht (2019, p. 105) entendemos que o esporte deva ser apresentado para os alunos de duas formas, uma, apropriando-se das técnicas de maneira a poder praticar os esportes (saberes procedimentais), e outra se apropriando de conhecimentos (saberes conceituais) para que do esporte possam ter uma visão crítica e integral.

Mesmo sendo hegemônica, a presença do esporte nas aulas de educação física e as práticas pedagógicas nem sempre fazem referência a tudo que o esporte pode proporcionar, além da técnica, tática e regras existem temas no esporte que podem e devem ser trabalhados, os saberes conceituais sobre o esporte é o tema a ser proposto neste estudo. Portanto este estudo visa tratar o esporte dentro de sua lógica externa e ir além da sua divisão por

modalidades e categorias, fazendo com que os alunos entendam o que é esporte, como surgiu tal fenômeno.

Há, portanto, neste estudo, a intenção de aprofundar os saberes conceituais do esporte, sua historicidade e relevância dentro e fora do ambiente escolar. E assim poder elaborar de forma sistemática e organizada uma unidade didática voltada para tal fenômeno, concordando com Tubino (2010, p. 17) que entende o esporte como importante fenômeno sociocultural merecedor de mais estudos, voltados também para os aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

ATORES DA PESQUISA (NOSSOS ALUNOS) E SUA RELAÇÃO COM AS AULAS

Para prosseguirmos com a pesquisa, precisamos nos debruçar mais a fundo no conhecimento sobre os atores da pesquisa, nossos alunos, no nosso caso são alunos do ensino médio com idade entre 15 a 18 anos, e também na relação desses atores com a escola e o conteúdo ensinado nas aulas de educação física (Esporte).

Carrano e Dayrell (2014, p. 127) acreditam que as escolas esperam alunos, mas recebem sujeitos com diversas experiências de mundo, vindo de lugares e grupos diferentes e nesse contraditório entre o que esperamos ser os alunos e o que eles realmente são por vezes nós professores

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades. (CARRANO E DAYRELL, 2014, p. 127).

O Ensino Médio vem passando por mudanças profundas no que diz respeito à discussão sobre as suas funções, o jovem ponto central, juntamente com a prática de atividades, são desafios constantes. Para que possamos contar com uma Educação Física valorizada e legitimada perante os alunos e a comunidade escolar, é necessário que os professores comecem a entender o porquê e o para que serve a Educação Física no Ensino Médio planejando e

promovendo boas aulas, elaborando projetos dentro da escola, ou seja, valorizando o seu trabalho perante os disparates causados por leis, governantes e comunidade escolar.

Gaya (2014) confirma essa posição quando diz que:

A Educação Física é desvalorizada por professores de educação física que se mantendo presos entre fronteiras rígidas de concepções racionalistas e intelectualistas manifestam complexo de inferioridade por ter de lidar com corpos sensíveis. Corpos que correm, saltam, jogam, dançam e fazem esportes (GAYA, 2014, p. 31).

Autores como Oliveira *et al.* (2019, p. 2 e 3) e Torres *et al.* (2013) trazem em suas pesquisas, feitas com alunos de ensino médio a relevância da Educação Física Escolar em sua grade curricular, entre outras manifestações a que me chamou mais atenção foi a grande preferência dos alunos pelas aulas de educação física e em contraponto o apontamento dos mesmos com relação à pouca utilidade da disciplina comparando com os demais componentes curriculares como Matemática e Ciências. Nesse sentido os autores apontam para a necessidade de aulas (teóricas e práticas) relevantes, conteúdos que façam sentido para o aluno do ensino médio.

Alinhando as pesquisas realizadas e nossa prática docente observamos a necessidade de se planejar, escolher e aplicar temas que tragam maior significado para estes alunos, e mesmo dentre os conteúdos mais tradicionais, como o esporte, entregar para os alunos uma aula que coadune com o que esperamos que o aluno aprenda no ensino médio, pensando nisso, como queremos que nossos alunos saiam do ensino médio, no que diz respeito à Educação Física Escolar?

Para ajudar a responder esta pergunta recorri aos preceitos de Barroso e Souza Júnior (2017, p. 254), que esperam que os alunos compreendam que o esporte pode ser utilizado com três objetivos distintos (rendimento, lazer e qualidade de vida) e que também cheguem ao final desta etapa capazes de ser um aluno-praticante, um aluno-expectador e/ou um aluno-consumidor de esportes, corroborando com nossa proposta de levar os alunos, através dos saberes conceituais, a refletir sobre a relevância do esporte na vida de cada um.

Com o surgimento dos movimentos renovadores, a crítica sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física escolar levou a inúmeras teorias e metodologias assim como as descritas neste capítulo, mas uma expressão utilizada por Bracht (1992) e pelo Coletivo de Autores (1992) marcou, para

nós, essa discussão sobre o ensino dos esportes. A expressão é “Esporte na Escola e Esporte da Escola”.

O espaço acadêmico é lugar de debates, troca de conhecimentos, ensinamentos e, principalmente, relações interpessoais e neste programa de mestrado não foi diferente. Estranho começar assim um texto sobre esporte? Pode ser, mas na verdade o que inspirou a escrita deste tópico foi exatamente um debate dentro de uma das aulas do Mestrado Acadêmico em Educação Física Escolar em Rede Nacional - PROEF. Nesse debate, falávamos sobre metodologias do ensino do esporte, no contexto de uma aula sobre planejamentos, quando ocorreu a discussão sobre o ensino do esporte voltado para o alto rendimento e o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física escolar, dentre essas abordagens, ocorreu também o tema Jogo Escolares.

Nesse momento, a expressão “Esporte na Escola e Esporte da Escola” surgiu no debate e nos trouxe uma inquietação diante do exposto.

Mesmo sabendo que no contexto escolar o ensino do esporte deva ser pautado exatamente no que pensamos sobre o “Esporte da Escola”, ou seja, um esporte característico com objetivos voltados para o espectro educacional em detrimento aos objetivos do “Esporte na Escola” que prezam pelo ensino do esporte que é praticado no alto rendimento dentro da escola houve uma indagação, que exatamente inspirou a escrita deste tópico.

ESPORTE NA ESCOLA E ESPORTE DA ESCOLA HÁ ESPAÇO PARA OS DOIS?

Vamos aqui, de forma breve, discutir o tema e defender o ponto de vista do pesquisador, cuja resposta é positiva à questão proposta. A discussão frente à máxima verdadeira da diferença entre o esporte na escola e o esporte da escola é intensa, e apoiada em vários estudos como os de Bracht (1997), Vago (1996), Betti (1999). É também geradora de outros estudos que deram luz ao pensamento de modo que possibilite refletir sobre o conteúdo Esporte.

Neste subcapítulo, pretende-se fazer uma provocação sobre a ocupação comungada do esporte de forma mais institucionalizada (na escola) e do esporte criado, recriado e transformado nas aulas (da escola), ambos fazendo o papel educacional na formação integral do educando. Para melhor entendimento desta questão e da expressão aqui tomada para o debate, apresentaremos dois momentos importantes em que foram utilizadas.

Bracht na segunda edição de seu livro Educação Física e Aprendizagem Social, discute a influência da presença das instituições militares e esportivas

e neste descreve que, mais uma vez a Educação Física assume os códigos de outra instituição, **e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola** (grifo nosso), o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1997, p. 22).

Remetemos também ao Coletivo de Autores (2012), na sua obra Metodologia do Ensino da Educação Física, 1ª edição em 1992, na qual “remete ao esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal” sendo considerado fenômeno com sentidos e significados, sendo assim deve ser sistematizado e analisado de forma que privilegie o esporte “da” escola e não o esporte “na” escola.

Analisando as proposições de Bracht (1997) e do Coletivo de Autores (2012) podemos concluir que no âmbito da Educação Física escolar, em determinado tempo de nossa história não existia o Esporte da Escola e sim o Esporte na Escola, levando-nos às prerrogativas de Vago (1996) que em seu artigo encontra paradoxos nessa relação entre o esporte na escola e o esporte da escola.

Não se questiona aqui o fato de o esporte ter se desenvolvido mundialmente a ponto de ser transformado em elemento da cultura de movimento. Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a educação física e transformado no seu principal (ou até único) conteúdo de ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda.

As questões que coloco para este diálogo são estas: a educação física na escola tem sido mesmo apenas e tão somente um veículo de transmissão/reprodução do esporte, com os códigos do esporte de rendimento citados por Bracht? Ou, de outra forma: a escola não possui e nem sequer desenvolveu nenhuma forma de autonomia para por intermédio da educação física (mas também de outros tempos e espaços educativos), ensinar o esporte por seus próprios códigos/normas/critérios (VAGO, 2012, p. 139)?

Outra questão que podemos colocar neste debate, de acordo com Vago (1996): é possível existir um Esporte da Escola sem a presença do Esporte na Escola?

Concordo com o posicionamento de Vago e corroboro com seu pensamento dizendo ser importante também o ensino do “esporte na Escola”, essa relação e como Vago diz “tensão permanente” tem que existir. Um não existe sem o outro.

Retomando a nossa questão inicial, poderiam essas duas proposições caminhar juntas dentro das aulas de educação física? Para responder, parcialmente, a essa pergunta, me remeto à Gaya (2014) que em seu estudo classifica os professores em três categorias quanto a sua forma de ensinar, professor generalista, professor especialista e professor generalista instruído, este último tendo a capacidade de juntar as partes em um todo, ou seja, transitar pelas várias ciências do esporte com um único objetivo que seria o ensino dos esportes aos educandos.

Mesmo parecendo descontextualizada, essa discussão faz parte do processo de construção deste estudo e da unidade didática proposta no próximo capítulo. O objetivo era que em breves palavras pudéssemos, embasados em autores especialistas no tema, expor nossa posição.

Acreditamos que o ensino do esporte na escola não pode restringir um movimento de outro, assim como Greco (2010) contribui com sua crítica na divisão das metodologias humanistas e tecnicistas, na qual uma pretende ser mais verdadeira que outra, assim como também não devemos ser radicais em negar o que hoje a escola produz e chama de esporte “da escola” e também restringir a presença do esporte de rendimento “na escola”. Os dois devem coexistir para melhor ser desenvolvido o ensino do esporte nas aulas de Educação Física escolar.

De forma bem sucinta trouxe aqui um pouco da discussão teórica que embasou a estruturação e aplicação deste trabalho, assim como da UD que veremos a seguir, traçando assim uma linha entre teoria e prática, escrita e campo.

Opto, agora, em descrever um pouco mais detalhadamente minha trajetória docente, desde minha formação inicial até o ingresso neste programa de mestrado exatamente neste capítulo por entender que a unidade didática elaborada neste estudo é fruto desta trajetória. Esta unidade didática é resultado de todo o conhecimento (experiências) vivido como aluno de graduação, professor e agora aluno da pós-graduação e também por experiências do dia a dia. Sentimentos como o ânimo no início da carreira, a motivação de ensinar e oferecer o meu melhor naquela época, a desmotivação pelos fatores internos da escola como falta de estrutura e materiais e também as condições

externas de trabalho de todo profissional de educação como salários baixos, desvalorização perante a sociedade também colaboraram para a elaboração desta unidade didática.

Alguns fatores foram de extrema relevância para minha trajetória docente, já passei pela fase motivadora do início de carreira, o desânimo e consequente abandono do trabalho docente e injeções de ânimo que me fizeram hoje estar neste programa podendo escrever e discutir minha prática e contribuir para minha formação profissional e também de colegas a quem este trabalho possa interessar.

Em pouco mais de 15 anos de trabalho com a educação física escolar, o conteúdo esporte sempre me chamou atenção, não somente pela minha formação, mas também pelo gosto particular e a vontade de ensinar esporte. O modelo esportivista, tecnicista ao qual fui apresentado durante a graduação fizeram parte dos primeiros anos de docência na Educação Física escolar, mas algumas situações me inquietavam. A constante falta de material e a dificuldade em lidar com turmas com clientela bem heterogênea em gênero, interesse e condições físicas e técnicas eram as minhas principais inquietações, e ao mesmo tempo em que me inquietavam tais situações, também me acomodavam, em dado momento da carreira me via tranquilo em ministrar aulas para uma parte da turma e aceitar que outra parte não participasse da aula. Foi assim por um bom tempo.

Temas de estudo hoje como o afastamento, o desinteresse, a repetição de conteúdos e falta de planejamento foi por um período recorrente em minhas aulas. Mesmo, às vezes, quando tentava inovar trazendo algo diferente dentro do que imaginava ser ótimo para as minhas aulas, eu não me importava com o afastamento de parte da turma. Passei por um período tenebroso do conhecido rola-bola, algo que naquele momento era cômodo e fácil, agradava a todos os que queriam jogar e os que não queriam e para não ter discussões por qual atividade/esporte os alunos fariam no dia me dava ao grande trabalho de revezar e dividir o tempo entre as atividades. Bom, foi sim um período triste em que mesmo descansado chegava a minha casa, exausto, mentalmente, por não ter exercido minha profissão de forma satisfatória.

Cansado desse quadro profissional em que me encontrava, no ano de 2011 elaborei na época o que entendia como um projeto, que hoje denominaria de unidade didática, sobre esportes adaptados e inclusão através do esporte, e para mim foi uma grata surpresa, pois a participação nas aulas do projeto foram quase que integrais e o feedback com os alunos foi

surpreendente, já no ano de 2012 trabalhava em uma escola de zona rural e fizemos um outro projeto, cujo tema foi o futebol na história daquela comunidade, os resultados foram sensacionais, até uma bola feita com bexiga de porco apareceu nas aulas e jogamos com ela.

Daí em diante, consegui, através de alguns projetos, desenvolver um trabalho mais atraente e de resultados mais satisfatórios com o ensino do esporte dentro da Educação Física escolar. Nesse período, participei de alguns congressos, simpósios e capacitações que agiram como uma mola propulsora para mudança de atitudes com relação à minha prática docente.

O ingresso neste programa de mestrado só fez somar e me levou a escrever sobre minha prática através deste estudo e da unidade didática proposta aqui. A minha trajetória na docência contextualiza e justifica a decisão de elaborar e aplicar uma unidade didática voltada para o ensino do esporte, cuja intenção seria compreender o que é o esporte como fenômeno e trabalhar esse tema fora de uma modalidade esportiva isolada tal como trabalhar a história do futebol no conteúdo futebol, ou trabalhar a influência da mídia em uma aula dentro do ensino do conteúdo vôlei. Quero, com essa unidade didática, trabalhar o esporte dentro do conteúdo esporte presente no meu plano de trabalho anual.

Espero, com essa unidade didática, contribuir para que “nossas soluções” sejam cada vez mais nossas e de todos, na leitura, na escrita e principalmente na prática nossa de cada dia. Gonzalez e Fensterseifer (2010, p. 19) quando discorrem sobre o “não lugar da educação física escolar” finalizam o segundo texto da “série”, acreditamos no ideal deste trabalho e com a intenção de elaborar uma unidade didática, dizendo que

...as ideias aqui esboçadas têm esse intento sem jamais pretender substituir os sujeitos, pois, mais que produzir soluções, interessa-nos o lugar dos sujeitos na produção dessas soluções, só assim elas serão nossas soluções (GONZALEZ E FENSTERSEIFER, 2010, p. 19).

Além da experiência adquirida nos anos de docência, a vivência e a troca de conhecimentos promovidos pelo mestrado através da interação entre professores de todos os cantos do país e as leituras realizadas também contribuíram para moldar essa unidade didática.

Muitas leituras, de textos e de mundo, fizeram chegar à elaboração desta UD. Vários autores e várias vertentes metodológicas moldaram meus pensamentos para construir uma sequência pedagógica que pudesse mostrar o esporte em seus mais diversos aspectos, por mais que tenha me esforçado,

não consegui dentre as epistemologias existentes, identificar uma que definisse o trabalho que realizei dentro da escola.

PLANO DE AÇÃO PARA A UNIDADE DIDÁTICA “ESTUDOS SOBRE O ESPORTE”

Este plano de ação consiste na participação dos alunos na Unidade didática (UD) de Estudos sobre o Esporte. Durante a aplicação da UD, os alunos participantes, também, participarão de grupos focais após cada aula, em um total de 7 encontros. Em seguida, descrevo a UD e seus respectivos instrumentos de coleta de dados.

Objetivo Principal:

Abrangendo as três dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal), nosso objetivo é elaborar uma proposta em que o esporte seja tratado pedagogicamente a partir de sua historicidade, suas mudanças e evoluções, classificação, influência da mídia, entre outros pontos a serem estudados e vivenciados pelos alunos.

Apresentação:

A presente unidade didática foi realizada com uma turma de Ensino Médio (2º ano) no turno vespertino. A proposta terá 07 encontros, denominados de aulas, com duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos cada encontro. Esses encontros correspondem a duas aulas seguidas para a mesma turma.

Durante as aulas, foram discutidos vários aspectos do esporte como sua historicidade, sua representação econômica e social, sua cultura assim como suas manifestações.

Foram abordados nas aulas, a história e a origem dos esportes, o processo de esportivização e desesportivização, a influência da mídia na evolução e as mudanças nos esportes, o “esporte na escola” e o “esporte da escola”, a classificação dos esportes segundo sua lógica interna e o esporte em outras culturas. Em um último encontro, realizamos a avaliação da UD pelos alunos, a avaliação do professor também pelos alunos e pelo próprio professor por meio de autoavaliação, assim como a autoavaliação dos alunos.

Cada aula ministrada contou, em sua grande parte, com três momentos. O primeiro momento fora sempre realizado em sala de aula, com exceção da aula sobre a classificação dos esportes que iniciou e terminou na quadra de

esportes da escola. Nesse momento aconteceram as aulas expositivas com material audiovisual (vídeos e slides) e exposição teórica do conteúdo pelo professor. Essas aulas levavam de 25 a 35 minutos.

O segundo momento das aulas aconteceu na quadra de esportes, e por uma vez, quando confeccionaram cartazes sobre o tema “esporte na escola” e “esporte da escola”, foi realizado nas mesas do refeitório da escola. Esses momentos serviram para consolidar a teoria trabalhada na aula expositiva através de vivências motoras sobre o tema de cada aula. Com tempo aproximado entre 30 e 45 minutos.

O terceiro momento foi realizado na sala de aula, na sala de informática e também na própria quadra, mas não com todos os alunos, pois se tratavam dos grupos focais. Nos grupos focais, apenas seis alunos participaram, a cada aula e os demais alunos terminavam o restante das aulas na quadra da escola com alguma atividade recreativa e logo em seguida o intervalo para o recreio. Para os grupos focais levamos entre 15 a 20 minutos.

Agora que apresentamos nosso arcabouço teórico e nossas motivações para a escrita e pesquisa partiremos para a parte final deste capítulo que é a apresentação das aulas e também parte das análises das narrativas coletadas durante a aplicação das aulas.

Aulas 01 e 02

(Continua)

| | |
|---|---|
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo Específico: História dos Esportes e das modalidades esportivas | |
| Objetivo: reconhecer que o esporte (fenômeno) e as modalidades esportivas têm uma história, uma origem que lhe dá sentido e significado, especificamente na parte prática da aula os alunos vivenciarão um dos primeiros esportes a ser praticado, uma luta medieval e também a primeira forma conhecida de se praticar o voleibol, o Mintonette. | |
| Materiais e espaços: Computador e projetor da escola, bolas de plástico, bola de voleibol, rede de voleibol, caixas de pizza, barbantes e coletes, as aulas serão na quadra da escola (prática) e na sala de aula teórica. | |
| Procedimentos: Inicialmente houve uma aula expositiva com vídeos (Origem dos esportes, link: https://www.youtube.com/watch?v=3X_3Wo6-mtI , Lutas medievais como esporte link: (https://www.youtube.com/watch?v=x-roC6Cd4Wvs), e história do voleibol (https://www.youtube.com/watch?v=3WKMANqD6k8), e slides que abordarão a origem da palavra esporte e qual foi o primeiro esporte. No segundo momento da aula, já na quadra da escola, os alunos vivenciaram uma luta medieval com “Mangual e escudo” feitos pelos próprios alunos utilizando bolas de plástico, barbante, sacolas e caixas de pizza. | |

Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado.

Primeiramente gostaríamos de esclarecer, novamente, o porquê de as aulas serem duplicadas. Essa turma possui o que chamamos aqui em nossa região de “aulas geminadas”, que são aulas do mesmo conteúdo em sequência, especificamente nessa turma as aulas eram no segundo e terceiro períodos de aula. Concluindo, o que chamaremos de encontro nessa parte da pesquisa constitui-se de duas aulas de 50 minutos, totalizando 1 hora e 40 minutos, como descrito no plano de aula.

Esse primeiro encontro teve como tema central a história dos esportes e das modalidades esportivas e tem por objetivo reconhecer que o esporte como fenômeno possui uma história, uma origem. Assim como nos traz Melo e Fortes (2010), citando Bordieu (1983) sobre o surgimento do termo “esporte”.

Originária do francês antigo “disport”, a palavra “sport” foi registrada pela primeira vez na Grã-Bretanha do século XV, mas é somente na transição dos séculos XVIII e XIX que ela assume o sentido atual. Para ser mais preciso, é nesse momento que se configura o campo esportivo conforme hoje o conhecemos (BOURDIEU, 1983 apud MELO e FORTES, 2010, p. 12).

A fim de justificar a temática deste encontro, vamos, além de todos os autores já citados no referencial teórico, nos remeter aos preceitos de González, Bracht, Caparroz e Fensterseifer (2014) que escrevem a respeito da presença do esporte nas aulas de educação física escolar, através de propostas diferenciadas ou inovadoras, as quais os autores entendem que, com relação às aulas de educação física escolar, “o esporte passa a ser tematizado como um conteúdo da disciplina e não mais como um fenômeno que apenas é reproduzido no espaço escolar com base nos códigos de outras instituições”.

Importância vê-se também presente na fala de um dos alunos, que diz ter sido essencial ter conhecido duas modalidades que nunca tinham visto a luta medieval e o mintonette.

Aluno 1: “Ah eu achei interessante o tema de hoje, que é a luta medieval e o vôlei, até então nunca tinha visto a luta medieval e foi muito bom ter visto a origem também do vôlei que foi o mintonette”. (16 anos)

Respondendo à primeira categoria de análise das narrativas dos alunos que corresponde à questão “como está sendo o tratamento pedagógico do

esporte na escola”, podemos encontrar alguns indícios relevantes de como era tratado o conteúdo esporte dentro das aulas de educação física. Encontramos falas do tipo:

“Ah! Só voleibol, só futebol, só futebol...” e também “só aquele jogo, só aquilo, acaba não mudando muito. Essas falas traduzem o que os alunos enxergam das aulas de educação física voltadas para o ensino dos esportes, que se resumiam em jogar algumas modalidades esportivas, e também na condição profissional em que o docente (professor-pesquisador) se encontrava, uma vez que o mesmo foi professor da turma em anos anteriores.

As falas dos alunos, além de demonstrar o desinvestimento pedagógico do docente, também refletem outro fator muito relevante ao tratamento pedagógico do esporte que é a presença relativamente grande do conhecido quarteto fantástico do esporte, futsal, handebol, voleibol e basquetebol.

Aluno 3: “é uma coisa nova pra gente, isso é bom, porque ficar numa mesmice acaba uma hora que fica chato, monótono, aí ninguém gosta mais. Aí quando traz coisas novas a galera anima a praticar.” (17 anos)

Outro fator importante de se frisar na fala acima é a questão do “praticar um esporte”, mesmo reconhecendo a importância dos conceitos relacionados ao esporte, como a história, os alunos ainda têm uma ligação maior com a prática. Mas ora, convenhamos, isso não seria nenhuma novidade devido à forma de ensinar em nosso conteúdo e que a nosso ver é primordial e característico da Educação Física.

O intuito dessa UD não é propor um tipo de metodologia que empregue apenas o conceito dos esportes em aulas teóricas e nem que as aulas práticas sirvam de muleta para ensinar algum conceito. A harmonia entre teoria e prática é o que pode levar a Educação Física escolar ao patamar que se espera.

Aulas 03 e 04

(Continua)

| | |
|--|---|
| Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |

| |
|--|
| Conteúdo Específico: Processo de Esportivização |
| Objetivo: Compreender o processo de esportivização, ou seja, como uma atividade física, brincadeira ou um movimento humano virou esporte? Entender também as diferenças entre esporte e brincadeira. |
| Materiais e espaços: Computador e projetor da escola, quadra da escola, peteca oficial, peteca de palha e pena, bola de meia, bola de futsal, cones e cordas. |
| Procedimentos: Aula expositiva em sala de aula com vídeos (mundial de pega-pega, link: https://www.youtube.com/watch?v=rgWBm5ud20Y . Campeonato Brasileiro de peteca, link: https://www.youtube.com/watch?v=IX-lzY6xU3XE , brincadeiras de peteca, link: https://www.youtube.com/watch?v=wXEjjiUOCck , pega-pega com desconhecidos, link: https://www.youtube.com/watch?v=28DOHnCCkbo , e slides onde a intenção é compreender a diferença entre esportivizar e desesportivizar para que possamos passar para a parte prática que terá como objetivo esportivizar (transformar em esporte) uma brincadeira a escolha dos alunos e desesportivizar (transformar em brincadeira) um esporte já conhecido. Nesse momento, os alunos são divididos em grupos e cada grupo é responsável por esportivizar uma brincadeira e desesportivizar uma modalidade esportiva. |
| Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado. |

Como já descrito no plano de aula, o tema central desse encontro foi o processo de esportivização, termo que neste contexto tem sentido diferente do que geralmente é encontrado na literatura. Não se trata do processo de esportivização da Educação Física escolar, encontrado em alguns artigos e livros como no Coletivo de Autores (1992), mas trata-se, no contexto da aula, do processo de transformar uma atividade física, uma brincadeira ou uma outra prática corporal sem cunho competitivo em esporte.

Para melhor compreender este tópico, levaremos em consideração os termos, esporte e esportivização seguindo os preceitos de González (2005, p. 170) que nos traz o conceito de esportivização sendo como o “*ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno*”. Mas, com relação a essa “transformação” o autor nos alerta que devemos considerar o termo “esporte” em um sentido mais restrito que é regido por um esporte de rendimento que visa ao desempenho máximo, tem regras que buscam oportunizar as mesmas condições entre os adversários e são regulados por organizações responsáveis pelas normas e formas de disputa.

O autor ainda indica que o termo esportivização pode ser encontrado na literatura com, no mínimo, quatro sentidos distintos. Desses utilizaremos o princípio que, de acordo com o González (2005, p. 170-173), seria o processo de transformação de corporais contemporâneas em esporte institucionalizado.

Entrando em nossas categorias de análise, vamos através das falas dos alunos descrever o que pensam na primeira categoria, que seria o tratamento pedagógico do esporte na escola, com isso foi perguntado aos alunos se a aula havia cumprido o seu objetivo e as respostas foram afirmativamente unânimes e que os procedimentos também foram adequados.

Aluno 1: “Funcionou sim, todo mundo pensou nas brincadeiras, deu pra perceber que eles entenderam...” (16 anos)

Como falamos aqui sobre o tratamento pedagógico do esporte, percebemos pela narrativa da aluna que a apresentação desse processo se deu com sucesso, todos conseguiram pensar no objetivo da prática que seria esportivizar e desesportivizar. As atividades dentro e fora de sala pareceram suficientes para suprir o objetivo da aula, ou seja, construir e desconstruir uma prática esportiva.

Aulas 05 e 06

(Continua)

| | |
|---|---|
| Escola Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo específico: Esporte e Mídia – Mudanças de algumas regras influenciadas pela mídia e influências positivas e negativas da mídia no esporte. | |
| Objetivo: Compreender a relação entre o esporte e as mídias (impresas, eletrônicas e digitais) e a influência que elas trazem para os esportes, tal como a mudança de regras no sistema de pontuação no voleibol e as possíveis vantagens que as mídias podem trazer para o esporte. | |
| Materiais e espaços: Computador e projetor da escola, Bolas e rede de voleibol, pranchetas, papel e caneta para marcação dos pontos. Súmulas antigas e atuais de voleibol. | |

Procedimentos: Realizar aula expositiva com slides e vídeos (reportagem Record jogo de vôlei no maracanã, link: <https://www.youtube.com/watch?v=k-KnOO1H104>, evolução do voleibol, link: <https://www.youtube.com/watch?v=Vwgx1YyngWg>, influência da mídia no esporte, link https://www.youtube.com/watch?v=2LHZ2vVh_u4.

Logo após, ainda dentro de sala de aula, dividir a sala em dois grupos aleatórios e pedir que cada grupo defenda seu ponto de vista sobre a influência (negativa/positiva) das mídias nos esportes e também realizar a contagem de pontos vendo um jogo no computador.

Na quadra da escola fazer um jogo de voleibol com a contagem de pontos antiga. Dividir três equipes, quartetos, enquanto dois quartetos jogam, o terceiro quarteto faz a contagem dos pontos da forma que era utilizada antigamente, com vantagem.

Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado.

As aulas 5 e 6 que correspondem ao terceiro encontro e teve como tema principal a influência da mídia nos esportes, cujo principal objetivo era refletir como a imprensa, internet, transmissões ao vivo, ou seja, todo mecanismo que se refere à mídia interfere nas regras, nas características e até mesmo nas competições oficiais das modalidades esportivas.

De posse dessas informações, na aula expositiva foram reproduzidos para os alunos três vídeos relativos ao tema sobre a influência da mídia no esporte, a evolução do voleibol e por último um vídeo com o jogo da seleção brasileira no estádio do Maracanã, ainda em sala de aula os alunos realizaram a contagem de pontos de um jogo de vôlei com vantagem e outro sem vantagem. Após a aula expositiva, os alunos foram para a quadra, onde vivenciaram o voleibol como era antes do ano de 2000 e também como ele é jogado atualmente, e enquanto duas equipes jogavam outra equipe marcava a pontuação dos jogos, uns no modelo antigo e outros no modelo atual.

Após essa dinâmica, foram comparados os resultados de cada súmula, para cada jogo de acordo com o modelo de pontuação, situação em que os alunos puderam perceber a diferença de pontuação de um modelo para o outro e fazendo assim a ligação com o que fora conversado durante a aula em sala: a longa duração dos jogos de vôlei com contagem de pontos com vantagem do saque.

Com relação ao primeiro tópico da análise, o tratamento pedagógico do esporte, assim como nas aulas passadas, foi percebido nas falas dos alunos como novidade, da forma de se ver um conteúdo que eles já conhecem, nesse caso o voleibol, por outra vertente.

Aluno 4: “Foi bom, assim, trouxe mais novidades, informações”. (18 anos)

Outro ponto que chamou a atenção, ainda com relação à didática/metodologia de ensino, foi o elogio de um dos alunos quando perguntado sobre os pontos positivos e negativos da aula dada.

Aluno 1: “Ponto positivo? A explicação! A explicação foi maneira”. (16 anos)

E o mais relevante dessa fala não é apenas o elogio sobre essa aula específica, mas um elogio construído a partir de didáticas e pedagogias diferentes com relação ao trato com o ensino do esporte, frisamos isso, pois este mesmo aluno que elogiou a metodologia foi o que falou que era chato ficar dentro de sala e que insistia em perguntar o horário da ida para a quadra.

Importante ressaltar esse momento da pesquisa, pois se trata de uma quebra de paradigma já inserido no pensamento dos alunos com relação às aulas de Educação Física e, principalmente, no ensino dos esportes nas aulas de Educação Física.

Aulas 07 e 08

| | |
|---|--|
| Escola Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra (Continua) |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo específico: Esporte na Escola e Esporte da Escola | |
| Objetivo: diferenciar as atividades esportivas realizadas dentro da escola, seja nas aulas de educação física, nos intervalos e outros tempos das atividades esportivas praticadas em locais, datas e horários específicos, com regulamentos e regras de federações, ou seja, o esporte institucionalizado e de rendimento. Saber diferenciá-los e aplicar esses conceitos no cotidiano. | |
| Materiais e espaços: área externa da escola ou fora da escola (praça), textos para reflexão, materiais escolares dos próprios alunos, folhas de cartolina ou papel pardo, pincéis atômicos. | |
| Procedimentos: Realizar a leitura de um texto que exemplifique o tema, discutir com os alunos as diferenças, dar exemplos das duas categorias de esporte e depois confeccionar, em grupos, regulamentos e/ou regras para um esporte da escola como, por exemplo, o jogo de futebol dois contra dois no cantinho da escola na hora do recreio. | |

Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado.

Uma vez que esse tema fora parte do texto escrito neste estudo, seu estudo e apresentação aos discentes também se faz necessário, e assim foi realizado e agora analisado dentro dos moldes propostos neste estudo.

Neste encontro, os alunos, após aula expositiva, foram direcionados a ler um texto sobre o tema. O texto escolhido foi “Educação Física e Esporte: Esporte na Escola e o Esporte da Escola nas aulas de Educação Física” dos autores Pires F.P., Abreu J.R.G. e Franca R.G., publicado no site www.fdeportes.com, ano de 2016. Este texto foi escolhido por tratar do assunto referente à aula de forma direta e com linguagem adequada aos alunos.

Após a leitura conjunta e depois individual do texto, os alunos e o professor pesquisador debateram o assunto, dúvidas foram tiradas e posicionamentos sobre o assunto foram explanados. Ao final do debate, foi proposto aos alunos que, considerando os debates e a leitura do texto sobre o tema, elaborassem um material a ser exposto na escola.

A proposta foi a confecção de cartazes com regras do “esporte na escola” e regras do “esporte da escola”, ou seja, se a modalidade escolhida foi o voleibol os alunos deveriam confeccionar um cartaz com as regras básicas do vôlei e em outro cartaz os alunos escreveriam as “regras” do vôlei jogado na escola, sem intervenção, praticados antes das aulas, nos períodos vagos, recreio e por vezes também jogado nas aulas de Educação Física.

Assim feito, os alunos compuseram o grupo focal final que analisaremos agora.

Seguindo nossas categorias, no primeiro momento foi direcionado para o tratamento pedagógico do esporte nas aulas, para isso destacamos uma narrativa que, além de fazer parte dessa categoria, poderia também abranger todas as outras duas categorias. Nessa narrativa, após ser indagada sobre o alcance dos objetivos durante a aula, uma aluna expôs seu conhecimento conceitual sobre o tema, o significado que o tema trouxe individualmente a ela e também o tratamento diferente que o professor-pesquisador teve com o ensino do esporte.

Aluno 3: “Ah, tipo, é tipo o que você falou. É para não excluir ninguém, para todo mundo brincar. Igual eu, eu não jogo futsal com os meninos porque eles acabam fazendo do jeito certo, e eu não sei, então é melhor eu ficar quieta no

meu canto e deixar eles brincar lá, mas os que a gente modifica dá para geral brincar”. (Menina - 17 anos)

Considerando o primeiro tópico da análise, percebemos que utilizar o tema “Esporte na Escola e Esporte da Escola” foi uma estratégia interessante que levou os alunos a pensarem suas realidades e a conseguirem diferenciar um “esporte do outro”. Pensar nessa diferença fez com que essa aluna atentasse para o sentido de que o esporte feito dentro da escola, com regras modificadas de acordo com a realidade da turma parece ser mais democrático, isso pode ser confirmado quando disse: “dá pra geral brincar”.

Acreditamos que a própria escolha do tema para a aula foi acertada e possibilitou que os alunos compreendessem bem o recado dado na aula. Um ponto que podemos discutir, ainda sobre a didática e metodologia da aula, é a questão da estratégia e da execução da aula. A escolha de se abordar esse tema de uma forma mais teórica, ou seja, sem aula com movimento corporal não foi totalmente aceita. Nessa aula os alunos foram para a quadra, só que não fizeram atividades corporais como as demais aulas dessa unidade didática. A leitura do texto e a confecção dos cartazes foram feitas na quadra da escola, na arquibancada, melhor dizendo.

Essa estratégia causou, não durante o grupo focal, mas durante a própria aula, algumas indagações sobre o fazer corporal, por exemplo: “e na quadra, vamos fazer o quê? É só escrever hoje”? Mas uma fala se destacou, pois diz respeito a toda a metodologia empregada na unidade didática. Um dos alunos disse:

Aluno: 1 “Poxa Professor! Num dava pra fazer igual nas outras não? Um joguinho depois?”(16 anos)

Mesmo não se tratando de uma narrativa oriunda do grupo focal, mas presente no diário do professor, entendemos ser de grande relevância essa fala, pois trata não só da escolha metodológica para esse encontro, mas de todos. Melhor, não foi somente uma crítica à aula do dia, mas acreditamos ser um elogio à metodologia empregada nas demais aulas da UD.

Relacionadas aos significados presentes no aprendizado, além da primeira narrativa apresentada, não encontramos narrativas diretamente ligadas, mas falas soltas que corroboram o tema do segundo tópico. Porém, um termo utilizado por mais de um aluno durante o grupo focal foi relevante. Por vezes os alunos se referiram ao esporte com regras rígidas e já pré-estabelecidas, com foco no rendimento (Esporte na Escola) como o “jeito certo de

jogar”. Ora, como jeito certo de jogar? Jeito certo para quem? Trata-se então de um diagnóstico esportivo pautado no modelo de alto rendimento, em que esse modelo é considerado como correto e deve ser seguido.

Esse é o modelo padrão, o resto seriam invenções.

Apontar um padrão a ser seguido, um exemplo, é prática cotidiana em diversos segmentos da sociedade, da cultura, da economia e no esporte não é diferente. Armbrust e Silva (2012, p. 286) reforçam nosso pensamento quando relatam que “a cultura ocorre na mediação entre as pessoas e por meio de padrões de significados que fazem sentido num contexto específico”.

Tratamos, então, da análise do termo “jeito certo” de se praticar um esporte como o fragmento textual mais relevante para suprir nosso segundo tópico de análise, relativo aos significados, impressões e expectativas dos alunos.

Diferente das demais narrativas apresentadas neste texto, particularmente esta, nós apresentamos o gênero da pessoa entrevistada, trata-se de uma menina e o motivo é também analisar os sentidos e impressões da aluna, mas de uma forma em que a discussão sobre gêneros e coeducação entram em cena.

Um ponto a ser considerado, aqui, mesmo sem aprofundamentos, mas nunca descartado, é a relação dos gêneros dentro do esporte. Questão relevante encontrada nos estudos de Saraiva (2005, p. 133-134) que considera que os rapazes se aproximam mais do esporte do que as moças, uma vez que, no que concerne a uma aula de Educação Física Escolar, muitas vezes pela “facilidade” encontrada pelos professores. Por vezes o professor, ao trabalhar esporte, propõe uma divisão entre os gêneros, revezando o tempo de participação durante as aulas, revezando as modalidades esportivas, mas raramente optando pela coeducação, que segundo Saraiva (2005, p. 74-75) aparece como possibilidade de desmistificar estereótipos, desigualdades e diferenças na Educação Física.

Reiteramos aqui que a discussão sobre o tema coeducação, também utilizado pela autora supracitada como “coeducação física” não é foco principal deste estudo, porém, não poderíamos deixar de destacar uma narrativa tão relevante que, sem sombra de dúvidas, seria pano de fundo para outros grandes estudos e analisá-la de forma condizente, mesmo que sucinta.

Sobre os saberes conceituais, terceiro tópico de análise, encontramos narrativas bem pertinentes que demonstram a apreensão do conhecimento conceitual por parte dos alunos. Remetendo-nos novamente àquela primeira

narrativa, à qual destacamos no primeiro tópico, percebemos que naquela fala o conhecimento conceitual, para aquela aluna fora contemplado. Quando a esta diz que o esporte do jeito certo de jogar fica difícil e quando eles modificam as regras oficiais todos conseguem brincar, demonstra que houve entendimento sobre o tema proposto. Outras narrativas também foram destacadas, como:

Aluno 6: “O esporte na escola é, tipo, o que traz, da rua pra escola. Tem suas regras, e o jeito de jogar dele é o jeito certo. E o esporte da escola é aquele que a gente joga aqui, sem regras”. (16 anos)

Aluno 3: “O esporte da escola é o que a gente vai modificando pra ir de acordo com a nossa realidade, tipo, as vezes não tem todos os materiais, a gente joga com os materiais que tem”. (16 anos)

Aulas 09 e 10

(Continua)

| | |
|---|---|
| Escola Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo específico: Classificação dos esportes de acordo com González (2004) com relação à oposição e cooperação e suas subcategorias. | |
| Materiais e espaços: quadra da escola, bolas diversas, cones, cordas, cronômetro, raquetes, tatames. | |
| Objetivo: conhecer e experimentar variadas formas de esportes e aprender a classificá-las. | |
| <p>Procedimentos: serão realizados dois circuitos. O primeiro em 04 categorias, individual com interação com adversário (lutas), individual sem interação com o adversário (salto em distância), coletivo com interação com o adversário (basquete em duplas ou trios) e coletivo sem interação com o adversário (ginástica Rítmica).</p> <p>No segundo circuito faremos sete pontos para as devidas subcategorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esportes de marca: corrida 25 metros; 2. Esportes estéticos: skate; 3. Esportes de precisão: Arco e flecha; 4. Esportes de combate e lutas: sumô; 5. Esportes de rede ou quadra dividida ou muro: badminton; 6. Esportes de campo e taco: beisebol (improvisar somente arremesso e rebatida); 7. Esportes de invasão ou territoriais: futsal realizado separadamente. | |

Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado.

Essa aula, quase que exclusivamente prática, tem a intenção de apresentar o sistema de classificação dos esportes de acordo com González (2004). Nessa classificação o autor categoriza baseado na lógica interna descrita nos trabalhos da Praxiologia Motriz.

Conhecendo essa classificação, elaboramos a primeira parte dessa aula que se divide em dois circuitos de esportes, ao iniciar propomos um primeiro circuito, após explanação teórica e leitura do artigo de González (2004) junto com os alunos na quadra. Esse primeiro circuito consistia em realizar, sucintamente, as tarefas de quatro estações, sendo que cada estação é indicada de acordo com a categorização descrita acima, individual com interação com adversário (lutas), individual sem interação com o adversário (salto em distância), coletivo com interação com o adversário (basquete em duplas ou trios) e coletivo sem interação com o adversário (ginástica Rítmica - Fitas).

Baseados também na classificação de González (2004), elaboramos a segunda parte da aula que consistiu em um circuito de atividades com seis dessas primeiras sete categorias. A categoria esportes de invasão e territoriais foi retirada devido ao número de alunos, sendo realizada depois de todas as rodadas do circuito, e os esportes de translação não foram utilizados pois à época de elaboração da UD o professor-pesquisador não conhecia essa categoria.

Conhecidas as atividades propostas nessa aula podemos partir para a análise das narrativas dos alunos durante os grupos focais.

No tocante ao primeiro tópico os alunos acharam relevante tratar os esportes de acordo com esta classificação, entenderam que seria bom para eles conhecerem todos os esportes e um pouco mais sobre os mesmos.

Aluno 5: “Foi interessante conhecer a divisão dos esportes, assim a gente conhece melhor cada um”. (16 anos)

Chamou muita atenção, também, deles as nomenclaturas e seus significados, como por exemplo, os esportes de invasão que segundo um dos alunos o significado, após conhecer, parece tão obvio, mas nunca imaginavam isso.

Aluno 3: “Aquele, o de invasão, tava na cara né!” (17 anos)

Com essa narrativa podemos também abordar o segundo tópico de análise, assim como a próxima, uma vez que pudemos perceber uma maturidade por parte dos alunos quando relatam sua percepção com o trato pedagógico do esporte. Após 4 encontros, ou seja, oito aulas consecutivas eles já começaram a perceber a importância de trabalhar o esporte com também outras metodologias.

Aluno 1: “tá sendo muito legal ver o esporte assim.” (17 anos)

Ainda com relação à metodologia empregada na aula, mesmo os alunos admitindo ter absorvido boa parte do conhecimento, eles indicaram que a aula ficou muito corrida, com muita informação e que seria interessante dividir essas aulas, ou seja, foi relevante o conhecimento, mas a didática não agradou muito, o que o professor-pesquisador também percebeu e relatou no seu diário de bordo (campo).

Professor-pesquisador – “Mesmo cumprindo os objetivos propostos, a dinâmica em que foi realizada a aula não agradou a todos, e nem a mim. Realmente ficou uma aula corrida e com muita informação, assim concordo com os alunos que para uma próxima aula sobre o tema seja feita uma divisão maior, possibilitando uma vivência e uma aprendizagem maior sobre o conteúdo da aula”.

Como já abordamos as duas categorias de análise propostas, iremos agora para última de modo a mensurarmos os saberes conceituais adquiridos pelos alunos. A proposta dessa aula se baseia em conhecer e experimentar variados esportes e assim (re)conhecê-los de acordo com a classificação de González (2004), então as análises serão baseadas, neste tópico, nos saberes conceituais que os alunos obtiveram acerca da citada classificação.

No momento do grupo focal, os alunos ainda estavam, em mente, com os conceitos apresentados na aula. Mas algumas críticas surgiram com relação à metodologia empregada, como citado mais acima no relato do professor/pesquisador.

Com relação aos saberes conceituais, estes foram um pouco prejudicados pela dinâmica da aula, mas ainda que parcialmente supriu seus objetivos. Alguns conceitos foram mais fáceis de serem assimilados, como os esportes de invasão, de rede divisória e de combate, pois já fazem parte do cotidiano de boa parte da turma. Mas nomenclaturas do tipo esportes de marca, de precisão e estéticos foram mais difíceis de serem citadas durante a roda de conversa.

Aluno 4: “o futebol e o basquete são invasão (pausa), tem o vôlei e peteca que tem rede, esses eu entendi. Ah! Tem o skate também né, aventura, né?” (17 anos)

Aluno 1: “todos foram muito legais de fazer, mas não lembro de tudo...” (16 anos)

Aluno 6: “entendi que tem esportes de um e coletivo, e que pode ter contato com alguém ou não.” (16 anos)

Observando as narrativas acima se percebe que os alunos até assimilaram alguns conceitos, mas que houve falhas na dinâmica da aula, principalmente por conter muita informação durante apenas duas aulas seguidas.

Conceitos como esportes individuais, coletivos e esportes de rede, invasão e combate foram os mais citados, um ou outro lembrou os demais. Na verdade, os alunos lembraram de todos os esportes que praticaram, mas não conseguiram memorizar a classificação de cada um. Por isso entendemos que no que remete a esse tópico da análise, os objetivos foram parcialmente alcançados, muito devido à metodologia empregada. Fica a dica para a próxima aplicação desta UD pelo professor-pesquisador ou, também, pelos leitores deste estudo.

Aulas 11 e 12

| | |
|---|---|
| Escola Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo específico: Esporte e culturas | |
| Materiais e espaços: sala de vídeo, computador e projetor da escola, quadra da escola, rede de vôlei e bolas de borracha. | |
| Objetivo: Conhecer diversos esportes de culturas diferentes através de vídeos, e vivenciar alguns deles, discutir a cultura local e os esportes praticados na mesma. | |
| Procedimentos: Iniciar com vídeos na sala de aula para mostrar aos alunos os diversos esportes praticados pelo mundo, e também os esportes já conhecidos e característicos de cada cultura. Praticar dois esportes diferentes (de forma adaptada), o Sepaktakraw e o Dodgeball. | |

Avaliação: No final da aula faremos uma roda de conversa com todos os alunos e discutiremos o tema abordado.

Ao denominarmos o tema dessa aula de “Esporte e Culturas” buscamos adentrar durante a execução do mesmo nos universos culturais das mais diversas regiões, não só nacionais, como mundiais. Abordar o tema cultura dentro das aulas de Educação Física escolar ou até mesmo em outras disciplinas escolares é um grande desafio, principalmente quando pretendemos definir seus significados no plural.

Pretendemos entender a diversidade de modalidades existentes em cada cantinho deste mundo como práticas únicas e com sentido e significado para cada um dos indivíduos, povos e comunidades que as praticam.

Então assim como Neto *et al.* (2011) que em seus estudos sobre as TIC's e suas possibilidades apresentaram e vivenciaram diversas modalidades esportivas para seus alunos, aqui apresentamos, de forma mais sucinta, uma prática semelhante. Conhecer teoricamente as diversas modalidades esportivas existentes, ou pelo menos boa parte delas, e vivenciar duas delas, o Dodgeball e o Sepaktakraw.

Para melhor entendimento faremos, neste texto, uma breve explanação sobre essas duas modalidades.

O Dodgeball é um esporte da cultura norte-americana e que aqui se assemelha muito com uma prática corporal bem difundida em nossas escolas, a queimada, como é chamada em nossa região. Para compreender um pouco da história deste esporte no remetemos a Mazzoni (2016, p. 5) que diz ser um jogo que surgiu por volta de 4000 anos antes de Cristo, na China, onde não se usavam bola e sim cabeças decapitadas de inimigos, mas que no ano de 1833 foi modernizado e trazido aos moldes como conhecemos hoje por Hagerson Augustus.

O Dodgeball nada mais é do que a maneira competitiva de jogar queimada com regras bem definidas. O esporte com regras oficiais ocorre em uma quadra dividida em 2 lados centrais que formam a zona neutra e de ataque. Cada equipe no Dodgeball é composta de 6 a 10 jogadores, sendo que, seis deles estarão em quadra e os outros quatro serão os reservas. Para iniciar uma partida, cada equipe deve ter no mínimo quatro jogadores em quadra. Os reservas somente poderão entrar na partida durante o tempo limite de jogo ou em caso de lesão. Importante ressaltar que cada equipe deve ter o mesmo número de homens e mulheres no mesmo jogo (MAZZONI, 2016, p. 6).

Outra modalidade experimentada pelos alunos foi o Sepaktakraw, originado na Malásia há mais de 500 anos. Essa modalidade mistura fundamentos do futebol, regras do vôlei e técnicas semelhantes às artes marciais.

De acordo com sua lógica interna, o Sepaktakraw é considerado um esporte de rede divisória, segundo Bracht e González (2012, p. 25-26) o Sepaktakraw é um esporte que se assemelha em objetivo de jogo e forma de jogar ao vôlei, futevôlei, vôlei de praia, pois “tanto dá para devolver a bola direto quanto dá para fazer passes entre os companheiros de equipe”. Essa modalidade tem chamado bastante atenção de brasileiros, principalmente, os que dominam a Capoeira e os fundamentos do futebol e/ou futevôlei.

Essa modalidade foi selecionada para essa aula, claro, além de sua referência cultural, pela interação aluno/professor durante as aulas de educação física. Em uma aula de futevôlei, na mesma escola onde este estudo foi realizado, um aluno relatou ter assistido a um jogo parecido na internet, mas que os praticantes não usavam bolas e sim cocos, mais tarde o mesmo aluno, via rede social, o link do esporte citado, e se tratava do Sepaktakraw, dica aceita e realizada na aula seguinte. Tal fato acendeu a curiosidade de outros alunos que pediram para fazer também, e assim foi feito, tanto nas aulas quanto nesta UD.

Voltando ao texto agora para nossa análise, em relação ao tópico, trato pedagógico do ensino do esporte, nos remetemos a Vago (1996, p. 1) que dialogando com Bracht (1992) entende que a escola deve procurar produzir a própria cultura esportiva e não reproduzir a cultura esportiva hegemônica, assim fizemos, mesmo trazendo duas modalidades já institucionalizadas para a aula, na hora de sua experimentação nos pautamos nas vivências anteriores dos alunos para melhor conduzir as atividades propostas, tal como vimos no momento de realizar o Sepaktakraw. Nesse momento, experimentamos a modalidade “do jeito que deu”, fizemos alguns movimentos similares como os saques e os ataques, mas não tivemos participação efetiva de todos os alunos. Muitos por receio de não conseguir e outros por vergonha de fazer errado, foi comum escutar: “Ah, isso não dá para fazer”.

Aluno 5: “Ah, no Sepaktakraw foi difícil. Muito doido os movimentos...”
(17 anos)

Aluno 1: “eu consegui só jogar a bola pra o outro sacar”. (16 anos) “

Essas narrativas estavam presentes nas entrevistas do grupo focal, no momento em que se perguntou isoladamente sobre as duas modalidades

vivenciadas. Destaque para a segunda narrativa, aluno 1, que fala sobre o movimento de saque, pois no Sepaktakraw o saque é realizado com um companheiro jogando a bola para o alto e um outro golpeando com os pés para o outro lado da quadra.

Mesmo os alunos percebendo que se tratava de movimentos de difícil execução, ainda assim alguns tentaram e se adequaram ao que dava para fazer. Importante frisar que, mesmo neste momento, essa vivência não foi experienciada por todos. O interesse foi grande e todos estavam perto do local onde ocorria a prática, nada de arquibancada. Isso é importante, pois não se tratava de uma aula com o objetivo de ensinar a fazer e sim o ensinar sobre o fazer.

Outro ponto relevante é a percepção de que os alunos tiveram sobre o esporte, vendo-o como aspecto cultural, concordando com o pensamento de estruturação dessa aula, assim como nos traz o Coletivo de Autores (2012, p. 32-37) sobre os princípios de seleção dos conteúdos. A relevância social do conteúdo estava presente nessa aula, pois os alunos perceberam ser relevante conhecer esportes de outras culturas assim como identificar esportes que fazem e já fizeram parte da cultura da própria comunidade.

Aluno 2: “Foi legal ver na internet os esportes diferentes...” (17 anos)

Aluno 1: “Aqui em Alvorada temos muito futebol hoje, mas já teve corrida de bicicleta até Carangola, o pai da professora Ana (fictício) que organizava”. (16 anos)

A discussão sobre a cultura esportiva na comunidade foi um dos pontos positivos dessa aula, tivemos discussões sobre o que se pratica hoje dentro da comunidade e o que já foi praticado, assim como a necessidade de despertar o interesse das pessoas de lá para outras práticas corporais.

Ainda com relação à parte metodológica da aula, uma fala remeteu mais a participação na prática, o fazer da aula. Além do Sepaktakraw, os alunos praticaram também o Dodgeball, e como este se assemelha com o jogo de queimada que os alunos já estão ambientados, o fazer prático foi mais fácil e a participação foi total. Algumas narrativas levaram em consideração apenas o fazer por fazer da aula, não se importando para os saberes conceituais (terceiro tópico de análise)

Aluno 6: “Ah, o da queimada lá foi bom, o outro não quis porque era muito difícil, podia ter trazido outro mais fácil de fazer”. (16 anos)

Para o segundo tópico de análise, trago novamente a fala sobre a competição de bicicleta que acontecia e não mais acontece na comunidade, essa fala traduz o real significado da cultura esportiva para esses alunos. É uma cultura transitória e que depende da força de vontade de vários agentes da própria comunidade para continuarem existindo.

Fora do grupo focal, mas registrado em diário de campo, um aluno comentou sobre um esporte que também fazia parte da cultura local, o vôleibol, jogado na pracinha e também em um clube que hoje não existe mais, nesse momento o aluno citou até o próprio professor-pesquisador.

Aluno: “Professor, tenho um tio que já jogou vôlei com você, ali onde era a piscina”. (17 anos)

A percepção do aluno ao se remeter a um passado e a um comentário de um parente sobre um esporte realizado corrobora com os objetivos dessa aula de fazer com que o aluno perceba que cada local possui sua cultura e que as culturas são diferentes de acordo com o local, assim como também pode ser temporária.

Concluimos, então, que fora atingido, dentro dos 3 tópicos de análise, o objetivo central dessa aula.

Aulas 13 e 14

| | |
|---|---|
| Escola Estadual Nascimento Leal | Professor: Ernesto José Dutra |
| Disciplina: Educação Física | Segmento: Ensino Médio |
| Unidade Didática: Estudos Sobre os Esportes | Duração da aula: 1 hora e 40 minutos |
| Conteúdo Específico: Avaliação da UD | |
| Objetivo: Avaliar a unidade didática de forma geral, uma vez que a cada aula também foi realizada uma avaliação. | |
| Materiais e espaços: bloco de notas e quadra da escola. | |
| Procedimentos: Ir para a quadra da escola ou em outro local externo da escola, realizar um pequeno lanche com os alunos e posteriormente fazer uma avaliação em forma de roda de conversa sobre a unidade didática, o papel do professor e dos alunos também será avaliado e autoavaliado. | |

Nesse último encontro (aulas), o tema central é a Avaliação da Unidade Didática (UD), uma avaliação geral pautada no objetivo geral da elaboração

dessa UD que era elaborar uma proposta em que o esporte fosse tratado pedagogicamente a partir de sua historicidade, suas mudanças e evoluções, classificação, influência da mídia, entre outros pontos a serem estudados e vivenciados pelos alunos.

Pensar em um encontro somente para a avaliação geral foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, apesar de realizarmos uma avaliação a cada encontro da UD, a partir dos grupos focais e das rodas finais de conversa, esta avaliação final nos fez enxergar a real importância desta pesquisa.

No caso deste estudo, não avaliamos os alunos participantes, mas foram eles que avaliaram a UD, o professor-pesquisador e a seguir foram convidados a fazer uma autoavaliação. Para realizar esse processo, convidamos os alunos a participarem de um lanche no campo perto da escola, com a intenção de finalizarmos nossa UD. Após o lanche, realizamos um bate-papo, que aqui também chamaremos de grupo focal com todos os participantes e gravamos essa conversa/entrevista. Diferente das outras análises, aqui mostraremos as falas, sem descrever qual aluno, uma vez que se trata da análise de uma conversa, então selecionamos falas para exemplificar nossas considerações.

Narrativa 1: Bom eu gostei bastante, das aulas, e acredito que todos tenham gostado, né, porque foram aulas bem interessantes e diferentes, tivemos novos aprendizados, né, através desse conteúdo que modificou nossa rotina de aulas que estávamos acostumados né, e pena que não deu tempo de ter mais aulas como essas”.

Narrativa 2: “As aulas que o professor deu foram bastante completas porque ele tirou um tempo para gente aprender sobre aquele esporte, saber como surgiu e onde surgiu”.

Narrativa 3: Foi uma aula assim, que teve bastante complemento, porque muitas vezes a gente pratica um esporte e não sabe a regra e ele tem às vezes a gente pratica até do jeito errado. Foi uma aula onde a gente pode aprender o esporte que a gente tá praticando.

Com essas narrativas podemos confirmar a relevância que teve a aplicação desta UD para essa turma, termos como “novos aprendizados”, “modificou nossa rotina de aulas” demonstram que o ensino do esporte dentro de sua lógica externa, dando ênfase a fatores sociais, culturais, econômicos e históricos é relevante para os alunos de Ensino Médio.

Corroboramos com essas narrativas de que o trato pedagógico com o esporte, os significados, impressões e sentimentos inerentes aos alunos e à

assimilação dos saberes conceituais que foram parâmetros de análise para as demais aulas fora aqui contemplado, certamente que não por completo, mas atingiu um nível satisfatório, de acordo com os próprios alunos.

Narrativa 4: “As atividades fora da sala de aula, eu achei muito completa também (...) as aulas foram ótimas e eu pude absorver vários conhecimentos.”

Narrativa 5: “Eu gostei das aulas, eu achei bem completa, foi muito bom né, porque a gente teve aula teórica, tiramos nossas dúvidas e ao mesmo tempo depois a gente foi pra quadra e colocamos em prática o esporte”.

Narrativa 6: contribuiu muito porque as vezes a gente pratica um esporte na qual a gente não sabe como ele surgiu, às vezes a gente não sabe, por exemplo os nomes que eram dados antigamente e os nomes que são dados atual”.

Os alunos também fizeram autoavaliação de sua participação nas aulas da UD, e como a turma já estava acostumada com esse processo avaliativo, não foi difícil obter respostas inerentes a esse estudo. Nem todos os alunos se consideraram 100%, tivemos muitas faltas durante as aulas, e isso fez diferença para eles.

Narrativa 7: “foi ruim ter faltado na aula de classificação dos esportes, logo a que era só prática”.

Narrativa 8: “os meninos falaram que foi muito legal jogar o Dodgeball, não queria ter faltado esse dia”.

Narrativa 9: “Eles me falaram sobre a aula que eu faltei, parece ter sido bem legal, tomara que tenha outra”.

Alguns alunos demonstraram interesse nas aulas, mesmo quando não realizavam a prática, estavam perto e prestando atenção nos colegas de sala jogando.

Narrativa 10: “Ah, eu não quis participar da luta medieval, fiquei com medo, mas prestei atenção.

As narrativas acima nos levam também a entender que a parte prática foi muito relevante e muito lembrada pelos alunos e por vezes dentro das discussões deste capítulo pudemos observar essa sobrepujança das aulas práticas sobre as teóricas. Como já dito na metodologia, as aulas foram programadas para serem proporcionais com relação ao tempo, e dessa forma foi feito, mesmo assim a importância que os alunos dão para a aula prática foi imensamente perceptível.

As aulas teóricas ou as que não fomos para a quadra também foram relevantes e muito importantes para o processo de apreensão dos saberes conceituais e para a introdução dos conceitos que seriam vivenciados durante a prática. Assim sendo, cabe aqui neste momento de avaliação perguntar: A metodologia foi totalmente aceita ou os alunos só gostaram das aulas práticas, das novidades que foram levadas a eles? Questão essa que infelizmente não poderemos responder neste estudo.

Este processo de avaliação também contou com a auto avaliação do professor pesquisador que, de acordo com suas anotações de cada aula em diário de bordo também elaborou um diário de bordo final com suas impressões e sua autoavaliação durante a aplicação desta UD foi um grande desafio, mas também um prazer imenso. Nestas aulas estão todas, ou quase todas, inquietações que tenho no tratamento pedagógico do ensino dos esportes. Todas essas aulas, em algum momento de minha carreira foram utilizadas de alguma forma. Para mim foi muito significativo conseguir juntar tudo em um pacote só e ainda atrelar com a pesquisa científica. Acredito estar no caminho certo para mudanças consideráveis na minha metodologia de ensino da Educação Física Escolar.

Quanto as metodologias empregadas na UD, me orgulhei da maioria, mas também me decepcionei com outras, como na aula sobre classificação dos esportes. Alguns momentos das aulas teóricas também não me brilharam os olhos, mas serviram de alerta para mudanças durante a própria UD e também para o restante de minha carreira. Finalizando, acredito ter conseguido alcançar meus objetivos e ter mudado um pouco a concepção de Educação Física Escolar e do ensino dos esportes na escola para meus alunos. (Diário de Bordo – Professor-Pesquisador)

Concluimos então este capítulo ciente de que este estudo mostrou a importância de um novo olhar sobre o ensino dos esportes nas escolas, um olhar que não separe a técnica da história, a teoria da prática e principalmente o esporte da escola. Pensamos assim estar colaborando de forma relevante para este processo. Mesmo com falhas durante a elaboração e a aplicação da UD, ainda assim ela se mostra relevante. Assim como seu tema principal, o esporte como fenômeno e um dos principais objetivos que é a apreensão dos saberes conceituais sobre o esporte.

Frisamos aqui que este estudo se trata da própria prática do professor pesquisador e como toda prática pode ser corrigida e aperfeiçoada, essa UD também está propícia a isso. Sempre estaremos nos motivando, como professores, a inovar e a trazer novas experiências para nossos alunos e nesse caminho com certeza também falharemos, observaremos nossos erros e os

corrigiremos pautados sempre em fortalecer a Educação Física escolar, mediante aos nossos alunos e à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou, como questão norteadora, a elaboração e a aplicação de uma Unidade Didática (UD) pautada no ensino dos saberes conceituais sobre o esporte como fenômeno em si e não como se apresenta atualmente nas escolas, ou seja, apenas como modalidades esportivas isoladas. A UD citada buscou elucidar algumas inquietações do professor-pesquisador, tais como o tratamento pedagógico do esporte na escola, o nível de conhecimento dos alunos sobre os saberes conceituais, a predominância dos conhecimentos de uma lógica interna dos esportes em detrimento dos conhecimentos de uma lógica externa (conceitos já apresentados durante o texto) e os significados e impressões que os alunos sobre o significado real do que é esporte.

Apresentamos como objetivo geral deste estudo a compreensão, por parte dos alunos, mais ampla do fenômeno esportivo em suas diversas manifestações a fim de colaborar com o processo de (re)conhecimento do trato pedagógico do conteúdo esporte, demonstrando as vastas possibilidades de trabalho com o tema, dessa forma colaborando com o processo de formação integral do aluno, busca recorrente nos sistemas educacionais. Após a análise dos resultados, percebemos que, mesmo com algumas ressalvas, este objetivo fora cumprido, pois os alunos afirmaram conhecer, agora, de forma mais abrangente o que é o esporte e assim corroboraram com a pesquisa, afirmando que a didática empregada durante boa parte das aulas da UD foram suficientes e cumpriram a missão de mostrar um novo trato pedagógico com o ensino do esporte, assim (re)conheceram novo sentido para esta prática corporal dentro da escola.

Para chegar ao cumprimento desse objetivo geral, lançamos mão de objetivos específicos que de acordo com cada encontro dentro da UD proposta foram também sendo contemplados. Tratamos o esporte em outra perspectiva, apresentando os saberes conceituais junto com os saberes procedimentais, aliando assim teoria e prática que em certas ocasiões por vezes se misturaram e por outras, mesmo que mínimas foram dicotomizadas. Outro objetivo específico contemplado foi compreender o esporte em suas diversas manifestações de acordo com cada tema abordado durante as aulas como, por exemplo, os aspectos sociais e culturais, quando apresentamos os

esportes de diversas culturas espalhados pelo mundo e os aspectos econômicos quando discutimos a influência da mídia nos esportes.

Não se trata aqui de demonstrar resultados da pesquisa, pois isso já foi feito, contudo estamos apresentando esses fatores contemplados nas aulas como forma de exemplificar o cumprimento de seus objetivos. Assim, apresentamos também que os processos de esportivização e desesportivização foram compreendidos quando os alunos aprenderam os conceitos e os aplicaram na prática. De forma mais geral, e atendendo aos dois últimos objetivos específicos observamos a importância, para os alunos, de visualizarem o fenômeno esportivo sobre um outro olhar, além do fazer por fazer através de metodologias baseadas na pedagogia crítica descrita no referencial teórico.

Apresentamos a fala de um aluno, que exemplifica concretamente sobre o alcance desses objetivos. O pensamento do aluno coaduna com o pensamento do professor-pesquisador e se alinha na direção de que a UD proposta foi suficiente para cumprir nossos objetivos com os alunos:

Aluno: Eu gostei muito das aulas que a gente teve, pois trouxe coisas novas, mais aprendizado, novos esportes, que quanto eu quanto a maioria nem sabiam que existia. E que também umas coisas tipo assim mais diferente anima todos nós em fazer uma aula de educação física porque todo dia ficar, vôlei, futebol, vôlei, futebol, fica monótono, aí fica chato, e quando vem umas aulas diferentes assim com certeza anima toda a turma, aí a aula de educação física fica uma maravilha, e se for possível continuar assim não ia ter nenhum aluno iria ficar atoa e as aulas de educação física iam ficar supermovimentadas. (17 anos)

Vale ressaltar que ainda existe uma inquietação no que corresponde às narrativas dos alunos e os resultados da pesquisa, essa inquietação corresponde à dúvida de que os alunos gostaram realmente da UD como um todo ou somente das atividades diferenciadas práticas. Essa resposta infelizmente não podemos trazer ao trabalho, mas que fique como recomendação para próximos trabalhos semelhantes.

Como se trata de uma pesquisa para um mestrado profissional, o produto final, que se trata da própria UD proposta aqui, permitirá que professores e futuros pesquisadores na área de Educação Física Escolar utilizem-na e contribuam com outras pesquisas sobre o mesmo tema.

Assim, porém entendemos que nosso problema de pesquisa, melhor dizendo, nossas inquietações descritas no início do trabalho foram em parte

solucionadas. Digo em parte, pois entendemos que ainda ficaram pontas soltas que somente outros estudos poderão desvelar ou não. Essas pontas soltas correspondem às mesmas inquietações, que por ora possam parecer estar solucionadas, mas que na verdade ainda precisam ser concretizados com outras propostas de Unidades Didáticas, outros temas a serem discutidos dentro da cultura corporal e até mesmo outras inquietações com relação ao esporte, como por exemplo, a realização de megaeventos e sua relação com a política e economia.

Sendo assim, cabe ressaltar que este estudo possui limitações como um número maior de turmas pesquisadas, aumentando o público-alvo, assim contribuindo com mais narrativas. Essa limitação quantitativa se deu por causa das características da escola participante, pois se trata de uma escola que atende comunidades rurais sendo respaldada por lei, escola com turmas reduzidas como é nosso caso.

Entendemos que essa limitação na quantidade de alunos pode ter afetado o resultado da pesquisa, por isso não descartamos pesquisas maiores com o mesmo tema. Outra limitação foram os contratempos com outros eventos estipulados pela escola, por vezes os alunos se viam envolvidos em muitos trabalhos, pois a pesquisa foi realizada nos três últimos meses do ano. Descrevo aqui, pois a UD precisou ser modificada do que era seu projeto inicial, e o principal ponto afetado foi à realização de uma mostra cultural esportiva sobre os esportes culturalmente praticados na comunidade ao longo dos tempos. Entendemos que poderíamos até omitir esse fato, mas achamos ser melhor justificar a ausência desse tópico dentro do estudo e ainda colaborar incluindo-o no produto final desta pesquisa, que se trata de um livreto sobre esta unidade didática.

Dessa forma, deixaremos como recomendações para os professores que utilizarão este produto e para futuros leitores e pesquisadores que de alguma forma se utilizarão deste estudo a observação de nossas limitações físicas e estruturais, assim como a formatação de novos temas (objetivos específicos) que possam ser incluídos na unidade didática proposta aqui.

Concluindo, entendemos ter passado por um processo de formação que, apesar de penoso pelos vários fatores ligados não só à pesquisa, mas também à vida pessoal, nos trouxe grandes contribuições didático-metodológicas que serão e já são de grande valia no nosso “chão de escola” e que possa contribuir também na formação de novos professores e professores-pesquisadores por todo esse “vasto mundo chamado escola”.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70, 2016.
- BARRIENTOS-PARRA, J. **O estatuto da juventude**: instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 163, p. 131-151, jul./set. 2004.
- BARROSO, A. L. R. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF -. Presidente Prudente. 2018.
- BARROSO, A. L. R.; DE SOUZA JÚNIOR, O.M. **Esporte**. In: DARIDO, S.C. (Org.). *Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 253-274.
- CARLAN, P. **O esporte como conteúdo da educação física escolar**: estudo de caso de uma prática pedagógica. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.
- CARRANO, P.; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.
- DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Presidente Prudente. 2018.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=en&nrm=iso. Acesso em 4 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>.
- FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Perfil dos alunos do ensino médio e suas implicações para a educação física. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 71-89.
- GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 176-198.
- GAYA, A.; e colaboradores. **Educação Física: Ordem, Caos e Utopia**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. **O “novo” Ensino Médio**: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/50339>. Acesso em: 01 jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>.
- GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V. **Pesquisa qualitativa na Educação Física Brasileira**: marco teórico e modos de usar. *Journal of Physical Education*, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010. Recuperado de: <http://>

periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682. DOI: 10.4025/reveducfis.v21i3.8682.

GOMES, A. A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação**: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS Revista científica*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul.-dez. 2005.

GONZÁLEZ, F. J. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios**: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n. 71, p. 1-3, abril 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

PAIS, A. Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa. In: **Encontros de didática**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 23 nov. 2010.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; DE MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar**. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, jun. 2010. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 06 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11546>.

TUBINO, M. **Estudos Brasileiros sobre o Esporte** – ênfase no esporte-educação. Maringá: EDUEM, 2010.

TUBINO, M. **O que é esporte**: uma enciclopédia crítica. 2. ed., v. 276. São Paulo: Brasiliense. 1999. Coleção Primeiros Passos.

VAGO, T. M. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”**: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, ago. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 24 set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2228>.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. *Plurais -Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

REFLEXÕES SOBRE OS (NÃO) USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

Fábio Souza de Oliveira
Claudio Márcio Oliveira

INTRODUÇÃO

Consideramos que a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto escolar é um dos movimentos que têm merecido maior atenção na sociedade contemporânea, seja pela dinâmica da produção e acesso ao conhecimento, seja enquanto instrumento que potencializa o ensino e a aprendizagem por sua característica multimidiática, ou ainda por permitir o registro e compartilhamento das ações docentes/discentes. No ambiente escolar, este fenômeno tem se verificado crescente e complexo com a criação e chegada de novos dispositivos. De modo particular, o telefone celular do tipo smartphone, tem se tornado para além de uma tecnologia de comunicação, um dispositivo multifuncional de posse da quase totalidade dos alunos. Este equipamento, no entanto, não tem sido utilizado do ponto de vista educacional e tem se tornado um entrave sob diversos aspectos no

¹ A presente pesquisa teve financiamento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ambiente escolar, concorrendo com as propostas formativas em sala de aula ao dispersar a atenção dos alunos com seus conteúdos.

Este artigo de revisão tem por objetivo refletir sobre o lugar e o não-lugar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na Educação Física Escolar. Para tanto, traz como um dos personagens centrais dessa trama a figura do smartphone no interior das dinâmicas da cultura escolar. Para realizar tal empreitada, uma pluralidade de abordagens teóricas é posta em diálogo, da Teoria Crítica à Mídia-Educação, da Didática à Educação Física Escolar, rejeitando posicionamentos maniqueístas, relativismos ou posições de otimismo ingênuo em torno da problemática em questão.

Nos termos de C. Wright Mills (1972), o que é proposto é um *Artesanato Intelectual*, que consiste justamente no movimento de transformação de um problema social em um problema de investigação sociológica, pois captura uma inquietante questão escolar de nossos tempos – a presença (in)desejada dos smartphones nas escolas – para constituir-se em um problema de investigação/intervenção pedagógica na Educação Física Escolar.

O (NÃO) LUGAR DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A respeito das tecnologias digitais móveis, sobretudo a respeito do uso de *smartphones* e *tablets*, ainda não há consenso sobre seu emprego educacional. Se por um lado há projetos e investimentos para inserção de computadores e *tablets* nas escolas públicas, na contramão, é possível verificar uma série de legislações que regulam ou proíbem o uso do celular nestas mesmas escolas. Nossa proposição acerca desta temática neste estudo, pretende extrapolar os muros do simples “sim” ou “não”, buscando novas aproximações sobre o seu lugar na educação e, de modo particular, na Educação Física.

Para Belloni (2009), se é fundamental reconhecer a importância destas tecnologias e a urgência de se criar mecanismos para sua integração à educação, é também necessário evitar o deslumbramento que leva ao uso irrefletido da tecnologia por si, menos por suas virtudes pedagógicas do que por suas características técnicas. Assim, avolumam-se salas de informática com computadores, filmadoras e máquinas fotográficas, além de outros equipamentos, compõem o repertório tecnológico da escola sem, entretanto, estabelecer em seus planejamentos os meios pelos quais estas mesmas tecnologias não restem limitadas a mera ilustração das aulas.

A este respeito, Martín-Barbero (2014, p. 12) ressalta que “Localizada no exterior do modelo pedagógico e comunicativo, a tecnologia só pode contribuir para modernizar a “decoração” do ensino, e não para a transformação radical das estruturas ou metodologias, tampouco para as práticas de aprendizagem”. Na verdade, é mais provável que elas reforcem modelos de exclusão, gerem custos adicionais, ocupem espaços que poderiam ser produtivos do ponto de vista educacional, ou inclusive contribuam para a manutenção dos discursos midiáticos.

Deste modo, não há lugar para a adesão indiscriminada das tecnologias, simplesmente por estarem disponíveis e permear as vidas dos estudantes de todo o país. Não será possível adotá-las pelos argumentos superficiais das telas coloridas e dos conteúdos audiovisuais, que poderão prender a atenção de educandos nas salas de aulas, ou ainda, por serem supostamente os livros, uma tecnologia em franca decadência. A fala de Silva (2014, p. 19) exemplifica bem a postura acima quando ele diz que

A chamada “geração audiovisual” está em outra e a escola, se quiser atingir esse público, se quiser fazer com que ele se interesse pelos seus conteúdos “ultrapassados”, “enfadonhos”, sem cor, forma e cheiro, “livresco”, entre outras características “pré-históricas” que compõem a escola nos dias de hoje, precisa se adequar a esse novo tempo. A saída? A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na organização dos conteúdos escolares, pois assim, e só assim, os alunos se sentirão motivados para irem à escola e esta estará sintonizada com o novo tempo [...].

O posicionamento “salvacionista”, como no trecho acima, que credita em nome das tecnologias, a impossível missão de devolver à escola o protagonismo na aquisição do conhecimento é falacioso e equivocado, tomando o lugar da real possibilidade de uso destes dispositivos. A este respeito Martín-Barbero (2014) identifica que, de alguma forma, a escola tem procurado introduzir e fazer uso dos meios digitais, mas se trata unicamente de um uso modernizador e instrumental, mudando a fachada da escola, sem de fato alterá-la (a escola). Para ele, o que há, neste caso, é uma instrumentalização das tecnologias que de fato menos alteram as relações da escola com a sociedade do que encobrem a profundidade da crise escolar.

Para Adorno (1995), há na relação atual com a técnica algo de exagerado, irracional e patológico, uma inclinação a considerá-la como um fim em si mesma. Na contramão de uma postura reificada a respeito das tecnologias digitais, também não deverá haver espaço para a sua demonização. A manutenção dos argumentos contrários ao uso das tecnologias nas escolas não

pode sustentar-se em afirmações sobre alunos que não prestam mais atenção às aulas ou, que depois do advento dos celulares e *tablets* não há mais espaço para as leituras, ou ainda, que o problema da educação é o celular *smartphone*. Martín-Barbero (2014) acredita que parte significativa do mundo adulto, de modo particular o acadêmico, atribui aos meios audiovisuais a causa da crise da leitura e do empobrecimento cultural, acreditando poder encontrar nos livros a salvação para o que ele chama de “nova barbárie midiática”. Infelizmente esta polarização é tão comum que já recebeu denominação pelos teóricos que a estudam. São “apocalípticos” os pessimistas, denunciadores da banalização das produções humanas pela chamada “indústria cultural” (ADORNO, 2002) e, são chamados de “integrados” os tidos como otimistas ingênuos que veem nos meios técnicos apenas um canal para a democratização do acesso às produções culturais (PIRES, 2002). Este mesmo autor destaca como principal equívoco nestes posicionamentos a busca por um sim ou um não, pelo que é bom ou ruim, enquanto para ele haverá que se identificar qual ação é possível, a fim de permitir que as tecnologias digitais possam veicular valores culturais.

Fantin e Rivoltella (2012) apaziguam a questão quando dizem que a cultura midiática não está e nunca estará em oposição ao que se ancora no impresso e no oral do espaço presencial, pois um precisa do outro, do mesmo modo que vão coexistir a cidade virtual e a presencial. Além disso, não há uma boa ou má tecnologia (McLUHAN, 1964). Tampouco há uma tecnologia neutra. Trata-se sim dos seus usos, da apropriação feita pelo homem para cada tecnologia, das decisões sobre o que se fazer com elas.

Quando nos referimos ao saber escolarizado, outra análise que deve ser interposta é que, as tecnologias digitais trazem uma série de outros desdobramentos que não somente os aumentos qualitativos e quantitativos de produção e transmissão de informações. Na era digital, os (hiper)textos são povoados por *links*, documentos interligados que constituem acessos a outros textos (KENSKI, 2012), abrindo possibilidade para incontáveis combinações de caminhos no percurso de construção do conhecimento, ficando o aprendente livre para seguir por onde sua curiosidade, atenção, sensibilidade ou realidade lhe indicar, aprofundando as informações sobre o assunto até quando se achar que já é suficiente.

A possibilidade de escolher os percursos de aprendizagem permite certo grau de independência e autoria por parte dos alunos no que se refere ao aprender. Enquanto um aluno pode optar em acessar um *link*, aprofundando um determinado termo, ou acessando outros *links* daquela via

de aprendizagem, outros podem optar por não os acessar, escolhendo diferentes possibilidades. Paradoxalmente, este “benefício” da autoria e da independência, também pode ser compreendido como imenso potencial de distração. A este respeito, Türcke (2010, p. 70) afirma que

O olho do leitor encontra constantemente conceitos marcados chamando para outros textos que prometem uma leitura mais excitante do que a que se faz agora, e apenas o esforço de uma negação teimosa contra tais saltos de página permite que se esteja em condições de ler o texto em questão, de uma só vez, até o fim. Cria-se aqui um imenso potencial de distração...

Podemos afirmar que em tempos de tecnologias digitais, os estímulos audiovisuais que afetam crianças e adolescentes em idade escolar são crescentes e, deste modo, não podemos nos furtar ainda aos mecanismos de percepção e atenção, estando atentos à possível saturação destes processos. Türcke (2010), já previa o papel dos meios audiovisuais nos dias atuais, que pudessem atingir os canais sensoriais ultrassaturados dos indivíduos de hoje, como uma injeção multissensorial. Pucci *et al.* (2016, p. 20), a este respeito diz que, “cada corte de imagem atua como golpe óptico que irradia para o espectador um “alto lá”, “preste atenção”, “olhe para cá” e aplica uma pequena nova injeção de atenção, uma descarga mínima de adrenalina [...]”. Diante de tantos estímulos, o que toca, o que atinge cada indivíduo, ou melhor, o que chama a atenção é aquilo que for agudizante o suficiente para o sistema nervoso, ainda que por um pequeno instante. Em outras palavras, os estímulos do ambiente do dia a dia, assim como aqueles do meio escolar formal, parecem não ser páreo para aqueles apresentados pelas mídias digitais. Os primeiros, “representam estímulos de menos para serem percebidos” (TÜRCKE, 2010, p. 66).

Neste contexto, de tecnologias digitais, onde todos são afetados constantemente com uma infinidade de estímulos, Sacristán e Pérez Gomes (1998) também ressaltam como este ambiente pode transformar-se em obstáculo para o desenvolvimento ou, no mínimo, não permitir a formação de esquemas operativos de conhecimento. Em outras palavras, o ambiente tecnológico pode isto, mas também aquilo, cabendo aos atores da educação, estabelecer a ecologia desejada no sentido de obter das tecnologias a resposta para a mobilização de estudantes e, porque não dizer, de professores.

Portanto, é necessário refletir sobre quais os princípios que orientam a entrada das tecnologias digitais nas propostas escolares, sob pena de estarmos reforçando relações equivocadas com o saber, ampliando conhecimentos sem, contudo, proporcionarmos a ecologia necessária para a edificação

de saberes. A este respeito Charlot (2013) nos diz que a escola brasileira tem reforçado uma relação instrumental com o saber, ficando subsumida a atividade intelectual, do saber pelo prazer de saber. Ao adotar as tecnologias como estratégia de ensino e aprendizagem, os sistemas de ensino e as unidades escolares devem estar atentos aos princípios éticos, políticos, sociais e econômicos que as sustentam a fim de evitar o que Charlot (2013, p. 59) já identificava: “há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer”. Por outro lado, cumpre dizer que, nem sempre (senão na maior parte do tempo) prazer e sentido estarão de mãos dadas na proposta escolar.

Refutar o ideário maniqueísta que trata as tecnologias como “isto ou aquilo” é reconhecer seu potencial que entrelaça sentidos e direções, e que por isso mesmo pode concebê-la como importante aliada na reconfiguração da escola atual.

MÍDIA-EDUCAÇÃO: LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSÕES ACERCA DA APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS MÍDIAS “NA” E “PELA” ESCOLA.

Durante muito tempo a televisão preocupou os estudiosos das mídias, por sua influência nas representações que os estudantes constroem da realidade. De custo relativamente baixo, as TV's entraram nos lares e ocuparam parte significativa do tempo da população com seus programas e propagandas, propondo um sem fim de possibilidades de aquisição, ou no dizer de Adorno, impulsionando a “indústria cultural” (ADORNO, 2002), apresentando conceitos e verdades que essa mesma população não estava pronta para questionar. Mais recentemente, com o advento das tecnologias digitais, e todas as transformações por elas postas à sociedade neste novo momento tecnológico, percebe-se um certo deslocamento deste poderio da televisão para outras mídias, sobretudo para o computador, o *tablet* e o celular (FANTIN, 2012).

Além destas aprendizagens que são impostas por impregnação (BELLONI, 2009), estas tecnologias têm em comum o potencial de atender a aparente necessidade de se ter a atenção sempre saturada, por realização de várias tarefas ao mesmo tempo, a ampliação do perfil de usuário exclusivamente espectador para consumidor e produtor, a necessidade de estar sempre conectado, que de algum modo, assemelha-se a busca por saturação, fuga dos silêncios. Outros tantos entraves podem ser elencados a respeito das mais recentes tecnologias que é difícil conceber quais os que

mais desafiam a escola. Violência virtual, cópia de atividades escolares que tomam o lugar do fazer e do refletir, desvio do tempo escolar para a diversão com outras motivações através das telinhas coloridas dos *tablets*, *notebooks*, celulares, difusão das *fake news*, os casos de *cyberbullying*, a violação de dados dos perfis de usuários, sem mencionar as possíveis reverberações das relações virtuais no campo afetivo (AMENDOLA, GIGLI, MONTI, 2018).

A aprendizagem por impregnação é um dos pontos importantes a respeito da presença das tecnologias em meio a estudantes para Belloni (2009). Este modelo de aprendizagem é, segundo a autora, poderoso e eficaz, sobretudo para os mais novos, visto seu poder de influenciar a aprendizagem inconsciente, involuntária, questão que se agrava quando consideramos o quantitativo de horas de exposição frente às telinhas. Esta mesma autora ressalta a transferência da violência virtual para o campo real, uma vez que as imagens audiovisuais, da TV e outros dispositivos digitais, tendem a naturalizar e legitimar o uso da violência como meio de resolução de conflitos.

Por outro lado, as tecnologias digitais oferecem um sem fim de possibilidades construtivas do ponto de vista da formação escolar que certamente, adotadas de forma integrada à proposta educacional, alinhadas aos projetos escolares, sustentadas por princípios políticos, éticos e estéticos, deverão contribuir para a edificação de uma nova realidade escolar, partindo de novas formas de conceber a educação, próprias de um tempo digital.

Neste cenário e, estando o campo da tecnologia educacional limitado frente às demandas impostas pelas tecnologias digitais, a Mídia-Educação surge como campo que se dedica à compreensão deste novo tempo escolar e busca respostas a estas e outras demandas, próprias da cultura midiática (BELLONI, 2009). Para Fantin (2006) a Mídia-Educação é uma importante chave para decifrar a cultura moderna. Para ela, somos a cada instante educados pelas mídias, por sons e imagens, e a escola está longe de problematizar suficientemente as repercussões das mídias nas mudanças culturais.

As pesquisas no campo da Mídia-Educação têm voltado seus olhares para os diversos canais midiáticos como o rádio, revistas, jornais, televisão e, de modo particular, aquelas que atualmente mais tem influenciado o fazer escolar: as tecnologias digitais, incluindo a internet (SOUSA, BORGES, 2018). Através dos canais midiáticos, a informação tem chegado aos estudantes em velocidades e volumes impossíveis de serem refletidos, sustentando concepções de verdade fragmentadas, distorcidas ou ideologicamente arquitetadas, antes mesmo de serem propostas didaticamente pela escola. Para Sousa e Borges (2018), a Mídia-Educação busca superar a construção instrumental

do conhecimento enquanto via unidimensional, tão comum no cenário educacional brasileiro, englobando estudos sobre a produção com as mídias e as reflexões a respeito dos diversos conteúdos midiáticos. É justamente aqui que a Mídia-Educação avança com relação ao campo das tecnologias educacionais, por propor o uso e apropriação das diversas tecnologias, sem perder de vista o desvelar das ideologias, pré-conceitos, violências e outras imposições trazidas como pano de fundo nos discursos midiáticos.

O termo Mídia-Educação surge da interface entre educação e comunicação, dois campos em igualdade de espaços e sem hierarquizar um termo em detrimento do outro, denotando suas contribuições equânimes (MEZ-ZAROBA; GARCIA; DORENSKI, 2013; FANTIN, 2006). Para Fantin (2012), a Mídia-Educação é “entendida como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva”. Para a autora, educar para as mídias é tornar os estudantes capazes de compreender, interpretar e avaliar os conteúdos das diversas mídias. Educar com as mídias inscreve-se no âmbito da didática, valendo-se das tecnologias digitais como recurso didático, inserindo novas possibilidades de educar com estes recursos, numa perspectiva instrumental. E, educar através das mídias significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção.

Além disso, Fantin (2012) destaca a Mídia-Educação como campo central na formação de estudantes quando diz que

Da mesma forma como esperamos que as crianças aprendam a ler livros, jornal e poesia em diversos meios, consideramos fundamental que o currículo escolar possibilite um trabalho para analisar imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias e para operar com os meios e com as tecnologias da web 2.0 não só para navegar de forma segura, mas para criar, postar e compartilhar conteúdos de maneira responsável (p. 7).

Deste modo, compreendemos a Mídia-Educação como o campo de produção de conhecimento que atualmente pode subsidiar o debate a respeito das tecnologias digitais na escola por seu olhar ampliado para estes dispositivos, buscando situar as tecnologias num modelo pedagógico que ultrapasse a dimensão instrumental do seu uso. Cumpre a escola, direcionar este potencial de uso para a pesquisa, para organização do conhecimento, resultando em saberes. Finalmente, a escola deve (pre)ocupar-se com o incentivo à autoria com as mídias, posicionamento que inscreve os estudantes na categoria de autores, produtores de conteúdos midiáticos, de conhecimentos refletidos, relacionados à proposta escolar.

MÍDIA-EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A CULTURA CORPORAL

Vários são os problemas decorrentes da presença das tecnologias na sociedade hoje. Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), a televisão (e porque não dizer também a internet), o computador, *tablets* e celulares, oferecem de modo atrativo, grande acervo de informações sobre os mais variados aspectos da vida, criando sobretudo nas crianças, concepções ideológicas que ela utiliza para interpretar o mundo. Este mesmo problema, como tantos outros, refletem também na Educação Física, pelas produções midiáticas relacionadas aos elementos que compõem este componente curricular. Antes de avançarmos com os olhares sobre a Mídia-Educação na Educação Física escolar, cumpre esclarecer que nos apropriamos do termo utilizado por Leiro e Ribeiro (2014) quando, ao tratar da Educação Física na perspectiva que aqui nos propomos, iniciam seu artigo com o título “Pesquisa em Mídia-Educação (física): desafios formativos”. Adotamos também nós o termo, por compreendermos o quanto de sentido há em imbricar mídia, educação e Educação Física, como áreas equânimes no sentido de formar para as mídias, uma das problemáticas (a nosso ver) da Educação Física atual.

A relação entre a Educação Física e a Mídia-Educação se estabelece a partir do final do século passado e se intensifica a partir de 1997 com a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), um dos maiores espaços de produção de conhecimento da Educação Física no Brasil (MEZZAROBA; GARCIA; DORENSKI, 2013; SILVA, 2014; SOUSA, BORGES, 2018). Em 2003, nasce na Universidade Federal de Santa Catarina o Labomídia, Grupo de estudos que desde então tem discutido e materializado o debate sobre as mídias na sociedade contemporânea (GARCIA *et al.*, 2012). Estes e outros tantos espaços de inserção da Mídia-Educação tem permitido o desenvolvimento do conhecimento no campo das mídias nos processos formativos, sobretudo através das pesquisas propostas para a formação inicial e continuada de professores.

O Coletivo de Autores (1992) defende que o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal. Para estes autores, estão no escopo da cultura corporal os jogos, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que atualmente orienta a elaboração dos currículos escolares no país, caracterizou a Educação Física escolar como o componente curricular que tematiza as práticas corporais, organizadas em seis unidades temáticas: as brincadeiras e

jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura. Estes conteúdos, entretanto, não são tratados exclusivamente na escola, pedagogicamente. A partir destes meios (jornal, revista, livro, internet e outros), os estudantes configuram todo um conhecimento a respeito de cada conteúdo com base no discurso midiático que, por sua vez, está impregnado de interesses e ideologias, sobretudo de ordem político-econômica, que não envolve a totalidade de informações sobre determinado assunto nem pode ser considerado totalmente isento e imparcial (KENSKI, 2012).

A chamada indústria cultural, com a contribuição indispensável das mídias, prescreve atitudes e condutas que nem sempre são percebidas, ou, como menciona Pires (2002, p.130) “[...] sua produção não se dá no nível crítico das consciências [...]”. A superação deste estado de dependência, para o autor, só pode ser revertida pela autorreflexão, por um interesse emancipatório do conhecimento. O autor ainda afirma que a construção das ferramentas cognitivas e críticas que possibilitam tal tomada de consciência precisa ser promovida por agentes ou instituições interessadas na libertação dos indivíduos, na emancipação humana. Aqui vemos: A escola! No que se refere à Educação Física, o autor destaca a artificial produção de necessidades, desejos e interesses direcionados às atividades físicas e aos esportes, além de uma gama de produtos e outros serviços na esteira da sua espetacularização, próprios da indústria cultural. As diferentes mídias têm dado o tom nas representações que os estudantes têm sobre os diversos conteúdos da cultura corporal. As opiniões dos narradores esportivos, massivamente norteadas pelo paradigma do alto rendimento, entrincheiravam uma compreensão de esporte que transita pelas vias deste modelo, ignorando outras possibilidades de vivências, experimentações ou discussões sobre este elemento da cultura corporal. Portanto, não faz tanto sentido para a Educação Física a apresentação deste conhecimento aos alunos no espaço escolar formal quanto reapresentá-lo pedagogicamente, de forma crítica, desvelando os interesses que subjazem os discursos midiáticos.

Por conseguinte, Souza e Mendes (2014) destacam as representações propostas pelas mídias sobre a cultura corporal de movimento, base dos conteúdos da Educação Física. Para estes mesmos autores, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, são apropriados pelas mídias e expostos de forma espetacularizada à população em geral, influência que acaba por empobrecer a concepção dos estudantes em relação a esta área. Pires (2002, p. 56), ao tratar das formas como as diversas mídias manipulam os elementos do campo da Educação Física diz que, importa compreendê-las criticamente,

verificando “[...] as implicações diretas e indiretas da apropriação da cultura de movimento² e esportiva pelo sistema informacional, a fim de perspectivar possibilidades de intervenção da área, voltada a um projeto de construção social da cidadania emancipada”.

A Educação Física escolar, assim, assume também o papel de educar para as mídias, formando pessoas capazes não somente de utilizar as diversas mídias de modo operacional, mas que sejam ainda capazes de criticar o discurso midiático a respeito deste componente curricular. Para Souza e Mendes (2014), os elementos da cultura corporal estão entre aqueles rotineiramente apropriados e espetacularizados pelas mídias, transformando-os em produtos para a indústria midiática. Segundo estes autores, a linguagem e os meios utilizados pelas mídias, ao concorrer com as formas de comunicação da escola, influenciam mais incisivamente a atenção dos alunos, contribuindo também com maior força para as representações destes estudantes sobre cada um dos elementos da Educação Física escolar. Concordamos com Souza e Mendes (2014) quando afirmam que a forma com a qual as mídias traduzem os elementos da cultura corporal não somente os empobrecem como os distorcem, de tal modo que, ao professor de Educação Física, cumpre zelar pela desmistificação dos conhecimentos propostos pelas mídias.

Certamente encontraremos no esporte o conteúdo da Educação Física escolar de maior apropriação por parte das mídias, por oferecer o show já pronto e por sua linguagem universal (PIRES, 2002) além de envolver o público com o discurso da fácil mobilidade social (PIRES, 1998), principalmente através do esporte de alto rendimento, onde também encontramos nas falas e nos silêncios reforços cotidianos à violência, segregação por gênero, raça e classe social. Além disso, tais discursos não contemplam o esporte em suas demais manifestações, mais acessíveis e democráticas como o esporte escolar e o esporte de tempo livre, ou quando o fazem, direcionam os resultados desta participação ao esporte de alto rendimento como instância única, necessária e final do fenômeno esportivo.

Assim, as diversas mídias (em alguns casos a própria Educação Física escolar) instrumentalizam o fenômeno esportivo e reduzem-no a uma

² Cabe mencionar que o termo Cultura Corporal cunhada pelo Coletivo de Autores (1992) tem suas bases teórico-epistemológicas alicerçadas pelo materialismo histórico-dialético, enquanto o termo Cultura de Movimento, cunhado por Elenor Kunz (1991, 1994) guarda relações, segundo Bracht (1999) com a obra de Paulo Freire, a fenomenologia de Merleau-Ponty e os autores da Escola de Frankfurt. No entanto, tais perspectivas e termos se alinham na crítica ao reducionismo do corpo humano a mero organismo sem sujeito, assim como na crítica às perspectivas da aptidão física e esportiva como orientadoras do currículo e do fazer pedagógico na Educação Física Escolar.

mercadoria, possível de ser usufruída por todos, na condição de espetáculo sem, contudo, permitir o conhecimento de um esporte experimentável do ponto de vista motor, para a maior parte da população. Para a Educação Física escolar, há um agravo: como o professor poderá desconstruir uma representação tão sólida, edificada cotidianamente por “especialistas”, pelos “melhores do mundo”, estando ele no lugar do professor?

O mesmo raciocínio aplica-se aos demais conteúdos da cultura corporal. As danças, as lutas, os jogos, a capoeira, quando apropriados e transmitidos pelas mídias, assumem papéis que distam daqueles propostos pela Educação Física escolar, de modo que, quando os estudantes finalmente estão diante do professor desta área, ele (o professor), deve diagnosticar os significados e apropriações já construídos pelos alunos para, a partir daí, reconfigurar esses saberes com vistas à proposta formativa da Educação Física. É nesta perspectiva que concordamos com Sacristán e Pérez Gómez (1998), quando os autores afirmam que a escola é espaço de conhecimento compartilhado que nunca deve renunciar ao processo de construção dialética, impondo suas próprias verdades e representações. Antes, deve valer-se dos esquemas prévios dos alunos, auxiliando-os na reconstrução do conhecimento no sentido de suporte também às suas exigências experienciais.

Deste modo, ao tratarmos das tecnologias digitais móveis na educação e, de modo particular na Educação Física, é imperioso que se discuta a necessária didática que acompanha a entrada destas tecnologias na escola. Para González e Fensterseifer (2005) a didática, enquanto campo de conhecimento, afirma-se junto com o advento da escola. Para estes autores é ela que se ocupa das questões de articulação entre ensino e aprendizagem de forma intencional, visando a organização do processo educacional. Neste sentido, a adoção de novos conteúdos, métodos, instrumentos ou objetivos, há que se refletir sobre uma nova didática, contextualizada, que dê conta destes dispositivos tecnológicos na educação e, portanto, na Educação Física. A este respeito Martín-Barbero (2014, p. 12) afirma que, a inserção das tecnologias no espaço escolar, sem um modelo pedagógico e comunicativo, pode no melhor cenário, “...contribuir para modernizar a “decoração” do ensino, e não para a transformação radical das estruturas ou metodologias, tampouco para as práticas de aprendizagem”.

Se urgem abordagens críticas na Educação Física escolar que confrontam os discursos midiáticos, por outro lado, não se pode perder de vista o potencial produtivo das mídias na escola, particularmente dos dispositivos móveis, tão presentes nas vidas dos estudantes. A partir deles e da leitura

crítica feita com base no conteúdo proposto pelas mídias, uma didática da Educação Física escolar pode prever a produção dos próprios conteúdos, alinhando-se à proposta da Mídia-Educação no sentido de fazer apropriação multidimensional das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise argumentativa objetivou refletir sobre os (não) usos das tecnologias digitais na Educação Física escolar. Destacou-se que, estas tecnologias em si, não podem ser consideradas boas ou ruins, não se tratando, portanto, de assumi-las ou refutá-las, num claro posicionamento maniqueísta. Antes, compreendemos a presença das TDIC's nos mais diversos segmentos sociais como fato histórico e, não sendo possível ignorá-las, resta compreendê-las, estabelecendo seu lugar num projeto de educação que as defina enquanto estratégia de ensino ou que, de outro modo, partindo da reflexão sobre princípios políticos, éticos e didáticos, não as inclua na proposta educacional. Trata-se fundamentalmente de adotar postura docente que se aproxime daquilo que Larossa (2018) chamou de “exercícios de pensamento” e do abandono do binarismo que está no defender ou condenar. Isto posto, um dos desafios que se coloca à educação nacional e à Educação Física por consequência, refere-se a como lidar com a presença dos dispositivos tecnológicos em meio a jovens em idade escolar.

Deste modo, pudemos compreender que uma das estratégias privilegiadas no trato com as mídias e/ou com os conteúdos midiáticos é a abordagem mídia-educativa, por avançar na compreensão a respeito das tecnologias digitais na escola, ampliando os seus olhares de uma perspectiva exclusivamente instrumental, estabelecendo possibilidades produtivas e crítico-reflexivas na construção do conhecimento escolarizado.

No que concerne à Educação Física, pudemos compreender quão necessária, e urgente, é a crítica aos conteúdos midiáticos, relacionados aos elementos da cultura corporal. Uma vez que é através das mídias que os jovens em idade escolar obtêm a maior parte das informações que utilizarão para construir as suas representações sobre estes elementos, é papel da Educação Física escolar, criar espaço de reflexão sobre estas aprendizagens espontâneas, tornando estes jovens conscientes das concepções distorcidas ou empobrecidas sobre a cultura corporal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AMENDOLA, A.; GIGLI, B.; MONTI, A. M. **Adolescenti nella rete**. Quando il web diventa una trappola. S.l.: L'Asino d'oro edizioni, 2018.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4864/3241>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- GARCIA, L. C. P. *et al.* A formação profissional em educação física e a temática das tecnologias da informação e comunicação e mídia esportiva: contribuições do Labomídia - UFS. In: II Congresso internacional de formação profissional em educação física. VI Seminário de estudos e pesquisas em formação profissional no campo da educação física. Florianópolis, 2012. **Anais [...]**. Florianópolis: FEFD/UFG, 2012. p. 640-650. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11433/2/FormacaoProfissionalEducacaoFisicaTIC.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- GONZÁLEZ, J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 424.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994
- AROSSA, J. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Coleção Educação; Experiência e Sentido.
- LEIRO, A. C. R.; RIBEIRO, S. D. D. Pesquisa em Mídia-Educação (física): desafios formativos. **Cadernos de formação RBCE**, v. 5, n. 2, p. 14-25, set. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2062/1017>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MEZZAROBA, C.; GARCIA, L. C. P.; DORENSKI, S. Mídia-Educação e suas interfaces com a Educação Física: Algumas experiências do Labomídia/UFS. **Revista Praxis**, v. 1,

n. 2, p. 118-130, 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/1418/944>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PIRES, G. L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. **Rev. da educação física** (UEM), v. 9, n. 1, p. 25-34, 1998. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3824/2636>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PIRES, G. L. **Educação física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PUCCL, B. *et al.* (Org.). **Atualidade da teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankim, 2016.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, W. A. **Tecnologia, educação física e o ensino do esporte**. Curitiba: Appris, 2014.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M. Perspectivas histórico-sociais no campo da Mídia-Educação: contribuições para a formação em Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 194-207, set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p194/37573>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, G. R.; MENDES, D. S. Mídias na formação em educação física: análise de uma disciplina optativa. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 300-315, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p300/28126>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

O ENSINO DO JIU-JÍTSU A PARTIR DE JOGOS DE LUTA/OPOSIÇÃO

Confrontando o planejamento e realidade escolar

Paulo Henrique da Silva Luz
Ivana Montandon Soares Aleixo

INTRODUÇÃO

Apresento uma Pesquisa sobre o ensino do Jiu-jítsu, realizada nas aulas de Educação Física (EF) de 5 turmas do 6º ano, na Escola Municipal Cônego Sequeira, situada na regional Barreiro de Belo Horizonte/MG. O trabalho, intitulado “O ensino do Jiu-jítsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar”, é fruto da dissertação do autor no curso de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) realizado no ano de 2020.

Neste movimento, influenciado por uma trajetória de atleta de artes marciais, professor de Jiu-jítsu e docente com vivências controversas sobre o ensino de esportes de combate no ensino fundamental, comecei a problematizar o ensino das lutas na EF escolar.

A primeira constatação foi que o conteúdo lutas, presente nos referenciais curriculares estaduais e nacionais, raramente é abordado nas aulas de EF. A revisão de literatura da área aponta que professores de EF reproduzem a ideia que somente um faixa preta,¹ ou um especialista em lutas, poderia ensinar o conteúdo por possuir domínio da técnica (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; RUFINO, 2012). Desta forma o ensino das lutas na EF escolar fica dependente da experiência pessoal do professor ou acontece em oficinas e projetos mediante visitas de instrutores de artes marciais.

¹ O termo, faixa preta, é comumente atrelado às artes marciais orientais, do leste asiático e é associado à perícia, ou competência, do praticante em uma determinada arte marcial.

Minha vivência pessoal, como professor de EF, corrobora com a ideia apresentada no parágrafo anterior, pois meus colegas de profissão tinham receio de abordar o tema lutas por causa da falta de experiência prática. E apesar da vivência prévia e afinidade com os esportes de combate também tive dificuldade, no início da carreira docente, de abordar o conteúdo lutas sem recorrer ao ensino tradicional das academias de artes marciais, e mesmo quando desenvolvi uma “metodologia própria” baseada em jogos e “arranjos materiais”² sentia a falta de maior sistematização, suporte teórico-metodológico e relatos de experiências para servir de comparação ou indicar novas possibilidades de ensino das lutas.

Segundo Minayo (1996, p. 90) apud Assis (2001): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. A escolha de um tema surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e objetivos.”

Nesta pesquisa-ensino³ (PENTEADO, 2010) buscamos superar alguns problemas apresentados na literatura da área (ESPARTERO, 1999; OLIVIER, 2001; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; GOMES, 2008; BREDA *et al.*, 2010; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015; SANTOS, 2016; NUNES e MEDEIROS, 2017) e indagamos: Como evitar o abandono das lutas na EF escolar? Qual o “caminho suave”,⁴ mais fácil, para ensinar lutas na escola? O que é ensinar lutas na escola? Qual a finalidade da EF?

O jogo, ou melhor, os jogos de lutas/oposição, apontados por estudos recentes (TINÔCO, ARAÚJO e SANTOS, 2014; ALENCAR *et al.*, 2015; LOPES e KERR, 2015; NOZAKI, 2015; HEGELE, GONZALEZ e BORGES, 2018), surgem como hipótese para evitar o abandono das lutas na escola, adequar o ensino às finalidades educacionais da EF e possibilitar que o professor trabalhe a dimensão procedimental do conteúdo lutas sem depender das metodologias tradicionais centradas na repetição de técnicas.

Os jogos de luta são vistos como estratégia para ensinar as lutas na escola, pois desta forma é possível vivenciar princípios comuns, ações ligadas a

² O termo “arranjos materiais” é utilizado por Kunz (1994) ao se referir a adaptações de espaços, materiais ou jogos visando a superação das insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos durante a vivência dos esportes.

³ Pesquisa da própria prática docente (PENTEADO, 2010).

⁴ O termo “caminho suave”, tradução de Judô na língua portuguesa, foi dado à arte marcial por causa da capacidade da luta de vencer oponentes ou desafios utilizando o mínimo de força possível.

lógica interna⁵ de diversas modalidades de lutas, de forma lúdica e inclusiva (CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015).

Cazetto *et al.* (2006) relata que através de jogos e brincadeiras de luta, o professor pode construir junto às crianças, especialistas em jogo, uma percepção diferenciada, que permita “enxergar”, “ler” a luta de maneira diferenciada. O autor cita o Judô para exemplificar que existem múltiplos significados para esta prática, sendo o jogo uma delas, desta forma acrescenta que vivenciar o “jogo de judô” é mais significativo para a crianças e adolescentes que o judô esportivo centrado na padronização e repetição de movimentos.

Em Boehl, Lima e Fonseca (2018) observamos que professores de Educação Física, sem experiência prévia com o ensino de lutas, se declaram capacitados para ensinar o conteúdo lutas a partir de consultas em unidades didáticas e propostas metodológicas de ensino do conteúdo através de jogos de lutas. Santos *et al.* (2010) teve o mesmo resultado com alunos do curso de graduação de EF, neste estudo os professores em formação cursaram uma disciplina sobre o ensino das lutas através de jogos de oposição e experimentaram a metodologia em sala de aula.

Destaco nesta pesquisa a influência da obra de Santos (2016) onde professores especialistas em diversos esportes olímpicos de combate desenvolveram unidades didáticas com sequências de jogos para auxiliar professores de educação física no ensino das principais modalidades olímpicas de combate. Desta forma levamos em consideração a experiência pessoal do pesquisador, faixa preta de Jiu-jítsu, aliada a carência de propostas didáticas de ensino desta luta nos principais periódicos da área de educação física do Brasil no período de 1981 a 2010 (MATOS *et al.*, 2013) para justificar a escolha do Jiu-jítsu ao abordar o ensino das lutas na escola.

O Jiu-Jitsu brasileiro ou Brazilian Jiu-jítsu (BJJ) é uma arte marcial de raiz japonesa que utiliza essencialmente de golpes de alavancas, torções e pressões para levar um oponente ao chão e dominá-lo (GRACIEMAG, 2019), trata-se portanto de uma luta de agarre ou curta distância (ESPARTERO, 1999; GOMES *et al.*, 2010).

Ao abordar o ensino do Jiu-jítsu na escola direcionamos o olhar para as propostas didáticas, jogos e atividades sugeridas para o ensino das lutas de agarre, analisando assim a possibilidade de organizar jogos, em sequências

⁵ A lógica interna é definida como o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente” (PARLEBAS, 2001, p. 302 apud GONZALEZ e BRACHT, 2012).

didáticas, visando promover a experiência de “jogar o Jiu-jítsu” na escola, ou seja, compreender sua lógica interna, experimentar e fruir a luta. A proposta então está baseada no ensino das intenções táticas, e não nas técnicas específicas do Jiu-jítsu.

Assim como Kunz (2012), acreditamos que o desenvolvimento de unidades didáticas com exemplos práticos de atuação não deve servir como modelos e receitas prontas para serem seguidas, mas principalmente reflexões teóricas a partir da, e para a, prática. Portanto, diante desse cenário que se constata em Santos *et al.* (2010), Campos (2014), Rufino e Darido (2015), Lopes e Kerr (2015), Santos (2016), Nunes e Medeiros (2017) e Hegele, Gonzalez e Borges (2018) o uso dos jogos de oposição/luta como possibilidade de ensinar lutas na escola, o presente estudo tem o objetivo de descrever e analisar o uso de jogos de oposição/lutas durante o processo de construção e aplicação de uma unidade didática para o ensino dos saberes corporais e conceituais do Jiu-jítsu nas aulas de Educação Física de alunos dos anos finais do ensino fundamental, considerando a literatura acadêmica e a experiência do autor, faixa preta de jiu-jítsu.

METODOLOGIA

A pesquisa foi direcionada aos alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental da EMCS, durante o ano de 2019. A coleta de dados aconteceu a partir do registro das aulas lecionadas e a aplicação de dois questionários com perguntas fechadas.

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados aos pais e responsáveis dos alunos, e após a autorização da direção escolar iniciamos a pesquisa.

Participaram do estudo 193 alunos da EMCS, sendo 104 meninos e 89 meninas. Deste total 58 eram alunos do sétimo ano e 135 alunos do sexto ano, as idades do público alvo variam de 10 a 13 anos. A participação de todos os alunos, durante a apresentação da unidade didática, foi registrada no diário de bordo, cuja anotações ocorreram após o término do dia de trabalho/pesquisa. Para ajudar na descrição realizamos filmagens e fotografias das atividades da aula. Para aplicação do questionário foram selecionadas duas salas do sexto ano, totalizando 59 alunos. Deste total de alunos 55 entregaram o primeiro questionário, diagnóstico, e 38 o segundo referente a avaliação da prática.

A partir de Penteado (2010) podemos inferir que a pesquisa sobre a própria prática, apontada neste trabalho, é uma modalidade de pesquisa-ação (TRIPP, 2005), onde a prática pedagógica do professor passa a visar não só o ensino, mas também investigar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as modalidades de pesquisa-ação Penteado (2010) define a pesquisa da própria prática docente como pesquisa-ensino. Esta nova forma de fazer pesquisa valoriza o professor enquanto produtor de saberes científicos e oferece apoio teórico para projetos de pesquisa que exigem a apresentação de um produto na realidade escolar (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018).

A primeira fase desta pesquisa tem ênfase no aspecto descritivo, que de acordo com Appolinário (2004) ocorre quando a pesquisa se limita a descrever o fenômeno observado, desta forma descrevemos o processo de construção e aplicação de uma unidade didática sobre o ensino do Jiu-jítsu para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

As anotações no diário de bordo ocorreram após o término do dia de trabalho/pesquisa. Para ajudar na descrição realizamos filmagens e fotografias das atividades da aula.

Na segunda parte da pesquisa, com ênfase nos aspectos quantitativos, a partir dos registros do diário de bordo e dados do questionário confrontamos os resultados com as hipóteses traçadas tendo como base a referência bibliográfica da área. Para Molina (2004) esta fase do estudo de caso, aqui determinado como descrição qualitativa, é considerada também avaliativa, pois além de descrever quer explicar e emitir juízos.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS:

TRAÇANDO A ROTA “IDEAL” PARA A LUTA DA ESCOLA

Para a maioria das pessoas, cujo o conhecimento sobre lutas deriva da tradição enquanto arte marcial e esportes olímpicos de combate, pode parecer estranho a proposta de ensinar lutas de forma lúdica, em ambiente de jogo que permite a liberdade de agir para inventar golpes, criar estratégias, mudar regras, adaptar materiais e espaços, entre outras possibilidades que o jogo possibilita. Acredito que esse estranhamento possa ser superado quando esclarecemos que esta prática está organizada para ser tratada como um saber escolar, um conteúdo de ensino da EF.

Os jogos de luta ou lutas de oposição são apontados como estratégias de vivências para possibilitar as lutas “da escola” pois apresentam de forma

global os princípios comuns, as ações ligadas a lógica interna das lutas independente da modalidade (RUFINO e DARIDO, 2015), desta forma seria possível vivenciar situações de combate comuns a um grupo de lutas através de jogos e brincadeiras populares ou criadas pelo professor desde que as mesmas conservem as características do grupo de modalidades que o professor deseja ensinar.

Uma das primeiras classificações de lutas visando o ensino nas escolas foi desenvolvida por Olivier (2000), ao dividir as lutas em seis grandes categorias: jogos para combater, jogos para reter, imobilizar e livrar-se, jogos para desequilibrar, jogos de conquista de territórios, jogos de conquista de objetos e jogos de rapidez e atenção. Segundo o autor, dentro destas categorias, podemos selecionar atividades para construir uma sequência de jogos que trabalham elementos de diversas lutas esportivas e artes marciais.

Nesta pesquisa denominaremos dois termos para classificar práticas pedagógicas baseadas no jogo: “lutar jogando” e “jogar a luta”.

Consideramos formas de “lutar jogando” as propostas centradas no desenvolvimento de habilidades e capacidades gerais de diversas lutas através de jogos globais. Pensamos que essas práticas de ensino-aprendizagem se aproximam mais do conteúdo jogo do que das lutas sistematizadas definidas como esportes e artes marciais.

Acreditamos que a organização de ensino das lutas por jogos pode ser mais significativa ao abordar as lutas sistematizadas, ou seja, quando o professor define uma luta ou esporte de combate específico para ensinar, tipo o Huka-huka ou Judô, e desenvolve jogos “específicos” que permitam ao aluno reconhecê-los como sendo um “jogo de judô” ou “jogo de Huka-huka”, assim pode-se dizer que o aluno além de aprender habilidades e capacidades gerais estará também praticando uma luta sistematizada de forma ressignificada, ou seja, através de um ambiente de jogo. Denominamos este formato de ensino de “jogar a luta”, sendo assim a luta em si não é descaracterizada, mas a forma de praticá-la assume elementos do jogo.

Em relação ao planejamento das aulas de lutas a partir de jogos, observaríamos que apesar de considerarmos o Judô, a Luta Olímpica, a Luta Marajoara, o Huka-huka e o Jiu-jítsu como lutas de agarre (ESPARTERO, 1999), sabemos que elas apresentam especificidades que tornam difícil o ensino comum (em bloco) com jogos globais sem as devidas modificações, pois as pegadas, projeções, imobilizações, situações de luta de solo e a dinâmica de uma luta contrariam a lógica interna das outras. Podemos citar a luta

olímpica e o Jiu-jítsu, ambas classificadas como lutas de agarre ou curta distância, mas na primeira o lutador faz todo esforço possível para não encostar as costas no chão, e no segundo exemplo (Jiu-jítsu) ficar com as costas no chão é uma estratégia de luta.

Incorporando o ensino das lutas enquanto um saber escolar, a partir da visão da EF cultural, concordamos com Nunes e Medeiros (2017) quanto ao uso dos jogos de luta:

Estas atividades, no entanto, devem ser utilizadas de acordo com a temática abordada na aula, ou seja, deve estar relacionada a alguma manifestação corporal de lutas que o professor estiver desenvolvendo. É importante salientar que estas atividades quando aplicadas sem uma contextualização, sem ligação com alguma temática da manifestação corporal inserida na sociedade, não passarão de atividades “passatempo” para os alunos, e ainda, caso o professor, utilize tais atividades sem considerar todas as possibilidades de estudo que tal manifestação oferece e buscando com isso desconstruir “verdades” instaladas, temos conosco que o objetivo da educação física escolar não será alcançado (NUNES e MEDEIROS, 2017, p. 71).

Sabemos da importância dos jogos, brincadeiras e brinquedos de luta dentro do conteúdo lutas, mas ao ensinar lutas sistematizadas, esportes de combate ou artes marciais, precisamos fazer do jogo um instrumento pedagógico para “jogar a luta”, ou seja, permitir uma transformação didática da luta, onde o jogo serviria de “arranjo” para compensar as insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos (KUNZ, 1994).

Ciente da potencialidade do jogo para possibilitar o ensino das lutas na escola (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; SÃO PAULO, 2013; CAMPOS, 2014; TINOCO, ARAÚJO e SANTOS, 2014; RUFINO e DARIDO; 2015, LOPES e KERR, 2015) e considerando as reflexões necessárias para que o uso deste “ambiente de jogo” não seja reduzido ao um “passatempo” ou atividade que contradiz a lógica interna do conteúdo ensinado, apresentamos uma breve revisão dos principais estudos sobre metodologias de ensino das lutas através de jogos de luta/oposição.

LUTANDO COM JOGOS: JOGOS DE LUTA E OPOSIÇÃO

Podemos dizer que os jogos de luta e oposição têm como base as metodologias ativas de ensino da Pedagogia do Esporte, denominadas como novas tendências (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014). A organização de uma metodologia de ensino das lutas através do jogo segue os caminhos de

Bayer (1994), Garganta (1995), Mesquita (1996), Greco e Benda (1998), Paes e Balbino (2009), Freire (2003, 2012), Greco e Benda (2007) e Reverdito e Scaglia (2009). No trabalho dos autores citados o jogo é utilizado visando alcançar os seguintes princípios: ensinar esportes a todos; ensinar esportes bem a todos; ensinar mais que esportes a todos; ensinar a gostar de esportes (FREIRE, 2003 apud FINCK, 2011).

O “saber fazer”, considerado por Gonzalez e Fraga (2012) como “saber se virar” no jogo assume papel importante para fazer com que o aluno passe a gostar de esportes/lutas, já que entendendo sua lógica interna e externa o aluno pode se apropriar da cultura corporal nos momentos de lazer como espectador ou participante.

As propostas de ensino dos conteúdos da EF através de jogos aparecem num movimento de superar o modelo tecnicista de ensinar esportes tanto no ambiente escolar quanto nos centros de treinamento por considerarem as metodologias ativas mais eficientes para formar um “bom jogador, além de manter a coerência com as propostas escolares de valorizar a participação do aluno na construção do conhecimento”. Observamos em Libâneo (2011), um conceituado autor na área educacional, que o professor deve propiciar um ambiente de ensino que possibilite ao aluno um aprendizado ativo, participativo sendo o educador um mediador.

Em defesa das possibilidades das metodologias ativas em relação ao modelo tecnicista Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) trazem o pensamento de Paulo Freire ao dizer que carregar o aluno apenas de conhecimentos técnicos-esportivos, sem sua reflexão, é uma forma de ensino bancário (FREIRE, 1996) aplicado ao esporte, pois, dessa maneira, estamos apenas adestrando, treinando o educando no desempenho de destrezas, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a assunção de uma capacidade crítica sobre o conteúdo ensinado.

Como a proposta é superar o ensino através da padronização de movimentos observa-se nos modelos de ensino por jogos a ênfase no desenvolvimento das capacidades táticas do aluno, desta forma o estudante é convidado a resolver problemas motores “inventando”, adaptando ou reproduzindo os conhecimentos técnico-táticos que possui.

Segundo Paes (2006) citado por Rufino e Darido (2015, p. 29):

[...] é necessária uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda

proporcionando a criação de novos gestos, ou seja, o ensino deve ser focado nos alunos e na relação entre alunos e professores. Portanto, devemos pensar de maneira mais ampliada na lógica interna das lutas e, a partir dessa compreensão, propor formas de se ensinar as lutas da escola (PAES, 2006 apud RUFINO e DARIDO, 2015, p. 29).

Diferente da pedagogia tradicional das lutas, onde o mestre apresenta uma sequência de técnicas padronizadas, na metodologia de ensino por jogos tentamos compreender elementos básicos, universais das lutas para desenvolver com jogos e brincadeiras uma sequência didática que possibilitem ao aluno vivenciar elementos do conteúdo escolhido.

Segundo Gomes (2010) nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), tal busca por princípios comuns foi iniciada por Bayer e Teodorescu. Reconhecendo a presença de uma “lógica interna” para cada modalidade, regida pela intervenção das regras na solicitação de condutas particulares de jogadores e equipes, esses autores contribuíram ao identificar características funcionais e estruturais comuns entre os JDC. Seguindo os passos de Bayer (1994) observa-se em Spartero (1999) e Gomes (2010) a tentativa de classificar as lutas de acordo com as condutas motrizes para resolução de problemas, ou seja, a lógica interna da modalidade.

Esta breve análise permite afirmar que a princípio a busca dos autores que pensaram o ensino dos JDC e lutas através de jogos é por uma prática que vai além das modalidades específicas, que possibilite adaptar a prática visando desenvolver habilidades gerais e ao mesmo tempo vivenciar elementos da modalidade tematizada. Porém a partir de Kunz (1994), Assis (2001) e Finck (2011) podemos ver a possibilidade de “jogar” esportes específicos visando apreensão de saberes conceituais e procedimentais dos conteúdos.

A LUTA ALÉM DAS MODALIDADES: A LÓGICA INTERNA ENTRA EM JOGO

A lógica interna é “o sistema de características pertinentes de uma situação motriz e de suas implicações para a realização da ação motriz correspondente” (PARLEBAS, 1999 apud RIBAS, 2019, p. 4). Essa ideia indica que as formas de atuação em cada prática corporal estão previstas nas regras, ou seja, as ações motrizes ou as técnicas corporais surgem desse sistema regulamentar. As regras do jogo indicam o local, o material, o tempo e os modos de interação com o(s) objeto(s), espaço e, em alguns casos, com os outros participantes (companheiros e/ou adversários). Assim, as práticas corporais

se constituem em manifestações culturais da humanidade, sistematizadas a partir de regras, sejam elas institucionalizadas ou não (RIBAS, 2019).

Aproximando este conceito das lutas corporais percebe-se que existem semelhanças entre modalidades de combate devido às regras, locais, modos de interação etc. Sendo assim, poderíamos dizer que o Judô está mais próximo da Luta Olímpica que do Boxe, pois apesar das lutas terem o adversário como alvo no boxe podemos socar e no judô e luta olímpica apenas agarrar.

A Praxiologia Motriz utiliza-se de um sistema de classificação de cada prática corporal relacionada à esfera do se movimentar humano. Esse sistema denomina-se CAI e envolve três eixos principais: a questão da cooperação “C”, do adversário “A” e da incerteza “I” promovida pelo ambiente (RUFINO e DARIDO, 2015). De acordo com os autores no léxico de compreensão promovido pela a Praxiologia Motriz, as lutas são atividades de oposição, por isso há envolvimento com um adversário, sendo um ponto de destaque que nas lutas o corpo do oponente é o alvo, destacamos também o elevado grau de instabilidade do ambiente.

Na área da EF observa-se que alguns autores têm se debruçado na tentativa de entender e classificar as lutas de acordo com a lógica interna (SPARTERO, 1999; OLIVIER, 2000; GOMES, 2010), e assim agrupar modalidades por semelhanças estruturais para promover jogos que abarquem um grupo de lutas, com isso pretendem orientar propostas que visem a transferência de aprendizagem para modalidades esportivas, possibilidade de iniciação esportiva ou facilitar o ensino nas escolas. A figura 1 ilustra um modelo de classificação apresentado por Gomes (2008) indicando a proximidade entre lutadores e tipos de ações mais comuns:

Figura 1 – Classificação das lutas pela distância



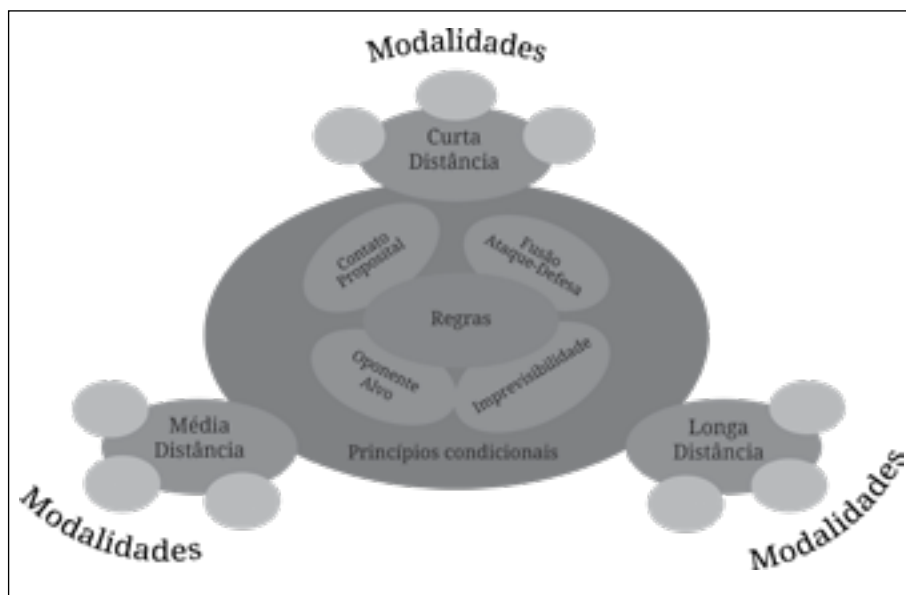
Fonte: Gomes (2008)

Seguindo uma ordem cronológica veremos que para Espartero (1999) as Lutas podem ser categorizadas em Luta com agarre, Lutas com golpes e Luta com implemento; em Olivier (2000) jogos para combater, jogos para reter, imobilizar e livrar-se, jogos para desequilibrar, jogos de conquista de territórios, jogos de conquista de objetos e jogos de rapidez e atenção; em Gomes (2008) lutas de curta distância, lutas de média distância, lutas de longa distância e lutas mistas; em Souza Junior e Santos (2010) jogos que aproximam o combatente, jogos que mantêm o adversário a distância e jogos que utilizam instrumento mediador.

Levando em conta que a classificação proposta por Gomes (2008, 2010) tem servido de base para pesquisadores e professores brasileiros na organização do conteúdo lutas na escola seguiremos a proposta da autora, porém mais adiante, na escrita da unidade didática, recorreremos a Espartero (1999). A proposta de Olivier (2000) assume mais a característica de jogos e brincadeiras de luta que a análise de lutas sistematizadas, tanto que faz divisão de lutas de ataque e defesa, e por isso decidimos não aprofundar na escrita do autor. Em Souza Junior e Santos (2010) a classificação ocorre pela distância dos lutadores com pouca diferença do trabalho de GOMES (2008).

Em Gomes *et al.* (2008, 2010) veremos que tendo Bayer (1995) como referência procurou-se encontrar as semelhanças entre as lutas a partir de princípios condicionais definidos como: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente (alvo) e regras. Para a autora estas são condições indispensáveis para uma atividade ser considerada luta (ver figura 2).

Figura 2 – Princípios condicionais



Fonte: Gomes (2008)

Definimos a luta como prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008, p. 49).

O sistema de classificação das lutas levando em consideração a distância (curta, média e longa) representa a complexidade de interações entre as práticas das lutas. Sendo assim, é possível organizar um ensino global que enfatize seus princípios condicionais e os aspectos em comum entre as modalidades (RUFINO e DARIDO, 2015). Em Breda *et al.* (2010) a proposta é sugerida tanto para o ensino na escola quanto no treinamento em clubes ao propor um ensino global das lutas.

Contrapondo aos autores citados anteriormente, partindo de uma visão desenvolvimentista de EF veremos em Olívio Júnior e Drigo (2015), Santos (2016) e Gomes Ferreira (2007) que os futuros professores podem aprender com os jogos de oposição todos os gestos motores necessários para trabalhar as fases de desenvolvimento dos seus educandos, proporcionando atividades que possibilitam ao estudantes a aquisição de habilidades motoras fundamentais para sua futura especialização em esportes de combate.

Ao trazer as contribuições da abordagem desenvolvimentista para o ensino das lutas destacamos os estudos em aprendizagem motora e desenvolvimento motor do professor Fabio Ferreira Gomes, faixa preta de Judô, que em Gomes (2007) se dedicou a investigar o ensino de golpes do judô e percebeu que os treinamentos que mais se aproximam da situação real de luta/jogo são mais eficientes no aprendizado das técnicas de projeção por englobar o movimento total desde o desequilíbrio (com oposição) até a finalização do golpe.

Podemos dizer que as pesquisas vinculadas a diferentes abordagens de ensino concordam sobre os benefícios das metodologias de ensino das lutas através de jogos. Breda *et al.* (2010) e Rufino e Darido (2015) destacam que além de favorecer a aprendizagem de habilidades gerais das lutas, a metodologia proposta ajuda o docente a ensinar o conteúdo de forma geral sem demandar a qualificação exigida pela maioria dos esportes de combate, ou seja, inúmeros anos de prática e graduação na faixa preta exigida pelas federações e confederações. Desta forma os autores concordam que o jogo permite o ensino além das modalidades.

ENSINANDO MODALIDADES ESPECÍFICA DE LUTAS: “JOGAR A LUTA”, O “SE-MOVIMENTAR” LUTANDO

Ao analisar algumas propostas de ensino das lutas através de jogos (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; NOZAKI, 2015; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015; LOPES e KERR, 2015; LANDIN *et al.*, 2017; NUNES e MEDEIROS, 2017) percebe-se um certo receio por parte dos autores de que ao tentar ensinar uma modalidade específica de luta ficaríamos restritos às modalidades tradicionais (judô, karatê, boxe, etc.) e assim perderíamos a chance de trabalhar de maneira plural ou seja diversificando os conteúdos. Outra crítica que constatamos “escondido” neste discurso é crença que o ensino de modalidades específicas de luta implicaria um conhecimento técnico e assim acabaríamos retornando ao ensino tradicional, ou como nomeou Cazetto (2006) uma nova esportivização através do jogo.

A observação dos autores é pertinente já que existem produções acadêmicas que utilizam dos jogos de luta/oposição visando preparar alunos e atletas para uma prática futura de modalidades esportivas de luta. Em São Paulo (2013), Santos (2016), Olívio e Drigo (2018) observa-se o ensino por modalidades proposto para academias de lutas, projetos escolares e EF escolar.

Os autores se apropriam dos trabalhos sobre jogos de luta (ESPARTERO, 1999; SANTOS, 2010; OLIVIER, 2000; e GOMES, 2008) e a Pedagogia do Esporte, porém tem o olhar direcionado para o desenvolvimento motor, aprendizagem motora e iniciação esportiva visando a formação de atletas.

Apesar das críticas sobre uma “nova esportivização” através das metodologias interacionistas que utilizam jogos de luta/oposição (CAZETTO, 2006) acredito que as propostas elaboradas no livro “Esportes de Combate: ensino na EF escolar” organizado por Sérgio Luiz Carlos dos Santos (SANTOS, 2016) podem servir como modelo para o ensino de modalidades específicas de lutas na escola. Percebemos que as sequências didáticas organizadas por professores treinadores de Esportes Olímpicos de Combate apresentam jogos que respeitam integralmente a lógica interna das lutas ensinadas em progressões que possibilitam “jogar bem” a luta, adquirindo um saber que ao final de uma unidade didática permite ao aluno dizer claramente “eu sei lutar” uma determinada arte marcial ou esporte de combate.

Um exemplo de “jogar a luta”, ensinando por modalidades, através de jogos pode ser visto em Tinoco, Araújo e Santos (2014) onde a Luta Greco-Romana foi apresentada a partir da abordagem crítico-superadora. Nestas aulas o foco central não foi o “jogar bem”, mas os jogos apresentados nas 3 aulas práticas buscaram apresentar os tipos de pegada, regras e estratégias para derrubar típicas da luta ensinada. Desta forma o professor possibilitou a vivência da lógica interna da luta e ao mesmo tempo abordou questões conceituais técnicas (regras da luta) e críticas relacionadas a luta na sociedade (lógica externa).

Em Rufino e Darido (2015), obra que vem servindo de referência neste trabalho, percebemos um alinhamento com propostas (Gonzalez e Fraga, 2009; Gonzalez e Fraga, 2012; Gonzalez e Bracht, 2012; BNCC, 2017) que priorizam a apresentação dos temas da EF de forma geral, por blocos de conteúdos. Porém os autores consideram que a metodologia de ensino por jogos de luta pode ser utilizada para o ensino de modalidades sistematizadas, tanto que dedicam um capítulo (SILVA, 2015) para apresentar a capoeira como exemplo de ensino específico de lutas.

A análise que faço é que as sequências didáticas apresentadas para o ensino das modalidades olímpicas de combate em Santos (2016) se aproximam mais da proposta de Rufino e Darido (2015) do que o ensino de capoeira apresentado no livro dos autores por Silva (2015). Pode existir então uma complementariedade entre as propostas que apresentam maior fundamentação teórica quanto a apresentação das dimensões de um conteúdo escolar

(RUFINO e DARIDO, 2015) e abordagens mais técnicas, centradas no “fazer bem” (OLÍVIO JÚNIOR E DRIGO, 2015; SANTOS, 2016), elaboradas por professores praticantes de lutas.

Veremos que nos esportes coletivos já existe a preocupação, mesmo entre abordagens críticas (KUNZ, 1994; DAÓLIO 2003; GONZALEZ e BRACHT, 2012) de desenvolver as capacidades técnicas e táticas nos jogos, tanto que Gonzalez e Fraga (2012) fazem referência ao termo “saber se virar” no jogo ao descrever que o aluno deve adquirir a capacidade de jogo, ou seja entender o jogo e saber fazer. Será então que as aulas de lutas devem se tornar apenas “vivências” gerais enquanto nos esportes coletivos temos uma experiência significativa (BONDÍA, 2002) que toca o aluno? Qual experiência vale mais para o aluno, dizer “eu sei lutar Judô” ou “eu fiz lutas de agarre”?

A partir da Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) podemos interpretar que quando Kunz (1994) sugere arranjos materiais no atletismo, Daólio (2003) utiliza os jogos para ensino do futebol e Assis (2001) destaca o ambiente de jogo como possibilidade de reinvenção do esporte da escola, o que está em “jogo” é a ludicidade, a liberdade para agir em um contexto que ao mesmo tempo que “protege” estimula o desafio. Um ambiente onde o “risco” e a “segurança” de experimentar ações motoras andam juntos. Então por que não utilizar o jogo para tematizar as modalidades de lutas na escola?

O lúdico presente no jogo (luta) pode ressignificar a visão hegemônica do esporte de rendimento (esporte de combate) para o “jogar a luta”, possibilitando a manutenção do sentido do esporte/luta, mas o foco da aula passa a ser o indivíduo (aluno) que se movimenta e não o esporte. Kunz (1994) denomina essa ressignificação do ensino voltado para o aluno de se-movimentar. Em Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) poderíamos dizer que o aluno entrou em “estado de jogo”.

Uma aula de luta que se pauta pelo se-movimentar em ambiente de jogo com finalidade de tematizar uma modalidade de luta pode se valer de jogos de oposição globais para apresentar a diversidade das lutas e permitir saber classificar as modalidades de acordo com a distância (GOMES, 2008) ou mesmo vivenciar um tipo de pegada (e.g.: cabo de guerra) ou outros elementos condicionais, mas acredito que a riqueza maior está na experiência lúdica de ressignificar uma luta sistematizada através do ambiente de jogo para transformar um modelo rígido de competição e treinamento, para uma nova forma de luta que tenha significado para o aluno que se-movimenta (KUNZ, 2013).

Ao propor “jogar a luta” escolhendo uma modalidade de combate pretendemos manter, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, adaptando aos interesses dos participantes, às características do espaço e ao material disponível. Desta forma é importante que o jogo não descaracterize o sentido principal da luta tematizada, então caso a escolha seja o Jiu-jítsu é necessário manter a transição dos jogos de desequilíbrio para o solo e criar “arranjos” ou adaptações que sirvam de “proteção” e ao mesmo tempo estimulem o desafio de tentar “fazer guarda”,⁶ derrubar o adversário, imobilizar entre outras situações presentes nesta luta.

Sendo assim, acreditamos que os jogos de luta/oposição podem “ir além” dos propósitos de desenvolver vivências universais de situações de lutas visando a iniciação esportiva ou “diversificar” o conteúdo, mas permitir que o aluno tenha a experiência significativa de jogar a luta.

“JOGANDO JIU-JÍTSU” NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO CAMINHO PERCORRIDO

Nesta fase da pesquisa realizamos a descrição e análise das etapas da construção, aplicação e avaliação da unidade didática “jogando Jiu-jítsu” na escola, no entanto, para este artigo não teremos as imagens (fotos) das aulas e os relatos com falas dos estudantes e observações do professor não são apresentados na íntegra.

Iniciamos a análise com o diagnóstico do nível de conhecimento das turmas dos 6º anos sobre o tema através de um questionário e diálogo com os estudantes. Posteriormente faço um diálogo teórico com as principais propostas de ensino de lutas na escola visando avaliar a possibilidade de ensinar o Jiu-jítsu a partir de jogos de luta/oposição. Na sequência procuro alinhar os saberes da unidade didática com a BNCC de 2017 e apresento as 8 aulas da unidade didática, com a descrição dos jogos selecionados e objetivos das atividades. Finalizo a análise com os resultados do questionário de avaliação.

⁶ “Fazer guarda” é uma situação de luta onde o lutador fica por baixo do oponente e utiliza de suas pernas para evitar que ele chegue a uma imobilização lateral. Nesta posição o lutador que “faz a guarda” pode ainda aplicar técnicas de estrangulamento e torções para subjugar o oponente.

DIAGNÓSTICO INICIAL

A prática pedagógica aqui apresentada teve como ponto de partida o diagnóstico dos conhecimentos e perspectivas dos alunos referentes ao tema através de um questionário que teve os seguintes resultados:

Tabela 1 – Questionário Diagnóstico

| Perguntas | Sim(%) | Não (%) |
|--|--------|---------|
| 1. Você pratica ou já praticou algum tipo de luta? | 48,1% | 51,9% |
| 2. Você já praticou alguma brincadeira de luta? | 73,1% | 26,9% |
| 3. Você acredita ser possível praticar lutas nas aulas de Educação Física? | 86,5% | 13,5% |
| 4. Será que é possível aprender lutas esportivas (judô, Jiu-jítsu ou Karajucá) na escola sem a presença de um professor faixa preta? | 55,7% | 44,3% |
| 5. Você já praticou Jiu-jítsu ou conhece as regras do Jiu-jítsu esportivo? | 3,8% | 96,2% |
| 6. Você tem o hábito de assistir a lutas esportivas na televisão? | 50% | 50% |

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados coletados.

O diagnóstico inicial mostra que as lutas estão presentes no cotidiano da maior parte dos alunos, seja por meio de brincadeiras, projetos sociais, oficinas ou através da mídia, e ao questionar os alunos percebe-se que na comunidade lutas como capoeira, muay thai e as artes marciais mistas, *mixed martial arts* (MMA), predominam nas academias de lutas.

O número de alunos praticantes ou ex-praticantes de lutas, sendo 48% dos estudantes, é significativo e confirma o destaque das lutas entre as práticas esportivas mais procuradas nas academias de ginástica e clubes segundo a pesquisa realizada pelo IBGE (2015).

Os dados mostram que 86% dos alunos acreditam ser possível praticar lutas nas aulas de EF, mas quando a ênfase é no aprendizado de lutas esportivas específicas, sem a presença de um faixa preta, 44% dos alunos desacreditam da proposta.

Constatamos que 50% dos alunos tem o costume de assistir lutas esportivas na televisão e apenas 3,8% dos alunos já praticou Jiu-jítsu ou conhece as regras do esporte, mas ao dialogar com as turmas percebemos que os estudantes conhecem alguns lutadores de Jiu-jítsu nos torneios de Vale Tudo

ou Lutas mistas (MMA) e sabem os nomes de técnicas de submissão desta modalidade.

CONSTRUINDO FORMAS DE “JOGAR” O JIU-JÍTSU: UM RELATO SOBRE A ESCRITA DA UNIDADE DIDÁTICA

Saber da motivação dos alunos para realizar a unidade didática e constatar que entre eles 86% acreditam ser possível aprender lutas na escola foi bastante encorajador. A partir do diagnóstico que os estudantes gostam de brincar de lutas iniciamos o caminho de mobilizar esse “gostar” do jogo para atingir os saberes corporais e conceituais do Jiu-jítsu.

A unidade didática foi elaborada com a intenção de permitir a vivência de lutar Jiu-jítsu na escola sem depender de um especialista (mestre), então quando utilizamos o termo “jogar” o Jiu-jítsu acreditamos que o jogo é visto com a finalidade de “tornar a luta possível” (CAVAZANI *et al.*, 2016), sem preocupação em desenvolver capacidades para iniciar um treinamento técnico futuro.

Baseando em Kunz (1994) o planejamento buscou a transformação didática do conteúdo Jiu-jítsu em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa “perfeição” a modalidade em questão. Esta perfeição se realiza a nível de prazer do aluno e não no modelo de competição, pois a intenção da escola é ensinar o conteúdo de forma atrativa.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o esporte, enquanto prática social, se torna passível de recreação por quem se envolve com ele. As práticas propostas aqui através de jogos de luta, derivadas do Jiu-jítsu esportivo, pretendem manter, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, adaptando aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao material disponível, etc.

A BNCC nos apresenta como exemplo que em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade (BRASIL, 2017). Se usarmos o mesmo raciocínio podemos afirmar que uma brincadeira de sair da guarda do adversário, em um colchonete, estamos lutando Jiu-jítsu.

Geralmente, entre os autores que buscam arranjos materiais (KUNZ, 1994) para o planejamento das aulas de luta através de jogos se dá inicialmente pela identificação do significado central do se-movimentar, a lógica interna de cada modalidade, e posteriormente ocorre a escolha de jogos que

são organizados em sequências didáticas visando promover a experimentação ou desenvolver habilidades e competências táticas.

No Jiu-jítsu esportivo o significado (intenções táticas) do combate é baseado na luta de agarre com transição contínua da luta em pé para o solo, com projeções ou “puxada para a guarda”, buscando dominar o adversário através de imobilizações, reversões ou finalizar a luta com torções de articulações e estrangulamentos, destacamos que a luta só é interrompida com a desistência do adversário, e não existe penalizações por permanecer com as costas no chão (luta olímpica), fazer pegadas nas pernas (judô) e poucas técnicas de finalizações são proibidas.

Percebe-se que entre as propostas que servem de material de apoio aos professores de EF (CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015) cuja intenção é ensinar elementos em comum de diversas lutas de agarre, as principais intenções táticas do Jiu-jítsu não foram abordadas, pois as atividades enfatizam as lutas que buscam projeções (derrubar), não contemplando a possibilidade de levar a luta para o solo de outras maneiras, e pela influência do judô e a luta olímpica muitos jogos terminam ao imobilizar o adversário, enquanto o “fazer guarda” (ficar com as costas no chão mantendo o domínio do adversário entre suas pernas) que é a principal característica do Jiu-jítsu não foi abordado em nenhum jogo ou atividade.

Após uma revisão de literatura percebo que os relatos de experiência ou sistematizações do ensino das lutas na escola através de jogos de lutas/oposição (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; GONZALEZ *et al.*, 2014b; ALENCAR *et al.*, 2015; LOPES e KERR, 2015) abordaram diversos jogos, sendo alguns relacionados às lutas de agarre/curta distância, mas nenhum se direcionou a transição da luta em pé para o solo com a continuidade do combate.

A análise do livro de Santos (2016) trouxe a visão dos jogos de luta específicos para modalidades olímpicas esportivas de combate e dentre os jogos sugeridos os que mais se aproximavam do Jiu-jítsu foram os dedicados ao ensino do Judô e Luta Olímpica, lutas que possuem proibições de ações que são a essência do Jiu-jítsu. Podemos citar a proibição de agarrar as pernas no judô para derrubar o adversário, enquanto no Jiu-jítsu esta é principal forma de projetar o oponente para o solo, já a luta olímpica não possui torções, estrangulamentos e o lutador perde pontos se ficar com as costas no chão.

Podemos pensar que assim como a capoeira (SILVA, 2015; SILVA e DARIDO, 2014) e talvez as lutas mistas (MMA), o Jiu-jítsu possui uma

complexidade de ações motoras que exigem jogos de lutas/oposição adaptados para contemplar sua lógica interna, pois encontramos nele elementos de diversas lutas sem proibições de golpes, projeções e pegadas, além de manter a continuidade da luta até o término do tempo do combate ou desistência do adversário.

Devido à complexidade da luta decidimos então utilizar jogos de luta gerais para passar conceitos de força ao realizar a pegada no quimono (e.g. cabo de guerra), desequilíbrio (briga de galo) ou mesmo para identificar e saber diferenciar brincadeiras de luta e os esportes de combate, pois estes conhecimentos passam pela dimensão conceitual das lutas. Desta forma início a unidade didática realizando um percurso comum entre as propostas didáticas apresentadas na revisão de literatura (NOZAKI, 2015; LOPES e KERR, 2015; RUFINO e DARIDO, 2015;) com jogos e brincadeiras visando a compreensão e a experimentação dos princípios condicionais das Lutas e suas classificações de acordo com a distância (GOMES, 2010) ou tipo de ação (ESPARTERO, 1999).

Para “jogar o Jiu-jítsu”, ou seja, vivenciar sua lógica interna, os jogos sugeridos para as lutas de agarre ou lutas específicas (judô e luta olímpica) foram adaptados para manter a transição da luta no solo e permitir continuidade visando domínio do adversário em situações de “passagem de guarda”, “fazer guarda”, imobilizar e promover a desistência do oponente. Neste momento tento fazer ressignificação do lutar com jogos para o “jogar a luta”.

Na descrição e análise das aulas retomo as discussões referentes à escrita da unidade didática, narrando os motivos da escolha das atividades, as limitações encontradas e os pontos em que aproximo ou distancio das propostas citadas no referencial teórico da área.

INICIANDO A LUTA:

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS

A unidade didática foi apresentada em oito (8) aulas de 1 hora, sendo as mesmas realizadas em sequências de 2 aulas geminadas por semana. Os temas de cada aula e objetivos relacionados aos saberes conceituais e corporais pretendidos em cada aula estão apresentados no quadro a seguir.

| | | |
|--|---|---|
| Aula 1 | Tema: Uma breve história do Jiu-jítsu e das lutas: conceitos, classificações e esportivização. | Duração da aula: 1 hora Local: Sala de vídeo Materiais: Computador e retroprojeter |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história das lutas e do Jiu-jítsu desde os jogos e brincadeiras de oposição ao surgimento das artes marciais e a esportivização destas práticas. • Conhecer os tipos de lutas existentes. | | |
| <p style="text-align: center;">Plano de aula</p> <p><u>Atividade 1 – Imagens, fotos e tipos de luta</u></p> <p>Apresentar fotos de diversos tipos de lutas, desde brincadeiras de luta (cabo de guerra, briga de galo), artes marciais, técnicas de defesa pessoal, filmes de luta e esportes de combate. Explicar a proposta de classificação de Gomes <i>et al.</i> (2010) e Espartero (1999) separando no quadro negro, junto com os alunos, os diferentes tipos de luta de acordo a distância dos oponentes, formas de agarra e tocar com ou sem implemento.</p> <p><u>Atividade 2 – Reportagem sobre origem das lutas.</u></p> <p>Análise e discussão da matéria da TV sporttime que trata sobre a origem das lutas esportivas, destacando o Jiu-jítsu no Brasil. Ver o vídeo em https://youtu.be/8IIVfu4IXvo . Problematicar a esportivização das artes marciais</p> <p><u>Atividade 3 – Conhecendo os jogos de lutas</u></p> <p>Apresentação da proposta de ensino do Jiu-jítsu com vídeos e fotos das brincadeiras que serão realizadas. A classificação das modalidades de lutas de acordo</p> | | |

(Continua)

| | | |
|---|--|---|
| Aula 2 | Tema: Aula 2 – Rolamentos, brincadeiras de luta e semelhanças com o Jiu-jítsu | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes, arcos e cordas |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a luta como uma prática de oposição corporal e saber praticar de forma segura | | |

Plano de aula

Atividade 1 – Cabo de Guerra coletivo e individual e kung fu (NUNES e ME-DEIROS, 2017).

Apresentar e vivenciar o jogo cabo de guerra em duplas, grupo e individual. Relacionar as semelhanças e diferenças deste jogo quando comparado às lutas esportiva sistematizadas. Destacar a situação do uso da força (isométrica) no cabo de guerra e relacionar com a força da “pegada” no quimono ou corpo do adversário nas lutas de agarre.

Atividade 2 – Rei do castelo (Santos, 2016) e adaptação com pegada nas pernas.

A atividade começa com dois oponentes dentro do arco e tem como objetivo fazer o adversário retirar os dois pés do arco. O jogo é apresentado em Santos (2016) para iniciar a luta olímpica e se aproxima das situações de quedas do Jiu-jitsu quando ocorre o desequilíbrio e “catada” de pernas para derrubar. No começo da atividade não é permitido fazer pegadas nas pernas, mas na sequência liberamos a ação (pegada na perna) desde que seja para retirar o adversário do arco. Com estas mudanças faremos a discussão sobre a importância das regras para regular as ações presentes nas lutas. Podemos destacar que uma simples mudança de regras, como fazer pegadas nas pernas, modifica toda a dinâmica do combate.

Atividade 3 – Rolamentos cuidados ao lutar

Executamos diversas formas de cair e rolar nos colchonetes e tatames, depois foi definido as formas mais adequadas para cair protegendo os braços e o pescoço.

A participação dos alunos na primeira aula prática, na quadra, com ênfase nos saberes procedimentais, surpreendeu as expectativas do planejamento, pois praticamente todos alunos das 6 turmas participaram ativamente das aulas, sendo que no total de 193 alunos apenas 3 meninas não realizaram as atividades da aula prática e uma delas estava impedida realizar atividades físicas por motivos de saúde (atestado médico).

Ao praticar o jogo Rei do castelo, apresentado na segunda aula, o aluno 1 (A1) do sexto ano relatou que utilizou técnicas de luta aprendidas no videogame para desequilibrar os adversários, e duas meninas do sétimo ano pediram um arco emprestado para continuar a brincadeira de desequilíbrio no recreio. Segundo Cirino, Pereira e Scágli (2013) o jogo pode motivar a prática das lutas por promover a autonomia do educando na resolução de problemas, explorando e inventando movimentos conforme demonstra o relato do aluno 2 (A2) do sexto ano:

A2: “Professor.... consegui ganhar do aluno x e olha que ele é grande e eu sou pequeno. O senhor viu que isso (ser pequeno) me ajuda a agarrar as pernas e tirar ele do bambolê...e eu também sou rápido”.

| | | |
|---|---|--|
| Aula 3 | Tema: Aula 3 – Lutas de agarre: pegadas, movimentação e equilíbrios/desequilíbrios | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar situações de equilíbrio/desequilíbrio, domínio do adversário e uso de pegadas relacionadas às lutas de agarre e ao Jiu-jítsu. Desenvolver estratégias e saberes corporais para dominar e derrubar o adversário. | | |
| <p style="text-align: center;">Plano de aula</p> <p><u>Atividade 1 – Brincando de Huka-huka -</u></p> <p>O Huka-huka é uma luta indígena que tem como objetivo derrubar ou tocar atrás do joelho do adversário. A luta começa na posição de pé, mas os jogadores podem ajoelhar caso queiram dificultar o alcance do adversário. Problematizaremos com os alunos algumas estratégias para lutar. Quais as formas de desequilíbrio? Qual a postura do lutador? Qual semelhança com o Jiu-jítsu?</p> <p><u>Atividade 2 – Duelo de Zeus e Cronos (SANTOS, 2016) com adaptações para vivenciar em momentos distintos a prática da luta Greco-Romana, Judô e Jiu-jítsu.</u></p> <p>O jogo original tem como objetivo retirar o adversário de um círculo (tipo a luta Sumô) através de desequilíbrios. A primeira parte da atividade só foi permitido desequilibrar usando os membros superiores, semelhante a luta Greco-Romana, e sem agarrar as pernas, depois permitimos utilizar as próprias pernas para derrubar o colega, aproximando do Judô, e na sequência poderíamos derrubar o oponente utilizando as estratégias anteriores e pegando as pernas do adversário com as mãos, situações próximas do Jiu-jítsu e Luta olímpica.</p> <p>Discutiremos com os alunos sobre como as características das lutas de curta distância (agarre) podem variar com pequenas mudanças das regras e tipos de oposição corporal. Pergunte: em qual atividade foi mais fácil desequilibrar? Por que a postura de luta muda quando as regras permitem utilizar as pernas para derrubar? Qual luta favorece o mais forte e em qual a estratégia pode superar a força? Quais as possibilidades de pegada em uma luta de agarre?</p> | | |

A terceira aula teve o objetivo de apresentar diversas formas de derrubar o oponente de acordo com as regras definidas, e a partir da vivência de formas adaptadas de algumas lutas de agarre. Representamos nas brincadeiras o Sumô, Luta Olímpica, Greco-Romana, Luta marajoara, Huka-huka, Judô e Jiu-jítsu. Ao passar por todas as regras que limitavam movimentos nas formas de agarrar, como o judô que proíbe pegar as pernas para derrubar, foi possível discutir a especificidade do Jiu-jítsu e diferenciá-lo das demais lutas de curta distância.

| | | |
|--|--|--|
| Aula 4 | Tema: Aula 4 – Transição da luta para o solo: especificidades do Jiu-jítsu na luta de agarre. | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar atividades que privilegiam a transição da luta em pé para o solo, buscando formas de dominar e atacar relacionadas ao Jiu-jítsu. Conhecer conceitos relacionados às situações de luta no solo: “puxar para a guarda”, “fazer guarda”, “passar a guarda” montar e imobilizar. | | |
| <p style="text-align: center;">Plano de aula</p> <p><u>Atividade 1 – Briga de Sapó (Nunes e Medeiros, 2017), adaptado para continuar a luta quando o adversário cai de costas ou lado.</u></p> <p>A atividade começa com os dois jogadores com as palmas das mãos apoiadas contra as do adversário e ambos ficam na posição de cócoras. A partir desta posição eles devem tentar desequilibrar o oponente até que alguma parte do corpo do adversário toque no chão, assim o vencedor marca um (1) ponto e caso mantenha o adversário no chão imobilizado na lateral marca-se mais um (1) ponto. Refletir com os alunos sobre a experiência de continuar a luta no chão após o desequilíbrio.</p> <p><u>Atividade 2 – Luta de Joelhos com imobilização, adaptando o movimento de “fazer guarda” defensiva.</u></p> <p>A atividade começa com os dois jogadores ajoelhados para tentar derrubar e imobilizar o oponente no chão. O jogador que cai no chão deve movimentar sentado ou com as costas no chão sem deixar o adversário chegar ao seu lado imobilizando-o. A discussão pode girar em torno da luta de solo. É mais fácil passar ou fazer guarda? Como é a sensação de lutar no solo?</p> <p><u>Atividade 3 – Guardheiro x Passadores -</u></p> <p>Um dos jogadores fica sentado no colchonete enquanto o adversário em pé tenta “passar a guarda” chegando ao domínio lateral (imobilizando). Quem está sentado tem que movimentar o quadril e utilizar braços e pernas para prender e afastar o adversário. O jogador que faz a guarda ganha o jogo se conseguir evitar o ataque em 1 minuto ou derrubar o adversário invertendo a posição (raspagem).</p> | | |

O desenvolvimento da aula 4, priorizando a transição da luta em pé para a luta no chão exigiu a adaptação dos jogos de luta encontrados na literatura acadêmica, pois o Jiu-jítsu possui a especificidade de manter a continuidade do combate no solo após a projeção, sem restrições de tempo para o trabalho de técnicas no chão, como ocorre no judô, nem penalidades por encostar as costas no chão, como ocorre na luta olímpica, e destacamos que em outras lutas de agarre como a Luta Marajoara, o Sumô e o Huka-huka o confronto geralmente acaba ao derrubar o oponente e mesmo no MMA

que possui maior liberdade de ação observa-se nos últimos anos o surgimento de regras que retornam a luta a posição de pé quando existe pouco combatividade no solo ou no final do round. Como a maioria dos jogos de luta direcionados para o ensino das lutas de agarre tem como base o Judô, a Luta Olímpica e o Sumô, as adaptações foram necessárias para possibilitar a experiência de “jogar” o Jiu-jítsu.

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Aula 5 | Tema: Guardieiros e Passadores | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar e desenvolver formas de se “fazer guarda” sem o quimono. Compreender a lógica do jogo quando estiver na posição de “passador” ou “guardieiro” | | |
| <p>Plano de aula</p> <p><u>Aula 5 – Guardieiros e Passadores</u></p> <p>Atividade 1- Fut-jitsu- Neste jogo cada equipe terá 3 ou 4 lutadores, todos devem movimentar com os joelhos no chão visando levar um objeto (cone ou bola) até o final do campo adversário. O jogo ocorrerá em 16 metros quadrados de tatame e os jogadores podem lutar com os adversários que encontram no caminho lutando de joelhos (projeção) ou sentados fazendo guarda. Um jogador poderá segurar mais de um oponente se conseguir.</p> <p><u>Atividade 2 – Fut-passa-guarda-americano</u></p> <p>Neste jogo cada equipe terá 4 ou 5 lutadores. Um dos times movimentar com os joelhos no chão, são os passadores. O outro time poderá se movimentar sentado (guardieiros). O jogador que cruzar a linha final do campo adversário primeiro ganha o jogo. O passador estará fora ao ser “raspado” (jogado de costas no chão) e o “guardieiro” eliminado se for imobilizado lateralmente.</p> | | |

(Continua)

| | | |
|--|---|--|
| Aula 6 | Tema: Jiu-jítsu esportivo e sem kimono | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e vivenciar as regras de pontuação do Jiu-jítsu. Vivenciar o Jiu-jítsu esportivo, participando como árbitro lutador e torcedor. | | |

Plano de aula

Esta aula tem como objetivo vivenciar o Jiu-jítsu esportivo dentro de um ambiente de jogo (RIGO, 1995; ASSIS, 2001; SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2013, 2014), assim as regras de pontuação são apresentadas e os estudantes brincaram de lutar Jiu-jítsu em duplas, mas caso algum aluno tenha dificuldade ou medo podemos adaptar a prática começando a luta de joelhos ou adaptando arranjos materiais que permita a vivência. O tempo de cada luta será de 3 minutos mas poderia acabar antes por desistência.

A partir da sexta aula buscamos vivenciar de forma mais intensa o “jogar o Jiu-jítsu”, assim deixo de utilizar jogos e brincadeiras de luta adaptados para lutar Jiu-jítsu e passo a estimular a luta “em si”, ressignificada como jogo (ASSIS, 2001), de forma lúdica. Em alguns momentos retomo as brincadeiras a pedido dos alunos ou visando auxiliar os estudantes que demonstram dificuldade ou medo de fazer a luta de forma global.

| | | |
|---|--|--|
| Aula 7 | Tema: Jiu-jítsu, Huka-huka, Judô e Luta olímpica: Qual a diferença? | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Compreender as especificidades do Jiu-jítsu esportivo e semelhanças com demais lutas. | | |

Plano de aula

Faremos uma revisão sobre as principais lutas de curta distância apresentadas na primeira aula: Sumô, Huka-huka, Judô, Luta olímpica e Greco-Romana. Para vivenciar situações de combate semelhantes a estas modalidades montaremos uma área de luta (tatames) e junto com os alunos montaremos as regras do jogo. Ex: para vivenciar o sumô podemos desenhar um círculo e brincar de retirar o adversário do espaço delimitado, o Huka-huka pode ser experimentado repetindo a brincadeira da 3ª aula, a luta Greco Romana pode ser adaptada na brincadeira “Rei do Castelo”. Após discutir as regras e vivenciar as lutas problematizaremos com os alunos: Qual as semelhanças e diferenças destas modalidades de combate quando comparamos ao Jiu-jítsu?

(Continua)

| | | |
|--|---|--|
| Aula 8 | Tema: O Jiu-jítsu da escola e o Jiu-jítsu esportivo. | Duração da aula: 1 hora Local: Pátio e quadra Materiais: Colchonetes e tatames. |
| Objetivos: Assistir e compreender lutas de Jiu-jítsu esportivo e conseguir identificar as principais técnicas executadas. Compreender o Jiu-jítsu esportivo enquanto uma construção social e perceber novas possibilidades para sua prática em diferentes locais | | |

Plano de aula

Dando sequência a aula anterior, onde reproduzimos diversas lutas de agarre através de jogos, vamos realizar a mesma dinâmica com o Jiu-jítsu. Dividiremos os alunos em grupos de 3 a 6 estudantes para construir formas de “jogar” o Jiu-jítsu na escola. Deixe que cada grupo adapte as regras para possibilitar a participação de todos. Vale lutar de joelhos, em pé ou de cócoras (tipo a luta de galo), podemos também estipular que a luta comece na guarda ou com imobilização. A ideia é “invente a sua forma de lutar”, nesse processo podemos relembrar os jogos de luta vivenciados nas aulas anteriores.

Deixe 20 minutos no fim da aula para discutir com os estudantes as regras do Jiu-jítsu esportivo. Convide alguns alunos para lutar com as regras oficiais.

O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Tabela 2 – Questionário de avaliação

| Perguntas | Sim(%) | Não (%) |
|--|--------|---------|
| 1) Após as aulas de Jiu-jítsu na escola você pode afirmar que sabe praticar esta luta? | 34,38% | 65,62% |
| 2) Você pode afirmar que já praticou alguma luta? | 81,25% | 18,75% |
| 3) É possível aprender lutas na escola? | 100% | 0% |
| 4) Você é capaz de assistir uma luta de jiu-jitsu e compreender o que é “fazer guarda”, “passagem de guarda”, imobilização e “finalização” | 87,23 | 21,87% |

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de dados coletados na pesquisa

No início da pesquisa tinha a expectativa que mais alunos declarassem “saber” lutar Jiu-jítsu ao final da unidade didática, porém 65,62% responderam não saber lutar. Acredito que o fato da modalidade ser apresentado como forma de introduzir o conteúdo lutas abrangendo conceitos gerais sobre o universo das práticas de combate em apenas 8 aulas diminuiu o tempo destinado para as atividades mais específicas do Jiu-jítsu.

Apesar de achar importante introduzir conceitos gerais das lutas penso que para atingir este fim acabei ocupando quase metade da unidade didática. Isto pode ser destacado como um ponto negativo da proposta quando avaliamos que os alunos se reconhecem praticando lutas, mas apesar de dominarem a dimensão conceitual do Jiu-jítsu não acreditam que sabem lutar bem.

O questionário de avaliação da prática demonstra que 81,25 % dos alunos tem a percepção de ter praticado lutas, um aumento considerável quando comparado aos 48,1 % que responderam positivo no diagnóstico inicial. Porém acredito que se a unidade didática tivesse mais aulas, sendo algumas dedicadas ao ensino de golpes específicos do Jiu-jítsu (utilizando vídeos) o número de alunos que afirmam ter praticado lutas seria maior, assim como aqueles que dizem saber luta Jiu-jítsu.

O reconhecimento da possibilidade de aprender lutas na escola foi confirmado passando de 86,5% a 100% dos alunos quando comparamos as respostas dos dois questionários.

Do total de alunos, 87,23% reconhecem ser possível assistir e compreender uma luta de Jiu-jítsu, demonstrando que dominam a dimensão conceitual técnica da modalidade estudada. Isto aponta que as aulas práticas e os diálogos que ela proporcionou foram efetivas para alcançar esta dimensão do conteúdo, pois anteriormente, no início das aulas, apenas 3,8 % dos alunos afirmaram conhecer as regras da luta.

O reconhecimento do “saber” lutar Jiu-jítsu apresentou a frequência de 34,38%. Compreendo que este número foi inferior aos 87,3% dos alunos que afirmam dominar os conceitos da luta devido a ideia que saber uma modalidade de combate é lutar bem e dominar técnicas padronizadas. A dificuldade de atingir este propósito se dá pela complexidade de ensinar golpes de torção de articulações e estrangulamentos, pois exigem que o aprendiz tenha maturidade para executar estas ações.

Considero que de forma geral a unidade didática apresentou resultados positivos segundo a percepção dos alunos, principalmente quando avaliamos a apreensão da dimensão conceitual do conteúdo. Na visão de professor de EF, acredito que o mérito da proposta foi permitir o trato do conteúdo enquanto saber escolar com a participação ativa da maior parte dos alunos.

FINALIZANDO O PERCURSO

Retomo neste momento às palavras de Minayo (1996, p. 90) apud Assis (2001): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. A escolha de um tema surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e objetivos”.

O jogo foi o “caminho” escolhido para lutar na escola e assim vencer esse “problema da vida prática” com o ensino das lutas na EF, sendo assim

ele foi o percurso entre dois pontos: o desafio de ensinar o conteúdo e a busca por uma experiência pedagógica significativa para os alunos. E ao citar a experiência significativa busco a definição de Bondía (2002, p. 20): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Porém este caminho não passa apenas pela análise das aulas, mas discute também a percepção sobre a escrita da unidade didática ao dialogar com os autores da área.

Destaco primeiramente que a descrição e análise do processo de construção e aplicação de uma unidade didática visando ensinar os saberes corporais e conceituais do Jiu-jítsu através de jogos de luta/oposição vai de encontro com os resultados positivos encontrados na literatura acadêmica (SANTOS *et al.*, 2010; LOPES e KERR, 2015; NOZAKI, 2015; e LANDIN *et al.*, 2017; HEGELE, GONZALEZ e BORGES, 2018) mostrando assim que este é um caminho para tornar o “jogo de luta” possível durante as aulas de EF escolar (PAES, 1996). Porém este trabalho se diferencia pela escolha de ensinar uma modalidade específica de luta, o Jiu-jítsu, traçando assim um caminho diferente dos autores que fazem a opção de abordar uma “família” ou grupo de lutas (CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO; 2015) pela semelhança das condutas motoras.

Ao iniciar os estudos para a escrita da unidade didática percebi que a revisão de literatura aponta que o caminho mais comum entre professores que ensinam lutas na escola, através de jogo de luta/oposição, consiste em reproduzir modelos de aula e sequências didáticas sugeridas por autores que se deram ao trabalho escrever capítulos de livros ou artigos sobre um grupo de lutas classificadas a partir da distância dos oponentes ou tipos de ação. Com esta observação não quero desmerecer o planejamento de quem reproduz sequências didáticas, pois acredito que ter um modelo é importante, mas isto pode limitar o ensino a um tipo de aula única.

A ideia de ensinar lutas “além” das modalidades vai de encontro com as tendências de proposta similares presentes nas classificações do conteúdo esportes da BNCC (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (GONZALEZ e FRAGA, 2009) e orientação para programas de esporte do governo federal (GONZALEZ *et al.*, 2014b). Entretanto é necessário destacar que os esportes coletivos geralmente ocupam mais da metade da carga horária da grade curricular da EF escolar e são apresentados de forma global, em jogos para desenvolver capacidades táticas gerais, e também de forma específica.

A situação do conteúdo lutas é diferente dos esportes coletivos, assim é mais comum que diversas lutas sejam abordadas a partir de jogos e brincadeira que promovam um “giro” no mundo das lutas indo das lutas de curta distância (agarre) até as lutas com implemento durante uma unidade didática. Finalizando o processo observa-se que raramente o professor retoma alguma luta de forma específica para aprofundar o entendimento dos saberes corporais e conceituais técnicos.

Desta forma como a finalidade é ensinar de forma global várias lutas não se observa a preocupação de abarcar de forma efetiva as possibilidades de ação do bloco (família) de lutas escolhido(a), ficando então uma das características desse grupo de modalidades “semelhantes” mais evidentes. No caso das lutas de curta distância o que se observa é uma “hipertrofia” ou valorização do agarre visando derrubar o oponente e pouca ou nenhuma atenção para a luta de solo.

Aceitar a possibilidade de ensinar um grupo de lutas reproduzindo jogos, ou unidades didáticas, sugeridos na literatura da área; que podem indicar ao professor que é possível contemplar o ensino de artes marciais, como o jiu-jítsu, ao vivenciar uma hora de aula com diversos jogos e brincadeiras de desequilíbrio. A crítica que faço é que a maior parte destes relatos se aproxima mais do conteúdo jogos e brincadeiras do que das lutas ou esportes de combate. Sendo assim podemos citar como exemplo que o fato de brincar de jogos de exclusão de um território não significa que o Jiu-jítsu foi ensinado, pois para isto acontecer é preciso estudar o tema, conhecer a lógica interna e externa da prática, adaptar os jogos para atender a lógica interna da luta, e gerar um significado para os alunos daquela luta a partir do jogo. Somente assim será possível ter uma experiência (BONDÍA, 2002) de lutar Jiu-jítsu.

Apesar de considerar inovadora a tentativa de “ir além” das modalidades de combate (esportes de lutas), apresentada em alguns relatos de experiência, percebemos que eles deixam os saberes corporais e conceituais técnicos (regras) das lutas em segundo plano para abordar a dimensão atitudinal e conceitual crítica do conteúdo. A discussão fica centrada mais no cuidado com o colega e na diferenciação de lutas e brigas do que apresentar a lógica externa e interna das lutas.

A ideia que justifica o ensino além das modalidades é que há uma grande quantidade de lutas existentes e seria difícil ensinar todas (GONZALEZ *et al.*, 2014b; RUFINO e DARIDO, 2015). Isto acaba diluindo em aulas globais as práticas corporais relevantes da nossa cultura, como o Jiu-jítsu brasileiro (COLINO, 2020), a luta marajoara ou mesmo o judô, onde nossos atletas se

destacam a nível mundial. Esse tipo de proposta, tanto para o ensino dos esportes quanto para as lutas, pode ser justificada caso se adote a concepção que todas as práticas corporais são formas de jogo (FREIRE e SCÁGLIA, 2003), porém se adotarmos compreensão de cultura corporal das abordagens críticas de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994) se faz necessário tematizar os conteúdos que se destacam pela relevância social e isto exige o ensino das modalidades sistematizadas.

Assim, a partir da observação de Nunes e Medeiros (2017), ao desenvolver a unidade didática sobre Jiu-jítsu percebi a necessidade de adaptar os jogos sugeridos para o ensino das lutas de curta distância, pois os mesmos não contemplavam a principal característica do Jiu-jítsu: a transição da luta em pé para o solo com continuidade do combate em situações de “fazer guarda” ou “passar a guarda” visando a submissão do oponente.

Ao fazer a crítica aos jogos de luta/oposição orientados para o ensino global, além das modalidades, não desconsiderei as possibilidades pedagógicas da proposta, tanto que recorro a ela nos momentos iniciais da unidade didática ao exemplificar as características das lutas ou abordar um tipo de conduta motora ou situação do Jiu-jítsu. Um exemplo é o uso do cabo de guerra para vivenciar uma situação similar ao tipo de pegada (força isométrica) das lutas de agarre com kimono.

Continuando a análise da percepção sobre a escrita da unidade didática destaco que apesar de serem minoria, existem produções relacionadas ao ensino específico de lutas (OLÍVIO JÚNIOR e DRIGO, 2015; SANTOS, 2016) através de jogos de luta/oposição. Porém é comum encontrar unidades didáticas direcionadas apenas para os esportes olímpicos de combate. Entre os autores a tentativa de respeitar a lógica interna da modalidade é perceptível, tanto que muitas atividades se assemelham a proposta de jogos situacionais de Greco e Benda (1998) adaptados para as lutas. Veremos então jogos representando situações de lutas específicas da modalidade de combate lecionada.

Por fim para concluir o caminho da escrita desta unidade didática recorri a ideia de “jogar a luta” a partir dos textos de Bracht (1992), Kunz (1994, 2012a), Finck (1995, 2011), Paes (1996), Rigo (1995), Vago (1996), Assis (2001) Freire e Scáglia (2003) e Scaglia, Reverdito e Galatti (2013, 2014) onde, apesar da divergências entre os autores, o jogo pode ser visto como possibilidade de fazer o esporte da escola ao promover nas palavras de Assis (2001, p. 1999) “a transformação da sua dinâmica essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e

aparentemente competitiva”. Ou seja, além de lutar com jogos (jogos de luta) queria fazer a luta no ambiente de jogo (jogar a luta).

Com o termo “jogar a luta” busquei vivenciar o Jiu-jítsu através de jogos com situações características da modalidade, de tal forma que o aluno pudesse sentir a experiência de lutar Jiu-jítsu em um ambiente adaptado para as limitações técnicas dos participantes e a materialidade escolar.

A análise da unidade didática foi uma surpresa pela participação ativa dos alunos durante as 8 aulas, e a constatação positiva do alcance dos jogos de luta/oposição para mobilizar os estudantes a construir, com a mediação do professor, as dimensões conceituais e corporais do conteúdo, demonstram assim a efetividade do jogo no ensino do Jiu-jítsu em contexto escolar.

A princípio esperava que os alunos, principalmente as meninas, teriam preconceito com o conteúdo das lutas devido a associação com brigas e o “excesso” de contato ocasionado pelas situações de agarre na luta no solo. Porém o que vivenciei contrariou esta previsão e apesar das alunas demonstrarem um certo receio de lutar com meninos isto foi sendo superado ao longo das aulas.

Um tema destacado entre professores e pesquisadores que abordam a temática lutas é a preocupação com a segurança dos estudantes para realizar as vivências dos jogos de lutas. Neste relato, apontou-se que além dos colchonetes e tatames é importante orientar os alunos sobre formas de rolar e cair adequadas para evitar lesões. Destaco também que uma boa estratégia para aumentar a segurança foi dividir a turma em grupos de 4 a 5 alunos para que sempre tenha algum estudante responsável por arbitrar a luta ou realizar uma “barreira” de proteção caso a dupla em jogo corra o risco de cair fora da área de proteção.

A falta de conhecimento inicial da turma sobre o Jiu-jítsu não foi um entrave para as aulas pois o ambiente de jogo estimulou a segurança necessária para superar o “medo” de não saber lutar e a redução da complexidade da luta nas primeiras aulas possibilitou experiências de sucesso que levaram a busca por estratégias de combate e técnicas de projeção e submissão.

Apesar de ser praticante de Jiu-jítsu, não precisei demonstrar nenhuma técnica ou movimento de luta durante a apresentação das atividades. Quando questionado sobre alguma imobilização ou “chave” de braço na maioria das vezes recorria a imagens e vídeos no celular. Fica claro então que o professor não precisa ser praticante para ensinar uma luta específica,

porém é importante estudar a lógica interna do jogo para evitar situações que contradizem a dinâmica da modalidade ensinada.

A comparação entre os questionários de diagnóstico e avaliação demonstram a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos, tanto que 87,23% dos estudantes reconhecem ser possível assistir e compreender uma luta de Jiu-jítsu contrapondo aos 3,1% que não conheciam as regras da modalidade antes das aulas. Estes dados e análise dos diálogos presentes durante as aulas demonstram que a dimensão conceitual pretendida nesta unidade didática atingiu os objetivos. Durante as aulas isto ficou evidente nos momentos em que os alunos assumiram a posição de torcedores ou árbitros da luta e conseguiram dar opiniões sobre conceitos técnicos do Jiu-jítsu relacionados à sistemas de pontuação e nomenclaturas de golpes.

Os relatos presentes nos diários de bordo, os vídeos e fotos das aulas comprovam que o ambiente de jogo (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2013; FREIRE, 2017) pretendido no “jogar a luta” foi alcançado ao promover o se-movimentar (KUNZ, 1994), a liberdade para agir em um ambiente seguro mas que estimula o desafio. As falas dos estudantes sobre as estratégias utilizadas para derrubar os colegas ou a “invenção” de um golpe para imobilizar ou causar a desistência do oponente foram constantes.

A partir do exemplo que Cazetto (2006) apresentou sobre o ensino do judô, pretendi ao “jogar a luta” construir com os alunos uma percepção diferenciada, que permitiria “enxergar”, “ler” viver a luta de maneira diferenciada. Tentei mostrar que existem múltiplos significados para o Jiu-jítsu, sendo o jogo uma delas, desta forma acredito que vivenciar o jogo Jiu-jítsu foi significativo para os estudantes pois possibilitou romper as barreiras de que para lutar é necessário ter um conhecimento prévio desenvolvido de forma tradicional na relação mestre-discípulo em ambientes especializados. O questionário de avaliação da prática aponta que 81,25% dos alunos tem a percepção de ter praticado lutas ao “jogar o jiu jitsu”.

Após constatar que apenas 3% dos alunos conheciam o Jiu-jítsu esportivo no início das aulas acreditei que ao final da Unidade Didática a maior parte da turma afirmaria “saber” lutar Jiu-jítsu, mas apenas 34,38% confirmaram isto. Compreendo que este número foi inferior aos 87,3% dos alunos que afirmam dominar os aspectos conceituais técnicos do Jiu-jítsu devido a ideia que saber uma modalidade de combate exige lutar bem, ser graduado com faixas coloridas e dominar técnicas padronizadas.

Na visão de professor de EF, faixa preta de Jiu-jítsu, que há 16 anos vem experimentando o ensino das lutas em escolas, academias e projetos sociais posso afirmar que a proposta de “jogar a luta” e “lutar com jogos” possibilitou um desenvolvimento da capacidade de jogo superior aos modelos tradicionais de ensino dos esportes de combate, tanto que noções táticas avançadas de “reposição” de guarda e realização da “guarda sentada” acompanhando os movimentos do “passador” foram aprendidas sem a necessidade de instrução verbal ou demonstração do professor.

Conforme foi observado em Olívio Júnior e Drigo (2015) e Santos (2016) os jogos situacionais de lutas e jogos de oposição são recomendados também para a iniciação esportiva das lutas em centros de treinamento. Ao se tratar do ensino de práticas corporais que possuem interação entre os participantes concordamos com Paes (1996) e Freire (2017) que o jogo possui uma certa magia ao promover a segurança e o desafio de ir além, e ao mesmo tempo que acentua a ludicidade de uma prática que visa o aprendizado de fundamentos e capacidades táticas pode também acentuar exigências técnicas proporcionando melhores opção de movimento.

Finalizo este trabalho com a certeza de que os jogos de luta possibilitam não só vivenciar a luta na escola de forma inclusiva, mas favorecer um ambiente de jogo capaz de mobilizar aprendizagens significativas para que os estudantes possam apreciar e usufruir das lutas enquanto espectadores ou jogadores.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Y. O. *et al.* As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.
- ANDRE, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104_40602017000100103&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 maio 2020.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ASSIS, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BOEHL, W, R.; LIMA, L, S.; FONSECA, D, G, da. (In)justificativas e (im)possibilidades do professor de educação física em adotar as lutas como unidade temática. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 69-77, abr. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19241>. Acesso em: 27 nov. 2018.

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ CONSED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às Lutas**. São Paulo. Phorte Editora, 2010.
- CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das lutas na educação física escolar**. Várzea Paulista: Fontoura Editora, 2014.
- CAVAZANI, R. N. *et al.* Pedagogia do esporte: tornando o jogo possível no judô infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 177-190, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p177>> Acesso em: 11 maio 2020.
- CAZETTO, F.F. *et al.* O jogo como meio, o “tecnicismo” de cara nova: o caso do judô. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 92, jan. 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd92/judo.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, A. J. Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 9, p. 221-227, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLINO, D. S. M. **Jiu-jitsu brasileiro: uma visão antropológica e cultural sobre a brasilidade da arte suave**. PVT 1 Editora LTDA, 2020.
- DAÓLIO, J; Marques, R. F. R. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Motriz**, v. 9, n. 3, p. 169-174, set./dez. 2003.
- ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. In: VILLAMÓN, M. (Org.). **Introducción al judô**. Barcelona: Hispano Europea, 1999. p. 23-54.
- FINCK, S. C. M. **Educação Física e Esporte: uma visão na escola pública**. Orientador: Ademir Gebara, 147f., 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1995.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o Esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Vol. 1. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed., Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.
- GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. Orientador: José Júlio Gavião de Almeida, 139f., 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- GOMES, M. *et al.* Ensino das Lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, abr./jun. 2010.
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Educação Física: Referencial Curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 111-181.
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GONZÁLEZ, F. J.; *et al.* Nas pegadas do esporte educacional. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. **Legados do Esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014^a. p. 35-44.
- _____. *et al.* **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014-b.
- GRACIEMAG. **A história do Jiu-jítsu**. Disponível em: <https://www.graciemag.com/historia-do-jiu-jitsu/>. Acesso em: 15 set. 2019.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. **Iniciação Esportiva Universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Vol. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- HEGELE, B.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 99-107, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/18953>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio**. Práticas de esportes e Atividades físicas, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. 4. ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2012.
- KUNZ, E. **Didática da educação física 1**. 5. ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2012.
- LIBÂNIO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.
- LOPES, Y. M.; TAVARES, O. G. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS MESTRES DE CARATÊ DA GRANDE VITÓRIA - ES. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 91-97, 20 mar. 2008.
- LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, set. 2015.
- MATOS, J. M. C. *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.
- MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 95-105.
- MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. Apresentação. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p. 7-9.

NASCIMENTO, P. R. B., ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **MOVIMENTO**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 110, set/dez2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115314345005>. Acesso em: 01 jul. 2018.

NOZAKI, J. M. INTRODUÇÃO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. IN.: CORREIA, W. R; RODRIGUES M. B. (Orgs.). **Educação Física no ensino fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo, 2015. p. 139-164.

NUNES, H. C. B.; MEDEIROS, M. M. M. **Lutas na escola**: a perspectiva do currículo cultural. Várzea Paulista. Fontoura, 2017.

OLIVIER, J. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLÍVIO JÚNIOR, J. A.; DRIGO, A. J. **Pedagogia Complexa do judô**: um manual para treinadores de base. Vol. 1. Leme - SP: Mundo Jurídico, 2015.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva, 198f., 1996. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R. A.; BALBINO. H. F. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-84.

PENTEADO. H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO. H. D.; GARRIDO. E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo, Paulinas, 2010. p. 21-31.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

RIBAS, J. F. M. *et al.* Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na Base Nacional Comum Curricular - Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 22, p. 2-12, 18 out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp>. Acesso em: 12 maio 2020.

RIGO, L. C. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Santa Maria, RS, v. 16, n. 2, p. 82-93, jan. 1995.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015a.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 26, n. 4, p. 505-518, 25 out. 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Rufino2/publication/283938815_O_ensino_das_lutas_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_analise_da_pratica_pedagogica_a_luz_de_especialistas/links/5656199808aeafc2aabef697.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

SANTOS, S. L. C. (org.). **Esportes de combate**: ensino na Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, S. L. C. Ensino da Luta Olímpica (LO) nas escolas. In: SANTOS, S. L. C. (org.). **Esportes de combate**: ensino na Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-219.

SANTOS, S. L. C. *et al.* Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. *Revista de Ciencias del Deporte (revista digital)*, n. 7, p. 45-62, 2010. Disponível em: <http://www.ebalonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/74/65>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SÃO PAULO. Curso de Atualização em Pedagogia do Esporte (Versão Preliminar). **Guia Didático de Artes Marciais e Esportes de Combate**. 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/esportes/artesmarciais.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. Ambiente de Jogo e Ambiente de Aprendizagem no Processo de Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In.: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos Desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 133-170.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. do; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, SC: UDESC, 2014. p. 45-86.

SILVA, L. M. F.; DARIDO, S. C. Capoeira. In: GONZALEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, AMAURI, B. A. de (Orgs.). **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014. p. 91-136.

SILVA, L. M. F. Proposta Para o ensino da capoeiras aulas de educação física: possibilidades e intervenções para a prática pedagógica. In: RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 66-81.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

REDEDOESPORTE. JUDÔ. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/olimpiadas/modalidades/judo>. Acesso em: 03 maio 2020.

TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C.; SANTOS, A. P. A Luta Greco-Romana como possibilidade pedagógica ao ensino das lutas na educação física escolar. **Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 2014.

TRUSZ, R.; NUNES, A. A evolução dos esportes de combate no currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 179-204, jan./abr. 2007.

VAGO, T. M. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAGO, T. M. Sobre a produção da Educação Física como disciplina escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vol. 1. Vitória: EDUFES, 2010, p. 355-385.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**; v. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/h930>. Acesso em: 16 set. 2019.

VAGO, T. M. Apresentação. In: VAGO, T. M (Org.). **Educação Física na escola para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-13.

ZAIDAN, S; FERREIRA, M. C. C; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mes-treado profissional. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A dança experimental em cena

Raquel Cristina Ramos de Oliveira
Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

INTRODUÇÃO

Este capítulo surgiu da parceria de escrita e experiências entre as autoras na pesquisa sobre a Dança Experimental (DE) no contexto da Educação Física Escolar (EFE), produzida no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF/UNESP - POLO: UFMG.¹

O conteúdo aqui compartilhado foi extraído do texto dissertativo intitulado “A DANÇA EXPERIMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental”.

O *start* para essa escrita parceira se dá pelos cruzamentos e riquezas das vivências durante o processo da pesquisa. Para mim, Raquel Oliveira, o interesse pela proposta da DE surgiu pelo diferencial de seus fundamentos, que visam trabalhar a dança para além do imitar o professor, estimulando o pensamento através da dança. Outro aspecto de meu interesse, foi o tema

¹ A referida dissertação de mestrado foi defendida pela professora Mestre Raquel Cristina Ramos de Oliveira sob a orientação da professora doutora Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz em 18 de dezembro de 2020 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, na Universidade Federal de Minas Gerais. Link do site com todo o processo da pesquisa registrado: <https://dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/>.

da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI), tema este que sempre me despertou a atenção.

Em contrapartida, para mim, Isabel Coimbra, a pesquisa proposta por Raquel se tornou uma oportunidade ímpar de acompanhar o desenvolvimento da metodologia da DE na realidade do chão da escola. Outra perspectiva relevante, foi a testagem da pesquisa sobre a possibilidade de inclusão social que a DE propõe.

Para nós, a inquietação maior sobre a temática da inclusão do aluno ou aluna com DI se dá pela percepção de que na prática docente, na aula de Educação Física (EF), muitos professores não se sentem em condições de incluir esses alunos em suas aulas. A consequência dessa dificuldade é o não atendimento às necessidades destes alunos, aliado a outras demandas da turma a qual o mesmo pertence.

Nessa perspectiva, algumas perguntas nos impulsionaram para o desenvolvimento desta pesquisa: Como podemos alcançar esses alunos no contexto da EFE e superar tal problema? Como a DE pode se organizar como uma estratégia possível nas aulas de EF no âmbito escolar? Como diminuir o impacto da exclusão no âmbito das aulas de EF no chão da escola?

No percalço desses questionamentos definimos que o objetivo delimitador para esta investigação seria: Propor a DE como conteúdo da EFE, inserido na unidade didática Dança, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com DI, nos primeiros anos do ensino fundamental.

O projeto de pesquisa foi então realizado na Escola Municipal Professora Maria Mazarello, na região nordeste de Belo Horizonte.

O objetivo deste capítulo, nesta obra, é compartilhar a pesquisa mencionada e refletir sobre os resultados encontrados.

PRIMEIROS PASSOS

É perceptível na rede pública de ensino em Belo Horizonte, cada vez mais o ingresso de alunos com algum tipo de deficiência, sobretudo alunos com DI. Alguns dados estatísticos corroboram essa percepção. Como exemplo, podemos citar uma pesquisa realizada por Roselli-Cruz *et al.* (2013), em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, no ano de 2012, que, por meio do documento “Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte” concluiu que 92,9% das escolas públicas do município apresentaram alunos com deficiência matriculados em suas dependências.

O censo escolar de 2018 realizado pelo MEC/INEP também nos traz dados sobre essa realidade, indicando que o número de matrículas da educação especial no país chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Outro dado apresentado no documento do referido Censo mostra que o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classe comum passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

A presença dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular muitas vezes tem gerado angústias e questionamentos em muitos professores, pelo fato de não se sentirem preparados para lidar com essa realidade. A falta de estrutura física, material e de pessoal das escolas para receber estes alunos também se configura como um fator de desmotivação para os educadores.

Essa inquietação sobre o tema surgiu da nossa observação como professoras. Em nossa trajetória pudemos observar, de modo geral, durante as aulas de EF, alunos com DI ficando à parte das aulas, sozinhos em outro local, se muito, apenas acompanhados por seus monitores, realizando atividades diferentes dos outros alunos de sua turma.

Nessa perspectiva nossa pergunta norteadora é: Como poderíamos alcançar esses alunos e superar tal problema? A DE seria uma estratégia possível para a inclusão nas aulas de EF? Então estabelecemos os objetivos específicos para a pesquisa realizada, que foram propostos na seguinte ordem:

- Estruturar uma unidade didática para o ensino da DE dentro do contexto das aulas de EF do primeiro ciclo;
- Aplicar a unidade didática de DE tendo em vista a inclusão de alunos com DI;
- Descrever e analisar as experiências vividas pelos alunos e pelas pesquisadoras no processo de intervenção pedagógica realizado;
- Documentar o processo de ensino e aprendizagem por meio da produção de um material didático e instrucional publicado em site próprio.
- Apontar as contribuições da DE para o processo de inclusão dos alunos com DI nas aulas de EFE.

Nossa expectativa, portanto, é compartilhar um caminho possível por meio de discussões em relação à formação cidadã e inclusiva do corpo discente, sobretudo para o aluno com DI, utilizando a metodologia da DE e

salientando a relevância da dança como unidade didática no currículo da EFE.

Este texto e os arquivos audiovisuais produzidos, publicados em site próprio, servirão como um memorial e também como uma proposta de unidade pedagógica e conteúdo didático, para que outros professores de EF possam se inspirar ou até mesmo experimentar em suas práticas docentes:

FIGURA 1 – Página do site dancaexperimentalnaescola



Fonte: <https://dancaexperimentalnaescola.wordpress.com>²

A DANÇA DOS CONCEITOS

Refletir sobre a inclusão escolar tendo como pontos articuladores o tema da dança no contexto da EF tem nos mostrado possibilidades ímpares para o trabalho na escola. Nesse sentido, é crucial entendermos o significado de determinados termos. A seguir, temos uma breve revisão de literatura organizada em três eixos principais.

O primeiro eixo, apresentado no subtítulo “Educação Física escolar e a dança como unidade didática”, procura responder às seguintes questões: O que legitima a Educação Física como disciplina escolar e quais são os saberes a serem ensinados? A dança é um conteúdo da Educação Física? O que é dança? Como a dança deve ser trabalhada na escola e no contexto da infância?

² .Acesso em 30 dez. 2021.

O segundo eixo, tratado no subtítulo “Uma Educação Física inclusiva”, abordará conceitos sobre deficiência, deficiência intelectual e educação inclusiva. Na sequência, o terceiro eixo trará subsídios para entendermos do que se trata a Dança Experimental e como ela se articula no contexto da Educação Física inclusiva.

Educação Física Escolar e a Dança como unidade didática

A EF é uma área do conhecimento que deve estar presente em todo o ensino infantil, fundamental e médio, segundo a legislação brasileira atual (BRASIL, 1996), (BRASIL, 2013). Como disciplina escolar, integrada ao projeto pedagógico da escola, é imprescindível que a EF tenha, nas instituições de ensino, o mesmo reconhecimento das outras disciplinas escolares, desvincilhando-se da ideia de ser apenas um momento de diversão e descanso, ou uma atividade motora com o fim de auxiliar o aprendizado da leitura, da escrita ou de outras disciplinas. De igual modo não cabe mais à EFE ser um espaço para a mera prática esportiva ou até mesmo para a formação de atletas.

Os estudos atuais da área mostram que a EFE possui um objeto de estudo próprio e saberes específicos a serem ensinados, pautados em uma metodologia que atenda aos princípios da educação contemporânea.

Betti e Zuliani (2002) afirmam que a EF enquanto componente curricular da educação básica deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento, integrando o aluno a essa cultura, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. González e Fensterseifer (2010) também consideram que a EF como componente curricular, na condição de disciplina escolar, tem como finalidade: Formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Ainda sobre a definição e função da EFE, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento de caráter normativo elaborado para nortear os currículos e as redes de ensino da educação básica em todo o Brasil, que nos traz a seguinte definição:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos,

produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 14).

A BNCC ainda afirma que as práticas corporais sistematizadas compõem seis unidades temáticas que devem ser abordadas ao longo do ensino fundamental. São essas: os jogos e brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura.

Articulando o documento citado com a produção acadêmica da área, percebemos um consenso entre esse documento e autores como, por exemplo, Coletivo de autores (1992), Soares (1996), Betti e Zuliani (2002), Daolio (2005), González, Darido e Oliveira (2014) que têm discutido a EF com base em uma teoria crítica, tomando como objeto de estudo a cultura corporal de movimento e contemplando como temas específicos da área os saberes culturais relacionados a esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos, brinquedos e brincadeiras e, mais recentemente, às práticas corporais de aventura.

Tomando como base os documentos de referência nacional, estadual e municipal, assim como a literatura que respalda a EFE sob a perspectiva crítica, podemos concluir que a dança se configura como um conteúdo da EF, que deve ser ensinada nas aulas de EFE em todos os anos do ensino básico. Considerando a visão de cultura corporal de movimento, a dança, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Arte, "Faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem" (BRASIL, 1997, p. 49).

No documento da BNCC, a EF, assim como as disciplinas Artes, Língua Portuguesa e Inglês, está inserida na área de conhecimento "Linguagens". Tal inserção se justifica a partir da premissa de que as práticas corporais constituem-se como textos culturais, que são passíveis de leitura e produção. A inserção da EF na área denominada Linguagens representa uma mudança na maneira de conceber a disciplina, não mais somente pelo viés biológico do corpo nem como apenas como uma representação cultural do movimento.

Esse entendimento sobre a EF reforça alguns conceitos relacionados à dança. Esses conceitos nos direcionam para a compreensão da dança como um fenômeno de linguagem, uma forma de comunicação do homem por meio da expressão corporal.

Coletivo de Autores (1992) considera a dança como uma linguagem social, uma expressão que representa diversos aspectos da vida do homem, como sentimentos e emoções vividos na guerra, no trabalho, na religiosidade

e em outras situações do cotidiano. Castro *et al.* (2009) compreendem a dança como produtora de linguagem. Para os autores, a dança como expressão artística transmite mensagens significativas entre os seres humanos e, por meio de sistemas diversos e complexos sinais, comunica algo a seus espectadores. Sgarb (2009) afirma que, historicamente, o nascimento e o desenvolvimento da dança se deram à medida que o homem sentiu a necessidade de se comunicar e se expressar.

Conceber a dança como fenômeno de linguagem significa aceitar que o corpo, quando dança, torna-se um instrumento ou um texto capaz de transmitir aquilo que o ser interior não consegue expressar com as palavras. Uma mesma coreografia pode exprimir diferentes textos e despertar até mesmo sentimentos opostos, a depender do ser que dança e do ser que contempla a dança. Portanto, o ensino da dança na escola pode alcançar as finalidades previstas na BNCC para a área de Linguagens, proporcionando aos alunos a ampliação de seus conhecimentos e de suas capacidades expressivas, por meio da linguagem da dança.

Após a compreensão de conceitos relacionados à dança, abordaremos agora sobre o seu papel na escola e como ela deve ser trabalhada como um conteúdo da EF, mediante o entendimento do papel social e político da escola na formação cidadã.

Dançar é essencial à formação humana, segundo Barreto (2004). Para esta autora, a dança na escola justifica-se por ser uma forma de conhecimento estético, e seu ensino pode contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado.

Os PCN's de Arte destacam a importância de se trabalhar a dança na escola visando ao desenvolvimento integrado do aluno, estimulando o processo de pesquisa e investigação, para que, assim, "a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural" (BRASIL, 1997, p. 50). Para Rechia *et al.* (2012, p. 12), "A dança na escola tem como compromisso social ampliar a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito 'criador-pensante' e de posse de uma linguagem artística transformadora".

De acordo com Araújo e Diniz (2009), a dança ensinada na escola deve ser voltada para a formação humana, considerando a realidade do aluno, entendendo-o como "sujeito-dançante-sócio-cultural", que interage como um agente social no mundo e não apenas como mero expectador da vida.

Conceber o aluno como sujeito criador pensante, significa dar-lhe a possibilidade de ser o autor e o protagonista do seu próprio texto, de utilizar sua própria linguagem, de desenvolver seu lado crítico, sensível e criativo. Destacamos aqui a importância da criatividade, da criticidade e da autonomia dos alunos (sujeitos) no ensino da dança no contexto escolar. Muito além da reprodução de coreografias prontas, a dança na escola pode oferecer inúmeras possibilidades de criação e fruição enquanto unidade didática.

A partir das discussões sobre estar a dança na escola imbuída de intencionalidades, perguntamo-nos: Como a dança pode, então, ser trabalhada no sentido de formar o cidadão que pensa, questiona, apropria-se do conhecimento e age criticamente?

Nessa perspectiva, Saraiva (2009) defende que o ensino da dança na escola deve se configurar como um espaço de desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, estimulando nos alunos uma atitude crítica e criativa. A autora indica, para isso, a improvisação na dança com o intuito de permitir que os indivíduos criem formas de se movimentar, através de suas potencialidades próprias. Essa proposta, segundo a autora, visa a possibilitar o desenvolvimento do “sujeito criador”, aquele que imprime o seu “registro” em suas produções. Além disso, possibilita o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão, fugindo de técnicas de movimento que carregam simbologias e distinção de gêneros. Contudo, a autora alerta que a escola não deve tratar a experimentação em dança de forma banal, como uma criatividade livre, sendo de grande importância que os alunos tenham conhecimento sobre elementos específicos da expressão artística da dança.

A Dança e a Educação Física escolar na infância

Uma proposta de trabalho com crianças deve considerar alguns aspectos comuns à infância como também nuances específicas da infância particular vivida pelo grupo com o qual vamos trabalhar, pensando na realidade, nas expectativas e nos interesses das crianças, respeitando seus limites e adotando uma metodologia que irá conquistá-las e instigá-las a buscar o aprendizado. Sob esse ponto de vista, é imprescindível entender que as crianças não levam para a escola apenas seus corpos, mas também carregam consigo seus conceitos, seus medos e inseguranças, suas histórias de vida e, junto a estas, suas memórias mais marcantes.

Pensar as crianças na atualidade significa compreendê-las como sujeitos de direitos, sujeitos com características específicas, tanto físicas quanto

emocionais e afetivas, que têm seus desejos, sentimentos e realidade de vida particulares, que elaboram conhecimentos, conceitos e desenvolvem-se socialmente ao interagirem com o mundo e com os outros. Sob essa visão contemporânea da infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Partindo desse entendimento da criança como sujeito de direitos ativo na sociedade, devemos pensar como a escola, a EF e a dança se adéquam à infância contemporânea. Queiroz (2009, p. 10) entende que a criança está na história, faz parte da cultura, produz cultura e, a partir de seu contexto social, revela os traços culturais dessa sociedade, utilizando o brincar. Segundo a autora, a criança é essencialmente lúdica, e o brincar mostra-se como uma forma de aprendizado sociocultural. Essa relação entre a infância e o lúdico também é abordada pelo texto da BNCC. Vejamos:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, as DCNs indicam que as escolas devem proporcionar aos alunos condições de desenvolver a capacidade de aprender com prazer e gosto, tornando as atividades desafiadoras, atraentes e divertidas.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos (BRASIL, 2013, p. 116).

Relacionando a importância da ludicidade na infância ao ensino da dança, Andrade e Godoy (2018) propõem que esse ensino seja elaborado de forma que se aproxime do universo infantil, trabalhando as temáticas da dança através de jogos, brincadeiras, improvisação, imitação ou faz de conta.

Por meio dessa proposta, a criança poderá, segundo as autoras, ser sujeito de sua própria experiência, construindo modos próprios de significação e ação com o mundo.

Uma Educação Física inclusiva

De acordo com Lima (2020) a prática pedagógica de inclusão escolar requer a capacidade de reflexão sobre a própria prática docente e deve priorizar estratégias e procedimentos de ensino que possam ir além da repetição técnica e mecânica de gestos e movimentos em que o aluno não compreenda seu sentido e significado. Ferreira e Daolio (2014) consideram que a inclusão na aula de EF se dá a partir do acesso ao conhecimento específico da área e da oportunidade para construir questões mais elaboradas, relacionadas ao corpo e ao movimento. Nesse sentido, a EF como disciplina escolar, deve atender às demandas educacionais propostas para a educação inclusiva, garantindo a inclusão e o acesso de todos os alunos aos conhecimentos próprios da disciplina, adaptando os espaços, os materiais e as metodologias, focando nas capacidades dos alunos e propondo novas possibilidades.

Concordamos com Leucas (2009) que o grande desafio do professor de EF é saber lidar com as diferenças entre os alunos, uma vez que nas aulas de EF, quando comparadas às outras disciplinas, a heterogeneidade destaca-se por meio de diferenças de várias naturezas como quanto ao peso e à altura corporal, à disciplina/indisciplina, às habilidades esportivas, às capacidades físicas, ao formato físico, às deficiências, à timidez/extroversão, além de outras características pessoais. Segundo a autora, cabe ao professor proporcionar aos seus alunos condições de integração no ambiente físico e social em que estão inseridos, criando possibilidades para a participação ativa dos alunos com deficiência. Essas possibilidades podem surgir, por exemplo, a partir de adaptações nas regras, nos espaços ou nos materiais para a realização de determinada atividade.

A inclusão na EFE está muito além da presença do aluno com deficiência nas aulas. A inclusão na EF acontece quando é oportunizado a todos os estudantes a possibilidade de participação e protagonismo; acontece quando as diferenças não são vistas como barreiras, mas como oportunidades para novas experiências e aprendizados. Experiências essas que sejam significativas para os sujeitos, que lhes façam sentido, experiências com as quais consigam estabelecer uma relação de reconhecimento, pertencimento e apropriação com o conhecimento.

Alguns conceitos sobre deficiência e deficiência intelectual

Junto às mudanças de paradigma ocorridas na educação, na Educação Física, na dança e no conceito de infância, o conceito de deficiência e o olhar sobre os sujeitos com deficiência também vêm se modificando ao longo dos anos. Antes voltado para a dimensão biológica e suas categorias patológicas, recentemente este conceito está fundamentado na concepção de direitos humanos, em uma visão mais social e política. Desta maneira, os dispositivos legais mais recentes convergem para a divulgação e implementação desses novos conceitos, evitando o uso de classificações e termos que inferiorizam ou estigmatizam os sujeitos.

Sob a luz desses novos conceitos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) discorre sobre esses sujeitos a partir de uma visão humanizada e inclusiva, referindo-se à deficiência como uma característica da condição humana:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2011, p. 13, grifo do autor).

O mesmo documento destaca, em seu preâmbulo que a deficiência é um conceito em evolução e descreve que a mesma resulta de barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Seguindo a mesma linha de concepções, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), em seu artigo 2º descreve:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p.).

Com relação à DI, podemos observar que os atuais estudos também consideram o aspecto social da deficiência. O documento nacional publicado em 2006, Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para

a Deficiência Mental (BATISTA, 2006), aponta que a *deficiência mental* não deve ser definida por um único saber e nem ser esclarecida somente por uma causa orgânica ou intelectual, nem por quantidades, categorias ou títulos. Nesse sentido, Lederman e Schwartzman (2017) consideram que a melhor forma de definir a DI se dá por meio de uma visão multidimensional, pois, além dos prejuízos cognitivos, as dificuldades de uma pessoa com DI são fortemente influenciadas por fatores ambientais, como inclusão familiar e qualidade dos serviços de apoio.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-5) a DI (também descrita como transtorno do desenvolvimento intelectual) faz parte de um agrupamento maior denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento. Esse agrupamento engloba também o transtorno do espectro autista, o TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), os transtornos da comunicação, o transtorno específico da aprendizagem e os transtornos motores. Segundo esse manual, a DI é definida como: “Um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014, p. 33). Na página 31 encontramos uma definição mais específica:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014, p. 31).

Quanto à inclusão escolar dos alunos com DI, Batista (2006, p.12) descreve as implicações da relação entre a deficiência e a organização da escola tradicional. A autora afirma que a DI evidencia, no ambiente escolar, a necessidade de uma transformação urgente que é a de entender que a produção do conhecimento acadêmico é uma conquista individual, visto que o aluno com DI apresenta uma maneira própria de lidar com o conhecimento.

Campeão (2014) considera que o trabalho pedagógico com os alunos com DI deve buscar um desenvolvimento global do indivíduo, promover um ensino criativo, significativo e contextualizado. Esse ensino deve levar o aluno a pensar e agir com autonomia, de forma que este se aproprie de diferentes experiências e desenvolva integralmente suas habilidades. A autora destaca que o ensino deve priorizar tanto o aspecto afetivo quanto o cognitivo e social. Deve priorizar também a promoção do desenvolvimento das relações entre si e com o mundo.

A Dança Experimental como possibilidade de inclusão social e escolar

A DE é uma metodologia de ensino de dança desenvolvida dentro do Programa de Dança Experimental (PRODAEX), que faz parte da Extensão Universitária da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG) desde o ano 2000 e tem como um dos objetivos, segundo Diniz (2006), desenvolver pesquisas e conhecimento sobre e para a dança.

A proposta metodológica da DE, de acordo com Diniz (2016), desafia concepções tradicionais em dança e é inspirada no movimento inovador da música experimental, originado no século XX.

Segundo Diniz (2016), a DE tem como objetivo geral:

Propiciar reflexão, produção de conhecimento e arte através da prática e da experimentação, na expectativa de buscar uma dança-própria construída pelo sujeito dançante a partir de problematizações envolvendo temas socioculturais e vivências motoras que englobam conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma mera coreografia ou reprodução de um modelo ou sistema de dança (DINIZ, 2016, p. 2).

Alguns dos objetivos específicos da DE são: incentivar a criação de possibilidades corporais, propiciar a apreensão de várias habilidades de execução de movimentos, ritmos e ampliar experiências para uma dança contextualizada na contemporaneidade (DINIZ, 2016).

A autora afirma que, apesar da liberdade que o aluno tem para criar, é necessário que teorias e técnicas sejam ensinadas, formando uma base para o trabalho de criação. “Os conteúdos ensinados são básicos para a construção dos movimentos e os alunos se apropriam deles para criar movimentos próprios” (DINIZ, 2006, p. 9). Por conseguinte, a metodologia da DE, segundo a autora, é fundamentada em três pilares teóricos.

O primeiro é o estudo e a análise do movimento humano, de Laban (1998), que considera quatro questões básicas para analisar uma ação corporal: Qual é a parte do corpo que se move? Em quais direções do espaço o movimento se realiza? Qual é a velocidade em que se processa o movimento? Que grau de esforço muscular é gasto no movimento expressivo e qual a forma que esse movimento realiza para se materializar? Nessa abordagem, metodologicamente as partes do corpo são divididas em cabeça, tronco superior, tronco inferior e articulações. As direções do espaço são orientadas por frente, atrás, direita e esquerda, e os níveis por alto, médio e baixo. O ritmo e o tempo do movimento são trabalhados na perspectiva das oposições rápido/lento e súbito/sustentado. O grau de esforço muscular é classificado como peso forte/fraco e/ou firme/leve.

O segundo pilar é baseado na análise do espaço e da expressão na perspectiva do movimento visual e das orientações/direções espaciais, de Ostrower (1996). A partir dessa abordagem, o espaço do palco ou da sala de aula, é basicamente subdividido entre as noções de frente/traz (profundidade), lado direito/lado esquerdo (largura); níveis alto, médio e baixo (altura), diagonais (multidimensionalidade) e sob os efeitos visuais sobre espaço serão de peso ou leveza visual (deslocamento para frente ou para o fundo do espaço), de dispersão (deslocamento para as laterais do espaço) e de dinamismo (posicionamento ou deslocamento no espaço em linhas horizontais ou verticais, diagonais, espirais, curvas e o “S” invertido (DINIZ, 2016, p. 6).

O terceiro pilar teórico da DE é baseado nas direções estruturais da forma e do conteúdo, desenvolvidos por Coimbra (2003). Sob essa perspectiva, as direções estruturais da forma coreográfica compreendem três tipos básicos de organização estrutural. O primeiro está relacionado ao número de dançarinos e aos arranjos de relacionamentos dos grupos. Nesse sentido, os trabalhos podem ser organizados em solo, dueto, trio, quarteto, quinteto e grandes grupos. O segundo tipo de organização corresponde aos termos de movimentação e correlação de sequências de movimentos em grupos organizados acima de dois integrantes. Essas organizações podem acontecer nas formas: Uníssono (mesma sequência de movimentos, realizada ao mesmo tempo); Cânon (movimentos iguais ou diferentes, realizados sequencialmente um após o outro de forma polifônica); Antífona (sequência de movimentos executados de forma responsorial: um executa e depois o outro executa como uma resposta); Contrastes Simultâneos (movimentos diferentes executados ao mesmo tempo). O terceiro é voltado para a organização/ocupação do espaço e compreende a forma como os dançarinos ocupam o

espaço cênico. Essa forma de ocupação pode ser em colunas, fileiras, círculos, meio-círculos, curvas, triângulos e diagonais.

Conjuntamente ao aprendizado teórico e prático das técnicas, na proposta da DE os alunos são convidados a colocar em prática o aprendizado de forma autônoma e em parceria com os demais. Nesse momento, há liberdade para a criação, estímulo à criatividade, respeito às limitações e motivação ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

A DE apresenta-se como uma possibilidade de inclusão na EFE ao permitir que o aluno construa sua dança, uma dança própria e única, colocando-o em uma posição de protagonista, distanciando-o dos estereótipos de corpo e gênero ideais para a dança ou de qualquer outra representação que limite suas possibilidades enquanto sujeito dançante.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DA AÇÃO INVESTIGATIVA

Desenvolvemos a investigação na Escola Municipal Professora Maria Mazarello (EMPMM), localizada na região nordeste de Belo Horizonte. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória e descritiva, no formato de pesquisa-ação/pesquisa-ensino.

A pesquisa-ensino, segundo Penteado (2010), trata-se de uma modalidade de pesquisa-ação em que a ação docente e a ação pesquisadora acontecem simultaneamente. Nesse modelo a pesquisa é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. De acordo com a autora, na pesquisa-ensino, o professor é motivado pelo desejo de transformação da prática docente, uma vez que essa lhe pareça insatisfatória. Esse professor é denominado então como “professor-pesquisador”, que, ao ensinar, pesquisa o seu ensino e toma conhecimento a respeito do ensino e da prática docente como cerne do seu ofício.

No contexto da pesquisa-ensino como método deste trabalho, a professora-pesquisadora buscou, por meio de uma intervenção na própria prática docente, utilizando-se da metodologia da DE, uma estratégia para promover a inclusão de seus alunos com DI nas aulas de EF.

A ação docente/intervenção pedagógica de ensino foi realizada durante as aulas de EF de duas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo uma turma do primeiro ano e uma turma do terceiro ano. As turmas foram escolhidas por terem, cada uma, um aluno com DI. A intervenção ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, momento em que professora e os alunos já haviam convivido ao menos por seis meses, fato de grande

importância para a turma do primeiro ano, que estava vivenciando seu primeiro ano escolar.

Cada turma possuía cerca de vinte e cinco alunos e, pelo menos, um aluno com DI diagnosticada e comprovada por meio de laudo médico. O conteúdo “Dança Experimental” foi desenvolvido dentro do Projeto Anual de Ensino de Educação Física. Realizamos sete aulas/oficinas de DE elaboradas especificamente para as turmas do primeiro ciclo. Ao final, conduzimos mais uma aula para avaliação de cada turma, com o objetivo de averiguar o aprendizado e levantar dados sobre a experiência com a unidade didática da dança, a partir da voz dos próprios alunos. As aulas foram elaboradas visando à participação e ao aprendizado de todos os alunos, propondo ações que estimulassem a criação e a criatividade. Buscou-se também aproximar os conteúdos da dança ao universo infantil.

Ao término do processo de pesquisa, foi produzido um material didático audiovisual que compõe o produto final de todo o trabalho, publicado em site próprio. Para ter acesso ao projeto audiovisual acesse o site <https://dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/>.

Contextualização da escola e sujeitos da pesquisa

A EMPMM foi escolhida por ser o local de trabalho da professora-pesquisadora, desde o ano de 2011. A escola atende alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A comunidade assistida pela EMPMM é, em sua maior parte, composta por famílias de classe social desfavorecida economicamente, atendendo muitos alunos em situação de vulnerabilidade e risco social.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos das turmas 101 (primeiro ano) e 302 (terceiro ano). A faixa etária dos estudantes que participaram compreende as idades entre seis e oito anos. Três alunos com DI, matriculados na mesma escola, no mesmo turno, porém alocados em outras turmas, também foram convidados a participar das aulas/oficinas. Ao todo, foram cinco estudantes com DI (Adriano, Heitor, Marina, Mateus e Aline),³ todos alunos ou ex-alunos da professora-pesquisadora.

O aluno Heitor da turma 101, possui laudo de DI e apresenta uma pequena dificuldade de interação social no ambiente escolar. Está cursando o primeiro ano pela segunda vez. Contudo, atualmente esse aluno tem

³ Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

apresentado boa participação e interação nas aulas de EF, o que demonstra uma melhora significativa em relação ao ano anterior.

Já o aluno com laudo de DI, do terceiro ano, Adriano, apresenta bastante dificuldade de interação social (apesar de conseguir se comunicar e se expressar de maneira clara). O aluno não segue sua turma na maior parte das atividades e, várias vezes, ao interagir com colegas da escola e professores, reage com agressividade.

Procedimentos para a coleta de dados

O processo de coleta de dados se deu por meio de observação participante e de narrativas escritas em diários de experiência de ensino. Foram utilizados também registros de imagens por meio de fotos e filmagens.

A observação participante foi desenvolvida pela própria professora-pesquisadora que ministrou as aulas/oficinas de DE.

As narrativas dos diários de experiência de ensino contêm os acontecimentos observados em cada momento das aulas ministradas, sob o olhar da professora-pesquisadora. Todos os diários foram identificados com datas, locais e horários exatos, turma e quantidade de alunos presentes. Essas narrativas foram escritas pela professora observadora ao final de cada dia de aula, após revisão das fotos e das filmagens geradas.

Quanto à filmagem, esta foi operacionalizada por um aparelho celular fixado em determinado ponto da quadra e por uma câmera fotográfica móvel para registros mais pontuais. As filmagens e fotografias foram realizadas por estagiários e monitores da escola, de acordo com suas disponibilidades. A filmagem em ponto fixo capturava imagens a partir de um ângulo mais aberto e distanciado da turma e da professora, englobando todo o espaço da aula. A filmagem em movimento teve o objetivo de capturar imagens específicas, reações e emoções dos participantes, além de detalhes considerados importantes por quem estava filmando.

O uso de imagens a partir de fotografias e vídeos neste trabalho tem como objetivo, portanto, arquivar visualmente as experiências vividas, para que a pesquisadora possa demonstrar, em meios práticos, as aulas propostas, além de revisitar, refletir e repensar a sua prática docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada aos responsáveis pelos alunos das turmas de amostra dessa investigação a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os responsáveis também assinaram o Termo de Autorização de uso de imagem e depoimento, para que os alunos

pudessem participar. Foi solicitado ao responsável pela escola (diretor de estabelecimento de ensino) uma autorização e anuência para a realização da pesquisa na instituição.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA

De posse das autorizações dos responsáveis e da anuência da escola, demos início ao projeto de intervenção pedagógica para o ensino da dança. Segue o plano de ensino:

Quadro 1 – Plano de Ensino DE

(Continua)

| | |
|---|---|
| <p>Projeto de Ensino de Dança Experimental Plano de Ensino Instituição: Escola Municipal Professora Maria Mazarello Disciplina: Educação Física Ano letivo: 2019 Carga horária total: 7 horas – 2 horas por semana. Identificação da turma/faixa etária: Primeiro ciclo do ensino fundamental – seis a oito anos</p> | |
| Objetivos: | Reconhecer, criar e experimentar diferentes possibilidades de movimentos na dança. Conhecer e perceber seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades. |
| Tema: | Meu corpo e minhas possibilidades na dança. |
| Metodologia: | Dança Experimental. |
| Conteúdos: | I. Eu e meu corpo. Meu corpo é um espaço. II. Dança Pensamento/Imaginação. III. Ritmo. Equilíbrio. Coordenação Motora. Força. Flexibilidade. |
| Material didático: | Aparelho de som, músicas, balões coloridos, retalhos de pano ou TNT, cones grandes, fitas de ginástica rítmica, bolas, materiais criados com os alunos. |
| Avaliação: | Observação sistemática de todo o processo e conversa com os alunos ao final de cada aula. Avaliação final em conjunto após revermos algumas imagens de registro do projeto. |

| | |
|--------------------|--|
| Cronograma: | <p>1º dia: Ambientação com a proposta. Criatividade. Direções do espaço (frente, trás, direita, esquerda).</p> <p>2º dia: O corpo é um espaço que ocupa um espaço. Os movimentos de cada parte do corpo. Criatividade.</p> <p>3º dia: O Corpo é um espaço que ocupa um espaço. Esforço do Movimento (peso leve e firme). Criatividade.</p> <p>4º dia: O Corpo é um espaço que ocupa um espaço. Esforço e Forma do Movimento. Criatividade.</p> <p>5º dia: Níveis de altura. Criatividade e Montagem coletiva, preparação para a Mostra de Dança.</p> <p>6º dia: Mostra de Dança.</p> <p>7º dia: Finalização das atividades de Dança. Avaliação. Todos vão assistir ao registro em vídeo do resultado coreográfico.</p> |
|--------------------|--|

Fonte: Elaborado pelas autoras

A experiência docente em cena

Embasados no plano de ensino, elaboramos os sete planos de aula de acordo com a faixa etária das crianças, priorizando a ludicidade e o estímulo à criatividade. Após a quinta aula foi necessário acrescentar mais uma aula para ensaio da coreografia criada, totalizando oito aulas ao final do projeto.

O mesmo planejamento foi desenvolvido para as duas turmas. As aulas de EF de cada turma tinham duração de 1 hora e aconteciam duas vezes por semana. As aulas de número 1 a 7 foram realizadas na quadra principal da escola, e a oitava, em sala de aula.

AULA 1

Tema: Ambientação com a proposta.

Capacidade: Desenvolver a criatividade de movimentos.

Materiais: cones grandes, durex colorido, retalhos de TNT, bolinhas pequenas, caixa pequena, pedaços pequenos de papel.

Desenvolvimento:

1º momento: Acolhimento – receber os alunos com uma música tranquila e conhecida por eles.

2º momento: Dar introdução ao trabalho com a dança; perguntar aos alunos o que é dançar, se eles gostam de dançar, se, para dançar, precisamos fazer igual a alguém que vimos dançando ou se podemos inventar nossa própria dança, dançar do nosso jeito.

3º momento: Brincadeira dançante – colocar vários cones na quadra, de acordo com o número de alunos, formando um círculo. Os cones terão marcações de três cores diferentes (amarelo, vermelho e verde). Colocar uma música e pedir aos alunos que dançam circulando os cones. Ao parar a música, cada aluno deve colocar as mãos em cima de um cone. Então, o professor escolhe uma cor, e todos que estiverem com o cone na cor escolhida vão para o centro da roda. Na sequência, um deles sorteará um papel em que estará escrita uma demanda para aquele grupo, por exemplo: dançar fazendo careta, dançar usando o TNT, dançar imitando um animal, dançar assentado, dançar em duplas de mãos dadas, dançar em duplas costas com costas, dançar em dupla sem deixar a bolinha cair, dançar bem desengonçado, dançar com apenas um pé no chão, dançar com os braços bem esticados para cima. O grupo que não estiver no centro do círculo será a plateia e assistirá aos colegas dançando.

4º momento: Alongamento – Cabeça, tronco, membros superiores, membros inferiores.

5º momento: Trabalhar a noção de espaço (meu corpo é um espaço que ocupa um espaço. Meu corpo tem: frente, trás, direita, esquerda). No ritmo da música, dar um passo em cada direção, depois ir aumentando para dois passos e quatro passos. Dançar imitando animais nas quatro direções de espaço trabalhadas, seguindo o ritmo da música. Exemplo: para frente com quatro tempos, imitando um elefante; para trás, imitando um canguru; para direita e esquerda, imitando um caranguejo (pedir que os alunos deem sugestões de animais).

6º momento: Avaliação da aula com todos da turma.

AULA 2

Tema: O corpo é um espaço que ocupa um espaço.

Capacidade: Perceber os movimentos de cada parte do corpo.

Materiais: Brinquedo “foguetinho”, dado com as partes do corpo,⁴ caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

1º momento: Acolhimento – relembrar o que foi aprendido na aula anterior.

2º momento: Brincadeira dançante – Entregar um “foguetinho” (brinquedo confeccionado pelos alunos) para cada aluno e fazer a brincadeira da estátua. Ao som da música, todos devem dançar à vontade com o brinquedo. Ao pausar a música, cada um deve fazer uma estátua criativa com o foguetinho. Ao acabar, recolher o brinquedo.

3º momento: Alongamento de pescoço, tronco, membros superiores, membros inferiores.

4º momento: Em roda, ir perguntando aos alunos quais os movimentos possíveis para cada parte do corpo (cabeça, ombros, braços, tronco, quadril, pernas, pés).

5º momento: Em roda, com música, jogar o dado com as partes do corpo, para definir qual parte será trabalhada. Em seguida, colocar a música e ir passando um objeto entre os alunos (pode ser um colete, um colar havaiano, um boné, etc.). A pessoa em quem o objeto for colocado deve fazer um movimento com a parte do corpo sorteada, de acordo com o ritmo da música, e todos devem imitá-la.

6º momento: Em grupos, criar uma oitava com a parte do corpo sorteada e apresentar para a turma.

Momento final: Avaliação da aula em grupo.

⁴ Dado produzido a partir de Andrade e Godoy (2018).

AULA 3

Tema: O corpo é um espaço que ocupa um espaço.

Capacidade: Reconhecer e vivenciar variações de esforço do movimento (peso leve e peso firme/pesado).

Materiais: Retalhos de TNT, balões, fitas de ginástica rítmica, colchonetes, bambolês, bolas de basquete, caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

1º momento: Roda inicial – fazer o acolhimento e relembrar os conceitos trabalhados anteriormente (noção de espaço; movimentos de cada parte do corpo). Explicar aos alunos o tema da aula; discutir sobre a diferença entre movimentos de peso leve e peso firme. Comparar com o voo de uma borboleta e o andar de um soldado (pedir aos alunos para fazerem os movimentos da borboleta e do soldado).

2º momento: Dividir a quadra em dois espaços. Um espaço será para experimentação de elementos e movimentos leves, e o outro, para experimentação de elementos e movimentos firmes/pesados. No lado leve, organizar espaços com materiais leves como retalhos de TNT, lenços, balões, fitas de ginástica rítmica ou algodão e deixar que eles explorem esses materiais. No lado firme, colocar bolas de basquete para os alunos quicarem e bambolês no chão, para que eles possam pular com os dois pés de um bambolê para o outro, realizando esse movimento com peso firme; também se pode colocar colchonetes empilhados para dar socos. Separar os alunos em grupos e realizar um revezamento entre eles, para que cada grupo passe por todos os espaços. Ao final, guardar os materiais.

3º momento: Retomar a atividade da primeira aula sobre a noção de espaço (frente, trás, direita, esquerda) e, em seguida, acrescentar aos movimentos o peso (leve e firme). Colocar música e fazer esses movimentos de acordo com o ritmo da música. Estimular os alunos a pensarem em movimentos com pesos leves e firmes.

4º momento: Trabalhar as diagonais (1, 2, 3 e 4): marcar os cantos da quadra como diagonais – usar os cones coloridos (4 cones com cores diferentes). Explicar que as diagonais ficam entre frente e lado, trás e lado.

Momento final: Roda final para avaliação da aula com todos os alunos.

AULA 4

Tema: O corpo é um espaço que ocupa um espaço. Esforço e forma do movimento.

Capacidade: Reconhecer variações de esforço e forma do movimento (velocidade: rápido e lento), vivenciar e elaborar elementos de equilíbrio e coordenação motora.

Materiais: Pandeiro ou outro instrumento/objeto para marcar o ritmo.

Desenvolvimento:

1º momento: Roda inicial – fazer o acolhimento e relembrar os conceitos já trabalhados (espaço, partes do corpo, peso). Explicar o tema da aula.

2º momento: Separar a quadra em duas partes, utilizando a linha central. Estipular os movimentos que os alunos devem fazer em cada lado da quadra. Estimular a imaginação dos alunos, dizendo que a linha central da quadra é mágica e, ao passar por ela, você é transformado em algum objeto ou animal. Pode-se utilizar algum objeto para fingir que é uma varinha de condão. Para trabalhar a velocidade: na primeira parte, todos são uma carroça, andando devagar e, ao passar pela linha mágica, transformam-se em um carro de corrida, andando bem rápido. Para trabalhar diferentes formas de movimento: na primeira parte, todos são pássaros e, ao passar da linha, todos se transformam em sapos. Na primeira parte, todos são cachorros e, ao passar da linha, transformam-se em cangurus. Na primeira parte, todos são patinadores e, ao passar da linha, transformam-se em cobras. Na primeira parte, são saci-pererê e, ao passar da linha, começam a pular amarelinha.

2º momento: Para trabalhar equilíbrio – o professor marca um ritmo em uma pandeiro, um pandeiro ou com algum outro objeto. Quando o ritmo pausar, os alunos devem equilibrar-se de alguma forma (com apenas um pé no chão; com um pé e uma mão no chão; fazendo aviãozinho; assentados com os pés e as mãos para cima, segurando um dos pés voltados para trás). Os alunos podem sugerir outras posições de equilíbrio.

3º momento: Trabalhar rolamento – todos os alunos se deitam no chão, e um aluno rola por cima dos colegas, desde o primeiro até o último.

Momento final: Avaliação da aula com todos, em roda.

AULA 5

Tema: Níveis (alto, médio e baixo).

Capacidade: Reconhecer e vivenciar posições e movimentos corporais nos três níveis de altura (alto, médio e baixo) e elaborar, com criatividade, movimentos de dança que abordem os conteúdos de todas as aulas. Vivenciar a montagem coletiva de uma coreografia de dança.

Materiais: caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

1º momento: Roda inicial para acolhimento, para lembrar o que foi aprendido na aula anterior e explicar o que trabalharemos nesta aula. Explicar sobre os níveis alto, médio e baixo.

2º momento: Brincadeira inicial para trabalhar os níveis alto, médio e baixo. O professor estipula três ou mais tipos de comandos, explorando os três níveis de altura. A cada comando, os alunos devem reproduzir os movimentos ligados a ele. Podemos usar os comandos: poste (manter-se em pé com as mãos junto ao tronco), bailarina (equilibrar-se na ponta dos pés com as mãos acima da cabeça), bolinha (agachar e abraçar as pernas) e minhoca (deitar-se no chão). Os alunos podem sugerir posições diferentes para os comandos.

3º momento: Em roda, conversar com os alunos incentivando-os à criação de uma coreografia coletiva, para ser apresentada na Mostra de Dança. A coreografia deve conter todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores: direções, partes diferentes do corpo, peso, velocidade, níveis. Estimular os alunos a darem sugestões para a coreografia. Escolher uma música com uma sequência rítmica que facilite a elaboração e a execução dos passos. Convidar uma outra turma da escola para assistir à apresentação na aula seguinte.

AULA 6

Tema: Continuação da elaboração e do ensaio da coreografia criada pela turma, na aula 5.

Capacidade: Vivenciar a montagem coletiva de uma coreografia de dança.

Materiais: caixa de som, música.

AULA 7

Tema: Mostra de Dança – apresentação da coreografia criada pela turma.

Capacidade: Apresentar, junto aos colegas, a coreografia criada pela turma.

Materiais: caixa de som, músicas.

Desenvolvimento:

1º momento: relembrar e ensaiar a coreografia com os alunos.

2º momento: chamar a turma que já foi convidada para assistir à apresentação.

Momento final: Avaliação em conjunto.

AULA 8

Tema: Apreciação do trabalho final e avaliação final do projeto.

Capacidade: Analisar e avaliar o processo e o resultado final do projeto.

Materiais: Equipamento de vídeo (televisão, DVD).

Desenvolvimento:

1º momento: Em uma sala com equipamento de vídeo, passar as imagens das aulas e a filmagem da coreografia final para os alunos.

2º momento: Conversar com todos os alunos, a fim de realizar uma avaliação de todo o programa de dança, analisando o que foi aprendido, o que foi bom, o que foi ruim e abrir espaço para sugestões de melhoria.

Reflexão sobre a intervenção pedagógica

Não foi possível, no contexto deste capítulo, incluir os diários de bordo. Contudo, a partir das narrativas, do trabalho de observação e das imagens registradas faremos a seguir uma interpretação de como se deu o processo de ensino/aprendizagem em cada turma. As descrições a seguir, foram realizadas por mim, Raquel, em análise aos dados coletados durante as aulas ministradas nas turmas 302 e 101. A começar pela 302, refletiremos sobre as possíveis situações geradoras de inclusão e exclusão.

Turma 302

A turma 302 é formada por um grupo de alunos muito participativo e entusiasmado. A maioria dos alunos estava sempre disposta a fazer as atividades propostas na aula de EF. Quando ficaram sabendo que participariam do projeto de dança, demonstraram euforia e ansiedade para começarem as aulas.

Este era o terceiro ano em que eu, Raquel, lecionava para essa turma, e eles já estavam adaptados ao meu jeito de ser e ao meu modo de trabalho. Eu também já conhecia as características da turma e, então, já tinha minhas estratégias para conduzi-la.

Contudo, o aluno Adriano, desde o primeiro ano, sempre se colocou em uma direção oposta, dizia não gostar das aulas de EF, assim como da professora. Nunca permanecia presente em todo o horário da aula, sempre saía e ficava andando pela escola. Muitas vezes, quando chegava na aula, agia de forma agressiva com a professora e com os colegas.

Essa era uma situação de bastante frustração para mim, um sentimento de incapacidade que me angustiava, me irritava e me inquietava de tal maneira que sempre me levava a pensar em possibilidades para conseguir incluir esse aluno nas minhas aulas, mas não de maneira que ele só fizesse as atividades. Minha pretensão era fazer com que o momento da aula de Educação Física fosse prazeroso e pudesse ter um significado marcante para ele; que ele tivesse condições de chegar em casa e dizer para seus pais que tinha aprendido algo novo na aula.

Em todas as aulas do projeto, busquei recursos para torná-las mais lúdicas e atrativas às crianças. As aulas eram sempre iniciadas com brincadeiras que fizessem alusão ao conteúdo que eu pretendia trabalhar. Percebi que esse tipo de introdução atraiu a atenção de Adriano.

Para maior compreensão do processo ocorrido na turma, a seguir vamos analisar os momentos que considero mais relevantes em cada aula vivenciada com a turma 302.

No início da primeira aula, o Adriano estava muito desconfiado, mas a descontração que a brincadeira trouxe logo o deixou à vontade, e ele participou durante todo o tempo da primeira atividade. Ao ver a filmagem dessa aula, percebi que o Adriano fez todos os desafios, mesmo quando não era o momento dele participar. Ele fazia os movimentos propostos mesmo fora da roda e, às vezes, ele entrava na roda também para participar com os outros colegas, mas eu não havia percebido isso no momento da atividade.

Quanto à aluna Aline, apesar da receptividade da turma para com ela, percebi que, inicialmente, ela ficou um pouco tímida, talvez um pouco envergonhada por estar em uma turma diferente. Assim que recebeu a ajuda voluntária de uma das alunas, foi perceptível que ela se sentiu mais à vontade na aula.

Outro fator de destaque em relação a essa aluna é a compreensão do que está sendo proposto pela professora. No momento em que ela deveria imitar um cachorro, cumprindo assim o desafio, ela parecia totalmente perdida em relação à aula. Acredito que, nesse momento, eu não soube me direcionar a ela de forma clara, para que ela entendesse. Talvez o nível de ansiedade em que eu estava naquele momento tenha interferido no meu modo de agir. Percebi, pelas filmagens, que não segui as orientações de ação de Campeão (2014, p. 80), como posicionar-me adequadamente, fazer explicações claras e curtas e escolher uma palavra-chave para facilitar o entendimento do aluno com DI. A ausência da monitora Aline também pode ter sido um fator significativo nessa situação.

Já na segunda atividade da primeira aula, posicionei a Aline na frente, bem perto de mim e dei maior atenção para ela. Percebi que ela não teve dificuldade nesse momento.

Com relação ao Adriano, ele ficou na última fileira, longe de mim e, ao primeiro erro, desistiu de participar da atividade de deslocamento. Ninguém o ajudou nesse momento. O que o fez retornar foi a associação feita aos animais, algo que não motivou só o Adriano, mas também os outros alunos. Mesmo tendo saído da atividade, Adriano não saiu do espaço da aula.

Com relação ao conteúdo de ensino, percebi que não fui muito clara em minhas colocações e acabei deixando os alunos confusos. Creio que esse fato ocorreu por ter sido o momento inicial do projeto, em que eu e as crianças estávamos lidando com o que, até então, era novo para todos nós.

A aula de número dois possibilitou vários momentos de criação. Ao término dessa aula, eu pensava não ter alcançado meus objetivos, uma vez que os três alunos com DI acabaram se dispersando da aula. Mas, ao ver a filmagem, percebi que o Adriano participou o tempo todo. Na primeira atividade, ele foi muito criativo e fez várias estátuas interessantes. No momento da atividade do dado, eu o vi saindo várias vezes, mas não fiquei observando o que ele fazia em seguida. Com a filmagem, consegui ver que, ao sair da atividade, ele ia conversar e brincar com os colegas que estavam

assentados, mas, ao mesmo tempo, ele fazia os movimentos com as partes do corpo que estavam sendo trabalhadas com a turma.

Outro fato que visualizei com a filmagem foi que a Marina saiu da aula tampando os ouvidos, e isso ocorreu justamente em um momento em que foi colocada uma música em volume alto e os alunos estavam agitados e conversando alto. Alguns detalhes devem ser observados no trabalho com pessoas com DI e autismo. A música alta ou muito barulho, por exemplo, pode ser um fator gerador de estresse ao aluno, podendo até mesmo desencadear uma crise.

Mesmo com o problema descrito acima, a atividade com o dado proporcionou um grande momento de criação e interação em grupo. Por meio dela, eu e a turma 302 descobrimos um talento do Adriano que ainda não conhecíamos (ele dançou break no meio da roda, fazendo movimentos de b-boy).⁵

A aula dois também proporcionou ao Mateus dois momentos de liberdade, em que pôde expressar o que sentia através de sua corporeidade.

A terceira aula da turma 302 colocou em evidência a importância da escola inclusiva, não só para os alunos com deficiência, mas também para o desenvolvimento, em toda a turma, da consciência do trabalho coletivo, do respeito às diferenças e da prática da empatia. A turma já convivia com o aluno com DI desde o primeiro ano e, apesar de algumas situações de conflito, em geral, os colegas de sala sabiam aceitar e conviver com as diferenças de Adriano, e isso se refletiu na maneira como se relacionaram com os alunos das outras turmas.

Essa aula, para mim, Raquel, foi especial. Vi a inclusão acontecendo. Marina, que, até então, parecia não se sentir à vontade nas aulas, participou com tanta alegria, que foi contagiante. As meninas do grupo em que a coloquei a acolheram de forma carinhosa e ficaram ao lado dela, ajudando-a, até o final da aula. O mesmo aconteceu nos grupos da Aline e do Mateus. O Adriano, mesmo estando agitado nesse dia, não saiu da aula em nenhum momento. Ele não respeitou a divisão de grupos e de tempo, mas interagiu em todas as estações.

Acreditamos que a liberdade de improvisação de movimentos e a variedade de estímulos visuais e táteis favoreceram o maior envolvimento das crianças.

⁵ B-Boy/B-Girl, ou Break-boy/Break-girl, são termos utilizados para denominar a pessoa que se dedica à prática do Breakdance. O Breakdance, por sua vez, é um estilo de dança de rua integrante da cultura Hip Hop.

Na aula quatro, percebi que houve muito estímulo à criatividade e à imaginação. Foi uma aula simples, em que foram utilizados apenas três materiais pequenos. Entretanto, houve participação intensa dos alunos. Percebi que a imitação de animais e objetos é algo motivante para as crianças, assim como a utilização de materiais variados. As “varinhas de condão” (confeccionadas a partir do reaproveitamento de materiais de uso comum) que utilizei, por exemplo, instigaram a imaginação dos alunos. A sonoridade da pandeirola, que também se diferenciou das músicas usadas anteriormente, acendeu a curiosidade das crianças e estimulou a sua participação.

Uma atitude de Adriano me chamou a atenção. Ele fazia exatamente os movimentos contrários aos que estavam sendo pedidos, mas isso deixou claro para mim que ele tinha entendido o conceito trabalhado. As sugestões que ele deu também demonstraram isso. A realidade é que Adriano deu várias sugestões. Todas as vezes em que íamos mudar os animais, ele vinha correndo até mim e falava a sua sugestão, de acordo com o que era pedido, mas eu sempre procurava ouvir os outros alunos também. Percebi que a Aline apresenta resistência em fazer movimentos próximos ao chão.

Quanto à aula cinco, novamente a Aline não queria fazer os movimentos em que precisava se abaixar, mas houve uma evolução, pois ela começou a fazê-los e depois parou. A atividade escolhida para trabalhar os níveis de altura foi suficiente para que os alunos compreendessem esse conteúdo. Nessa aula eu utilizei alguns fantoches de animais que havia na biblioteca da escola. Isso estimulou bastante os alunos.

A produção da coreografia e a expectativa da futura apresentação trouxeram motivação aos alunos. Nesse momento, eu pedia sugestões de movimentos que contemplassem os conteúdos abordados em cada aula, e as crianças souberam indicar movimentos correspondentes ao que era pedido.

A aula seis também se mostrou como um momento propiciador de criatividade, principalmente por parte das meninas, que se envolveram com entusiasmo. A Marina e a Aline também participaram com entusiasmo, mas não tiveram nesse dia a iniciativa para o processo de criação, elas apenas seguiam o que as outras meninas faziam.

O dia da apresentação, que se deu na aula sete, trouxe uma situação constrangedora e desagradável para o Adriano. Ele estava tão empolgado em apresentar que começou a fazer movimentos diferentes da coreografia, então alguns alunos que estavam assistindo começaram a rir e a debochar dele, o que fez com que Adriano deixasse a apresentação. Mas, por outro

lado, esse acontecimento serviu para levantar a discussão e a reflexão sobre a inclusão escolar.

O Adriano é um aluno conhecido em todo o turno da tarde. As crianças das outras turmas sabem da condição de diferença dele, pois ele está sempre acompanhado de sua monitora. Mas o fato de Adriano ter ignorado a coreografia em certos momentos, expressando-se espontaneamente, e talvez o fato de ser o único sem a pintura de rosto, gerou em alguns alunos uma estranheza quanto ao diferente, ao que saiu do padrão que parecia ser o certo. A reação de algumas crianças, que o ridicularizaram, expõe um alerta quanto à necessidade de mais trabalhos voltados no sentido de construir uma escola e uma sociedade inclusiva.

Quanto à última aula, de avaliação, permitiu-nos perceber o aprendizado dos alunos, inclusive daqueles com DI e dos que apenas assistiram às aulas. Um fato interessante nesse momento final foi que o Adriano demonstrou que gostou do projeto e que, provavelmente, tenha se identificado com a dança a partir da experimentação criativa. Se o trabalho tivesse acontecido a partir de movimentos pré-determinados e de uma coreografia pronta, provavelmente ele não teria participado, como aconteceu em todas as outras vezes.

Apesar do constrangimento que sofreu, Adriano sentiu vontade de participar da apresentação junto à turma do primeiro ano. Houve também uma mudança em seu comportamento em relação a mim e às minhas aulas. Ele passou a me procurar dentro da escola, a me dar a mão no momento da fila e a querer me ajudar com meus materiais de aula. Também passou a ter mais interesse em participar das aulas de Educação Física.

Turma 101

A turma 101 está vivenciando seu primeiro ano na escola de ensino fundamental. O primeiro ano é sempre um momento marcante, de mudanças e adaptações. Muitos alunos apresentam dificuldade em se adaptar ao padrão de organização escolar.

Além desses aspectos que são comuns ao primeiro ano, a turma 101 apresenta uma peculiaridade. É uma turma agitada e conturbada, com ocorrência de várias situações de conflito entre os estudantes. A reclamação dos professores quanto às dificuldades em lidar com a turma é frequente.

O aluno com DI dessa turma, Heitor, está cursando o primeiro ano pela segunda vez e foi meu aluno no ano anterior. Ele sempre apresentou um

comportamento tranquilo nas aulas, com os professores e com os colegas. Sempre participou das aulas de Educação Física, mesmo com algumas dificuldades motoras e cognitivas.

A seguir levanto os pontos que considere mais importantes no trabalho de Dança Experimental com a turma 101.

Na primeira aula, a turma 101 demonstrou inicialmente menos interesse e disposição do que a turma 302. O fato de a aula ser no último horário pode ter influenciado nesse aspecto. Entretanto, quando começamos com a brincadeira dançante, os alunos da turma 101 logo se animaram e participaram de forma mais criativa do que o terceiro ano. Não se contentaram em apenas circular os cones, criaram várias maneiras para se deslocarem. Na segunda atividade, também houve criatividade para pensar nos animais. Foram muitos, mas escolhi os que achei mais simples para a imitação. Infelizmente, nessa aula, a câmera que estava filmando deu um problema e não percebemos. Com isso, foi filmada só uma pequena parte da aula.

Na aula dois, a turma 101 também demonstrou muita criatividade, apesar de, em vários momentos, acontecer a imitação dos colegas.

O Aluno Heitor, apesar de ficar escondendo o rosto, por conta da timidez, quando me direcionava a ele, participou do processo de criação em grupo e se ofereceu para protagonizar a dança da segunda atividade. Isso demonstra que o aluno se sentiu motivado a participar da aula, sentiu-se capaz de criar e assimilou o conteúdo trabalhado. Os outros alunos também conseguiram assimilar o conteúdo trabalhado, apontando para o alcance do objetivo da aula.

Ao observar as aulas pudemos perceber que a turma 101 sempre associa a fala da professora com algo que eles já conhecem. Em vários momentos houve associação entre o conteúdo novo e algo que eles já conheciam. Na aula três, é interessante observar que a turma 101 interagiu com os objetos de maneira diferente daquela da turma 302, pois ficaram mais presos aos exemplos de movimentos que eu dei.

Sobre a aula quatro, destaco o fato de que tentei motivar e estimular a criatividade das crianças ao trabalhar a questão da velocidade. Mas, da forma como conduzi as atividades, vejo que não foi proveitoso para o objetivo que desejava alcançar. As crianças estavam mais preocupadas em chegar primeiro do que em fazer a sequência proposta. Além disso, gerava muita confusão quando pedia que eles sugerissem algum animal ou objeto.

Quanto à atividade de rolamento, após ver a filmagem da aula, percebi que não seria possível realizá-la de maneira organizada com dois grupos ao mesmo tempo, sem o auxílio de outra pessoa (digo isso porque tive o auxílio de um estagiário). Nesse caso, seria melhor fazer com um grupo, enquanto o outro aguarda.

Ao analisar a aula cinco, percebi que os alunos com DI, com exceção do Adriano, apresentavam resistência nas atividades em que era necessário abaixar e levantar, algumas vezes.

Na aula seis, aconteceu um fato importante de ser relatado. Quando o Mateus chegou para participar do ensaio da turma 101, eu chamei todos os alunos para se assentarem em roda e apresentei o Mateus para eles. Eu não esperava pela reação das meninas que estavam perto de onde ele se assentou. Foi uma reação de repulsa, talvez pelas estereotípias que Mateus apresenta. Elas saíram de perto dele e foram sentar do outro lado, fazendo expressões de nojo e medo. Então, tive que iniciar uma conversa com as crianças, para explicar a condição do Mateus e levá-las a entender a existência das diferenças. Por esse motivo, reforço aqui a importância da escola inclusiva, a fim de que todas as crianças cresçam e convivam juntas, aprendendo a aceitar e a respeitar essas diferenças.

Sobre a aula sete, destaco um fato ocorrido com o aluno Adriano. Ele queria se apresentar junto à turma do primeiro ano, mas eu não permiti. Penso que deveria ter dado a ele a oportunidade de participar junto com a outra turma, uma vez que outros alunos com DI de turmas diferentes participaram junto com a turma dele. A vontade e a insistência dele em participar demonstraram seu interesse pela dança. Desta forma ficou claro o impacto do projeto de DE para Adriano, visto que anteriormente ele nunca havia se interessado em participar de uma apresentação na escola.

Quanto à aula final da turma 101, assim como ocorreu na turma 302, ficou evidente que a metodologia utilizada no projeto favoreceu o aprendizado e a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DANÇA EXPERIMENTAL E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Após todo o caminho percorrido até aqui, nossas avaliações e considerações finais sobre a ação de ensino, são baseadas nas reflexões de Bondía (2002). O autor nos convida a pensar a educação a partir da relação entre experiência e sentido. A experiência, nesse caso, não diz respeito ao experimento da

ciência positivista. O autor fala da experiência como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, e essa experiência, ao nos passar, nos forma e nos transforma (p. 26). A partir disso, o sentido que cada sujeito dá àquilo que lhe acontece configura-se como o saber da experiência.

Portanto não pretendemos aqui apresentar resultados e respostas exatas e imutáveis, pautados apenas no olhar objetivo da ciência, pois concordamos com Bondía (2002, p. 27) que o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Dá-se na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Ostrower (1996), uma das referências metodológicas da DE, aborda o espaço como único mediador entre nossa experiência subjetiva e a conscientização dessa experiência. Segundo a autora, descobrir o espaço e descobrir-se nele representa uma experiência única para cada indivíduo. A autora afirma que cada pessoa tem sua linha pessoal e única, que gera determinada forma e conteúdo no espaço e que o retraçado dessa linha nunca poderá ser o mesmo.

Trazendo essas reflexões para o contexto desta pesquisa, é possível perceber que cada turma e cada aluno com DI reagiu de maneira única a cada experiência vivida durante as aulas. Embora o projeto de ensino, a professora e os espaços em que as aulas ocorreram tenham sido os mesmos para as duas turmas, as reações dos alunos e os sentidos/significados atribuídos por eles a essas experiências foram imprevisíveis, subjetivos, singulares. É importante esclarecer que também as reações da professora a cada aula e os sentidos que atribuiu a cada experiência foram subjetivos. Essas reações expressam o sentimento momentâneo de cada sujeito e, ao mesmo tempo, a receptividade e a disponibilidade coletiva de cada turma.

Quanto à questão da inclusão, a turma 302 se apresentou mais aberta e disponível para lidar com as diferenças e buscar caminhos para minimizá-las. A todos os alunos foram oferecidas condições de participação nas aulas, e a resposta dos alunos com DI foi favorável, na maior parte do tempo, participaram e interagiram significativamente.

A proposta de DE causou um impacto significativo na participação dos alunos com DI nas aulas de EF. Tal aspecto também foi observado no aprendizado do conteúdo. Respondendo ao problema de pesquisa, na realidade em que foi aplicada, a DE mostrou-se como uma possibilidade efetiva e acessível para um ensino inclusivo e reflexivo nas aulas de EFE.

Refletindo sobre as contribuições desta pesquisa para a EFE e para os alunos com DI, podemos fazer algumas considerações. Para a EFE, esta pesquisa contribuiu ao acrescentar um conteúdo da cultura corporal de movimento ao eixo temático da dança e ao propor e compartilhar uma metodologia de ensino de dança que seja acessível para os professores e inclusiva para os alunos. Com relação aos alunos com DI, proporcionou a eles um acesso inclusivo e não engessado ao aprendizado da dança, de forma a permitir que participassem de maneira ativa, independentemente de suas condições físicas e intelectuais. Também contribuiu ao propor estímulos visuais, táteis e auditivos, para motivar a participação desses alunos nas aulas de EFE.

Consideramos necessário que mais estudos sejam desenvolvidos com a finalidade de abordar outras propostas inclusivas para a EFE bem como para o ensino da dança. Esperamos que, a partir desta pesquisa, a DE possa ganhar espaço na EFE e nos estudos voltados para a inclusão. Link do site com todo o processo da pesquisa registrado: <https://dancaexperimentalnaescola.wordpress.com/>.

REFERÊNCIAS

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-5. 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ARAÚJO, S. P. de; DINIZ, I. C. V. C. **O corpo em cena**: a dança na escola. 8º. Seminário Nacional de Dança Contemporânea EEEFTO/UFMG. Anais. Belo Horizonte: PRODAEX/EEFTO/UFMG, 2009.

BARRETO, D. **Dança....**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2ª ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. REMEFE - **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Editora Mackenzie, v. 1, n. 1, p. 73-81, jan.-dez. 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 maio 20.

CAMPEÃO, M. da S. Deficiência intelectual. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, v. 6, p. 63-123, 2014.

CASTRO, C. K.; OLIVEIRA, A. C. de P.; DINIZ, I. C. V. C. A dança experimental: dialógica e polifônica? **Anais do 8º Seminário Nacional de Dança Contemporânea EEEFTO/UFMG**. Belo Horizonte 11 a 14 de novembro de 2009.

COIMBRA, I. [DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra]. **Dança: movimento em adoração**. Belo Horizonte: Ed. Athié, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, p. 84, 1992.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Revista Pensar a Prática, Goiânia**, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2005.

DINIZ, I. C. V. C. Programa de dança experimental: uma possibilidade de inclusão social. **Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços**. Belo Horizonte, 17 a 20 out. 2006.

DINIZ, I. C. V. C. A dança experimental no contexto da educação física: possibilidades. **II FÓRUM - EDUDANÇA Educação Física e Dança**: diálogos possíveis e intervenções. Anais. Belo Horizonte: Departamento de Educação Física / EEEFTO / Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 1-11, set. 2016.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. **Educação física escolar e inclusão**: alguns desencontros. Santa Maria. Revista Kinesis, ed. 32, v. 2, jul.-dez. 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. **Cadernos de Formação RBCE**, 2010, p. 10-21.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Ginástica, dança e atividades circenses. In: **Coleção Práticas corporais**. Maringá: Eduem, 2014.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LEDERMAN, V. R. G.; SCHWARTZMAN, J. S. Artigo Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Revista inclusão**. Brasília, v. 10, n. 2, p. 17-27,

jan./jun. 2017. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/article/download/4028/3364. Acesso em 04 jun. 2019.

LEUCAS, C. B. **A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LIMA, S. R. **Formação inicial e práticas docentes inclusivas em educação física escolar**. Inclusão e diferença [recurso eletrônico] / organizadores Leandro Silva Vargas, Larissa Lara, Pedro Athayde. – Natal, RN: EDUFRN, 2020.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PENTEADO, H D. **Pesquisa-ensino**: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa. Dupas; GARRIDO, Elsa (Org.). Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: EDUFPI, 2009.

RECHIA, S.; ASSIS, T. S. de; CHAVES JUNIOR, S. R.; TSCHOKE, A. A dança nas aulas de educação física: barreiras e possibilidades na prática pedagógica. **Caderno de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 9-19, maio 2012.

ROSELLI-CRUZ, A.; CHAVES, D. A.; VIEIRA, D. F., SOUZA, D. A.; MARINHO, M. A. C. **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

SARAIVA, M. do C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SGARBI, F. **Entrando na dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 198f., 2009.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

O AVALIAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rogério Alves Antunes Júnior
Admir Soares de Almeida Junior

INTRODUÇÃO

Na atualidade, novas possibilidades de se projetar uma avaliação com diferentes registros vêm sendo utilizadas. Nessa perspectiva, a avaliação é mais complexa do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-los aprovados ou reprovados (DARIDO, 2012). Para Libâneo (1994), avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Dessa forma, a apreciação qualitativa dos resultados de uma avaliação fornece ao professor dados para uma reflexão sobre a sua prática docente, demonstrando em que medida suas abordagens

e metodologias estão sendo eficientes nos diferentes campos de aprendizagens dos alunos.

Nas últimas décadas, na Educação Física escolar brasileira, é possível identificar um movimento que busca superar um modelo avaliativo esportivista ou conservador - em que os critérios avaliativos eram o desempenho das capacidades físicas e esportivas, testes físicos, habilidades motoras, medidas antropométricas-, a partir de um modelo atrelado ao movimento renovador da década de 1980, no qual a avaliação vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa (DARIDO, 2012).

Com essa mudança de paradigma da avaliação na educação e em especial na Educação Física escolar, surge o interesse em pesquisar, através de uma pesquisa bibliográfica, como a avaliação na Educação Física escolar vem se desenvolvendo e transformando nos últimos anos, de modo a contribuir com informações que auxiliem outros docentes a (re)significar práticas avaliativas que estejam vinculadas a especificidade da Educação Física escolar. Para Schneider e Bueno (2005), a disciplina Educação Física se diferencia dos outros componentes curriculares, pois trabalha com saberes que se organizam em uma esfera diferente. Corroborando com esse ponto, Charlot (2009) salienta que a Educação Física não é uma componente curricular escolar como as demais porque lida com uma forma de aprender que não a apropriação de enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la.

Este capítulo apresenta uma discussão teórica sobre a avaliação em Educação Física escolar sendo oriundo da dissertação de mestrado (ANTUNES JÚNIOR, 2020), do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

DESENVOLVIMENTO

A avaliação de aprendizagem escolar é, ou deveria ser utilizada, como um meio de se obter informações sobre os avanços e dificuldades dos discentes, sendo um procedimento contínuo de suporte para o docente e discente em suas tomadas de decisões. Haydt (2003) considera a avaliação um processo contínuo e sistemático, não podendo ser esporádico e improvisado, tem a função de fornecer um *feedback* para alunos e professores, para que possam atingir os objetivos previstos.

Luckesi (1995), ao criticar o uso da avaliação como um ponto final no processo de ensino aprendizagem, realiza a seguinte analogia:

Para caracterizar essa situação - de forma até exacerbada - vamos exemplificar com a avaliação que um médico faz de seu paciente. O cliente de um médico - que pode ser você, posso ser eu ou tantas outras pessoas - vai ao consultório sentindo dores torácicas e com febre. O médico faz alguns exames preliminares e constata que o sujeito está com pneumonia. Então, toma sua ficha, faz anotações sobre o nome, idade, endereço do cliente e acrescenta observações sobre seu estado de saúde. A seguir, despede-se do cliente, dizendo-lhe que volte quinze dias depois. O cliente foi classificado como portador de pneumonia e, a seguir, foi-lhe pedido que continuasse como estava. Certamente vai morrer. Foi classificado, mas não se tomou nenhuma decisão sobre o que fazer com ele. Vamos transpor essa situação para a escola e verifiquemos como o professor usa a avaliação. Certamente, ele tem agido da mesma forma que aquele médico. Toma o aluno, aplica-lhe um teste, corrige-o, atribui-lhe uma menção, classificando-o em péssimo (notas 0-4), em regular (notas de 5-6), em bom (notas 7-8) e excelente (notas 9-10) e registrando essa classificação no Diário de Classe. E daí para a frente deixa o aluno, sem fazer nada para que ele avance se não está bem (LUCKESI, 1995, p. 77).

Apesar dos inúmeros questionamentos, críticas e discussões, o uso predominante da avaliação escolar na atualidade, ainda se encontra em sua grande maioria no modelo conservador. Não atendendo somente a uma lógica classificatória e discriminatória, segue também uma ideologia mercadológica, positivista e neoliberal, com avaliações estandardizadas que valorizam somente os resultados mensuráveis, quantitativos e segundo seus seguidores, mais objetivos (AFONSO, 2002).

Os procedimentos avaliativos utilizados em grande parte das escolas ainda estão atrelados à transmissão e memorização dos conteúdos, sendo a avaliação um fim nela mesma, se restringindo a mensurar a quantidade de informações retidas, desvinculada do processo de ensino e de aprendizagem. É uma visão antiquada, conservadora, arcaica e ao mesmo tempo predominante. A esse modelo avaliativo, Freire (1987) denominou de “educação bancária”, onde ao longo de um determinado período o educador “faz os depósitos” de conhecimento e ao final volta para “cobrá-los”.

Os estudos sobre avaliação voltados para as constatações e denúncias já ofereceram sua parcela de contribuição, as pesquisas precisam ir em direção à investigação, análise e divulgação de iniciativas em avaliações comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos, sem rótulos e classificações (BOAS, 2002 citado por SANTOS, 2005).

Analisando os últimos documentos educacionais, encontramos uma mudança em nível textual da avaliação. Na Base Nacional Comum Curricular, a

avaliação é citada em uma perspectiva mais ampla, para além da mensuração, porém, sem grandes detalhamentos sobre.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

No Currículo Referência de Minas Gerais (2018), a avaliação também é citada em uma perspectiva mais ampla, aliada ao processo de ensino e aprendizagem, diferente da BNCC, apresenta um texto mais denso.

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018, p. 23).

Para que possamos compreender a avaliação na Educação Física nos dias de hoje, é necessário realizarmos um breve histórico das transformações e influências sofridas pela área no contexto brasileiro ao longo dos anos. O processo avaliativo na Educação Física escolar sempre esteve subordinado ao pensamento político, econômico e social da época.

Desde a década de 1851, com a lei nº 630, conhecida como Reforma Couto Ferraz, tornou obrigatória Educação Física nas escolas do município da Corte. Em 1876, o Decreto-Lei nº 6370 tornou o ensino mais sistemático a partir da ginástica para escolas primárias, emergindo das próprias transformações da sociedade, tendo aspectos, higienista, militarista, popular e pedagógico. As práticas avaliativas na educação em geral e na Educação Física eram baseadas na cultura do exame, visando impor medo, como forma de controle, seleção técnica e social (PONTES JUNIOR, 2017).

Nas décadas de 1900 a 1930, servindo como instrumento de controle médico sanitário, a Educação Física tinha a premissa do eugenismo e desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, a avaliação era direcionada nesse

sentido, se limitando as atitudes e hábitos de higiene (PONTES JUNIOR, 2017).

Nas décadas de 1930 e 1940, as instituições militares, influenciadas pelo positivismo, começaram a pregar a educação do físico, com o objetivo de criar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais (BRASIL, 1997).

No início do século XX, a Educação Física, com o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Com a educação brasileira sofrendo forte influência do movimento escola novista, a Educação Física, baseada nos métodos europeus, o sueco, o alemão e posteriormente o francês, que se firmavam em princípios biológicos, teria como função o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 1997).

No método francês, a avaliação era pautada em dados anatomofisiológicos com base em medidas biométricas, fichas médicas e testes padronizados (MAUAD, 2003). Na década de 1930, no Brasil, em um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, as ideias de eugenismo ganham força novamente na Educação Física. O exército passa a ser a instituição a influenciar e comandar a Educação Física, que agora possui objetivos patrióticos e de preparação pré-militar (BRASIL, 1997). A avaliação na tendência militarista pautava-se nas capacidades físicas, com testes de força, velocidade, flexibilidade, destreza, agilidade e resistência cardiorrespiratória, com o objetivo de selecionar os mais aptos para a defesa da pátria. O critério para aprovação ou reprovação, eram as capacidades físicas (PONTES JUNIOR, 2017).

A avaliação em Educação Física escolar, até os anos 1960, utilizava os testes de “Suficiência ou eficiência física”. Os professores, em sua grande maioria, desconheciam a validade desses testes, outros desconheciam as limitações de cada teste e até mesmo as limitações do próprio aluno em realizá-lo. Em cada teste, o aluno precisava executar um determinado número de repetições, dentro de um determinado tempo. Existiam provas diferentes para o sexo masculino e feminino (OHLWEILER, 1993).

Esse modelo de avaliação foi aos poucos sendo substituído por testes de atividades físicas e esportivas, com o objetivo de fornecer informações sobre as capacidades físicas e habilidades esportivas dos alunos (OHLWEILER, 1993).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, inicia-se o processo de esportivização da Educação Física escolar com o Método Desportivo Generalizado, rompendo com a tradição dos métodos europeus (BRASIL, 1997). Na tendência esportivista, as avaliações eram baseadas na medição, desempenho das capacidades físicas, das habilidades motoras e em alguns casos o uso de medidas antropométricas (DARIDO, 2012). Buscando o aperfeiçoamento das técnicas e táticas esportivas, aumentando a competitividade entre os alunos e mudando a relação de professor-aluno para técnico-atleta (PONTES JUNIOR, 2017).

Na década de 1980, os efeitos desse modelo começaram a ser contestados, o Brasil não se tornou uma potência olímpica e a competição esportiva de elite não alavancou. Foi o início de uma profunda crise de identidade da Educação Física escolar que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta à oitava séries do primeiro grau, e passa a dar prioridade de primeira à quarta séries e também à pré-escola. O objetivo e a avaliação passaram a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1998).

Ocorreram vários debates e novas formas de pensar da Educação Física escolar foram surgindo, influenciadas pelas recém-criadas organizações da sociedade civil, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, além do aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza (BRASIL, 1998). Apesar dos debates e das mudanças de discurso, o modelo esportivista continuou a influenciar muitos professores em sua prática (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007), e ainda influencia nos dias de hoje.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação Física garantiu a sua condição de componente curricular na Educação Básica. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirados nos princípios do movimento renovador, consolidou a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

A ruptura do “exercitar para”, obrigou a Educação Física a reinventar o seu espaço na escola, assumindo o posto de componente curricular, que trata de um conhecimento específico. Porém, essa “nova Educação Física” não acontece de forma hegemônica dentro das escolas. Dessa forma, para González e Fensterseifer (2009), a Educação Física se encontra “entre o não

mais e o ainda não”, uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.

Dentre as abordagens do movimento renovador, abordaremos a concepção de avaliação e os métodos avaliativos da abordagem Crítico Superadora. A abordagem faz uma crítica aos métodos conservadores de avaliação na Educação Física (avaliação quantitativa, biológica, classificatória, discriminatória e mecânico-burocrática). É necessário considerar que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem está diretamente relacionada ao projeto pedagógico da escola. Servindo como referência na busca de elementos para analisar a aproximação ou o distanciamento do mesmo (SOARES *et al.*, 1992).

Segundo os autores da abordagem crítico superadora, a avaliação deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana. Dessa forma, a avaliação na abordagem Crítico Superadora rompe com o modelo conservador, aponta para uma avaliação mais qualitativa, contínua e que esteja relacionada ao projeto político pedagógico.

Mesmo com a ascensão da abordagem Crítico Superadora, muitos professores ainda permaneciam em uma crise de identidade profissional. A crítica ao esporte de rendimento criou um vazio para muitos professores, que tiveram sua formação e sua prática alicerçada em uma perspectiva esportivista. Alguns professores se aproximaram de outras abordagens ou permaneceram na esportivista, outros se encontravam sem referência.

Nesse vazio que muitos professores se encontravam, foi se desenvolvendo um “modelo” (que não foi e nem é defendido por estudiosos e acadêmicos) de Educação Física no qual os alunos decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como irão praticá-lo, o professor agora se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007).

Não há estatísticas sobre o assunto, mas, nas descrições das pessoas envolvidas no universo escolar, esse fenômeno parece bastante comum. Aulas que parecem não ser aulas, no momento em que nesses espaços não há pessoas empenhadas em ensinar a seus alunos, senão crianças e jovens que apenas “jogam” ou passam o tempo numa conversa amena, sob olhar de um adulto que controla o tempo e o material esportivo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 2-3).

Após quase quatro décadas das primeiras propostas renovadoras, ainda se faz presente a lógica que sustentou o trabalho docente em Educação Física por quase um século. O contexto escolar revela um caráter ainda conservador na Educação Física, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

Nos dias de hoje, a avaliação mais utilizada na Educação Física escolar é a não avaliação. O professor não utiliza instrumentos avaliativos, para cumprir a burocracia do preenchimento das notas e resultados, utiliza critérios subjetivos, onde nem mesmo o aluno toma conhecimento de como está sendo avaliado (SILVA *et al.*, 2018).

Eu não me recordo de alguma disciplina da graduação que me disse como avaliar nas aulas de Educação Física. Passava muito pela observação. E sem nenhum tipo de registro [...] uma observação assim no sentido de participação. O aluno participou, ele recebe uma nota boa, ele não jogou, ele não participou, ele não recebe uma nota boa (OLIVEIRA, 2019, p. 79).

Na avaliação em Educação Física, na atualidade, não predominam mais os critérios da abordagem do esporte, porém, não atingiram ainda em sua totalidade, as abordagens críticas (SILVA *et al.*, 2018), apesar da contribuição da autora e seus colaboradores, não podemos desconsiderar que existem diversas realidades escolares. Dessa forma, encontramos no cotidiano das escolas uma variedade enorme de modelos avaliativos. Tendo como um dos critérios a participação do aluno nas aulas, não importando se acontecerá aprendizagem ou não. No caso, podemos dizer que não existe avaliação, e sim um critério para o preenchimento burocrático das notas.

Em contrapartida, outros professores ao buscar legitimar a Educação Física na escola, e fugirem da imagem de abandono do trabalho docente na avaliação, buscam seguir os demais componentes curriculares, utilizam uma avaliação no modelo conservador, com seus códigos e julgamentos, desconsiderando as singularidades da área. Schneider e Bueno (2005) e Charlot (2009), nos apontam para uma visão da especificidade da Educação Física escolar.

Assumir o status de disciplina singular, que trata de um outro rol de conhecimentos por meio de um outro conjunto de procedimentos, ou buscar assemelhar-se às outras disciplinas escolares por meio da adoção dos mesmos procedimentos de registro? Mas haveria que se perguntar: o registro dos saberes compartilhados por essa disciplina seria capaz de integrar a Educação Física à cultura escrita? A adoção desse procedimento seria capaz de garantir a sua relevância institucional? Acreditamos que essa

não seja a melhor saída, uma vez que, mesmo que a cultura escrita seja a “língua da escola”, o fato de possuir registros acessíveis não garantiria a sua relevância institucional, nem sua integração a esse universo de saberes intelectualizados, pois os saberes com os quais lida são, de certa forma, diferentes dos tematizados/ compartilhados pelas demais disciplinas escolares (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 42).

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar “como as demais”. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas. Por que a Educação Física tende a ser desvalorizada nas escolas? Porque os professores das outras disciplinas restringem o saber ao que pode ser enunciado através da linguagem e, portanto, não consideram a Educação Física como uma disciplina escolar de parte inteira. Não é culpa deles: além de ensinarem matérias constituídas por conjuntos de enunciados, eles são vítimas da representação social dominante do que é aprender e saber, representação que expressa relações sociais de dominação. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

Percebemos que a avaliação em Educação Física se apresenta nas escolas como um grande mosaico com relação ao uso de instrumentos e critérios (SILVA *et al.*, 2018). Em meio a esses vórtices de ideias, temos de ter em mente a função primordial da avaliação: ajudar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. E nesse caminho na busca de como otimizar nossos processos avaliativos, tomemos como base Hoffmann (2009), onde ela nos diz que as certezas são mais perigosas do que as incertezas no sistema de avaliação.

Quando se pensa em avaliação e realiza-se uma pesquisa de avaliação em Educação Física, não se pode desconsiderar a forma escolar, que tem como uma de suas características a “linguagem escrita”. Dessa forma, aparece a contradição em se pesquisar a avaliação em um componente curricular que possui experiências que não podem ser traduzidas para a linguagem escrita. Talvez, essa seja a dificuldade apresentada por muitos professores de Educação Física com relação à avaliação, trabalhar com experiências corporais que não podem ser totalmente traduzidas nem pela fala, nem pela escrita.

Segundo Almeida Junior (2011), para um modelo de processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação em Educação Física alinhado às suas especificidades é necessário apostar em uma perspectiva de ensino de Educação Física pautada numa relação dialógica, que compreenda os diferentes significados produzidos pelos estudantes, com relação ao lugar da Educação Física na escola. O autor discorre sobre a potencialidade dos diferentes registros produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, destacando a produção de imagens fotográficas como outra possibilidade de evidenciar o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos e processos avaliativos vêm sendo questionados na atualidade, mas apesar dos esforços estamos mais próximos dos modelos avaliativos de séculos atrás. Apesar dos recentes documentos se referindo a uma avaliação mais qualitativa e processual, posteriormente esses mesmos órgãos que lançam os documentos, aplicam uma avaliação quantitativa e classificatória.

A avaliação na Educação Física escolar esteve ao longo da história subordinada ao pensamento político, econômico e social da época, inicialmente no período higienista, como uma avaliação baseada nas atitudes e hábitos de higiene. Nos métodos europeus, no geral apresentavam um sistema avaliativo baseado em dados anatomofisiológicos com base em medidas biométricas. No período militarista, temos um modelo avaliativo pautado nas capacidades físicas, com testes de força, velocidade, flexibilidade, destreza, agilidade e resistência cardiorrespiratória. No período esportivista, as capacidades físicas e habilidades esportivas eram os parâmetros avaliados. Com o movimento renovador da década de 1980, surge a abordagem crítico superadora contrária aos modelos avaliativos anteriores e apontando para uma avaliação mais qualitativa e processual. Na atualidade, encontramos na Educação Física escolar uma variedade de práticas avaliativas, algumas preocupas com o preenchimento burocrático, outras alinhadas com a forma escolar, na busca de uma legitimidade e existem também aquelas que procuram dialogar com a forma escolar e que ao mesmo tempo leva em consideração as especificidades da Educação Física.

Para Matsumoto (2014), a Educação Física tem uma relação com o espaço escolar diferenciada, fisicamente mais aberta ao exterior da escola, o professor de Educação Física vive a escola por dentro e também de uma região entre o dentro e o fora separada da rua por um muro. Além do espaço físico, tem-se um ponto de vista diferenciado como área do conhecimento,

compomos uma “região” entre o dentro e o fora também do conhecimento escolar. Pois, mesmo legitimada pela lei como componente curricular, a Educação Física, assim como outros componentes curriculares, continua na “periferia do currículo”.

O desafio reside em encontrar formas de avaliação que dialoguem com a forma conservadora (escrita), que abrace as especificidades da Educação Física e leve em consideração a enorme variedade de realidades na cultura escolar. Não se tem a pretensão aqui de se sugerir um guia de avaliação em Educação Física, somente o objetivo de criar uma reflexão para a avaliação no componente curricular que possa abrir uma janela de possibilidades.

A utilização de um modelo avaliativo em Educação Física, respeitando suas especificidades, não acontecerá sem tensionamentos, pois, esse modelo, extrapola a forma escolar, acionando as luzes vermelhas das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 83-99.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física**, 493p., 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANTUNES JÚNIOR, R. A. **Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar**, 136f., 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, v. 3, p. 231-246, 2009.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, S. C; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção**. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, set. 2009.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, W. R.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2013.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In*: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2006, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria, 2006.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MATSUMOTO, M. H. **Avaliação e educação física escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do estado de São Paulo**. 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- MAUAD, J. M. **Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, 2018.
- OHLWEILER, Z. N. C. **Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível**. Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.
- OLIVEIRA, J. L. **Avaliação nas aulas de educação física: Práticas e produções cotidianas na escola**, 66f., 2019. Produto Técnico (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- PONTES JUNIOR, J. A. **Avaliação em educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322406170_Avaliacao_em_Educao_Fisica_Escolar. Acesso em: 03 jan. 2019.
- SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção**, 241f., 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.
- SILVA, V. T.; SILVA, B. A. T.; MELO, L. F.; NISTA-PICCOLO, V. L. A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 2-16, maio 2018.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DESENVOLVENDO A INTELIGÊNCIA TÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ronaldo Martins Santos
Kátia Lúcia Moreira Lemos

INTRODUÇÃO

Segundo Danziato (2014), ocorre com frequência, nas aulas de Educação Física, uma prática esportivizada. Isso significa dizer que, com ênfase na técnica e na repetição de gestos, o esporte é ensinado de forma fragmentada, sem planejamento, sem comprometimento com a evolução dos alunos. De acordo com Pinho *et al.* (2010), percebe-se que há uma cobrança dos professores para que os alunos sejam inteligentes e criativos nas ações esportivas, embora eles não sejam estimulados adequadamente por meio dos métodos de ensino adotados. É possível dizer que não é oportunizado que os alunos desenvolvam a inteligência tática.¹ Corroborando a análise realizada por Souza (1997), podemos afirmar que as capacidades de percepção, antecipação e tomada de decisão, aspectos de grande importância para o comportamento tático, têm sido colocadas em um plano secundário nas aulas de Educação Física.

¹ Segundo Barbanti (2003), a tática refere-se às alternativas de decisão ou planos de ação que permitem resolver situações limitadas frente a um ou mais adversários, garantindo, assim, o sucesso esportivo.

Percebe-se que é necessária uma maior organização nas aulas de Educação Física, em relação ao planejamento e também à metodologia de ensino dos esportes, pois quando os conteúdos são apresentados de forma desordenada, sem possibilidade de aprendizado, os próprios estudantes podem se excluir das atividades. Segundo Darido, González e Ginciene (2020), o insucesso pode contribuir para o gradativo afastamento dos alunos das aulas de Educação Física.

Ao desenvolver a inteligência tática do estudante, por meio de uma prática sistematizada, que oportunize aprendizado efetivo, é possível diminuir a possibilidade do afastamento das aulas, pois a viabilidade do êxito aumenta, podendo contribuir para a motivação. Ensinar um esporte não deve ser sinônimo de exclusão, é preciso implementar estratégias que comprovem que é possível ensinar incluindo os menos habilidosos.

Para o desenvolvimento da tática, é necessário estruturar uma unidade didática² direcionada, para não incorrer no erro de propor conteúdos de forma aleatória, sem planejamento e desorganizada, conforme explica Danziato (2014). É preciso otimizar as práticas para dar respaldo para o ensino do esporte e não o negar, como afirma Bracht (2000).

De acordo com os autores apresentados, é necessário desenvolver o cognitivo, a inteligência tática, entretanto são escassos os estudos que apontam formas de potencializar o alcance de tal habilidade. Em pesquisa realizada por Rufino e Darido (2011), comprovou-se que a tática é uma das temáticas que menos aparece nas pesquisas brasileiras, representando apenas 4% do total de trabalhos. Quanto à Educação Física escolar, há carência de estudos para subsidiar a aplicação de jogos que desenvolvem a tática, sendo necessárias investigações mais aprofundadas. Dessa forma, este estudo cumpre o papel de apresentar as variáveis que interferem no desenvolvimento da inteligência tática, apresentando as especificidades do contexto escolar.

O objetivo do presente estudo consistiu em verificar o desenvolvimento da inteligência tática, utilizando a metodologia situacional,³ por meio da aplicação de uma unidade didática nas aulas de Educação Física de uma escola pública da cidade de Contagem - Minas Gerais, como também analisar

² De acordo com Zabala (1998), a didática é o conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

³ Segundo Pinho *et al.* (2010), a metodologia situacional é caracterizada como uma opção metodológica ativa, enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão, procurando evitar que os praticantes sejam condicionados a um desgastante processo de ensino da técnica.

e descrever as variáveis que interferem no processo de aprendizagem da tática nas aulas.

Considerando a faixa etária dos estudantes, a unidade didática foi planejada com o intuito de ofertar o aprendizado incidental,⁴ contemplando parâmetros que constituem o processo de aprendizagem tática que, segundo Costa, Greco e Morales (2013), são:

capacidades táticas básicas;⁵ b) os jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática;⁶ c) as estruturas funcionais.⁷

Quadro 1 – Capacidades táticas básicas

(Continua)

| Parâmetro - Tijolo | Atividade / tarefa nas quais: |
|------------------------------------|---|
| Acertar o alvo | Deve-se lançar, chutar, combater, disparar uma bola a um alvo, para que atinja um local escolhido. |
| Transportar a bola para o objetivo | Objetiva-se transportar, jogar, fazer a bola chegar a um objetivo determinado. |
| Criar superioridade numérica | O importante é através do jogo com o colega conseguir um ponto, gol, ou preparar o ponto, gol para outro (assistência). |
| Jogo coletivo | O importante é receber a bola do colega, ou passar a bola para este. |
| Reconhecer espaços | É importante reconhecer as chances para se jogar ao gol. |

⁴ De acordo com Costa, Greco e Morales (2013), a primeira fase de aprendizagem ocorre através do aprendizado incidental, onde quem joga aprende sem saber que está aprendendo. É o resgate de brincadeiras populares, dos jogos de rua.

⁵ Segundo Kröger e Roth (2002), as capacidades táticas básicas devem ser priorizadas entre os 6 e 10/12 anos de idade.

⁶ Segundo Costa, Greco e Morales (2013, p. 26), “os jogos para o desenvolvimento da Inteligência e da Criatividade Tática constituem a segunda estrutura no processo de aprendizagem tática [...]. Nele procura se apresentar aos alunos jogos que tenham muita dinâmica, grande variabilidade de situações (táticas), alternância constantes dos processos cognitivos de atenção-percepção-decisão, constituindo assim o conhecimento(tático) de jogo [...]”.

⁷ Segundo Greco e Benda (1998), uma estrutura funcional é a atividade constituída por um ou mais jogadores que, em uma situação de jogo, desenvolvem tarefas de ataque ou defesa, conforme a posse ou não da bola.

| Parâmetro - Tíjolo | Atividade / tarefa nas quais: |
|----------------------|--|
| Superar o adversário | No confronto com o adversário consegue-se assegurar a posse de bola. |

Fonte: Adaptado de Kröger e Roth (2002).

A aplicação da unidade didática baseou-se nesses parâmetros, mas também foi enriquecida com as atividades coordenativas que, segundo Greco e Silva (2008), “facilitam a realização de ações tanto em situações ambientais previsíveis (estereótipo de movimentos, tarefas fechadas) quanto nos momentos imprevisíveis do jogo (adaptação da técnica em tarefas abertas como os jogos esportivos coletivos)” (p. 98).

De acordo com Costa, Greco e Morales (2013), para ampliar a possibilidade de aprendizado, é importante que sejam oportunizadas atividades que focalizem o desenvolvimento de habilidades com pés, mãos, raquete e/ou bastão. Com o propósito de desenvolver a tática de forma mais efetiva possível e seguindo a orientação, foram trabalhados os conteúdos de handebol e futsal, simultaneamente, ou seja, foi proposta determinada atividade para ser jogada com as variações mão/pé: com as mãos em um período e com os pés em outro, assim como sem a variação. Por uma limitação material, as atividades de raquete/bastão não foram contempladas na unidade didática.

Em estudo realizado por Danziato (2014), foi aplicada uma unidade didática com fins de averiguar o conhecimento tático processual de escolares de 11 a 13 anos de idade. A investigação utilizou o método situacional e valeu-se apenas dos jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática. Essa experiência promoveu a aprendizagem incidental, sem a realização dos jogos formais.

Seguindo a mesma linha de intervenção e considerando a realidade de grande defasagem de aprendizado dos estudantes, no presente estudo, foi colocado como norte, no planejamento da unidade didática, a participação efetiva no maior tempo possível para todos. Dessa forma, não consta no planejamento a realização de jogo formal, pois implicaria a participação apenas de duas equipes por vez e, conseqüentemente, mais da metade da turma ficaria ociosa do lado de fora da quadra, tendo em vista o número elevado de estudantes por turma.

Nas pesquisas realizadas por Morales e Greco (2007) e Vilhena e Greco (2009), foi possível encontrar resultados significativos no desenvolvimento da inteligência tática após 18 sessões de treinamento utilizando a

metodologia situacional. Sendo assim, definimos que a unidade didática fosse planejada com 18 aulas, com duração de uma hora cada, tempo padrão estabelecido pela Secretaria de Educação do município de Contagem.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O objetivo proposto e o problema de pesquisa deste estudo sugerem que a seleção do método precisa dar suporte para uma descrição densa, por meio de observação, combinando medidas qualitativas e quantitativas.

O campo de pesquisa foi a Escola Senador José Alencar Gomes Silva, na qual o pesquisador atuava como membro do corpo docente, como professor de Educação Física. A referida escola foi escolhida devido à abertura da direção e ao desejo de apoiar a pesquisa, dando todo o suporte necessário.

Participaram dessa pesquisa 28 estudantes do 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 10 a 12 anos. De acordo com relatos dos estudantes, no ano anterior, tiveram uma professora que propunha conteúdos e exigia a participação, mas, nos primeiros anos do ensino fundamental, as aulas de Educação Física eram “livres”, ou seja, eles podiam escolher os conteúdos e a participação era opcional.

Para implementar a investigação, inicialmente, os estudantes realizaram o teste de conhecimento tático processual (TCTP: OE2); em seguida, vivenciaram uma unidade didática e, por último, realizaram, novamente, o teste (reteste). Devido a fatores relacionados à transferência de unidade escolar ou à ausência nos dias de aplicação do teste, foi possível levantar os registros de apenas 17 participantes, que estiveram presentes nos dois momentos de avaliação, aqui chamados de teste (momento da primeira avaliação) e reteste (momento em que a avaliação e a coleta de dados foram novamente realizadas).

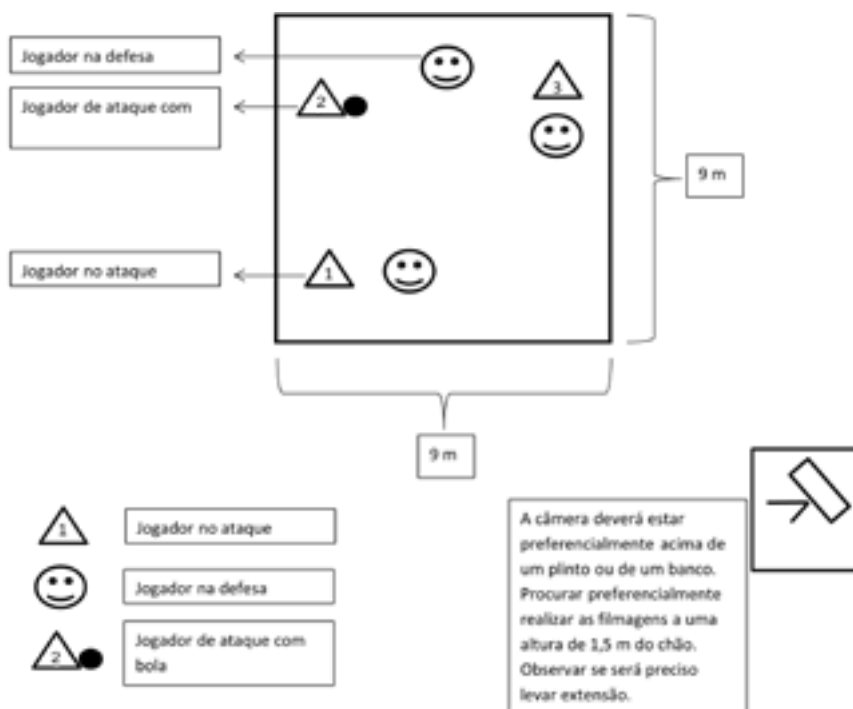
Nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: Teste de Conhecimento Tático Processual para Orientação Esportiva (TCTP: OE2) e observação sistemática das aulas (categorização).

O protocolo para validação do procedimento de avaliação do teste TCTP: OE2 compreende a situação de jogo de 3x3, em um espaço de 9x9 metros.

O objetivo do jogo consiste em manter a posse de bola durante quatro minutos, por meio da troca de passes (uma aplicação com as mãos e outra com os pés). Os três jogadores na defesa poderão recuperar a posse de bola, de acordo com a situação em que a troca de passes acontece, procurando a

interceptação dos passes ou tirando a bola das mãos ou dos pés do atacante, porém sem retirá-la da posse do adversário, respeitando as regras dos jogos de basquetebol, futsal e handebol. Se isso acontecer, os jogadores que estavam exercendo a função de defensores, rapidamente deverão assumir a função de atacantes e iniciar a troca de passes para manter a posse de bola.

Figura 1 – Protocolo de avaliação do teste TCTP: OE2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a aplicação do teste, os estudantes tiveram uma unidade didática com 14 aulas, com o objetivo de desenvolverem os conteúdos de handebol e futsal, sendo, em seguida, submetidos ao reteste. Foram observadas 16 ações no teste:

- a) ações técnico-táticas no ataque: jogador sem bola (JSB): 1- Movimenta-se procurando receber a bola. 2 - Movimenta-se sem intenção de procurar a bola. 3 - Procura espaços livres, executando deslocamentos sem mudanças de direção e de velocidade. 4 - Procura espaços livres executando deslocamentos com mudanças de direção e de velocidade;

- b) ações técnico-táticas no ataque: jogador com bola (JCB): 5 - Protege a bola com a intenção de não perder a posse ou para realizar um passe. 6 - Conduz a bola, controlando-a (fazendo ou não finta), com a intenção de executar um passe. 7 - Passa ao colega, sem marcação, e posiciona-se para receber. 8 - Passa ao colega, com marcação, e posiciona-se para receber;
- c) ações técnico-táticas na defesa: marcação ao jogador sem bola (MJSB): 9 - Acompanha os deslocamentos do adversário, que tenta se desmarcar. 10 - Desloca-se para interceptar ou antecipar o passe. 11 - Apoia os colegas na defesa (cobertura), quando são superados pelo adversário. 12 - Apoia o colega na defesa, quando o jogador com bola tem dificuldade para dominá-la;
- d) ações técnico-táticas na defesa: marcação ao jogador com bola (MJCB): 13 - Marca a distância, mantendo o controle visual do jogador com bola. 14 - Pressiona o adversário e acompanha seus deslocamentos. 15 - Pressiona o adversário, tentando tirar a bola ou induzindo ao erro. 16 - Pressiona o adversário, levando-o para os cantos do campo de jogo.

Foi realizada a observação sistemática das aulas (categorização), considerando o estudo de Stefanello (1999), adaptado por Saad (2002), para o futsal, e modificado pelo CECA, para o basquetebol, que consiste em observação assistemática das sessões de treinamento para verificação empírica do treino esportivo.

Saad (2002) descreveu o treino de acordo com oito parâmetros, porém, neste estudo, serão considerados apenas os seguintes:

- a) segmento de treino - composto por: conversa com o treinador (segmento 1), treinamento técnico (segmento 2), treinamento coordenativo (segmento 3) e treinamento tático (segmento 4);
- b) duração - tempo gasto para a realização de cada atividade;
- c) delimitação espacial - requerida para a execução da atividade (ex.: círculo central da quadra de voleibol; meia quadra de voleibol; quadra de handebol; meia quadra de handebol);
- d) tarefas - análise das tarefas que permitam a compreensão do modo como o treinador transforma os objetivos e conteúdos do treino em atividades para os atletas:

- aquisição global da técnica: tarefa que visa à obtenção da ideia do movimento e à elaboração do plano motor

(realização da técnica de forma global, em condições facilitadas, onde o indivíduo preocupa-se com a execução do movimento na sua totalidade);

- fixação da técnica: tarefa que focaliza aspectos particulares da execução técnica, considerando os pontos críticos de sua realização (centralização da atenção nos pormenores da execução técnica);

- aplicação da técnica: tarefa que procura aplicar as habilidades técnicas em situações que contém os ingredientes do jogo, mas que facilitam a ocorrência do êxito (preocupação em integrar os exercícios nas situações de jogo, com as devidas mudanças das dimensões de espaço e adaptações regulamentares);

- competição: tarefa que visa aplicar as habilidades técnicas em situações que retratam as exigências da competição oficial (integração dos exercícios às situações de estresse competitivo, bem como de todos os requerimentos que envolvem a competição).

e) condições da tarefa:

- complexo de jogo I: situações de jogo com enfoque tático, realizadas através da utilização das estruturas funcionais (1x1; 1x1+1, 2x1, 2x2 etc.);

- complexo de jogo II: são os denominados jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática (JDICT);

Por se tratar de um estudo no contexto escolar, no decorrer das análises da categorização, os termos “treinador” e “sessões” serão substituídos, respectivamente, por professor e aulas.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado a partir da avaliação intra- e interavaliadores, conforme sugerido pelos protocolos. A avaliação “intra” considerou a comparação das análises dos vídeos do teste TCTP: OE2 e a categorização, realizadas pelo pesquisador em dois momentos, com o objetivo de confirmar se os parâmetros de avaliação das ações estavam corretos, respeitando um período de 10 dias entre a primeira e a segunda avaliação, para confirmar se os critérios utilizados estavam consolidados.

Já a avaliação interavaliadores consiste na comparação das análises do pesquisador com o observado por outros dois avaliadores que, neste estudo,

são membros do Centro de Estudos de Cognição e Ação (CECA), da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi realizado o mesmo procedimento de análise implementado na avaliação intra.

Para verificar a concordância intra e interavaliadores, tendo em vista a categorização das aulas, utilizou-se a medida de Concordância Entre Observadores (CEO), teste que também foi utilizado para analisar a performance no jogo (TCTP: OE2) intra e interavaliadores. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Os dados foram organizados na planilha de cálculo do programa Microsoft Excel 2010 for Windows®, tratados via o pacote estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS®), for Windows®, versão 21, conforme orientações de Field (2009).

A fidedignidade dos dados da categorização das aulas e da avaliação da performance no jogo (TCTP: OE2) atendeu a 10% da amostra, de acordo com análise orientada por Tabachnick e Fidell (1989). Os dados foram analisados e reanalisados, observando dois vídeos do grupo experimental e duas aulas, seguindo o ordenamento da apresentação dos resultados.

Para a categorização das aulas, a análise intra-avaliador atingiu o nível de concordância de 92,25% e a análise interavaliador, de 90,3%.

Para a análise intra-avaliador do TCTP: OE2, atingiu-se o nível de concordância de 90,75%, e interavaliador, 85,9%. Thomas, Nelson e Silverman (2012) afirmam que os valores de concordância devem alcançar acima de 80%, conforme foi possível inferir para a categorização das aulas e para o TCTP: OE2.

A análise estatística considerou os momentos de teste e reteste. Para cada instante de avaliação, teste (momento da primeira avaliação) e reteste (momento em que a avaliação e coleta de dados foram novamente realizados), os estudantes foram avaliados na execução de 16 ações distintas, conforme já apresentado, sendo que as avaliações aconteceram para dois tipos de jogos: com as mãos e com os pés.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram realizadas 14 aulas, sendo duas aulas por semana, em dias alternados, com cada aula tendo a duração de cerca de 1 hora. A proposta inicial do estudo era ofertar uma unidade didática com 18 aulas, porém, devido a eventos/organização interna da escola, foi possível aplicar 14 aulas.

É importante salientar que boa parte das aulas teve um tempo reduzido, devido a atrasos da turma, em alguns momentos, no trajeto para a quadra e, em outros, para vestirem a roupa adequada para a prática. Também houve diminuição do tempo de aula, em ocasiões específicas, para que pudessem ocorrer os ensaios da festa junina da escola.

O segmento 1, conversa com o professor, foi abordado nas 14 aulas, com um tempo médio de 16:06 (*mm:ss*) por aula. Considerando toda a unidade didática, esse segmento apresentou um total de 3:45:25 (*h:mm:ss*). Em diversas aulas, como relatado no diário de campo, foi gasto um tempo significativo para explicação das atividades e organização da turma.

De acordo com relatos, é possível inferir que parte dos estudantes tiveram, nos anos iniciais do ensino fundamental, professores adeptos à prática “rola bola” que, segundo González (2015), é caracterizada pelo abandono do trabalho docente, com a falta de intervenção do professor ou, até mesmo, sua ausência, permitindo aos estudantes se “auto-organizarem”, escolhendo o que querem ou não fazer. Dessa forma, foi essencial um processo de diálogo para conscientizar/ensinar a turma sobre a necessidade de organização para a realização das aulas, como também sobre a importância dos conteúdos.

Por sua vez, o segmento 2, treinamento técnico, foi abordado em 3 aulas, com um tempo médio de 18:27 (*mm:ss*) por aula. Tendo em vista toda a unidade didática, esse segmento apresentou um total de 55:21 (*mm:ss*).

O segmento 3, treinamento coordenativo, compôs-se de 7 aulas, com tempo médio de 5:17 (*mm:ss*) por aula, sendo que, para toda unidade didática, esse segmento apresentou um total de 36:59 (*mm:ss*).

Considerando o histórico da turma com a Educação Física, avaliou-se que, nas primeiras aulas, os estudantes apresentariam alguma resistência para realizar as atividades de caráter técnico/coordenativo. Assim, por uma questão didática, esse tipo de atividade foi ofertado a partir da 7ª aula, visando diminuir os desgastes com a turma, já que as propostas da unidade didática iam de encontro com o entendimento de Educação Física que possuíam, uma vez que os estudantes acreditavam que poderiam escolher o que fazer nas aulas, organizando-se livremente e sem a orientação ou acompanhamento do professor.

Acredito que a estratégia de não colocar essas atividades nas primeiras aulas foi exitosa, pois, ao aplicá-las, o relacionamento com a turma apresentava-se mais consolidado e os estudantes estavam mais conscientes sobre a importância da aula. Nesse sentido, o envolvimento da turma foi além das

expectativas, surpreendendo positivamente. A maior parte dos estudantes participou de forma efetiva e mostrou-se extremamente motivada.

Foram planejadas atividades técnicas/coordenativas para a 7ª e a 11ª aula, porém o cronograma não se efetivou, devido a problemas no gerenciamento do tempo. Foi necessário demandar um período considerável para realizar intervenções em relação aos comportamentos de alguns estudantes, como também para explicação das atividades.

Por fim, o segmento 4, treinamento tático, não aconteceu apenas na aula 6. Para as demais 13 aulas, apresentou tempo médio de 19:32 (*mm:ss*) por aula, sendo que, para toda a unidade didática, esse segmento apresentou um total de 4:13:57 (*h:mm:ss*), sendo o segmento com maior tempo investido. Seguindo os parâmetros do método situacional, as atividades de treinamento tático ocuparam um tempo maior na aula, focalizando as estruturas funcionais e os jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática. A ideia inicial, dentro do planejamento, era ofertar um tempo ainda maior para esse segmento, porém, como relatado anteriormente, tempo e número de aulas foram reduzidos.

O resumo desses dados foi apresentado na Tabela 1, com todos os segmentos e seus respectivos número de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio por aula.

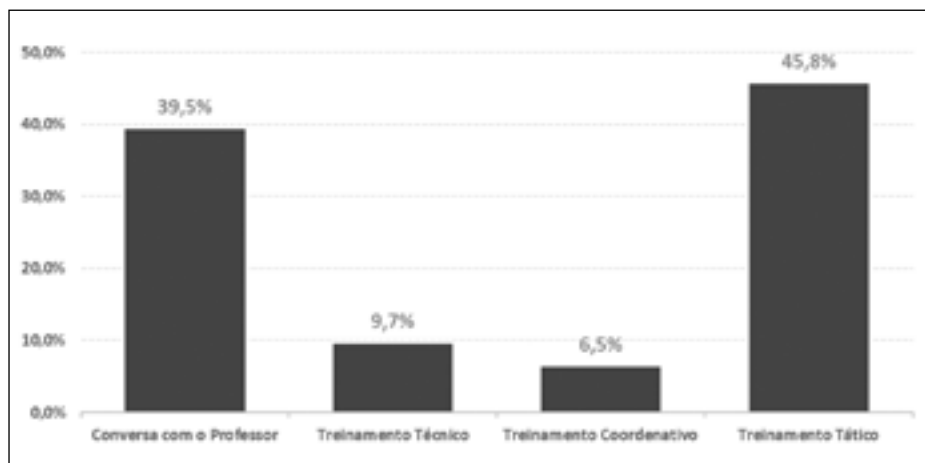
Tabela 1 - Número de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio de cada aula, por segmento

| Segmento | Aulas | Tempo Total | Tempo Médio |
|--------------------------|-------|-------------|-------------|
| Conversa com o Professor | 14 | 3:45:25 | 16:06 |
| Treinamento Técnico | 3 | 0:55:21 | 18:27 |
| Treinamento Coordenativo | 7 | 0:36:59 | 5:17 |
| Treinamento Tático | 6 | 4:13:57 | 19:32 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 2, podemos observar o quanto cada segmento foi trabalhado em relação ao tempo total da unidade didática. Percebe-se que a soma total ultrapassa os 100%, porque houve segmentos trabalhados simultaneamente, caso dos segmentos treinamento coordenativo e treinamento tático.

Gráfico 1 - Segmentos trabalhados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, podemos endossar a informação já levantada em relação ao segmento treinamento tático, que foi o mais trabalhado, com 45,8% do tempo, número muito próximo de um estudo realizado Vilhena e Greco (2009), em que uma equipe destinou 46% do tempo para o treinamento tático, o que resultou em melhoras significativas no desenvolvimento da inteligência tática.

Durante a unidade didática, nove constelações das condições da tarefa foram trabalhadas. A constelação “grupo” foi realizada nas 14 aulas, com um tempo total de 6:34:42 (*h:mm:ss*), o que representa uma média de 25:12 (*mm:ss*) por aula. Destaca-se, ainda, a estrutura funcional “1 a 1”, que esteve presente em 6 das 14 aulas, o que corresponde a 43% e a um tempo total de 39:46 (*mm:ss*), considerando toda unidade didática.

O detalhamento com todas as constelações, com destaque para as respectivas quantidades de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio por aula, são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio de cada aula, por constelação.

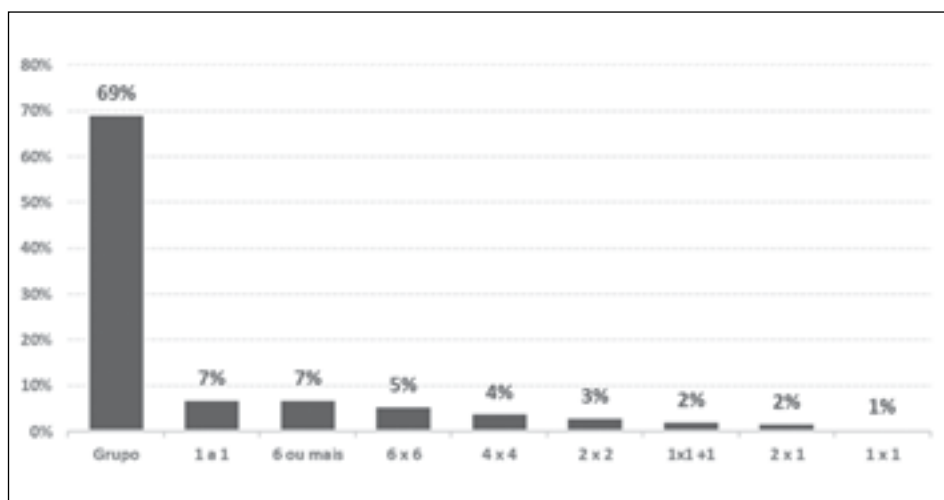
| Constelações | Aulas | Tempo Total | Tempo Médio |
|--------------|-------|-------------|-------------|
| Grupo | 14 | 06:34:42 | 28:12:00 |
| 1 a 1 | 6 | 39:46:00 | 06:37 |
| 6 ou mais | 4 | 39:37:00 | 09:54 |
| 6 x 6 | 3 | 30:53:00 | 10:17 |
| 4 x 4 | 2 | 22:34 | 11:17 |
| 2 x 2 | 2 | 16:50 | 08:25 |
| 1 x 1 + 1 | 2 | 11:59 | 05:59 |
| 2 x 1 | 1 | 10:00 | 10:00 |
| 1 x 1 | 1 | 04:21 | 04:21 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na constelação das condições da tarefa, é válido destacar que aquelas com até seis jogadores foram atividades do complexo de jogo I (estruturas funcionais) e as demais foram do complexo de jogo II, que abrigou os jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática.

A Figura 3 apresenta como foi distribuído o tempo da unidade didática para cada constelação das condições da tarefa.

Gráfico 2 - Tempo da unidade didática para cada constelação das condições da tarefa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Costa, Greco e Morales (2013), jogos com muitos jogadores, que exigem espaço amplo, devem ser evitados no processo de aprendizagem para iniciantes, pois apresentam alto grau de complexidade. Dessa forma, a grande questão da aplicação das atividades consistiu em reduzir, ou não, o número de jogadores e, conseqüentemente, o campo de jogo.

Em diversos momentos, a turma externava o desejo de realizar as tarefas com apenas duas equipes e usando a quadra inteira. Acredito que essa postura se deve, em parte, ao caráter preponderantemente competitivo que muitos estudantes vivenciavam nas aulas dos anos anteriores, em que os conteúdos se limitavam à queimada e ao futsal. Muitos preferiam essa formação pelo fato de gostarem de competir, outros, menos habilidosos, pela possibilidade de se esconderem do jogo, de participarem de forma passiva, ou seja, apenas posicionando-se dentro do espaço de jogo, sem executar as ações.

Segundo Darido, González e Ginciene (2020), a não participação é uma forma de proteção, assim como a participação passiva. Visando mediar os interesses e melhorar o relacionamento com a turma, foram aplicados jogos com a formação de apenas duas equipes ou com o grupo todo participando no mesmo espaço, em todas as 14 aulas aplicadas.

Entretanto, as tarefas com número de jogadores e espaço reduzidos não deixaram de ser aplicadas, tanto que os jogos de desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática também tiveram essa configuração, em nove aulas. Houve um retorno positivo dessas atividades por parte dos estudantes.

As estruturas funcionais foram realizadas em apenas seis aulas, devido à diminuição do tempo de aula e à limitação de material. Mesmo com o número pequeno de aulas, foi possível diversificar as experiências que os estudantes vivenciaram fora do ambiente escolar.

Em relação às delimitações espaciais, o círculo central foi utilizado exclusivamente para o segmento conversa com o professor, por 3:41 (*h:mm*), durante a unidade didática. Esse segmento esteve presente em todas as aulas, com uma média de 15:47 (*mm:ss*) por aula.

Toda a quadra de handebol foi utilizada em 12 (86%) das 14 aulas, com um tempo médio de 13:44 (*mm:ss*) por aula, e 3:12:21 (*h:mm:ss*), considerando o tempo total da unidade didática. Aqui, esse número se justifica devido ao relato anterior, que apresenta o fato de que a turma externava o interesse de jogos com todos ocupando o mesmo espaço e formando apenas duas

equipes. Esse espaço foi utilizado em 21 momentos distintos, sendo 14 (67%) para o segmento 4, treinamento tático. A utilização das demais delimitações espaciais está apresentada na Tabela 3, com os respectivos números de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio por aula.

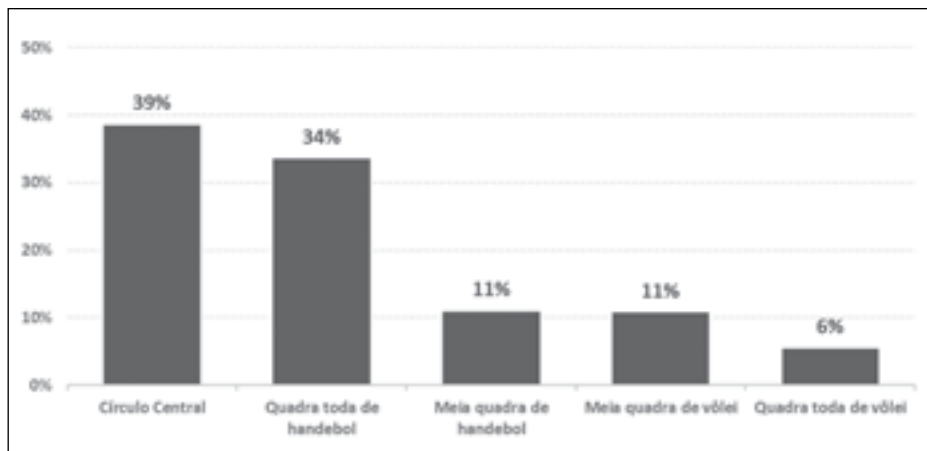
Tabela 3 - Número de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio de cada aula por delimitação espacial

| Delimitação Espacial | Sessões | Tempo Total | Tempo Médio |
|-------------------------|---------|-------------|-------------|
| Círculo Central | 14 | 3:41:00 | 15:47 |
| Quadra toda de handebol | 12 | 3:12:21 | 16:02 |
| Meia quadra de handebol | 5 | 1:03:32 | 12:42 |
| Meia quadra de vôlei | 7 | 1:02:04 | 8:52 |
| Quadra toda de vôlei | 3 | 31:45 | 10:35 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 4, podemos observar que o círculo central representou quase 40% do tempo da unidade didática.

Gráfico 3 - Tempo de cada delimitação espacial em relação ao tempo total da unidade didática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já foi dito, o círculo central foi utilizado em sua totalidade para conversar com o professor. Entre os espaços utilizados para as atividades, o principal foi toda a quadra de handebol, que representou mais de um terço do tempo total da unidade didática, as demais limitações espaciais, juntas, representam 30% do total do tempo.

As delimitações espaciais de toda a quadra de vôlei, meia quadra de handebol e meia quadra de vôlei são tratadas, neste estudo, como referência para a construção de espaços de jogos. Eram formados espaços que equivaliam ao mesmo tamanho dessas delimitações, mesmo quando os jogos não aconteciam nessas delimitações específicas.

Em muitos momentos, eram utilizados espaços que ultrapassavam as linhas demarcatórias, possibilitando que todos pudessem participar simultaneamente, sem a necessidade de aguardar a vez de jogar do lado de fora da quadra.

Foram realizadas tarefas em 61% do tempo total da unidade didática, ou seja, para 5:45:17 (*h:mm:ss*) do total de 9:30:42 (*h:mm:ss*). A principal atividade realizada durante a unidade didática foi a tarefa 3, aplicação da técnica: foco na técnica aplicada em situação de jogo (mas que facilite a ocorrência do êxito). Presente em 11 (79%) das 14 aulas, a tarefa 3 teve um tempo médio de 25:49 (*mm:ss*) por aula, totalizando 4:43:57 (*h:mm:ss*) para a unidade didática. As demais tarefas, com os respectivos números de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio por aula estão apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de aulas, tempo total da unidade didática e tempo médio de cada aula, por tarefa

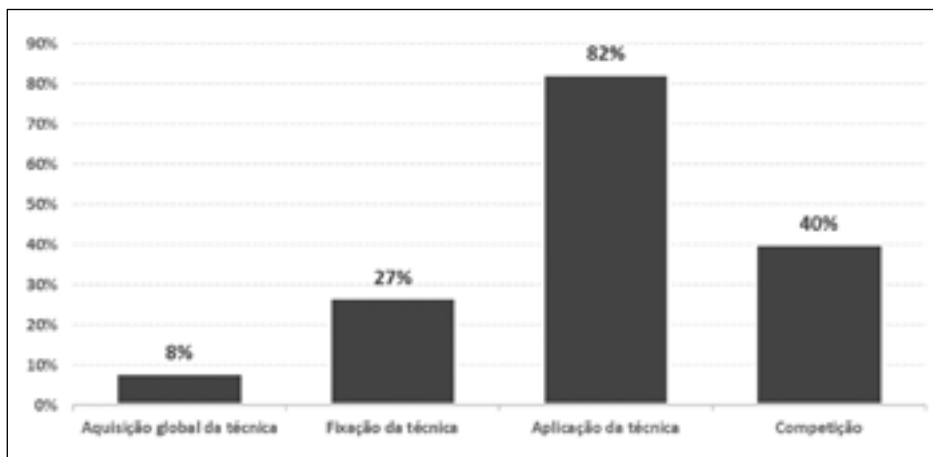
| Tarefa | Aulas | Tempo Total | Tempo Médio |
|-----------------------------|-------|-------------|-------------|
| Aquisição global da técnica | 3 | 0:27:17 | 9:06 |
| Fixação da técnica | 7 | 1:31:38 | 13:05 |
| Aplicação da técnica | 11 | 4:43:57 | 25:49 |
| Competição | 8 | 2:17:43 | 17:13 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 5, é possível observar o quanto cada tarefa foi trabalhada em relação ao tempo total da unidade didática. Percebe-se que a soma total ultrapassa os 100%, porque houve tarefas realizadas simultaneamente.

As tarefas “aplicação da técnica” e “competição” ocuparam um espaço maior na unidade didática, pelo fato de estarem relacionadas com atividades em real situação de jogo, o que vai ao encontro das ideias de estrutura funcional e jogos para o desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática.

Figura 5 - Tempo de cada tarefa em relação ao tempo total da unidade didática



Fonte: Elaborado pelo autor.

As tarefas “aquisição global da técnica” e “fixação da técnica”, por sua vez, ocuparam um tempo médio menor de espaço na aula, devido ao fato de estarem relacionadas ao caráter mais técnico/ coordenativo e, consequentemente, desvinculadas da situação real de jogo.

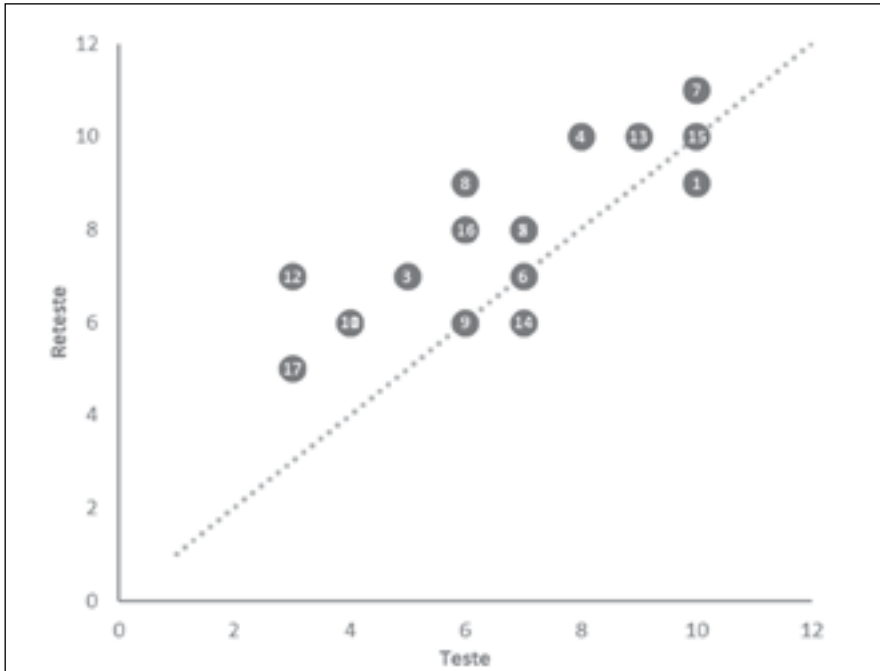
Como relatado anteriormente, as atividades coordenativas/ técnicas não foram ofertadas em um número maior de aulas devido à resistência inicial da turma e também pela necessidade de melhor gerenciamento do tempo.

A primeira análise realizada visou avaliar se, no jogo com as mãos, os estudantes apresentaram maior repertório de ações, ou seja, se, no reteste, o estudante realizaria mais ações distintas em relação ao que foi verificado no teste, a fim de avaliar seu desempenho quanto ao conhecimento tático.

Utilizamos gráficos de dispersão com o propósito de ter uma percepção visual dos resultados e favorecer sua melhor interpretação: temos dois momentos de medição para cada estudante, onde o eixo x representa o resultado no teste, que é o primeiro momento de avaliação e o eixo y, o resultado no reteste, que representa o segundo momento de avaliação. Caso um ponto esteja acima da diagonal $x=y$, significa que o estudante apresentou avanço. Por outro lado, se o ponto estiver na diagonal, significa que não houve alterações e, por fim, caso esteja abaixo, o estudante apresentou piora em relação ao teste.

O teste de *Wilcoxon* apresentou $p\text{-valor}=0,0018$, o que indica que houve um aumento de ações distintas no reteste. A Figura 6 representa o resultado da análise, onde podemos, facilmente, perceber que a maioria dos pontos se encontra acima da diagonal, o que indica que a maioria dos estudantes apresentou avanço no reteste.

Figura 6 - Número de ações distintas com as mãos nos momentos teste e reteste

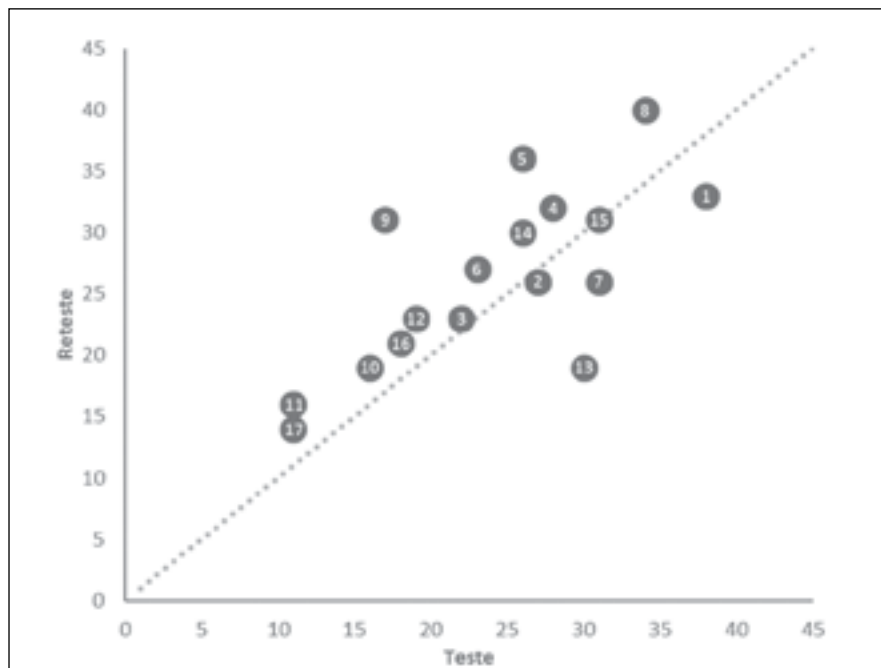


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, ainda para o jogo com as mãos, o propósito foi verificar se, tendo em vista os dois momentos das avaliações, os estudantes apresentariam um número maior de ações, independentemente de elas serem repetidas ou não. Esse resultado demonstra o quão participativo no jogo o estudante foi.

Para essa verificação, o teste de *Wilcoxon* apresentou $p\text{-valor}=0,0063$. Dessa maneira, podemos afirmar que existe diferença significativa, a ponto de dizer que houve evolução no número total de ações, do teste para o reteste. A Figura 7 mostra a maioria dos dados acima da diagonal. Dessa forma, a análise apresenta um valor que garante a diferença estatística entre os dois momentos.

Figura 7 - Total de ações com as mãos nos momentos teste e reteste



Fonte: Elaborado pelo autor.

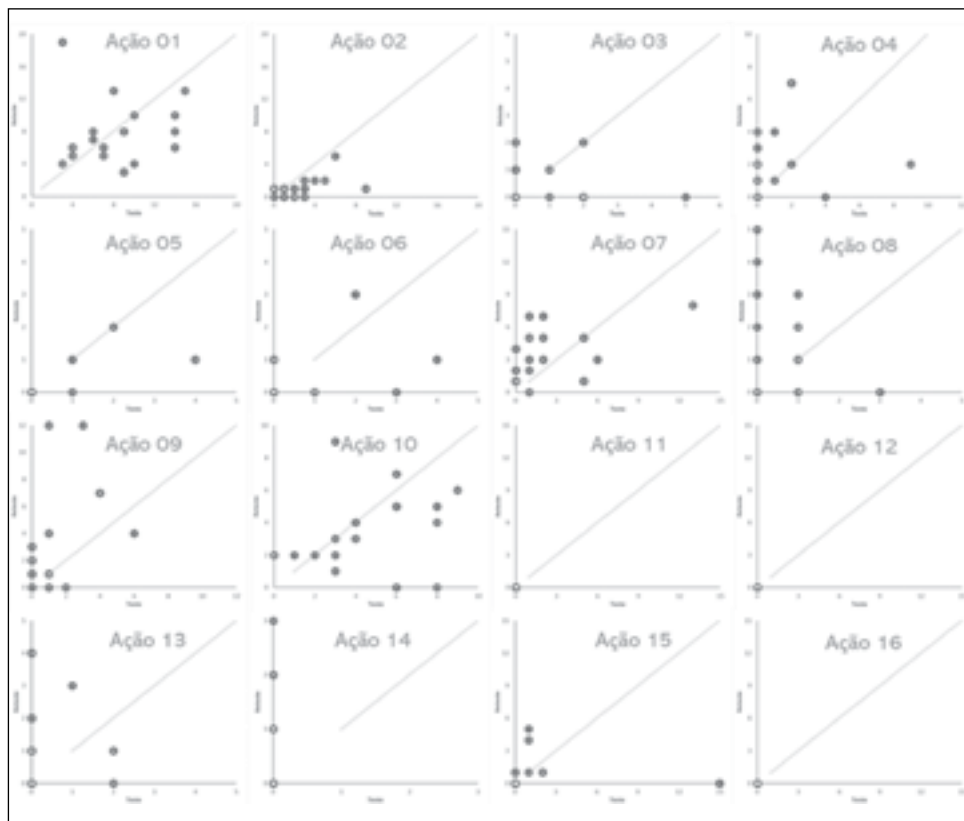
Na Tabela 5, temos a apresentação dos p-valores consolidados dos testes de todas as ações, considerando os momentos de teste e reteste e, na Figura 8, a matriz com as 16 ações do jogo com as mãos.

Tabela 5 - P-valores para os testes de Wilcoxon nas 16 ações com as mãos

| | | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ação | Ação 01 | Ação 02 | Ação 03 | Ação 04 | Ação 05 | Ação 06 | Ação 07 | Ação 08 |
| p-valor | 0,8117 | 0,9951 | 0,9711 | 0,1142 | 0,9301 | 0,7213 | 0,0689 | 0,0482 |
| Ação | Ação 09 | Ação 10 | Ação 11 | Ação 12 | Ação 13 | Ação 14 | Ação 15 | Ação 16 |
| p-valor | 0,0068 | 0,8968 | - | - | 0,0386 | 0,0079 | 0,4578 | - |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 8 - Matriz das 16 ações do jogo com as mãos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, é possível notar que apenas as ações 8, 9, 13 e 14 apresentaram p-valor significativo, ou seja, o reteste apresentou valores superiores ao teste.

É importante destacar a ação 9, “acompanha os deslocamentos do adversário que tenta se desmarcar”, que consiste em uma ação de marcação ao atacante sem bola. Verificamos uma discreta evolução na inteligência tática dos estudantes, visto que, na realização das primeiras aulas, foi possível observar que a grande maioria concentrava as ações somente na bola, ou seja, encontravam-se na fase anárquica⁸ do jogo.

⁸ Segundo Garganta (1995), abuso da verbalização para pedir a bola, aglutinação em torno da bola e visão central com enfoque na bola são características da fase anárquica do jogo.

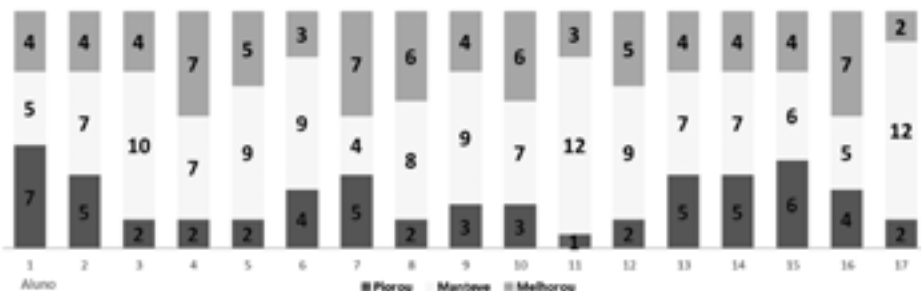
A apresentação de p-valor significativo da ação 8, “passa ao colega com marcação e posiciona-se para receber”, e p-valor significativo muito próximo de 0,05, da ação 7, “passa ao colega sem marcação e posiciona-se para receber”, também representa um bom indício da evolução da inteligência tática. Para essas ações serem consideradas, é necessário que o jogador crie uma linha de passe, ou seja, movimente-se até determinado espaço em que poderá receber a bola, sem uma possível interceptação de um adversário.

É justificável o fato de não haver nenhuma ocorrência, considerando os dois momentos de avaliação, das ações 11, 12 e 16. Essas ações apresentam um bom nível de complexidade e exigem que os estudantes se preocupem não somente com a bola, ou seja, eles precisam avançar mais, superando a fase anárquica do jogo.

A Figura 9 representa o comportamento de cada estudante em relação à quantidade de ações em que ele evoluiu, se manteve ou piorou, tendo em vista o teste e o reteste para o jogo com as mãos. Nota-se que, para 14 (82%) dos 17 estudantes, a maioria das ações foram mantidas. Para 10 estudantes (59%), foram registradas mais ações com evolução que ações com redução. Para seis estudantes (35%), nota-se que houve, pelo menos, cinco ações em que houve piora no desempenho.

Por fim, é interessante ressaltar que todos os estudantes apresentaram ações em que melhoraram, mantiveram ou pioraram o nível de desempenho, sempre considerando os dois momentos de avaliação. Em média, 3,13 estudantes passam a realizar alguma ação não observada no teste, no momento do reteste, no jogo com as mãos.

Figura 9 - Análise do desempenho individual de cada estudante, para o jogo com as mãos



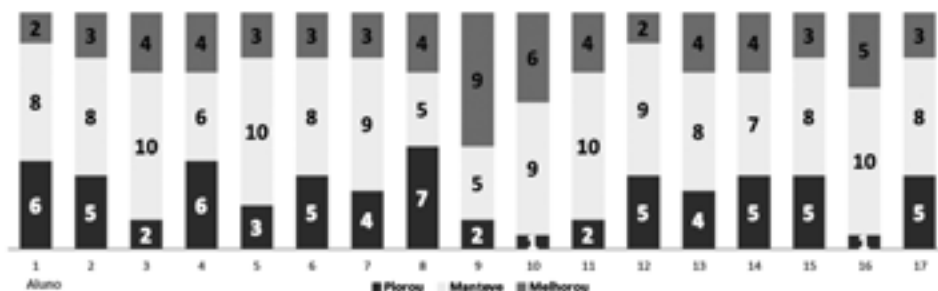
Fonte: Elaborada pelo autor.

De forma análoga, os testes foram repetidos para as avaliações do jogo com os pés. E o resultado, para ações distintas no teste e reteste, apresentou p-valor=0,5, ou seja, não há diferença significativa entre os dois momentos no que diz respeito ao repertório de ações dos alunos.

Para o número total de ações no jogo com os pés, nos dois momentos de avaliação, o teste de *Wilcoxon* apresentou p-valor=0,8571, indicando que não houve aumento significativo no número total de ações.

A Figura 10 representa o comportamento de cada estudante em relação à quantidade de ações em que ele evoluiu, se manteve ou piorou, entre o teste e o reteste, para o jogo com os pés.

Figura 10 - Desempenho de cada estudante, para o jogo com os pés



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota-se que para 15 (88%) dos 17 estudantes, a maioria das ações foram mantidas. Para apenas cinco estudantes (30%) foram registradas mais ações com evolução que ações com redução. Para nove estudantes (53%), nota-se que houve, pelo menos, cinco ações com piora no desempenho.

Por fim, é interessante ressaltar que todos os estudantes apresentaram ações em que melhoraram, mantiveram ou pioraram o desempenho, considerando sempre os dois momentos de avaliação. Em média 2,73 estudantes passaram a realizar uma ação nova entre o teste e o reteste, no jogo com os pés.

Os resultados dos testes permitem concluir que o jogo com as mãos apresentou mais estudantes com maior repertório de ações do que o jogo com os pés. Dessa forma, é considerável salientar que o planejamento procurou contemplar atividades com variações, que pudessem ser jogadas com os pés e com as mãos.

Em 10 aulas, foram realizadas atividades com os pés e com as mãos. Em duas aulas, foram realizadas apenas atividades com os pés e, em outras duas, apenas atividades com as mãos. Por uma limitação material (poucas bolas de boa qualidade), não foi possível realizar atividades de estrutura funcional com as mãos, nas constelações 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x3. Já com os pés, a limitação de material não impediu a realização das atividades.

Outro ponto importante a destacar é que foram alcançados resultados estatisticamente significativos no número total de ações e ações distintas do teste TCTP: OE2, o que se apresenta como um bom indício da evolução da inteligência tática dos estudantes.

Mesmo com resultados positivos na pesquisa, diversas variáveis interferiram no processo de aprendizagem. Nesse sentido, podemos citar a comunidade escolar, eventos escolares e situações afins, histórico da turma com a Educação Física, indisciplina e escassez material.

Em relação à comunidade escolar, é interessante destacar que a escola foi inaugurada recentemente, sendo que o nível de pertencimento⁹ da comunidade em relação à instituição ainda se encontra em processo de construção. Em decorrência disso, alguns estudantes não valorizam devidamente as aulas, tendo um comportamento displicente em muitos momentos

Quanto aos eventos escolares e situações afins, podemos dizer que o número de aulas previsto no planejamento foi reduzido, devido a uma série de acontecimentos durante a realização da pesquisa, como paralisações da rede municipal e licença médica do pesquisador. Após o início da pesquisa, a escola se inscreveu em um evento esportivo externo, que também culminou com a não realização das aulas, pois a quadra não poderia ser utilizada em dias de jogos.

Esses acontecimentos fizeram com que a unidade didática se estendesse até o período preparatório da festa junina. Naquela ocasião, alguns professores precisaram abandonar os conteúdos que estavam sendo trabalhados para desenvolverem elementos da festa. Outros continuaram com o planejamento curricular, com adaptações. Realizar a aplicação da pesquisa durante os preparativos da festa impactou consideravelmente o desenvolvimento das atividades. Algumas aulas tiveram redução do tempo, de modo a favorecer

⁹ Segundo Silva (2018, p. 133), “o sentido de pertencimento escolar (que se considera como modelo para o alunado é aquele que privilegia, além do conteúdo curricular, a emoção e a afetividade que o espaço escolar possa proporcionar a toda a comunidade envolvida. [...] O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos”.

a realização dos ensaios das danças para a festa. Além disso, houve utilização dos primeiros minutos da aula para recolhimento de prendas para uma gincana.

Na organização pedagógica da escola, eram disponibilizados momentos específicos para desenvolver elementos da festa junina e, nos demais, a orientação era seguir o planejamento curricular. Na prática, o desenvolvimento das atividades curriculares não acontecia efetivamente, pois parte dos estudantes estava focada na arrecadação de prendas, confecção de enfeites e ensaios de dança, de modo que se apresentava dispersa nos momentos de desenvolver os conteúdos regulares.

É importante ressaltar que não foi pedido que as aulas práticas de Educação Física se resumissem a desenvolver elementos da festa, mesmo porque isso geraria um desgaste enorme da coordenação pedagógica com as turmas. Entretanto, houve situações de liberação de alguns estudantes para a realização de tarefas com outros professores. Nenhum estudante foi liberado das aulas que faziam parte da pesquisa, como também não houve pedido de liberação, porém, caso houvesse, acredita-se que os estudantes poderiam apresentar alguma resistência para atender tal pedido, pois estavam muito envolvidos na realização das tarefas.

Outra variável que interferiu significativamente foi o histórico da maior parte dos estudantes com a Educação Física na escola, marcada pelo abandono da prática docente, o que moldou um comportamento na turma em relação às aulas. Alguns estudantes introjetaram a ideia de que a aula deveria ser espaço livre, em que poderiam escolher o que fazer, deixando de seguir as orientações do professor.

Dessa forma, um tempo considerável foi destinado para dialogar com a turma, permitindo que os estudantes externassem os desejos e problemas que ocorriam durante a aplicação dos jogos. O processo de mediação de conflitos foi necessário para que os empecilhos durante as atividades fossem minimizados. Na maior parte das vezes, os atos de indisciplina ocorriam pelo fato de os estudantes não aceitarem uma proposta de aula diferente do que vivenciaram na maior parte da sua vida escolar.

Vale destacar que muitos estudantes possuem severas dificuldades de conviver com os outros, de respeitar as diferenças, sendo que, em parte, esse comportamento pode estar relacionado ao formato de aula que vivenciaram anteriormente e que não permitiu que essas questões fossem trabalhadas. Foi possível perceber a resistência de alguns em receber em sua equipe aqueles

que não eram tão habilidosos. Diante disso, em jogos com muitos participantes, as equipes eram formadas aleatoriamente e, em jogos com menores constelações, as equipes eram formadas por afinidade, porém era exigido que todos estivessem alocados em uma equipe, caso contrário, perderiam o direito de formá-las.

A escassez de material foi outra variável que interferiu nas aulas, sendo necessário solicitar material emprestado em outras escolas. Mesmo com essa ajuda externa, algumas atividades ficaram prejudicadas pelas limitações dos materiais, pois o número de bolas não atendia amplamente à exigência das tarefas e outras não quicavam, impedindo maiores variações nos jogos.

CONCLUSÃO

A realização do estudo possibilitou analisar e descrever as variáveis que interferiram no processo de aprendizagem da tática nas aulas, tais como sentimento de pertencimento da comunidade em relação à escola, eventos escolares, histórico da turma com a Educação Física, indisciplina e material. É válido destacar que a realidade da escola em que foi aplicada a pesquisa assemelha-se a diversas outras escolas públicas do país, com inúmeros desafios e limitações.

A aplicação da unidade didática para o desenvolvimento da inteligência tática oportunizou que os estudantes vivenciassem uma prática planejada, embasada em conhecimentos científicos relevantes na área do aprendizado esportivo. Devido à baixa oferta de programas de iniciação esportiva pelo poder público na cidade, torna-se ainda mais relevante o desenvolvimento dessas aprendizagens nas aulas de Educação Física, pois, para muitos, principalmente aqueles com defasagem, as aulas podem ser o único espaço de aprendizagem efetiva a que terão acesso.

Foi possível verificar, ainda, que houve participação efetiva nas aulas, ponto fundamental para o desenvolvimento da inteligência tática, como também de qualquer outro conteúdo.

Considerando o histórico de aula “rola bola” presente na realidade de muitas instituições escolares, acarretando aos estudantes grande defasagem de aprendizado e de vivências, são raras as situações em que a maioria participa efetivamente nas primeiras aulas. Na pesquisa, foi possível constatar que, nas aulas iniciais, muitos se escondiam dentro da quadra, evitando participar efetivamente do jogo.

Com as intervenções e proposições de atividades que levavam os estudantes a tomarem decisões no jogo, a partir da 7ª aula, praticamente todos passaram a participar efetivamente das tarefas. A possibilidade de insucesso na realização de tarefas não provocou o afastamento das aulas, como sugeriram Darido, González e Ginciene (2020), pois as atividades ofertadas deixavam os objetivos atingíveis para grande parte dos estudantes, fazendo com que se sentissem mais motivados e envolvidos.

Por meio da categorização, é possível afirmar que um tempo considerável da aula foi destinado para o segmento conversa com o professor (39,5%). Esse tempo foi utilizado para organização da aula, explicação de atividades e resolução de conflitos, inclusive aqueles decorrentes da falta de entendimento de regras.

Verificamos que os segmentos desenvolvidos caracterizam a metodologia situacional, pois a realização de atividades do segmento tática (45,8% do tempo) foi enfatizada; além de termos dado espaço para tarefas e condições das tarefas realizadas dirigidas para aplicação da técnica em situações reais de jogo.

Em relação à avaliação do teste TCTP: OE2, foi possível encontrar resultados estatisticamente significativos para o número total de ações e ações distintas no jogo com as mãos. Assim, é possível concluir que as atividades propostas para os jogos com as mãos foram efetivas.

Com a utilização da metodologia situacional, foi possível incluir os estudantes no processo de aprendizagem, de modo que todos participaram das atividades propostas na unidade didática, não houve nenhum estudante que se afastou das aulas. Dentro do contexto escolar, especificamente neste estudo, a metodologia mostrou-se extremamente eficaz para ampliar o repertório de tomadas de decisões, mesmo num grupo de estudantes com considerável defasagem de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. Barueri: Malone Ltda., 2003.
- BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Porto Alegre: Movimento, 2000.
- COSTA, G. T.; GRECO, P. J.; MORALES, J. P. M. (org.). **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2013.
- DANZIATO, A. V. H. **Jogos para Desenvolvimento da Inteligência e Criatividade Tática: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Produções Didático-Pedagógicas. Paraná: Secretaria de Educação, 2014.
- DARIDO, S. C; GONZÁLEZ, F.J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. *In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S.*

Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 105-129.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *In:* GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, Espírito Santo, 2015. **Anais...** Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: http://reiipefe.com/wp-content/uploads/2015/12/Fala_Conbrace_2015.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (org.). **Iniciação esportiva universal:** da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. A metodologia de ensino dos esportes no marco do Programa Segundo Tempo. *In:* OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2008. p. 81-112.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola:** um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

MORALES, J. C. P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Rev. Bras. Ed. Fis. Esporte**. [S.l.], v. 21, n. 4, p. 291-299, 2007.

PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-90, 2010.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011.

SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do Futsal**. Dissertação. (Mestrado em Educação Física: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018.

SOUZA, P. R. C. Desenvolvimento da Capacidade Tática no Futsal. *In:* GRECO, P. J. (org.). **Temas Atuais II:** Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Healthy, 1997.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo:** uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 1999.

TABACHNIC, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1989.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VILHENA, M. S.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 297-307, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

Tábata Aline Januário
José Ângelo Gariglio

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre algumas das análises que construí na minha dissertação de mestrado, intitulada “Reconstrução curricular em educação física no ensino médio: Um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais”. Esse trabalho de pesquisa representa um esforço de reflexão sobre a minha prática pedagógica, mais especificamente sobre as minhas ações de planejamento de ensino em Educação Física (EF) no contexto do Ensino Médio. Além desse esforço de reflexão, esta pesquisa teve, também, um caráter de intervenção. A investigação e a análise das minhas ações de planejamento de ensino objetivaram reconstruir a proposta curricular em EF, que venho desenvolvendo desde a minha inserção profissional na referida escola.

Para isso, foram priorizadas ações de diagnóstico sobre as características socioculturais dos jovens da escola onde atuo, bem como da produção de canais de diálogo com suas demandas e necessidades de formação. Esse esforço de diálogo com a juventude teve como premissa a aposta na construção curricular participativa, na qual estudantes não são meros objetos da relação ensino-aprendizagem, mas sim corresponsáveis por isso.

Esta pesquisa apostou na ideia do “inédito viável”¹ como uma espécie de inspiração ao desenvolvimento do estudo. Para Paulo Freire (1960), o inédito viável é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Não é apenas mais um sonho, é algo que se pode tornar realidade. Isso porque as pessoas encontram, na vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras ele chama de situações-limite. Algumas pessoas as percebem como um obstáculo que não podem transpor ou como algo que não querem transpor; já outras enxergam como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham na sua superação.

A ideia do “inédito viável” como inspiração se explica porque nunca havia pensado e feito ações de construção curricular e de planejamento de ensino que envolvesse uma profunda reflexão da minha prática pedagógica, nem o diálogo mais efetivo com os estudantes jovens da minha escola. Viável, por acreditar que era possível e necessário construir ações de ensino em que o diálogo com os jovens estudantes fosse tomado como uma premissa fundamental.

A ideia do “inédito viável” estabelece relação também com as situações-limite das quais participei durante a minha trajetória como docente na escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, onde atuo hoje, especialmente aquelas mais diretamente ligadas às dificuldades de convencimento dos estudantes sobre a necessidade e a relevância da implementação de um projeto de ensino que fosse marcado pela sistematização da prática pedagógica e por intencionalidade educativa clara, tanto para mim quanto para os estudantes. Nesse núcleo interacional (relação professor-aluno), eu vivia situações diversas de enfrentamento e tensionamento com estudantes, situações essas geradoras de frustração profissional e de sofrimento psicológico. A minha inserção profissional no Ensino Médio foi sempre mais desafiadora, comparativamente a experiências profissionais vividas em

¹ O conceito do “inédito viável” foi abordado por Paulo Freire nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, com espaço de 20 anos entre as duas publicações. Uma na década de 1960, no exílio, e a outra já de retorno ao Brasil, na década de 1980.

outras etapas da educação básica. Instituir uma nova cultura de Educação Física nesse contexto constituiu, portanto, o meu “inédito viável”.

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Iniciei minha trajetória docente como professora contratada, em 2011, na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG). Era recém-formada pela Universidade Federal de Viçosa (graduei-me em julho do ano anterior) e ainda muito inexperiente com o trabalho na escola. Comecei a docência ministrando aulas para o ensino fundamental I (com crianças de 6 a 9 anos), em uma escola municipal e, somente após quatro anos, fui nomeada em caráter efetivo na rede municipal de educação. Após um semestre como professora efetiva, fui nomeada para o 2º cargo, desta vez, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio de concurso público.

Apesar de, à época, ter sido bem classificada no concurso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, as alternativas de locais com cargos vagos para nomeação com um maior número de aulas eram escassas, restando apenas escolas com características pouco atraentes: o tipo de gestão escolar (autoritária e intransigente quanto às tratativas com o corpo docente); notícias de escolas que abrigavam estudantes tidos como violentos e indisciplinados; além de limitações estruturais ao ensino da EF (ausência de quadra poliesportiva coberta, escassez de material didático próprio ao ensino de EF). Recordo-me ainda que, em uma dessas escolas, havia notícias de sérios conflitos entre a diretora e os estudantes. Em função dos critérios de alocação de docentes concursados, estabelecidos pela Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, foi justamente para essa escola que fui designada.

Ao adentrar nessa instituição escolar, enfrentei as agruras de uma inserção profissional marcada pelo trabalho solitário (não havia nessa escola outro professor de EF na escola) e o desafio da defesa solitária de certos princípios pedagógicos cultivados na graduação, em especial aquele que entende ser papel central da EF a transmissão/ mediação de um conhecimento específico a qual os estudantes têm direito de acessar. Esse contexto era gerador de angústias, dilemas, medos, mas também de sentimentos de prazer proveniente da descoberta da profissão.²

² Como enfatiza Hubermann (1992), a descoberta da profissão traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa de ensino), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Além desse trabalho solitário, tive de lidar com um contexto de ensino da EF marcado por um vazio didático. Quando cheguei à escola, não havia nenhum tipo de registro curricular sobre o passado do ensino da EF. Também pouca proposta curricular, registros de produções didáticas ou rotinas sobre a cultura de aulas de EF de forma documentada. A única referência eram os relatos dos alunos sobre as aulas de EF anteriores à minha chegada. Tais relatos descreviam um histórico de uma disciplina pouco sistematizada, muitas vezes confundidas como um momento livre e/ou marcado pela lógica de uma esportivização restrita (o ensino de futebol).

Olhando de forma retrospectiva, posso dizer que encontrava um ambiente de ensino pouco acolhedor para uma professora ainda iniciante no exercício da docência (à época tinha apenas três anos de experiência profissional), como também iniciante na docência no contexto do Ensino Médio (nunca havia trabalhado nessa etapa da educação básica). A sensação era como a de começar da estaca zero, em que se sobrepunham a inexistência de práticas colegiadas de partilha de trabalho pedagógico e a existência de uma cultura de EF marcada pela “não aula”. A minha condição de professora iniciante foi totalmente desconsiderada pela comunidade escolar. Fui tratada como uma professora experiente, com todas as atribuições, responsabilidades e cobranças dos docentes com carreira profissional consolidada. Experimentei, assim, o que a literatura sobre a iniciação à docência tem denominado de “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992) e “choque de transição” (VEENMAN, 1984). Tais termos são empregados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com o meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino. Seria o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter de lidar com desafios oriundos da vida cotidiana na sala de aula, da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar.

Nesse contexto, pude experimentar os desafios de uma dupla vulnerabilidade profissional (GARIGLIO; REIS, 2017). Isso porque ser uma professora de uma disciplina com *déficit* de legitimidade acadêmico-pedagógica cria condições particulares de inserção profissional. Assim, sobrepunham-se às tensões e aos desafios provenientes da minha condição de professora iniciante os enfrentamentos advindos de situações específicas de desrespeito

profissional e de lutas por reconhecimento da minha legitimidade como docente e da Educação Física como disciplina escolar.

Nesse cenário, parte significativa dos desafios que enfrentei tinha como epicentro as dificuldades de interação com os jovens. Ao iniciar a minha prática pedagógica na escola onde era ministrado o ensino médio, o desafio central foi o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem que dialogassem com as características socioculturais dos estudantes, bem como com seus desejos e expectativas de aprendizagem. A instigação inicial era construir uma prática pedagógica que atendesse às minhas expectativas como docente e às demandas e necessidades formativas de estudantes jovens de 14 a 19 anos. Muitos desses estudantes com trajetória escolar marcada pelo alto índice de repetência. A maioria, acima dos 18 anos de idade, frequentava a escola sem nenhuma motivação e interesse pelo conhecimento escolar, como também resistente à maneira de ensinar da escola. Percebia que o desinteresse dos alunos pelo conhecimento alcançava todas as disciplinas escolares.

Nesse contexto, a Educação Física era fortemente impactada. Havia enorme resistência dos estudantes a qualquer tipo de tratamento mais sistematizado do conhecimento, já que a EF era vista por esses alunos (ou por boa parte deles) como tempo e lugar de “descanso” e “relaxamento”. Nesse cenário, parte significativa das minhas iniciativas de sistematização do ensino era rechaçada ou pouco reconhecida por eles.

Além disso, na EF eu tinha de lidar com a cultura do abandono das aulas pelos alunos, fato que me causava profundo desalento. Tal desistência limitava ou constrangia o desenvolvimento de minhas ações didáticas, pois, com poucos alunos participando das aulas, havia a produção de um ambiente que criava uma sensação subjetiva de desmotivação, o que levava ao abandono daqueles poucos que ainda assistiam às aulas. Além disso, o número reduzido de alunos poderia alimentar falsa percepção de quem observava externamente (gestores, professores, outros alunos) de que as aulas eram monótonas e desestimulantes.

Experimentava aqui parte dos desafios pedagógicos prioritários a serem enfrentados pelos docentes em EF nas escolas. Esses fatos retratam uma tradição em relação à Educação Física escolar como um espaço vazio de conteúdo, que pode ser preenchido com atividades que levem os alunos a se “mexerem”, sem importar quais conhecimentos cabe tratar. A percepção dos estudantes de que a aula de EF era um tempo da vida escolar para “fazer o que quisessem”, inclusive para “não fazerem nada”, produziu um

imaginário distorcido sobre o papel desse componente curricular inteiro na cultura escolar. A EF se confundia como espaço/tempo de lazer.

Com essa percepção incorporada e naturalizada, as aulas de EF eram para eles um momento de relaxamento e descanso no que diz respeito às cobranças por rendimento nas demais disciplinas escolares, e assumia funções claramente de uma atividade de lazer compensatória.³ O espaço/tempo da EF não era tido como um momento de aula.⁴ Fato que os eximia de ter de investir um mínimo de esforço no processo de aprendizagem de conteúdos dessa disciplina. Enfim, essas e outras situações, gradualmente, fizeram-me perceber que tirá-los da sua “zona de conforto”, desfazer rotinas enraizadas por anos e naturalizadas por eles, demandaria, além de ações mais sistematizadas, uma paciência histórica que, à época, eu pensava não possuir.

Neste quadro, experimentava o dilema retratado por Paulo Freire (1997) no texto “Professora sim, tia não”. Para o autor, quando as relações que se estabelecem com os alunos se reduzem a relações de afeto, e de forma permissiva aos desejos dos discentes, priorizando essencialmente a manutenção de uma relação cordial com os alunos, deixa-se à margem a permanente busca por uma educação por um ensino crítico, emancipatório e transformador. Esse muitas vezes ocorre em um cenário de confronto, mediante a problematização de situações divergentes, sendo tal função por essência sua responsabilidade profissional principal. O dilema instalado aqui era: abandonar o ensino sistematizado da EF e manter boa relação com os estudantes ou continuar a investir no enriquecimento da formação cultural deles e enfrentar o desgaste físico e emocional proveniente do embate com os jovens?

Em todo o processo narrado, o fato de ser professora efetiva me garantiu estabilidade e continuidade do trabalho nos anos seguintes. Mesmo a duras

³ Segundo Marcellino (2004), o lazer tem quatro funções de ordem funcionalista; a romântica, a moralista, a compensatória e a utilitarista. A visão romântica se refere aos valores da sociedade tradicional; na abordagem moralista, o lazer assume funções em que se torna possível ocupar o tempo ocioso, — tirar as crianças da rua; a abordagem compensatória está relacionada à compensação da insatisfação e alienação provocada pelo trabalho; e, na abordagem utilitarista, o lazer se reduz à recuperação das forças de trabalho, apenas ao descanso.

⁴ Aula entendida aqui como como espaço/tempo da vida escolar que pressupõe uma intervenção intencional por parte do professor para possibilitar o acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerado responsabilidade da escola, e na qual se empenha em envolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma. Esta por sua vez, se articula com uma sequência de aulas dentro de um projeto, o que exige procedimentos didático-pedagógicos específicos e se desenvolve num tempo específico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006).

penas e em um processo lento e persistente de luta por reconhecimento da minha condição como docente e da EF como componente curricular, fui ganhando conquistas parciais. Em especial, tive a oportunidade de organizar melhor minha intervenção didática na EF curricular: introduzi o ensino de saberes de ordem conceitual; modifiquei e desenvolvi procedimentos de avaliação; inseri a EF no calendário de provas juntamente às demais disciplinas e solicitei à gestão escolar melhores condições materiais de trabalho (reforma da quadra, diversificação de material didático).

Não obstante reconhecer os avanços na minha prática curricular nos últimos anos, ainda enfrentava dificuldades em conectar os saberes específicos da EF com os interesses, as demandas e as necessidades dos jovens estudantes com os quais estabeleço relação pedagógica. Diante de tal leitura, entendia ser necessário um maior investimento na problematização da condição juvenil⁵ dos estudantes com os quais tinha e tenho responsabilidades políticas, éticas e pedagógicas. Tratava-se, portanto, de investir na compreensão de suas práticas e símbolos como a manifestação de um modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas no processo de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, a escola na qual atuo e o ensino da EF que nela desenvolvo.

Tal necessidade de investimento acadêmico estabelecia relação com um conjunto de dificuldades e dilemas com os quais me deparava no processo de construção de uma proposta curricular em EF para a escola de Ensino Médio em questão. Entendia ser necessário construir respostas mais elaboradas às seguintes questões: que saberes deveriam ser priorizados no currículo da EF? Seria viável cada turma ter um currículo específico? Ou seria necessário trabalhar com um currículo que tivesse uma matriz única, de forma a garantir a todos o direito de acesso à pluralidade de conteúdos específicos da disciplina? Como incluir em uma proposta curricular em Educação Física os princípios da justiça social e da equidade, lançando mão do reconhecimento da diversidade sociocultural dos alunos jovens? Como construir uma proposta curricular em EF que reconhecesse a condição juvenil? De que maneira envolver os jovens nessa construção curricular? De que modo intercambiar os tempos e espaço de sociabilidade de jovens fora/dentro da escola e o tempo e o espaço de ensinar e aprender em EF na escola?

⁵ Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida com base nos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007).

Levando em consideração essas questões, o nosso estudo tem como objeto de investigação a minha prática curricular em Educação Física, numa escola do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Além desta análise, a pesquisa se debruçou sobre os processos de reconstrução da minha proposta de planejamento de ensino, valendo-me do esforço de compreensão das características socioculturais de estudantes jovens da referida escola, bem como de suas demandas e necessidades de aprendizagem em EF e para além dela.⁶

A partir desse objeto de pesquisa, estudo tem como objetivo geral reconstruir minha proposta curricular para o ensino da Educação Física numa escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais em diálogo com os estudantes jovens. Esta intenção geral de pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: Analisar a trajetória da organização curricular da disciplina Educação Física, desenvolvida pela própria pesquisadora; Ampliar o conhecimento da pesquisadora sobre a realidade sociocultural dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”; Conhecer mais profundamente as demandas e as necessidades de aprendizagem em EF dos referidos estudantes jovens; Promover maior participação dos estudantes jovens nas decisões sobre as ações curriculares em EF na “Escola de Baixo”; Elaborar uma proposta curricular para ensino da EF voltada aos três anos do Ensino Médio da “Escola de Baixo”.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar a minha prática docente na escola, mais especificamente buscando inventariar e refletir sobre como tenho construído a organização curricular da disciplina Educação Física no Ensino Médio, numa escola pública da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para isso, apropriei-me dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação para fins de melhor analisar os limites, a fragilidade, os avanços e as conquistas do currículo moldado pela minha ação pedagógica.

A pesquisa-ação é, em geral, realizada em um espaço de interlocução em que os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 2002). Essas pesquisas não buscam apenas resolver uma dificuldade imediata, e, sim, desenvolver a consciência da coletividade nos

⁶ Por conta dos limites de caracteres definidos para a escrita dos capítulos deste livro, vamos priorizar o inventariado reflexivo das minhas ações curriculares.

planos político-culturais a respeito das questões importantes que enfrentam. O objetivo é tornar mais evidentes aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2009). A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que lança mão de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar, buscando melhorar a prática. Embora tenda a ser pragmática, a pesquisa-ação se distingue claramente da prática e, ainda que seja pesquisa, se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005).

No campo educacional, as pesquisas que visam produzir transformações nas ações de ensino nas escolas têm sido denominadas de “pesquisa-ensino”. Na esteira da pesquisa-ação, à pesquisa-ensino interessa investigar/intervir no ensino, na aprendizagem, nos procedimentos de avaliação, no currículo e no contexto escolar mais geral ou a combinação deles (MOREIRA, 2003). Nessa mesma direção, a sala de aula passa a ser vista não apenas como um espaço restrito ao ensino, mas também como *locus* de investigação sobre o ensino e aprendizagem (MOLINA, 2010).

Nesta pesquisa, tentei assumir o papel de professora pesquisadora, que investiga, reflete e intervém de forma mais consciente, estabelecendo a com realidade prática uma postura de distanciamento crítico e de vigilância epistemológica. Mais do que isso, o exercício da pesquisa-ação chamou a minha atenção para algo que não tinha dado a devida atenção: a possibilidade de ser uma pesquisadora do meu próprio trabalho que cria e desenvolve métodos próprios de investigação da, e sobre a, prática pedagógica, com o objetivo primeiro de encontrar soluções provisórias ao enfrentamento dos desafios do meu agir profissional.

Para construção dos dados da pesquisa nos valemos de uma análise mais detalhada e profunda sobre a realidade da “escola de baixo”,⁷ com levantamentos de dados sobre a história da instituição, o perfil profissional sobre o corpo docente, as características dos discentes, uma análise mais criteriosa dos ambientes escolares, de sua organização administrativa e de

⁷ “Escola de Baixo” um nome fictício, utilizado apenas para preservar a identidade da escola. Além disso, tal denominação diz coisas importantes sobre essa instituição. Tal termo remete a uma distinção geográfica, já que a outra escola situada no mesmo bairro (uma escola da Rede Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete) fica localizada na parte alta do bairro, enquanto a “Escola de Baixo”, como o nome sugere, fica na parte mais baixa do bairro. Essa designação é correntemente utilizada pela comunidade escolar, como também pelos moradores da região na qual está situada.

suas estruturas materiais. Paralelamente, submetemos a nossa organização curricular ao escrutínio autorreflexivo. Para isso, foi fundamental o diálogo com a teoria. Os aportes teóricos do campo da EF escolar, da condição juvenil e do currículo e planejamento espraíram a minha leitura sobre meu contexto de atuação e o meu trabalho docente.

As minhas ações curriculares em EF foram, também, “confrontadas” por dados empíricos construídos juntos aos estudantes jovens da “escola de baixo”. Para isso, construímos e aplicamos um questionário (a todos os estudantes do Ensino Médio desta unidade escolar) com o objetivo de conhecer melhor as características socioculturais dos estudantes, suas expectativas em relação à escola e ao ensino da EF.

Ainda com intuito de abrir canais de diálogo com a juventude, realizamos uma entrevista semiestruturada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Nesta entrevista, buscamos avançar na construção de dados sobre a condição juvenil dos estudantes jovens da escola, sua relação com o universo das práticas corporais, suas expectativas de aprendizagem em relação à escola e suas percepções sobre o papel do ensino em EF.

Tal esforço de diálogo com os estudantes jovens foi enriquecido com um encontro presencial, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, que denominamos de “Café com Papo”. Neste encontro, buscamos abrir uma outra via de diálogo com os jovens: um espaço de discussão coletiva sobre a o papel da EF e de construção de proposições para o ensino da EF no Ensino Médio. Esse momento foi finalizado com uma confraternização, com partilha de alimentos, sucos e café entre todos que participaram da discussão.

INVENTARIANDO MINHA RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ESTUDANTES

Ao iniciar minha atuação pedagógica no Ensino Médio, na rede Pública estadual, partia da minha experiência prévia com o Ensino Fundamental acreditando que a participação dos estudantes jovens nas aulas de EF seria algo natural e rotineiro, de modo similar aos padrões culturais escolares do Ensino Fundamental, ou seja, pressupunha que a rotina de engajamento dos estudantes nas aulas se daria de forma análoga ao que encontrava na escola de Ensino Fundamental, com uma rotina caracterizada por motivação e entrosamento. Essa idealização foi ainda reforçada pelos relatos da diretora dessa instituição que dizia do bom envolvimento dos estudantes nas aulas de EF na “Escola de Baixo”.

Ao estabelecer os primeiros contatos com o corpo discente do Ensino Médio, fui surpreendida por uma realidade bem diferente: esperava alunos participativos e interessados, mas o que encontrei foi a apatia de determinados grupos em relação ao ensino e à aprendizagem em EF. A aula de EF era vista como tempo de descanso e relaxamento, frente ao tédio da lógica da aprendizagem de outras disciplinas consideradas “sérias”. Quase toda a iniciativa de levar a cabo um ensino sistematizado em EF era rechaçada pelos estudantes, já que não esperavam que a aula de EF fosse mais um lugar de estudo (de trabalho) na rotina escolar.

Mais do que a apatia, enfrentava sérios problemas de indisciplina, que se manifestavam, sobretudo, na recusa dos jovens em relação ao cumprimento de determinadas normas de comportamento consagradas pela cultura escolar: cumprimento de horários de aulas, ocupação ordeira dos ambientes da escola, respeito à hierarquia na relação entre professores e alunos, acolhimento natural da autoridade do professor e adequação às regras de convívio cordial entre os agentes escolares.

De forma mais específica, enfrentava os inconvenientes decorrentes da recusa dos estudantes em participar das aulas e da presença insistente de alunos de outras turmas “matando aula” nas imediações da quadra. Tais fatos acabaram por criar um caldo de conflitos entre os próprios alunos e entre os estudantes e eu, gerador de múltiplas situações de dispersão e de ruídos de comunicação que tornavam a sala de aula de EF um lugar impróprio para o ensino e a aprendizagem.

Hoje, ao refletir sobre esse contexto, percebo mais claramente que a ação de “matar aula” não dizia respeito apenas a um ato de indisciplina dos alunos, mas também se relacionava com a forma como os professores das outras disciplinas escolares conduziam suas próprias aulas. Por que, afinal, a aula de EF e seus entornos são mais interessantes e atrativos para os jovens do que as aulas de outras disciplinas escolares? Esse acontecimento, que, na época, eu via apenas como um ato de indisciplina dos estudantes, hoje é percebido de forma mais multidimensional. Sobrepuñham-se a dificuldade da escola em produzir sentidos e conexões entre a cultura escolarizada⁸ (SACRISTÁN, 1997) e a condição juvenil e a minha dificuldade de enxergar

⁸ Para Sacristán (1997), a cultura escolar é uma reconstrução da cultura a partir das condições nas quais a escolarização produz suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Desse modo, a cultura diz respeito a conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos à escola. Por sua íntima relação, é preciso compreender os identificadores e mecanismos escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um componente especial com sentido próprio.

naqueles atos indisciplinados a transgressão dos jovens, os processos sutis de identificação com os conteúdos da EF, suas formas específicas de ensinar e aprender e a cultura juvenil.

Por outro lado, questionava por que a gestão da escola permitia que tal situação ocorresse somente nas aulas de EF. Por que essa situação não se repetia nas aulas de professores de outros componentes curriculares? Em certa medida, por que a escola alimentava nos estudantes a ideia distorcida de que alguns conhecimentos valem mais do que outros? Reforçava-se aqui hierarquia entre os saberes escolares. Nessa hierarquia, a EF era colocada em um lugar marginal no currículo escolar, sendo, desta feita, confundida como espaço e tempo de lazer. Nessa lógica, a EF não criaria danos ao projeto educacional primeiro da escola que era de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e galgar melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), garantindo a aprendizagem de Português e Matemática. O que predominava nessa lógica, era uma visão instrumental tanto da disciplina EF quanto da professora que a lecionava.

Além dos episódios de indisciplina que precisava administrar diariamente, inclusive com alunos de outras turmas que ocupavam as dependências da quadra de esportes quando ministrava as aulas, sofri com alguns casos de assédio moral, como ameaça a danos materiais ao meu veículo, estacionado na porta da escola, ou ameaça a furto do material esportivo e arrombamento de armários. Até minha estabilidade no cargo foi ameaçada, pois devido à alta rotatividade de professores contratados nessa instituição, alguns discentes acreditavam que, caso a minha ação pedagógica não satisfizesse seus interesses individuais mais imediatos, poderia ser alvo de uma demissão por justa causa.

Esses acontecimentos, que revelam uma postura de confronto em relação à minha condição docente, manifestam o quanto são complexas as relações institucionais no interior da escola. No cotidiano escolar, convive-se com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que inclui alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; num processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Como fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo é heterogêneo (DAYRELL, 2007). E, em meio a tais tensionamentos na relação com os estudantes, acabava por sucumbir a uma leitura binária da realidade: de um lado culpabilizava os jovens por sua indisciplina, por outro, me vitimava

diante da realidade de confrontação da minha autoridade docente. Tinha, na época, dificuldade de entender o contexto de forma mais multidimensional, fato que criava sérios empecilhos à construção de uma relação dialogal com estudantes jovens, condição necessária à construção de um planejamento de ensino que fosse pactuado com eles.

Paralelamente, vivenciava diversas situações de enfrentamento com os alunos, quando tentava desenvolver ações didáticas que rompiam com a cultura escolar de EF comumente conhecida como “rola bola”. Em linhas gerais, tal prática pode ser caracterizada como uma atuação docente que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja ocupar o tempo dos alunos com alguma atividade. Frequentemente, o professor com esse perfil converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português, etc.) (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; MACHADO *et al.*, 2010). A tentativa de romper com a hegemonia de certos conteúdos esportivos (em especial o futebol e o voleibol), com a inserção de conteúdos nunca vistos (danças, lutas), e de problematizar os saberes conceituais sobre o fazer corporal era vista como algo exótico ao ensino desse componente curricular.

Em um primeiro momento, acreditava que o interesse e a curiosidade dos alunos por uma EF que fosse marcada pela pluralidade de conteúdos de ensino seriam suficientes para mobilizá-los e motivá-los a participarem das aulas. Alimentava, de forma ingênua, a ideia de que o desinteresse pela EF advinha de um longo histórico de ensino marcado pela hegemonia de práticas esportivas repetitivas e que, por isso, os discentes já estariam saturados da mesmice do ensino do futebol em todas as aulas. De forma particular, acreditava que, por serem alunos do Ensino Médio e, em tese, mais maduros, eram mais conscientes da importância da EF para sua formação. Assim, se as aulas fossem bem planejadas, com atuação efetiva do professor, o desenvolvimento das práticas pedagógicas seria, automaticamente, exitoso. Infelizmente, a realidade se impôs de forma avassaladora. O desinteresse pela EF não apenas continuou, mas se revelou por meio de um forte rechaço, por boa parte dos estudantes, às iniciativas de reorganização curricular da disciplina.

O interesse, quando havia, era seletivo. Os alunos só queriam participar de aulas de conteúdos que dessem prazer imediato e/ou com os quais tinham uma identificação mais direta. Estavam presos a uma cultura escolar em EF marcada pela repetição de conteúdos e/ou pela falsa representação da

aula de EF como tempo/espaço de descanso. Além da pressão dos meninos pelo “ensino” do futebol, havia também grande desinteresse das meninas durante as aulas, sobretudo quando o conteúdo impunha o uso de “bolas” e/ou o exercício de práticas coletivas.

Ademais, a sobrepujança física do gênero masculino era tomada como critério quase que exclusivo para participação nas aulas, ato que se repetia de forma “velada” e consentida (por meninos e meninas), principalmente pela falta de oportunidade de vivências anteriores das meninas com as práticas corporais (em especial com os esportes coletivos), sendo trivial a participação apenas dos mais habilidosos. Nesse contexto, era naturalizada a exclusão daqueles que possuíam menos vivências motoras, o que era simplificado pela rasa justificativa de “gostar ou não de EF”. Tal realidade reproduzia uma cultura escolar de EF que compreendia as aulas como espaço aberto para a participação facultativa dos estudantes, e não como um componente curricular obrigatório, por meio do qual se podia acessar conhecimentos fundamentais para a formação cultural.

Assim, a necessidade urgente de minimizar os estereótipos construídos em relação à EF escolar, mediar atos de indisciplina recorrentes nas aulas de EF, enfrentar a baixa participação das meninas nas aulas, reverter o quadro de supremacia dos mais habilidosos e romper com cultura monoesportiva tornaram a tarefa de lecionar uma missão complexa e de difícil enfrentamento.

As minhas iniciativas de desenvolver práticas renovadoras no ensino da EF⁹ eram vistas com desconfiança e desinteresse pelos discentes e pela comunidade escolar. Nesse período, era frequente a chegada de reclamações endereçadas pelos alunos à gestão da escola, questionando a minha prática docente. Nelas, os estudantes reivindicavam aulas que reproduzissem seus interesses pessoais ou de determinados grupos. Tal fato acirrava ainda mais os conflitos com estudantes durante as aulas, o que acabava por acentuar interesses mais seletivos, em detrimento das necessidades e demandas mais coletivas. Tais episódios causaram-me grande desconforto, porque sentia

⁹ Entendemos como práticas renovadoras da EF aquelas que denotam um movimento no sentido de evidenciar a ruptura com a noção de EF como “atividade” para a condição de “disciplina”. Para isso, alguns princípios deveriam se fazer presentes: a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FERSTENSEIFER; SILVA, 2011).

minha autoridade e minha competência profissional confrontadas e testadas diariamente.

Nesses momentos de tensão, sentia que havia um desencontro entre as expectativas dos jovens em relação à Educação Física e o que eu esperava deles como estudantes. Dayrell (2003), em seu trabalho sobre o jovem como sujeito social, retrata que as experiências escolares dos jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo em sua construção como sujeitos históricos e de direitos. Ao rever, de forma retrospectiva, a minha prática docente, percebo que parte dos fracassos das minhas investidas pedagógicas decorreriam da minha incapacidade de considerar, de forma mais minuciosa, as características socio-culturais dos jovens, seus interesses e demandas de aprendizagem. Mais do que isso, de início, tinha dificuldade de reconhecê-los como interlocutores legítimos no processo de construção da proposta pedagógica.

Anteriormente a esse movimento crítico e reflexivo do meu fazer docente, pensava em um planejamento de ensino para a EF no Ensino Médio que fosse uma mera transposição das referências curriculares orientadoras fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação,¹⁰ sem que fosse necessário realizar um diagnóstico mais minucioso sobre os estudantes jovens, suas expectativas de aprendizagem em EF, suas formas de aprender, seus conhecimentos prévios sobre as práticas corporais e os sentidos construídos acerca dessa produção cultural. De certo modo, era refém de uma perspectiva tecnicista de educação. Nessa concepção, os problemas que se colocam para o professor/a são instrumentais e, portanto, técnicos, levando em conta como aplicar os recursos e as estratégias necessárias à realização dos objetivos apresentados no currículo oficial. Deve-se usar esse critério em todos os passos que constituem a intervenção prática: o plano de desenvolvimento do currículo, a produção de materiais, a organização da escola e da aula e os procedimentos de evolução (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

Hoje percebo de forma mais clara que a minha prática pedagógica e curricular pouco dialogava com o mundo, as demandas e os projetos de vida dos jovens com os quais interagira como professora. Esse descompasso experimentado por mim é explicitado por Corti e Freitas (2003):

¹⁰ Tais referências estão expressas no documento do Currículo Básico Comum (CBC) produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Essa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade de a escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. Como signos dessa situação, observamos o desinteresse e a desmotivação dos alunos, o recrutamento da violência em ambiente escolar e a precarização da qualidade de ensino como um todo. Os profissionais da educação também se ressentem com esse processo, pois já não conseguem alcançar efetividade na sua prática educativa.

No esforço de tentar reverter esse quadro de distanciamento entre a minha prática curricular e a condição juvenil, fazia-se necessário reconhecer dois aspectos da realidade: primeiro, era fundamental desconstruir a imagem idealizada de juventude que havia incorporado em minha trajetória familiar e escolar. Tais representações impediam que pudesse ver e ler as juventudes concretas que estavam diante de mim. Como bem lembra Arroyo (2004), no livro “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres”, muitos professores e professoras se assustam com a quebra de imagens inocentes diante do novo imaginário social que sataniza a infância, a adolescência e a juventude. O autor destaca esse momento como uma tensão fecunda às escolas, à pedagogia e à docência. Diante desse quadro, surgem esforços para ouvir as crianças e os jovens, para criar relações mais humanas, para que nos digam como se vive a infância desde a infância, como se vive a juventude desde a juventude. Nada de nostalgia do paraíso perdido. Crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares, nunca acreditaram que haveria paraíso a perder. O que se espera das escolas, da docência e da pedagogia, de acordo com Arroyo (2004), é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais. Esses sujeitos reais parecem nos dizer: não somos nem queremos ser a idealização que a sociedade fez da infância, da adolescência e da juventude. Talvez esse seja um dos principais desafios com o qual tenho que lidar na condição de professora que trabalha com a educação de jovens. Trata-se de reconstruir essas imagens quebradas, sem as falsas idealizações que acabaram por conduzir o meu fazer pedagógico até o momento.

Um segundo aspecto tem relação direta com o primeiro. Para diminuir o abismo existente entre a minha prática pedagógica e as juventudes concretas com as quais interagia, era necessário reverter ou desconstruir algumas práticas tecnicistas que ainda se faziam presentes no meu fazer pedagógico. Era necessário assumir uma perspectiva mais heurística de currículo. Para Sacristán e Gomez (2007), a pedra fundamental dessa proposição é o caráter

subjetivo das variáveis que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados. Nessa linha, a intervenção docente na aula encaminha-se para orientar e preparar as trocas entre alunos e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados.

Considerando esses desafios em perspectiva, tentei imprimir ações de ensino que fossem mais próximas dos interesses dos jovens da “Escola de Baixo”, mas que, ao mesmo tempo, fossem significativas para o reconhecimento e a legitimação da EF como componente curricular.

INVENTARIANDO AS MINHAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO

A inquietação por uma prática docente mais efetiva, que proporcionasse aprendizagens significativas para a formação dos jovens, gerou a necessidade problematizar e refletir sobre a ação curricular até então implementada, sempre pensando em desenvolver ações de ensino que rompessem com a cultura de EF anterior à minha chegada na “Escola de Baixo” e que fizessem sentido os estudantes jovens.

Como citado anteriormente, buscava estabelecer uma relação de fidelidade com a referência curricular prescrita pela Secretaria de Educação, construindo ações de planejamento estruturadas segundo as orientações contidas no CBC (MINAS GERAIS, 2005). Nesse documento curricular, os conteúdos de ensino que estruturam e identificam a área de conhecimento da EF como componente curricular é denominado de eixos temáticos, a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos.

Ao tomar como referência o que estava prescrito pelo CBC, ainda tinha dúvidas de como distribuir os eixos temáticos e sequenciá-los de acordo com o nível de complexidade, nos três anos do Ensino Médio. De forma simplificada, buscava iniciar o ano letivo com o conteúdo de jogos para todas as turmas, conforme parte do meu planejamento anual, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento de ensino
no início da docência

| PLANEJAMENTO DE ENSINO- 2018 | | | | |
|------------------------------|---|--|--|---|
| | JOGOS | GINÁSTICA | DANÇAS ¹¹ | ESPORTES |
| 1º ANO | Jogos de rua Jogos de salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras | Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada | Diversidade cultural nas danças brasileiras | Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton |
| 2º ANO | Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras | Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada | Diversidade cultural nas danças brasileiras | Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton |
| 3º ANO | Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras | Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada | Diversidade cultural nas danças brasileiras | Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton |
| PROPORÇÃO DE CONTEÚDOS | 25% | 20% | 5% | 50% |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No início do ano letivo de 2018, optei por iniciar o trabalho priorizando o tratamento do conteúdo Jogos e Brincadeiras. Na época, entendia que essa era uma opção bastante acertada, porque os jogos tradicionais, como o rouba-bandeira e queimada, sempre despertavam interesse por parte dos alunos. Assim, mesmo que de forma inicial, conseguia mobilizar parte significativa dos alunos, pois eram atividades conhecidas pela maioria deles, não

¹¹ Não obstante estar previsto no planejamento, o ensino do conteúdo de dança limitava-se a preparar as danças para a festa junina, evento este inserido na rotina da vida da escola.

os expunham a experiências padronizadas de rendimento técnico, criando, assim, possibilidades de vivências corporais de maior expressividade. Em síntese, apostava no potencial lúdico¹² dos jogos e das brincadeiras para atraí-los e melhorar a participação nas aulas nesse eixo temático, como em outros.

Apesar dessas pretensas condições favoráveis ao ensino dos jogos, o que se via eram as turmas rejeitando rapidamente o conteúdo de jogos e brincadeiras. Muitos consideravam o conteúdo infantil e repetitivo nas práticas do Ensino Fundamental, comparativamente a outros conteúdos com os quais tinham tido contato na escola, em especial o esporte. Mais do que isso, os estudantes manifestavam incômodo com a repetição de aulas com o mesmo conteúdo, não entendiam a lógica da sistematização de conteúdos e tinham uma visão da aula de EF sob a perspectiva do lazer.

Essa percepção de que havia uma repetição das aulas, levando em conta a presença de conteúdos já vivenciados no Ensino Fundamental, permanecia, mesmo com a implementação de alterações substanciais nas regras dos jogos ou mesmo com a abordagem de jogos similares aos jogos tradicionais já conhecidos como, por exemplo, o *Dodgeball*. De modo mais amplo, tinha que lidar com o estranhamento dos alunos frente a uma experiência de ensino em EF que pretendia ser mais sistematizada. Entendia, assim, que o tratamento dos jogos como conteúdo inicial do ano letivo não resolveria os problemas relativos à falta de interesse dos estudantes pelo ensino em EF. No máximo, seria um paliativo de curto prazo para o problema.

É importante lembrar da distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre os participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes”, quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola. Ao contrário dessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. Ao refletir sobre tal abordagem, reconheço que entendia que os

¹² A ludicidade entendida aqui, nos termos de Huizinga (2007, p. 16), como (...) “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.”

jogos deveriam ser tratados como conteúdo de ensino específico e não como meio para fins educativos outros. Todavia, percebo que, também, os utilizei como meio para motivar os alunos a participarem das aulas. O que, a meu ver, empobreceu o tratamento do eixo jogos e brincadeiras.

Mais do que isso, penso que não explorei devidamente o universo quase inesgotável de jogos e brincadeiras disponíveis na cultura. Entre essas lacunas destaco o meu pouco interesse em selecionar jogos e brincadeiras de matriz da cultura indígena, afro-brasileira e africana, jogos esses que resgatam a memória das comunidades tradicionais, pois trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2017). Mesmo sabendo da existência da promulgação das leis 10.639/2003 e 11645/2008,¹³ que obrigam as escolas a tratarem de temáticas relacionadas à história da cultura afro-brasileira e Indígena, entendia, na época, que tais conteúdos de ensino não eram de interesse dos estudantes. Mais do que isso, achava quase impossível implementar o ensino de práticas corporais ligadas à cultura africana que, *a priori*, eram vistas como saberes vulgares, não científicos e questionadores da cultura hegemônica tratada na escola: branca, europeia, elitista. Mesmo diante de uma legislação que era bastante enfatizada pela analista educacional na escola, entendia que avançar nessa direção era algo impossível de ser realizado, dado os conflitos que vivia com os estudantes. Por outro lado, tal decisão contribuiu para ratificar e reproduzir uma lógica curricular que afirma a homogeneização cultural numa sociedade como a brasileira, tão diversa e plural. Deixei, portanto, de intervir e participar da luta pela construção de um currículo multiculturalista, em que os saberes dos grupos dominados e subjugados têm suas formas culturais reconhecidas e representadas na seleção cultural operada pela escola (SILVA, 1999).

Os desafios e dilemas enfrentados no esforço de colocar em prática aquilo o que havia idealizado no planejamento de ensino perduraram durante o ano de 2018, principalmente quando propunha o tratamento didático de eixos temáticos pouco vivenciados ou conhecidos pelos estudantes (conforme relato dos mesmos), como as ginásticas e as danças.

¹³ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Nessa modificação, foi alterado o texto do artigo 26-A. A lei de 11.645/2003 previa a obrigatoriedade do ensino somente de temas da cultura afro-brasileira. Em função de pressões dos grupos indígenas, foi introduzida na lei a obrigatoriedade da cultura indígena. O texto da Lei 10.639/2008 ficou descrito dessa forma: “Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

No eixo temático das danças, foi preciso pensar em várias estratégias, a fim de sistematizar, mesmo que minimamente, esse conteúdo. Por um lado, tinha que lidar com meu pouco domínio do conteúdo, seja porque a formação inicial pouco me preparou adequadamente para lidar de forma autônoma e autoral com o ensino da dança, seja porque não tinha muita intimidade corporal com as danças, fruto de experiências culturais restritas com essa prática corporal, fora e dentro da escola. Somado a isso, havia uma enorme resistência dos estudantes quanto a participar das aulas quando a dança era objeto de tratamento didático. Nesse cenário, o único momento em que era possível tratar o conteúdo de danças era o ensaio para a quadrilha, dentro do calendário da festa junina anualmente organizada pela escola.

Para tentar superar minhas limitações e inseguranças, busquei alternativas que, na época, me pareceriam viáveis. Busquei parcerias com pessoas da própria cidade que tinham conhecimento e domínio sobre determinados tipos de dança para que me ajudassem a desenvolver esse conteúdo nas aulas. Sendo assim, convidei um dançarino de hip-hop, morador do bairro e ex-aluno dessa escola pública, para conduzir algumas oficinas sobre esse tema.



Figura 1 – Oficina de dança de rua

Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2018).

Mesmo reconhecendo que tal proposta de tratamento do eixo temático da dança não atendia totalmente aquilo que desejava, entendo que os momentos da oficina de dança de rua produziram, de certa maneira, ruptura quanto a resistência que os estudantes possuíam com esse conteúdo, mesmo

com a baixa participação ativa dos alunos, acredito que por vergonha, por ter sido um evento único com outras turmas participando, pude perceber grande atenção e interesse na condição de espectadores. Fato que proporcionou algum avanço na construção de uma proposta curricular marcada pelo princípio da pluralidade de conteúdos e em sintonia com que preconizava o CBC.

Ao olhar mais criticamente para essa iniciativa de inserção da dança no currículo da EF, reconheço que, em certa medida, abduci da possibilidade de estabelecer uma relação mais autoral com o tratamento da dança e, em consequência, de investir na minha formação continuada, no que trata, em específico, da ampliação do domínio dos saberes específicos da EF, como também do seu tratamento didático. Como bem lembra Charlot (2000), do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (livros), abrigado em locais (escolas), possuído por pessoas que já percorreram um caminho. Aprender é passar da não posse para a posse, da identificação de um saber virtual para sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber objeto. Para o autor, aprender pode ser também dominar uma atividade ou capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não posse para a posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, para o domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo. Essa reflexão me faz pensar que abduci não somente de ampliar meu conhecimento conceitual sobre a dança, como, também, do domínio das minhas capacidades de lidar com esse saber como uma atividade prática.

Ainda no processo de uma organização curricular marcada pela pluralidade de conteúdos e em sintonia com as prescrições curriculares exaradas pelo CBC, investi na seleção e no tratamento didático de conteúdos relacionados ao eixo temático das ginásticas. Em meio a esse esforço, a escola havia aderido ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).¹⁴ Por meio do ProEMI, a escola passou a receber recursos para custear materiais com vistas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Nesse contexto, a diretora me solicitou uma lista de possíveis materiais didáticos diferenciados

¹⁴ Instituído em 2009, pela Portaria nº 971, o ProEMI integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando apoiar e fortalecer projetos de reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio. O programa prevê a ampliação do tempo dos alunos na escola e a formação integral, com a inserção de atividades que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, tornando o currículo mais dinâmico e atendendo as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea. Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE- MG) aderiu ao programa.

para serem utilizados nas aulas de EF. Com isso, requisitei, além da compra das tradicionais bolas esportivas, conjunto de raquetes, elásticos extensores e a escada de agilidade utilizada na ginástica de condicionamento físico.

É importante citar que os elásticos extensores foram indicados pela diretoria da escola, sob a alegação de que a EF deveria desenvolver aulas “diferenciadas”. Recebia tal cobrança como uma afronta e/ou como mais uma situação de desrespeito profissional. Aquilo que tentava programar nas aulas não era uma ação criativa, inventiva e autoral? O meu esforço em romper com a cultura do vazio didático da EF não era uma ação curricular inovadora? Que parâmetros utilizavam para definir o que seria uma EF diferenciada? Além disso, entendia a interferência da gestão como uma ingerência na minha autonomia pedagógica, por impor um controle vertical sobre a minha atuação docente.



Figura 2 – Ginástica com elásticos extensores

Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

Assim, a compra dos materiais de ginástica de condicionamento físico foi quase imposta pela diretora da escola, sobretudo, em função de suas experiências corporais diárias em uma academia de ginástica. Nessa toada, inovar em EF seria atrelar seu ensino à ideia do desenvolvimento da aptidão física e a um reducionismo biológico. Nessa perspectiva, a EF é concebida como espaço para promover a atividade física e informar os estudantes sobre os benefícios - predominantemente biológicos - dessa prática. Pode-se inferir que havia a tentativa de impor ao meu fazer pedagógico uma determinada perspectiva de EF, denominada, na literatura, de saúde renovada. Essa proposta atribui à EF um compromisso com a promoção da saúde, tendo em vista o pressuposto de que se deve “educar” as pessoas a aderirem à prática

regular de exercícios físicos e, com isso, tornar seu estilo de vida mais ativo e seus hábitos saudáveis (FERREIRA, 2001).

Em certa medida, fui engalfinhada por esse discurso, seja porque, em parte, acreditava nele, seja porque entendia ser uma possibilidade concreta de legitimação da EF na escola, assim como, de reconhecimento de minha autoridade docente. Acreditava que a transmissão de informações quanto a fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia seria fundamental para a compreensão desse processo por parte dos alunos. De certa forma, fiz coro a uma perspectiva de promoção da saúde que reproduz acriticamente a ideia do excessivo poder que o indivíduo teria em alterar seu próprio estilo de vida acaba atribuindo a ele uma responsabilidade que, na verdade, seria do Estado, o qual deveria oferecer condições justas e dignas a seus cidadãos, para que soubessem o verdadeiro sentido do que é ser saudável ou ter “qualidade de vida” (MEZZARROBA, 2012). Reconheço que aderi de forma pouco crítica a essa perspectiva de promoção da saúde em relação a qual, em tese, tinha e tenho ressalvas. Todavia, entendia que a escola acreditava e apostava que a EF pudesse fomentá-la junto aos estudantes, o que possibilitaria ganhos de legitimação da EF e reconhecimento da minha condição docente.

Com a chegada dos materiais ligados mais diretamente à ginástica de condicionamento físico, lancei-me ao tratamento pedagógico de algumas práticas de ginástica de condicionamento físico. Os alunos, ao se depararem com um tipo de material pouco comum nas aulas de EF escolar, não se interessavam imediatamente pelo conteúdo, para além da curiosidade imediata de manusear os novos objetos didáticos. Como no tratamento dos eixos temáticos dos jogos e danças, houve resistência dos alunos para aderirem à participação nas aulas. Todavia, sentia a necessidade de oportunizar o ensino de práticas corporais ligadas às capacidades físicas, por entender que os estudantes poderiam acessar saberes conceituais importantes para a compreensão do funcionamento do corpo em momentos de atividade física, como também incorporarem saberes corporais necessários à experimentação de práticas corporais de condicionamento físico no tempo livre.

Essa escolha didático-pedagógica era caudatária da ideia, predominante no Brasil, de que o principal agente no binômio atividade física e saúde também é a aptidão física, e conteúdos tais como o exercício, o desporto e a aptidão física aparecem como essenciais na EF. Busca-se, através desses conteúdos, que os alunos pratiquem alguma atividade física, adotem um estilo de vida saudável e, gradualmente, adquiram autonomia (mesmo que mínima) para “praticar essas atividades por conta própria” (FERREIRA, 2001).

Os profissionais da EF brasileira acabam, então, caindo nessa “causalidade” do exercício físico como promoção da saúde, disseminando a ideia (ingênua) de que quem pratica qualquer atividade física terá saúde (e quem não pratica terá doença) ou que “esporte é saúde” (MEZZAROBA, 2012, p.240).

Olhando de forma retrospectiva para essas minhas incursões didáticas com os eixos temáticos de jogos, danças e ginástica, constato, também, que tive muita dificuldade em conectar os aspectos específicos de cada um dos conteúdos da EF com o caráter subjetivo das variáveis que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Como bem lembram Sacristán e Gómez (2007), tal processo se caracteriza pela criação e transformação de significados. Nessa linha, caberia ao professor desempenhar o papel de uma espécie de clínico, que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de ação específicas e adaptadas para a situação concreta, comprovando as reações esperadas ou não, lógicas ou irracionais dos alunos e avaliando o significado das trocas que se produziram em sequência. Ao contrário dessa perspectiva, fui guiada por uma perspectiva homogeneizante dos jovens, o que dificultava uma leitura mais interpretativa dos resultados das minhas ações de ensino e da circulação dos sentidos gerados durante as aulas. Admito que poderia ter investido mais no diálogo com os jovens, de forma a produzir outros significados – sobretudo aqueles não hegemônicos - sobre o que se tentava ensinar e aprender, e que fizessem sentido para mim, para a escola e, em especial, para os estudantes.

Com relação ao eixo temático de esportes, pode-se verificar que ele tem sido o conteúdo predominante em meu planejamento anual. Tal fato decorre da maior aderência dos alunos a este conteúdo, como também a minha identificação e gosto pela prática esportiva, fruto das vivências da época da minha juventude e ainda dos dias atuais. O esporte ocupava mais de 50% da totalidade dos conteúdos trabalhados. Além disso, eram priorizados os esportes coletivos com bola, em especial o futebol, o vôlei, o basquete e o handebol. Posteriormente, introduzi o tratamento do conteúdo tênis de mesa, já que a escola possuía uma quantidade razoável de materiais disponíveis e sua reposição ocorria facilmente, por meio da Secretaria de Educação.

Mais recentemente, ainda dentro dos universos dos esportes coletivos, introduzi os conteúdos frisbee e *badminton*, no esforço de ampliação do acesso ao conhecimento do eixo temático esportes para além das fronteiras do famoso “quarteto fantástico”¹⁵. A peteca também era um conteúdo traba-

¹⁵ De acordo com Betti (1999), o esporte é o meio mais utilizado pelos professores para aplicar a Educação Física na escola, valendo-se apenas do famoso “quarteto fantástico”

lhado no eixo temático esporte. Diferentemente do *badminton* e do frisbee, o ensino da peteca foi um conteúdo pouco aceito pelos estudantes.

Ainda sobre o tratamento desse eixo temático, busquei trabalhar alguns esportes sem bola, em especial o atletismo (corridas, saltos e arremessos). Destaco que o ensino das corridas alcançou certo êxito e reconhecimento por parte dos estudantes, em função, também, do investimento da escola na pintura de raias (duas), no pátio escolar, que reproduziu uma pista de atletismo.



Figura 3 – Pista de atletismo

Fonte: Arquivo pessoal. Foto da autora (2016).

Paralelamente, a hegemonia do esporte deu-se para além das fronteiras da atividade curricular. No intuito de busca de reconhecimento pedagógico na escola, como também, de abrir canais de diálogo com os estudantes, amenizar as tensões nas relações pedagógicas com os jovens e despertar o interesse deles pelas aulas de EF, entendia que seria promissora a ideia de articular o calendário escolar com o calendário de eventos esportivos da cidade e fora dela. Nas reuniões de planejamento ocorridas no início do ano letivo de 2015, notei que a escola tinha um histórico de participação em eventos esportivos municipais, como também em eventos esportivos internos, estes últimos denominados de “jogos interclasses”, tradicionalmente previstos no calendário escolar.

(futebol, vôlei, basquete e handebol), deixando de lado outras modalidades como a dança e a ginástica artística.

Considerando essa tradição de participação da escola nesses eventos esportivos, e percebendo o grande interesse dos alunos (de parte deles) pelas competições, entendia que, ao incrementar essa participação, poderia avançar no processo de legitimação da EF, seja pelo crescimento do interesse dos estudantes pelos conteúdos da EF, seja pela conquista de mais visibilidade do meu trabalho na escola. Além disso, acreditava que a participação nos eventos poderia elevar a autoestima dos estudantes, além de oportunizar ricas experiências de formação moral e ética. Devo reconhecer que, em parte, era tomada por uma visão ingênua de que o esporte era panaceia para resolução de múltiplos males. Males esses decorrentes de questões estruturais mais amplas: a promoção da saúde, as desigualdades culturais, o desinteresse dos jovens pela escola, a violência, a indisciplina, dentre outras.

Nessa linha de reflexão, percebo mais claramente que, ao optar pelo investimento nas equipes esportivas, acabei, também, reproduzindo uma concepção de EF a qual, em tese, era contrária. Em meio a todo esse meu esforço de implementação de equipes de treinamento e de mobilização dos estudantes para participação em eventos esportivos, percebia que tal estratégia era produtora, também, do esvaziamento da atividade curricular em EF. Com isso, a legitimidade da EF se deu, quase exclusivamente, pelas ações extracurriculares que programava.

Para dimensionar o alcance e o peso das atividades extraescolares que desenvolvia naquele período, faço um contraponto com um trecho das análises desenvolvidas na pesquisa de Bracht *et al.* (2005), intitulada *Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo*. Nela os autores relatam as condições de uma realidade análoga àquela que experimentava como professora na “Escola de Baixo”.

A legitimação dessa prática no colégio vinculava-se, então: à mobilização dos alunos; ao clima de festa que colaborava para construir na escola; ao sentimento de sucesso que despertava na sua comunidade e ao sentimento de admiração que suscitava na comunidade extraescolar; e ao correspondente prestígio social que angariava para o colégio. Enquanto isso, a legitimidade da disciplina Educação Física ficava ligada à ideia do desenvolvimento da aptidão física, da sua contribuição para a sociabilização dos alunos e à identificação de possíveis talentos esportivos. A relação entre as aulas de Educação Física e a prática esportiva ligada às competições era bastante tênue e, em pelos menos um aspecto, de subordinação daquela a esta: identificar os alunos com potencial esportivo (BRACHT *et al.*, 2005, p. 16).

Mesmo reconhecendo as contradições presentes no meu fazer pedagógico, entendo que tal ação foi um passo importante em direção a uma percepção mais positiva acerca da EF como componente curricular e ao estabelecimento de relações menos tensas com os estudantes e deles com a disciplina. Os êxitos nos eventos esportivos tornaram-se uma espécie de contraponto ao histórico de uma cultura escolar em EF marcada por relações conflituosas com os estudantes, pelo abandono das aulas de EF e pelas enormes dificuldades de introduzir uma prática pedagógica que rompesse com o vazio didático e com a perpetuação da lógica da esportivização. Em certa medida a criação de equipes esportivas e a participação em eventos esportivos regionais contribuíram para modificar o olhar da comunidade escolar em relação à EF. Além disso, entendia, na época, que era imprescindível, diante do cenário no qual estava imersa, buscar alternativas de legitimação da EF e de reconhecimento da minha condição como professora (sobretudo junto aos alunos) para que não sucumbisse à lógica do abandono do trabalho docente.¹⁶ Foi, portanto, através dos campeonatos e eventos externos, que vislumbrei essa possibilidade.

Considero, ainda, que minha prática foi, em certa medida, caudatária do processo de esportivização da EF. Para os professores, gestores e alunos da “Escola de Baixo” a EF era vista como quase uma transplantação reflexa da prática esportiva fora da escola. De certa forma, as minhas próprias escolhas, comodidades e afinidades afetivas com esse saber reforçaram essa representação linear entre a EF e o Esporte. Hoje vejo mais claramente que o poder de veiculação do fenômeno esportivo acaba por produzir uma relação simbiótica entre a EF escolar e o esporte, por meio da qual o fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF, a tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir EF escolar com prática esportiva. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Nesse horizonte mais favorável, pude incrementar ações de ensino de ordem disciplinar e interdisciplinar. Nessa perspectiva, entendo que um dos avanços do meu trabalho na “Escola de Baixo” foi o investimento em projetos interdisciplinares realizados em eventos escolares. Para alcançar a necessária visibilidade do conhecimento da EF e, por via de consequência, diminuir o seu déficit de legitimidade pedagógica, entendia ser necessário desenvolver ações didáticas que pudessem ter notoriedade para além dos

¹⁶ Segundo Santini e Molina Neto (2005), o abandono do trabalho docente ocorre quando os professores abrem mão do compromisso ético, político e pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema.

limites da sala de aula da EF. Percebia que era preciso conquistar o interesse dos alunos por meio de experiências de ensino que tivessem repercussão na vida escolar em geral, que pudessem dar visibilidade ao conjunto das ações de ensino que desenvolvia nas aulas de EF.

Dentre as ações interdisciplinares realizadas, destaco o desenvolvimento do conteúdo “esportes adaptados”, incluído por mim no planejamento de ensino anual, após perceber mais claramente sua relevância social, sobretudo quando da conclusão da minha pós-graduação¹⁷ nessa temática.

Com a aproximação do evento Semana de Educação para a Vida,¹⁸ propus, em diálogo com professores das disciplinas Biologia e Ciências, que, dentro do tema transversal saúde, pudéssemos problematizar a questão da inclusão social. Esse trabalho objetivou ampliar a compreensão da diversidade cultural dos sujeitos, colocando em foco a discussão sobre a exclusão das pessoas com deficiência, seja no trabalho, na escola, na vida social, nos tempos e espaços de lazer e nas práticas corporais.



Figura 4 – Atividade de culminância do trabalho com o conteúdo esportes adaptados

Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

¹⁷ De 2014 a 2016, desenvolvi a pós-graduação em Esporte e Atividade Física para pessoas com deficiências, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Nessa formação, tive acesso, portanto, a discussões, conhecimento e conteúdos variados sobre esportes adaptados.

¹⁸ Evento promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Iniciativa instituída pela Lei Federal nº 11.988/2009 e que está prevista no calendário escolar. Consiste em uma proposta de confluência de eventos como palestras, apresentações teatrais e musicais para as comunidades escolares, contribuindo para o aprendizado dos estudantes, objetivando refletir sobre valores necessários à vida em sociedade e ao exercício da cidadania, tendo como aporte o respeito e a valorização das diferenças culturais, étnicas, de gênero, deficiências, entre outras.

Destarte, o resultado superou minhas expectativas em relação à participação dos estudantes. Fiquei surpresa com o grande interesse dos alunos em conhecer e se envolver com as práticas corporais presentes nas paraolimpíadas. Foi surpreendente perceber que as atividades propostas geraram nos estudantes a motivação para superar seus próprios limites corporais, quando eram desafiados a praticarem algum esporte em condições adversas: em cadeiras de rodas, sem a possibilidade de usar um dos membros corpo ou com alguma limitação da visão. Mais do que isso, pude perceber, ao final do projeto, uma melhora no comportamento dos estudantes na relação com os colegas de turma, em especial no que se refere ao reconhecimento das diferenças corporais, motoras e atitudinais dos colegas, sobretudo nas aulas de EF.

Esse evento impulsionou a participação da escola, via indicação da analista educacional, em outro evento escolar, intitulado “Mostra exitosas de Ações Pedagógicas” das escolas pertencentes à regional.¹⁹

Esse segundo movimento da minha ação curricular proporcionou um avanço no processo de reconhecimento da EF. Ela passou a ser vista como uma disciplina que poderia oferecer importantes contribuições no tratamento de diferentes conhecimentos. Essa percepção se expandiu para os alunos, os meus pares, os pais e a gestão escolar. Diferentemente da participação nos eventos esportivos, tais projetos tinham concepções pedagógicas contrárias a processos de exclusão, classificação e sobrepujança entre os participantes. Mais do que isso, via que aquilo que fazia na minha ação curricular era reconhecido pela comunidade escolar.

Aos poucos, percebia ganhos importantes para o processo de legitimação da EF na “Escola de Baixo” e respeito profissional por parte da comunidade escolar. Recebia, com mais frequência, congratulações da direção, dos funcionários e de meus pares, pelo reconhecimento do trabalho empreendido. Além disso, notava um maior interesse por parte da comunidade escolar (direção, professores e pais de alunos) pelas ações didáticas desenvolvidas em EF, fossem elas curriculares ou extracurriculares.

Numa outra direção, pude perceber a diminuição do abandono das aulas de EF e dos casos de indisciplina. Aos poucos, a resistência ao ensino dos diferentes conteúdos da EF foi se diluindo, com o expressivo aumento da participação de meninos e meninas nas aulas curriculares. Os boicotes às aulas de conteúdos diferentes do futebol, ou mesmo não esportivos,

¹⁹ O trabalho foi apresentado na sede da Superintendência Regional de Ensino da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em Conselheiro Lafaiete.

diminuíram consideravelmente. Além disso, percebia maior zelo e cuidado com a preservação do material didático e da estrutura física destinada às aulas práticas de EF.

Mesmo reconhecendo esses avanços na minha prática curricular, entendendo que as reflexões produzidas nesta pesquisa proporcionaram avanços na forma de pensar, organizar e desenvolver as minhas ações didático-pedagógicas. Os dados construídos a partir da aplicação do questionário, da realização das entrevistas e das discussões coletivas desenvolvidas com os estudantes jovens no “Café com Papo” possibilitaram um alargamento da minha leitura sobre as formas de selecionar os conteúdos, definir as intencionalidades educativas, organizar os conhecimentos no fluxo escolar e definir princípios metodológicos mais afinados com a singularidade do conhecimento da EF, a materialidade da minha escola e a realidade sociocultural dos sujeitos da aprendizagem (as juventudes).

No que trata da seleção e organização dos conteúdos, os dados da pesquisa levaram-me a repensar a forma de planejar o ensino. Antes, as minhas ações neste campo da intervenção docente eram muito presas às orientações curriculares existentes (CBC, BNCC). Não me via como formuladora de currículos. Mais do que isso, não entendia que os currículos eram uma construção sociocultural, na qual os professores e estudantes estão fortemente implicados nos processos de sua formulação. Diante do alcance dessa “revelação” – de que sou parte de um sistema mais amplo de construção curricular e que dentro desse sistema tenho o dever e o direito de imprimir interpretações e atualizações – fui motivada a reconstruir a minha proposta de planejamento de ensino para o ensino médio na “Escola de “baixo”. O quadro a seguir esboça parte da proposta de planejamento de ensino que foi construída no transcórre da dissertação:²⁰

²⁰ A proposta de planejamento completa está descrita, de forma detalhada, no 5º capítulo da dissertação. Nele estão indicados e problematizados os objetivos de ensino, os princípios de seleção e organização do conhecimento e os procedimentos metodológicos.

Quadro 3 – Organização dos conteúdos do 1º ao 3º ano do ensino médio

(Continua)

| CONTEÚDOS | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|------------------------------------|---|--|--|
| Jogos e brincadeiras | Brincadeiras de rua | Jogos indígenas, e afro-brasileiros | De salão |
| Ginásticas | Demonstração de Condicionamento Físico (corridas e caminhadas) | Artística | GRD |
| Danças | De rua | De salão | Afro-brasileiras e indígenas |
| Lutas | Defesa pessoal | Karatê Judô | Sumô Lutas indígenas |
| Atividades aquáticas ²¹ | Estudos sobre a diversidade de atividades aquáticas esportivas e não esportivas | Visita a um clube da cidade que tenha piscina: experiências corporais no meio aquático | Visita a um clube da cidade com piscina: contato com esportes olímpicos que se realizam na piscina |
| Práticas corporais | Parkour | Visita a um clube da cidade que tenha piscina: experiências corporais no meio aquático | <i>Slackline</i> |

²¹ Um dos aspectos a considerar na definição dos conteúdos a serem selecionados para a organização do planejamento é a sua viabilidade. Mesmo reconhecendo os limites estruturais da escola (ela não tem uma piscina), entendo que o tema das atividades aquáticas poderia ser incluído no currículo. Para isso, tentaremos tematizá-lo de forma mais conceitual. Episodicamente, intencionalmente proporcionamos aos estudantes jovens experiências corporais com e no meio aquático, em piscinas de algum clube da cidade. Para isso, tentarei viabilizar algum tipo de parceria entre a escola e/ou a rede de ensino com algum clube privado.

(Conclusão)

| CONTEÚDOS | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
|-----------|--|--|--|
| Esportes | Voleibol Frisbee Futebol de salão Atletismo | Handebol Vôlei de praia Futevôlei Jogos eletrônicos | Tiro com arco Tênis de mesa e de campo Futebol de cego Atletismo |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que trata da organização das atividades extracurriculares será tomada, na concepção e no desenvolvimento do nosso planejamento de ensino, como ação complementar, em sintonia pedagógica e programática com as atividades curriculares. Para isso, será proposta aos estudantes e à gestão da “escola de baixo” a realização de eventos esportivos dentro e fora da instituição. A concepção desses eventos abandonará a lógica excludente, classificatória e de avaliação de rendimento padronizado, própria dos modelos do esporte de alto rendimento. Ao contrário, pretende-se incorporar a perspectiva do encontro, da inclusão, da confraternização e da festa, priorizando o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes e estimulando a ampla e irrestrita participação de todos e de todas em todas as atividades a serem realizadas. Para que essas atividades sejam, elas próprias, uma experiência plena de cidadania, os estudantes serão incentivados a se envolver na concepção, organização, realização e avaliação de todos os eventos propostos.

Esses eventos serão desenvolvidos, também, com outras práticas corporais como as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras, as práticas corporais de aventura, e organizados em formatos diversos do que se estabelece em uma competição de tipo esportiva.

Nessas atividades extracurriculares, os estudantes poderão acessar outros conteúdos fundamentais ao alargamento da compreensão da esfera da cultura corporal de movimento, bem como à sua formação crítica e cidadã: saberes relacionados à organização e realização de eventos esportivos (ou não esportivos) que envolvem grandes coletivos de pessoas; saberes relacionais necessários ao desenvolvimento de trabalhos coletivos; competências discursivas e argumentativas necessárias à plena participação em fóruns públicos de decisão coletiva; formação ética e política própria da experiência republicana (pensar e agir em função do interesse comum); ampliação do conhecimento teórico-conceitual acerca das contradições do fenômeno

esportivo; enriquecimento dos saberes corporais que envolvem o movimentar-se em cada uma das práticas corporais; aprendizagens que envolvem a experiência do torcer e dos processos de arbitragem presentes na prática esportiva, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Nestas considerações finais, tentaremos revisitar alguns pontos da trajetória reflexiva construída na dissertação, com objetivo de elaborar um compêndio sobre o impacto dessa experiência de pesquisa sobre a minha formação profissional, meu fazer docente, as percepções que tenho acerca dos sujeitos da minha intervenção (os jovens estudantes da “Escola de Baixo”) e ainda, as possibilidades de diálogo com os mesmos para fins de elaboração e realização da proposta curricular de Educação Física na “Escola de Baixo”.

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, tive a rica oportunidade de acessar e problematizar minhas memórias como professora de Educação Física, atuante no Ensino Médio de uma escola pública. Nesse processo, pude estabelecer um distanciamento crítico com o meu fazer pedagógico, identificando nele as agruras, dilemas, desafios e aprendizados profissionais que marcaram profundamente a minha trajetória como docente. Não foi um exercício fácil recordar as lembranças relacionadas às dificuldades que enfrentei, aos erros que cometi e/ou às minhas escolhas pedagógicas que, por vezes, revelaram-se contraditórias às concepções de Educação Física que, de forma idealizada, outrora, eu defendera e acreditara.

Avulto três aspectos que se apresentaram como centrais nesse esforço de problematização da minha prática pedagógica vivida na “Escola de Baixo”: minha relação com o ensino dos esportes; minhas percepções e interações sobre e com os estudantes jovens; e minhas ações de planejamento de ensino da disciplina supracitada.

Quanto ao primeiro aspecto, devo dizer que foi bastante desafiador produzir críticas quanto a minha relação pedagógica com o ensino dos esportes. Dada minha trajetória como atleta amadora de vôlei, por muitas vezes, naturalizei as potencialidades educativas iminentes atreladas ao do esporte, tomando-as, quase sempre, como positivas. Rever e glosar o meu movimento de construção das equipes esportivas, assim como o meu empenho na participação nos eventos fora do recinto, como estratégia de legitimação da Educação Física na escola, talvez tenha sido a experiência reflexiva mais árdua na construção dessa dissertação. Nas análises produzidas nesse trabalho, pude

identificar que tal escolha pedagógica produziu processos sutis e evidentes de exclusão de estudantes, a adesão irrefletida (minha e dos estudantes) ao *ethos* do esporte de alto rendimento, a perda da minha autonomia pedagógica e a supervalorização das atividades extracurriculares, o que, por vezes, secundarizou aquilo que eu fazia nas aulas curriculares da disciplina. Hoje tenho mais clareza que o processo de desnaturalização dos aspectos funcionais (em geral positivados) do esporte não termina nesta dissertação. Dado o meu histórico de familiaridade e imersão afetiva com o universo esportivo, entendo ser necessário um trabalho de flexibilidade contínua sobre a minha relação com esse fenômeno social, com vistas ao avanço de minha autonomia pedagógica frente o peso que os códigos e sentidos do esporte de alto rendimento têm na constituição da minha identidade docente.

No que trata das percepções e relações com os jovens estudantes da “Escola de Baixo”, esse estudo tornou possível uma compreensão mais profunda e ampla da realidade sociocultural à qual os jovens estão imersos. Esse exercício interpretativo sobre a condição juvenil me possibilitou ter mais clareza sobre a superficialidade do conhecimento que tinha acerca das trajetórias de vida daqueles estudantes, deixou mais evidente a relação entre as dificuldades de sistematização de ensino e a condição juvenil e ainda, expôs a necessidade de serem estabelecidas conexões entre as trajetórias de vida dos discentes e a construção de um projeto de ensino da Educação Física. Reconheço que, amiúde, minhas decisões didático-pedagógicas foram mediadas por estereótipos que alimentava em relação à juventude (vistos, em geral, como hedonistas, violentos, desinteressados pelo conhecimento escolar). Tomei, de forma pouco reflexiva, aqueles alunos, como meros estudantes e não como jovens com seus projetos de vida legítimos, com suas ricas experiências de sociabilidade externas à escola e marcados, reiteradamente, por uma brutal experiência de interdição de direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse diagnóstico sobre os estudantes jovens possibilitou também mapear o conjunto de seus interesses de aprendizagem em Educação Física, assim como conteúdos a serem trabalhados, formas de ensiná-los e espaços onde poderiam ser experimentados. Tal mapeamento foi precioso para a construção da proposta de planejamento, bem como para desmistificar a ideia pré-concebida que tinha de que os jovens não se interessavam por práticas corporais que transcendem o universo esportivo.

Sobre o terceiro aspecto, a construção dessa dissertação me possibilitou refletir sobre o quanto era incipiente a forma como concebia a minha

proposta de planejamento de ensino. Por vezes o confundia com uma mera indicação de ensino de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo tratados no fluxo escolar. As leituras sobre planejamento de ensino, currículo, ensino da Educação Física Escolar e avaliação da aprendizagem escolar ampliaram a minha compreensão, o que possibilitou não apenas a crítica ao que eu realizava, mas também, a possibilidade de mobilização de aportes teóricos e de construção de instrumentos práticos para produção de uma proposta de planejamento mais autoral, com referências de ação mais claras e com justificativas didático-pedagógicas mais sustentáveis. Além disso, a investigação possibilitou mobilizar e articular a discussão teórica sobre a juventude e o planejamento de ensino, o que favoreceu o envolvimento efetivo dos jovens na construção do planejamento das ações de ensino. Paralelamente, a experiência de produção de canais de diálogo mais efetivo com os jovens instigou neles a possibilidade de serem, também, sujeitos da ação educativa e coautores do currículo.

Em suma, posso afirmar que essa dissertação modificou profundamente a minha relação com os esportes e o ensino dos mesmos, principalmente na necessidade de alteração das formas de conceber o papel e a organização das atividades extracurriculares. Hoje, entendo que tais atividades devem ser complementares ao que se realiza no plano curricular (nas aulas) e, estando estas, submetidas a princípios curriculares previstos nos objetivos e nas premissas metodológicas contidos na proposta de planejamento de ensino.

O estudo propiciou também uma leitura mais crítica e apurada sobre a juventude, em especial, a constatação de que os jovens são sujeitos de suas experiências e que as mesmas devem ser reconhecidas, problematizadas e ampliadas na relação com a escola e a Educação Física, em específico. Tal aprendizagem profissional aponta para a necessidade de continuidade das ações de diagnóstico da condição juvenil e do refinamento da minha capacidade de interpretação da circulação de sentidos e significados que transitam nas aulas da disciplina que leciono.

Por conseguinte, esta investigação possibilitou a produção de dados mais objetivos sobre o meu contexto de ensino. Com isso, tive melhores condições para a elaboração de uma proposta de planejamento de ensino com intenções educativas, indicação de organização dos conteúdos no fluxo escolar, a confecção de procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação, ancorados na realidade escolar onde atuo e em sintonia com as demandas e necessidade educativas dos estudantes jovens. Como decorrência, despertou em mim o desejo de continuar sendo autora do meu trabalho

pedagógico, estabelecendo com diretrizes curriculares em Educação Física existentes (PCNs, CBC-MG, BNCC) uma relação de distanciamento crítico frente à dureza e às artificialidades das prescrições didáticas e curriculares contidas em documentos desse gênero.

Ao evocar a minha trajetória docente e os percalços que experimentei, posso dizer que sou uma sobrevivente desse mar revolto que é a docência. Ao olhar retrospectivamente, fico feliz e orgulhosa de ter chegado até aqui acreditando, ainda, no papel emancipador da escola e na contribuição da Educação Física ao enriquecimento do projeto educativo da instituição escolar. Diferentemente de muitos companheiros de jornada, não sucumbi ao desinvestimento pedagógico ou ao abandono da profissão. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentei, consegui avanços no processo de legitimação desse conteúdo, na “Escola de Baixo”, assim como o reconhecimento institucional da minha condição de professora dessa disciplina escolar.

Todavia, não quero me colocar como uma professora heroína, que movida por mero voluntarismo, fui vencendo sozinha todos os obstáculos colocados pelo exercício da docência. O amparo da minha família, o apoio dos meus colegas de trabalho, a qualidade da minha formação inicial, a condição de servidora pública efetiva, o fato de trabalhar numa cidade do interior, as razoáveis condições de trabalho nas escolas em que atuei e as oportunidades de formação continuada que tive - entre elas o Proef - somaram-se ao meu desejo de continuar lecionando.

Finalizo reafirmando a necessidade inexorável de melhoria das condições laborais dos professores das redes públicas de ensino, sobretudo, via a construção de carreiras mais atrativas, com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, o pagamento de salários compatíveis com a responsabilidade social e política dos professores e a efetivação de políticas perenes (universais, plurais e de acesso gratuito) de formação continuada de docentes. A experiência do Proef é pródiga nesta direção, e com certeza tem a potência para modificar os rumos das práticas pedagógicas de muitos professores pelo país, como modificou a minha. Tal projeto precisa ser ampliado de forma radical, mas junto com ele, devem vir outras políticas de valorização e formação do magistério.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRACHT, V.; *et al.* Itinerários da educação física na escola: o caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 9-21, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: J. C. DE AZEVEDO, P. GENTILI, A. KRUG, C. SIMON. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 169-177.
- CORTI, A. P. O.; FREITAS, M. V. Culturas Juvenis, Educadores e Escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 38-53.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- _____. Protagonismo Juvenil. In: **2o Encontro Nacional de Universidades**, 2004, PUC-MG. Anais. Belo Horizonte: PUC-MG, 2003. p. 54-57.
- FENSTERSEIFER, P.; SILVA, M. Ensaaiando o novo na educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan.-mar. 2011.
- FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.
- FREIRE, P. **Professor sim, tia não**: Cartas a quem me usar. São Paulo: Olhos d’água, 1997.
- GARIGLIO, J. A. **Fazeres e Saberes de professores de Educação Física**. Unijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congreso de Educación Física: **Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física, 2006**, p. 738-746.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1991. p. 31-61.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr.-jun. 2010.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MEZZAROBBA, C. Ampliando o olhar sobre saúde na educação física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, p. 231-246, jun. 2012.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular - Conteúdo Básico Comum - Educação Física: Ensino Fundamental e Médio**, 2005.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1 e 2, p. 174-190, jan.-dez. 2009.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos**. Tese. 2003. (Doctorado en Enseñanza de las Ciencias) - Instituto de Física Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, Programa Internacional de Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas Burgos, España, 2003. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

RAYS, O. A. **Organização do Ensino**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Natal/RN: Cronos, v. 3, n. 2, p. 65-71, jul./dez. 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS E ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Implicações para inclusão
e participação de estudantes nas aulas

Breno Silva de Araújo
Tarcísio Mauro Vago

INTRODUÇÃO

Situando-se a Educação Física nas circunstâncias políticas e sociais, percebe-se que a década de 1980 constituiu para ela um marco significativo, no Brasil. Várias foram as proposições postas em debate desde então que produziram outras compreensões em sua orientação acadêmica, visando a transformação em suas práticas. Paulatinamente, essas mudanças chegariam às escolas.

Nos tempos atuais, podemos destacar dentre as ações concretas na continuidade desse processo, a criação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF), um marco histórico aproximando universidades e as escolas de educação básica e também no desenvolvimento dos profissionais de Educação Física por meio da formação continuada. O Programa teve seu início em 2018 e apresentou-se para mim como uma

oportunidade de problematizar minha formação como professor e, em consequência, também minha prática docente.

A primeira disciplina cursada - Problemáticas da Educação Física - possibilitou reflexões acerca das temáticas pertinentes à área e suas possíveis ressonâncias no ensino. Nesse sentido, pude compreender que um “modelo esportivista” orientava, de forma predominante, a minha prática docente, que se organizava a partir de uma única referência: a forte presença do esporte como conteúdo ministrado por mim nas aulas. Essa organização do ensino de Educação Física aproxima-se do que explicita González:

A perspectiva esportivizada (ou esportivista), também denominada de tradicional, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, que na atualidade continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente no que se “faz” (GONZÁLEZ, 2018, p. 2).

Na esteira do que pontua o autor, essa hegemonia esportiva foi se construindo e se transformando em minha prática, e por alguns fatores, quais sejam: as aulas de Educação Física, por mim frequentadas, enquanto estudante na Educação Básica que estavam sob esse modelo esportivo; a minha formação profissional inicial teve o predomínio de disciplinas com orientação biomédica e técnico-esportiva.

Consequentemente, essas duas experiências foram marcantes em minha atuação como docente. Nessa direção, legitimei e respaldei a cultura de valorização e de centralidade dos esportes, tanto na sociedade, em geral, como na comunidade escolar. A reflexão realizada ao longo do PROEF fez me sentir desafiado a pensar em uma ‘reinvenção’ de mim mesmo, como professor de Educação Física, e de minha prática docente junto aos meus estudantes. Foi justamente esse desafio que motivou-me a estruturar um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola em que leciono.

Nessa perspectiva de organização, considere variáveis diversas, dentre elas, a minha reação ao longo da experiência a ser vivida; o grande desafio a que me propus; a minha relação com os estudantes e com suas reações à proposta, aderindo ou resistindo a ela, seja por aproximação ou por afastamento durante as aulas, e as aprendizagens decorrentes. Tive como propósito a superação da “monocultura do esporte” problematizada por Vago (2009):

A predominante (muitas vezes exclusiva) presença do esporte nos programas escolares de Educação Física produz um efeito perverso na formação

cultural dos estudantes: um *analfabetismo* em outras práticas corporais da cultura, como os jogos populares (um riquíssimo patrimônio imaterial da cultura), as danças (cuja ausência dos programas é um contrassenso, em um país que tanta dança produz), a ginástica (como *arte de exercitar o corpo*, e não como técnica de dominá-lo e discipliná-lo), a capoeira (e sua presença na história do Brasil), entre outras práticas. Ora, então, um desafio que se põe é superar essa *monocultura do esporte* na Educação Física (VAGO, 2009, p. 37, grifos do autor).

Neste caminho em busca de uma alfabetização dos estudantes em diversas práticas corporais da cultura, nas aulas de Educação Física, considerou-se também os princípios da inclusão e da diversidade.

Orientando-me por eles, e reconhecendo a necessidade de mudanças em minha prática, me dispus a enfrentar o desafio de experimentar uma nova maneira de organizar o ensino de Educação Física, sob minha responsabilidade, indagando os motivos de afastamentos de estudantes das aulas e, ao mesmo tempo, procurando apresentar a eles novas possibilidades de conhecer e de realizar práticas corporais que fazem parte da cultura corporal de movimentos.

Então, o objetivo central deste trabalho foi o de organizar o ensino de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG), propondo uma Intervenção Pedagógica orientada para a diversificação de conteúdos, acolhendo em seu programa práticas da cultura corporal de movimentos, com a finalidade de analisar esses desdobramentos no que se refere à inclusão e à participação dos estudantes nas aulas.

Como objetivos mais específicos, tem-se: Ampliar as vivências de práticas corporais nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG), potencializando as possibilidades de formação, dando especial ênfase à cultura corporal de movimentos. E posteriormente, avaliar as novas experiências dos estudantes e do docente pesquisador no desenvolvimento da Intervenção Pedagógica proposta.

Salienta-se que essa Intervenção Pedagógica converge para a consolidação das práticas renovadoras da Educação Física Escolar, surgidas após a década de 1980, mediante a sistematização dos conteúdos da cultura corporal de movimento, e em busca do compromisso com a aprendizagem de vivências corporais múltiplas, inclusivas e transformadoras.

Minhas idas e vindas à escola em que atuo, durante e após as discussões realizadas no Programa de Mestrado e a tentativa de realizar o desafio dessa intervenção pedagógica trouxe inquietações. Mas, foi preciso viver

essa experiência. Para tanto, encontro acolhida nas palavras de Jorge Larrosa Bondía:

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Após esse ‘toque’ da experiência, que nos forma e nos transforma, sinto que estou trilhando um caminho em que acredito, na certeza de que esse percurso vai se apresentando, se organizando e se fazendo à medida em que ando.

DESENVOLVIMENTO

Construção da Intervenção Pedagógica, escolha e abordagens dos conteúdos

Antes de iniciar essa intervenção, recorreremos às orientações pedagógicas provenientes dos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017); o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), o Referencial Curricular de Betim-MG (2008); documentos que suscitaram em nós, profundas reflexões. Pesquisamos sobre muitas obras de autores da área; no que tange às temáticas propostas, apoiamos-nos nas referências teóricas e práticas de Elenor Kunz (2002; 2014); Valter Bracht (2001; 2005; 2010); Tarcísio Mauro Vago (1996; 2012); Reiner Hildebrandt-Stramann (2001); Guilherme Silveira e Joécio Fernandes Pinto (2001); Admir Almeida Júnior (2012); Gisele Santos (2012); Eliana Ayoub (2013), dentre outros.

Optamos pela escolha de duas temáticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, respeitando o tempo necessário às seleções feitas em cada uma, já prevendo a presença do imponderável na construção coletiva. Tivemos como objetivos o desenvolvimento aprofundado de cada temática, convergindo para a superação do componente curricular como “mera atividade”; e contribuindo para uma diversificação dos temas: Brincadeiras e Jogos; e Ginástica. Esses conteúdos são sugeridos pelo Referencial Curricular de Betim (2008, p. 147): “No caso da Educação Física da Rede Municipal de Betim nos interessa ensinar sobre os jogos, brincadeiras, esportes e as ginásticas.”

Para além da diversificação proposta, faz-se importante salientar as abordagens e princípios norteadores nas aulas. Essa tentativa levou em

consideração aspectos acolhedores, problematizadores e transformadores. A leitura das obras dos autores do movimento renovador mencionados anteriormente levou a uma percepção crítica da necessidade da superação tanto da monocultura do esporte nas aulas, como também da superação da exclusão, da competição exagerada, da seletividade, da valorização dos mais habilidosos ou daqueles que obtivessem maior êxito, seja nos jogos, brincadeiras ou na ginástica. É importante reconhecer que tais características presentes no contexto social, podem se manifestar em qualquer conteúdo escolhido para desenvolvimento com os estudantes. Assim a intervenção pedagógica precisa estar atenta tanto na intencionalidade inicial inclusiva, quanto nas possíveis manifestações opressoras e injustas que as vivências das práticas corporais pudessem suscitar durante as aulas.

Buscamos, portanto, uma Educação Física Escolar mais humanizada e humanizadora; lúdica, inclusiva e participativa, nas relações com os estudantes e em suas relações entre si e também, com as práticas corporais, confrontando valores sociais contrários e contribuindo de maneira transformadora e emancipatória para a formação dos mesmos e para as reverberações necessárias em seus diversos ambientes sociais.

Brincadeiras e jogos

O primeiro tema escolhido trata das Brincadeiras e dos Jogos; escolha pautada na concepção da importância da ludicidade e na construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e participativo, contrapondo à prática da exclusão e de um ambiente inibitório aos estudantes.

Defende-se que as Brincadeiras e Jogos passam pela viabilidade e pela manifestação da imaginação, da criatividade e do desenvolvimento dos estudantes, potencializando novas formas de lidar com o conteúdo, de se relacionar com os espaços, com os outros e consigo mesmo. A respeito das Brincadeiras e Jogos, se posiciona Kishimoto (1994, p. 108) “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época.” Cabe informar, que no primeiro momento, as escolhas foram minhas; centralizei as decisões para que os estudantes percebessem uma organização coerente com o meu discurso e com minhas intencionalidades, considerando a diversificação dos Jogos e Brincadeiras e o desenvolvimento das aulas.

Para algumas seleções apresentadas, levei em consideração as minhas vivências; experiências infantis e também docentes, acrescentando os

aspectos/origens da “cultura indígena e africana”. Em cada dinâmica de aula, os estudantes foram convidados a experimentar as brincadeiras e os jogos e a construir coletivamente, mudar regras e a dar sugestões.

O Coletivo de Autores (1992) sinaliza sobre o ensino dos jogos:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 46).

Em convergência ao exposto pelos autores, em um segundo momento, após a realização de uma pesquisa feita pelos estudantes, em seu entorno social, a respeito das brincadeiras dos seus familiares ou conhecidos na infância e na adolescência, extraímos elementos da cultura local que fizeram parte da construção de novas aulas e novas vivências.

Ginástica

A Ginástica foi a segunda temática desenvolvida nas aulas de Educação Física. Menciona-se que foi a primeira vez que desenvolvi esse tema, dando relevância devida ao conteúdo, sem subordiná-lo ao desenvolvimento dos esportes. A metodologia consistiu na apresentação de conceitos e procedimentos básicos da ginástica. Esses “movimentos” de acordo com as “possibilidades e necessidades”, Kunz (2014, p. 44) denominaria de “trabalho”.

Em certos momentos, centralizei a atenção dos estudantes para a explicação de movimentos, fazendo relações com aspectos históricos da ginástica e de seu desenvolvimento (posturas, exercícios, nomenclaturas, experimentações tradicionais).

Foram utilizados métodos tradicionais de aulas fechadas e abertas, dependendo dos objetivos a serem alcançados, em um processo de progressão e transferência. Em relação às aulas abertas:

Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 71).

E acrescenta: “podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo, na problematização e na comunicação”

Hildebrandt-Stramann (2001, p. 71). Na progressão das aulas tradicionais fechadas para as abertas, os estudantes contemplaram o processo, a problematização e a comunicação. Também tiveram possibilidade de se movimentar livremente pelos espaços, utilizando e explorando os aparelhos da ginástica rítmica. (Bolas, arcos, fitas e cordas). Kunz argumenta que:

Na educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 2014, p. 44).

Este diálogo com o mundo através do “se-movimentar” na dimensão do sujeito enquanto linguagem, vai ao encontro de outro aspecto metodológico que consistiu em apresentar aos estudantes a perspectiva da Ginástica Geral (GG) “termo originado para diferenciar a ginástica ‘em geral’, da competitiva.” Ayoub (2013) reforça sua intenção inclusiva e lúdica:

Se a ginástica geral tem sido compreendida como uma ginástica para todos, orientada para o lazer, que objetiva, sobretudo, estimular o prazer pela prática da ginástica com criatividade e liberdade de expressão, podemos reconhecê-la como um espaço viável para a vivência do componente lúdico da cultura e, mais especificamente, da cultura corporal. Isso quer dizer que a GG traz a possibilidade de redescobrirmos o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2013, p. 61).

Isto posto, entende-se que a GG viabiliza e potencializa possibilidades de apresentação, de desenvolvimento e de transformação desse conteúdo nas aulas, de acordo com as características dos estudantes.

Nessa via, considera-se a possibilidade de construção coletiva de movimentos, utilizando o diálogo, a troca e as experimentações que poderão se transformar em uma coreografia do grupo, contribuindo para a interação e competência social e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e a emancipação dos estudantes. Para Kunz (2014, p. 40) “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação; isso implica, principalmente, um processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”.

Conceituação da Intervenção Pedagógica

Esta intervenção pedagógica configurou-se como pesquisa-ensino, uma modalidade da pesquisa-ação. Para Penteadó (2010, p. 37), nessa ação

“acontecem simultaneamente: a ação docente e a ação pesquisadora, ambas caracterizando-se por serem uma ação do tipo afetivo/racional/relacional/comunicacional com o conhecimento”. E acrescenta:

Denomina-se pesquisa-ensino a que é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente (PENTEADO, 2010, p. 36).

[...] é realizada pelo professor-pesquisador no Ensino Básico, ao longo de seu exercício docente e junto com seus alunos, na modalidade de formação continuada docente, resultando em uma transformação de sua prática, tendo por meta a qualificação do processo de ensino-aprendizagem (PENTEADO, 2010, p. 49).

Desse modo, esta pesquisa veio ao encontro de um desejo, qual seja, a transformação da minha prática docente, que critica a hegemonia do conteúdo Esportes na Educação Física Escolar e suas abordagens seletivas e competitivas. E tomando como referência os aspectos conceituais apresentados pela autora, a Intervenção Pedagógica, passa a se chamar “Ação Docente de Ensino”⁴, visando diversificar os conteúdos na Educação Física Escolar, abordando-os de forma mais acolhedora, transformadora e emancipadora e também, analisar as implicações na inclusão e participação de estudantes nas aulas.

Ação Docente de Ensino (Intervenção Pedagógica)

A Ação Docente de Ensino foi realizada após o planejamento das aulas de Educação Física para as turmas dos 8º anos da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim-MG), em aulas regulares de Educação Física, com frequência semanal de duas aulas de 50 minutos, com a proposição de se considerar e de acolher a diversidade das práticas corporais, que compõem o universo da cultura corporal de movimento. A escolha dessa escola para o desenvolvimento da Ação Docente de Ensino deu-se, especialmente, porque enquanto docente na instituição, conheço a sua história e a sua organização institucional, desde janeiro de 2012, ano de sua inauguração funcional. Pertencente à regional Alterosas, compartilha com escolas próximas, a Educação Formal dos bairros: Cruzeiro do Sul, Jardim das Alterosas 1º e 2º Seção, Nossa Senhora de Fátima e Duque de Caxias.

As turmas do 8º ano (13 e 14 anos) foram escolhidas por estarem sob minha responsabilidade na docência deste componente curricular. Considerou-se também a possibilidade dessa Intervenção e de seus desdobramentos terem continuidade no ano letivo seguinte, com os mesmos estudantes. Para o desenvolvimento dessa Ação Docente de Ensino, após contar com a anuência dos pais e/ou responsáveis, e levando-se em conta o desejo dos estudantes, as turmas passaram a ter essa configuração: 8º A (25) - (13 meninas e 12 meninos) e 8º B (26) - (14 meninas e 12 meninos).

Aspectos Éticos

Precedendo o início dessa Ação Docente de Ensino, procurou-se explicar aos estudantes, aos pais e/ou responsáveis, a proposição da pesquisa e as condições necessárias à sua implementação. Embora compreendamos a importância da identidade de cada sujeito na participação e na construção da pesquisa, e a relação que o nome tem nesse processo, preferiu-se a utilização de nomes fictícios, com o intuito de se preservar a identidade dos envolvidos, principalmente, em respeito aos aspectos éticos. Informa-se que os estudantes que participaram das aulas, mas não fizeram parte da pesquisa tiveram suas fotos retiradas; seus rostos foram distorcidos ou, quando possível, sua identificação corporal foi totalmente distorcida nas fotografias.

Instrumentos utilizados para coleta das informações (dados)

Observação

Utilizou-se a observação semiestruturada como instrumento prioritário de coleta de informações, tendo acontecido de forma contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos e comportamentos durante as aulas. De acordo com Del-Masso (2018, p. 15): “A observação semiestruturada é a que ocorre em decorrência de fenômenos que surgem de imprevisível”, considerando as múltiplas possibilidades que ocorrem em uma aula, as metodologias desenvolvidas e os objetivos da pesquisa.

Diário de Experiência de Ensino

O Diário foi um instrumento utilizado durante as aulas para anotações das relações, das vivências, dos diálogos, das aprendizagens e dos tensionamentos dos estudantes no processo da intervenção de ensino. Os aspectos mencionados configuraram o roteiro da observação. Para Proença (2010, p. 155),

o registro reflexivo é uma importante ferramenta, ou seja, instrumento metodológico na pesquisa-ensino, possibilitando melhorar a prática docente.

No Diário, foram anotados os dados preliminares quais sejam: identificação do conteúdo, identificação da turma, data e também os aspectos pontuais das aulas, como forma de resguardar essas lembranças. Posteriormente, foram organizadas as narrativas (registro reflexivo) das aulas de acordo com todas as informações percebidas e coletadas, adotando a perspectiva de natureza qualitativa. Menciona-se que esses relatos foram descritos em campo específico, possibilitando num segundo momento, a digitação do texto, explicitando a sua relação com as fotografias.

Fotografias

Quanto às fotografias, decorrentes das aulas, menciona-se que foram registradas em câmara de aparelho celular, auxiliando no processo das informações e complementando as anotações realizadas no Diário de Experiência de Ensino. De igual modo, foram utilizadas como instrumentos auxiliares de observação e também como textos, possibilitando uma integração entre narrativa e imagem exposta.

Em relação à imagem, Almeida Júnior (2012):

[...] as imagens devem ser tomadas como uma produção humana, na tentativa de interpretar, representar e conhecer o mundo. As imagens podem e devem ser consideradas como superfícies que buscam tanto apresentar como representar algo. As imagens são mediações entre os sujeitos e o mundo.

[...] As imagens fotográficas produzidas pelos diferentes sujeitos participantes do estudo (professor-pesquisador, professores/as de educação física e alunos/as) colocaram-se como potencializadores do processo de reflexão da prática cotidiana dos professores/as de educação física.

[...] Dessa forma, é possível afirmar que o conjunto de imagens fotográficas produzidas ao longo do trabalho de campo permitiu aos docentes lembrar e reconstruir as experiências vivenciadas nas aulas de educação física (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 84; 448-449).

Confirmando as palavras do autor “as imagens foram utilizadas como recursos para apresentar e conhecer o mundo”, prestando grande auxílio à minha prática docente, em especial, no sentido de recuperar na memória as cenas e cenários vivenciados nas aulas, ao longo desta pesquisa.

Cronograma proposto para a Intervenção Pedagógica de Ensino

Turmas: 8ºA/8ºB

Quadro 1 - Organização da Intervenção Docente de Ensino

| Semana | Procedimento/ Conteúdo | Ações |
|--------|---|--|
| 1ª | Explicação aos estudantes da organização e diversificação dos conteúdos. Entrega do TCLE. | |
| 2ª | Recolhimento do TCLE e entrega do TALE. Início da Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos | Aula 1- Bingo Humano (dinâmica diagnóstica) Aula 2- Brincadeira: “Pum desce” |
| 3ª | Recolhimento do TALE. Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1- Brincadeira: Casa, Inquilino, Terremoto. Aula 2- Brincadeira indígena: Mãe galinha |
| 4ª | Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1- Pegador “Sol e Lua” Aula 2- Maestro |
| 5ª | Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1- Queimada Real Aula 2- Rouba –Bandeira |
| 6ª | Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1- Jogo da velha (reconstrução) Aula 2- Pedra, Papel e Tesoura (reconstrução) |
| 7ª | Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1 - Brincadeira rítmica 1,1 (perna) 2,2 (palmas) - Matriz africana Aula 2 - Jogo: Corrida em direção ao cone (bola) 1, 2, 3, 4 |
| 8ª | Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1 - Pegador dos números (Jogo) Aula 2 - Bente Altas, Betes (Jogo de tacos) |
| 9ª | Ação de Ensino: Tema - Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações | Aula 1 - Jogo da onça - matriz indígena Aula 2 - Jogo de tabuleiro xadrez |

(Continua)

(Continua)

| | | |
|-----------------|--|---|
| 10 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Apresentação das Ginásticas aos estudantes. Exploração do espaço utilizando movimentos livres. Alongamentos e rolamento à frente. Aula 2 - Conteúdo: Ginástica - alongamentos, estrela, rolamento à frente e para trás. Movimentos com os arcos, livremente utilizando (lançamentos, giros) |
| 11 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Experimentações de movimentos de equilíbrio: Vela, aviões. Aula 2- Elementos da Ginástica tradicional, componentes históricos. Conceitos de extensão, carpado, grupado e afastado. |
| 12 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Conceitos e experimentações da ginástica acrobática (duplas e trios) Aula 2 - Experimentações e criações com arcos e cordas |
| 13 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Experimentações e criações com bolas e fitas. Aula 2 - Conceituação da Ginástica Geral e divisão em grupos |
| 14 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1- Ginástica Geral escolha dos aparelhos e movimentos na construção coreográfica Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva |
| 15 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva |

(Conclusão)

| | | |
|-----------------|--|--|
| 16 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva |
| 17 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1- Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2- Ginástica Geral - construção coletiva |
| 18 ^a | Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações | Aula 1 - Apresentação das coreografias surgidas nas experimentações em grupo durante as aulas anterio- res. Aula 2 - Apresentação das coreografias surgidas nas experimentações em grupo durante as aulas anterio- res. |

Fonte: Elaborado pelo autor

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Reflexões após a Ação Docente de Ensino

A proposição das Brincadeiras e Jogos, como início dos conteúdos a serem ministrados, levou em consideração uma questão relevante. Tive como princípio orientador desta pesquisa a subversão das características adotadas por mim anteriormente, no conteúdo: Esportes. Não menos importante, o fato de reconhecer a relevância desses conteúdos na história da Educação Física.

Sabe-se da eventual necessidade de transposição didática de qualquer um dos conteúdos na Educação Física Escolar, mas neste caso específico, por considerar a importância de me apoiar em um conteúdo com características de base lúdica, foi uma opção intencionalmente realizada. E o resultado consagrou-se pelo envolvimento significativo por parte dos estudantes.

Logo em seguida, ministramos o conteúdo: Ginástica o qual trouxe elementos da Ginástica Tradicional, culminando com a Ginástica Geral, bem mais aberta à inventividade. O cuidado na escolha e no desenvolvimento dessas duas unidades didáticas possibilitou um maior aprofundamento em relação ao tema tanto para os estudantes como para mim. A proposta de trabalho foi justamente não apresentar os conteúdos como mera atividade,

como já aconteceu em tempos anteriores. Analisando esses momentos, foi possível perceber o envolvimento da maioria dos estudantes nas aulas. Muitas foram as aulas nas quais houve a participação de todos.

Estudantes e as Brincadeiras, Jogos e Ginástica

Na temática “Brincadeiras e Jogos” ouvia-se com frequência, por parte dos estudantes “falas” como: “Estou adorando as aulas, professor.” Certamente esses comentários me reanimaram; percebi que essa frase vai muito além de um elogio. Ao mencionar “as aulas”, percebe-se a intencionalidade dessas proposições, ou seja, reconhece-se que “essas aulas” são diferentes daquelas já vivenciadas; o fato de “estar gostando” simboliza o gosto pelo caráter lúdico propiciado nas vivências.

Deseja-se que os estudantes gostem das aulas, mas também entendemos que nem todo conteúdo vai atingir a todos da mesma forma, nesse sentido, faz-se necessária uma vivência até mesmo quando não estão gostando. Devemos considerar também que ensinar é um ato político, algumas vezes não democrático, e nem sempre agradável a todo o momento. Da intencionalidade docente até a apropriação do estudante, há um caminho em tensão, no qual devemos considerar a construção do conhecimento.

Em outros momentos, ouvia-se frases como: “*Quais brincadeiras serão na próxima aula?*”, e “*Qual a brincadeira iremos fazer hoje, professor?*”. Essas manifestações expressaram expectativas diante das aulas. E de certa forma, eles reconheceram o conteúdo em desenvolvimento, manifestando interesse pelo mesmo, o que possibilitou que a temática fosse desenvolvida com mais leveza, portanto, mais propensa ao aprendizado.

O princípio da inclusão também esteve presente no contexto das Brincadeiras e Jogos. Inicialmente, uma estudante sentiu um desconforto na roda inicial da aula; a ela foi concedida a possibilidade de participar de forma “secundária”. Fiz a acolhida dessa estudante e notei que ela observava a dinâmica da aula. De repente, ela disse: “*Agora, eu quero correr também.*”

Essa apresentação para o movimento de maneira voluntária, após um bloqueio inicial, confirma a ideia de que o ambiente acolhedor é muito significativo. Após o ocorrido, a participação da estudante aconteceu, praticamente, em todas as aulas.

Em certos momentos, o incentivo à participação foi importante e decisivo: “*Aproveita que as meninas se animaram e participa com elas*”. Falei para uma estudante e ela respondeu: “*Tá bom, mas se eu não gostar, eu vou sair!*”

Nesse dia, a estudante participou do restante da aula. Essa tentativa de resgate dos estudantes com certa resistência à participação deve ser pautada pelo diálogo, em uma reflexão contínua sobre desejos, possibilidades e fundamentalmente, sobre a função social da escola.

Em outras passagens, o conflito da não participação ocorreu em uma aula de xadrez organizada em sala: *“Já falamos que não vamos jogar”*. Disse um estudante. Alguns se negaram a participar das aulas por motivos não declarados, outros se manifestaram explicitamente com o argumento “não gosto”, noutros casos, a não participação estava relacionada à questão da vergonha, e também às questões de saúde. Faz-se importante salientar que estes foram minoria em relação ao total de estudantes por turma. Tivemos também aqueles que, embora sentados na arquibancada, estavam de certa forma participando da aula. Mostravam-se atentos a tudo que ocorria; e alguns totalmente alheios aos acontecimentos da aula.

É possível perceber pontos de convergência aos mencionados pela pesquisa de Jacó (2005, p. 33-34), no tocante à não participação dos estudantes nas aulas de Educação Física aponta para motivos relacionados a (6) seis núcleos comuns:

- a) Estrutura metodológica da aula;
- b) Postura do professor;
- c) Infraestrutura da escola;
- d) Questões pessoais dos alunos;
- e) Saúde;
- f) Ao grupo que o aluno está inserido;

Quanto à estrutura metodológica da aula no exemplo citado, foi esclarecido que a negação em participar estava vinculada à organização da aula em sala e também ao jogo: Xadrez.

Outro exemplo demonstra a opinião de uma estudante: *“Professor, foi a pior viagem essa atividade de coreografia, ninguém se empenhou pra fazer direito.”* Uma estudante fez menção à coreografia na Ginástica Geral.

Nas aulas de Ginástica, o diálogo com dois estudantes sinalizou que a não participação estava relacionada às questões pessoais, neste caso, relataram vergonha de apresentar a coreografia para outras pessoas, foi dito também que não tinham muitos amigos na turma. (Item “f”). Ainda no conteúdo: Ginástica, as questões relacionadas aos grupos impediram a participação de

duas estudantes em razão dos desentendimentos. Desse modo, elas não participaram da culminância da apresentação da Ginástica Geral.

Tal fato aconteceu com outros estudantes que apresentaram como justificativas: “problemas familiares” e viagem familiar marcada com antecedência, que impossibilitaram a frequência na escola no referido dia. Quanto às questões de Saúde, a transcrição das falas confirma essa categoria:

“Professor, eu não vou fazer a aula hoje, porque eu fiz uma cirurgia na orelha, olha aqui.”

“Professor, nos jogos de correr eu não posso participar, eu tenho asma.”

“Eu machuquei ontem na hora do recreio, professor”.

“Nessas atividades de corrida, eu não posso participar, meu joelho saiu do lugar.”

(Estudantes, 2019).

Outro ponto de convergência se manifestou quanto aos aspectos ligados às questões pessoais; alguns estudantes pontuaram o medo e a vergonha, principalmente nas aulas de ginástica.

Curiosamente a unidade “Brincadeiras e Jogos” foi a que apresentou maior resistência por parte dos estudantes; eles verbalizaram preferência por outros conteúdos ou assuntos, por meio de reivindicações e comportamentos. Ainda assim, a participação e o envolvimento nas aulas foram muito significativos. A proposta de mudanças nas aulas de Educação Física na escola, certamente, romperá com esse habitus. O início do conteúdo Brincadeiras e Jogos marcou o início dessa mudança, embora devamos considerar que uma alteração mais substancial nas condutas não é tão rápida. Quanto ao conteúdo: Ginástica, não houve tantas verbalizações, mas o número de estudantes que estiveram em afastamento foi um pouco maior.

Menciono que no início do ano, os estudantes já perguntam sobre os campeonatos conforme: “Esse ano vai ter JEB⁶ não professor?” (Várias vezes na aula na turma 8ºA). Quem será a capitã no JEB, eu ou a Valéria, porque nós ainda somos módulo 1 [2006, 2007 e 2008] e as outras já são módulo II” [2004 e 2005]. Diante disso, mostra-se a associação direta da Educação Física com o Esporte e com as competições; esse imaginário faz parte da cultura escolar. Outras verbalizações a respeito do esporte: “Hoje vai ter futebol, né, professor?!” (Em sala) “Agora vai ser futebol, né?” (Entre uma brincadeira e outra). “Hoje teremos vôlei? Estou doida para jogar um vôlei.”

Tais referências ao esporte (Futebol, Vôlei, Futsal) são predominantemente citadas. “*Próxima aula vai ser futebol, professor?*” “*É porque é vício professor!*” “*Eu não sou muito bom não, mais eu gosto.*”

Sobre a competitividade e a recompensa, percebe-se que, várias vezes, essa conduta apareceu nas aulas do conteúdo Brincadeiras e Jogos: “*Vai ganhar alguma coisa professor?*” (Bingo humano); Brincadeira “*PUM DESCE*”, “*Quem for errando vai saindo*” (Pedido dos estudantes).

Destaca-se que essas condutas e essas falas foram sempre problematizadas, momento em que os estudantes foram questionados sobre a necessidade de se ganhar alguma coisa para se realizar algo, de igual maneira, pontuou-se a questão de se ter sempre um vencedor ao final das atividades, brincadeiras, jogos, etc. Essa questão, que não se faz presente apenas na cultura escolar, demonstra o poder dessa replicação social. Envoltos nessa cultura, expressam comportamentos que não lhes parecem questionáveis.

“Por que vocês pediram para eliminar quando alguém errasse?”

“Será que o objetivo das Brincadeiras e jogos é ter um vencedor?”

Perguntei.

Alguns responderam:

“O mais importante é se divertir.”

Outros disseram:

“Competir é mais emocionante.”

(Diálogo docente, estudantes, 2019).

A mesma linha de raciocínio se faz presente na fala de uma estudante em uma das brincadeiras propostas:

“Isso vale ponto na aula, professor?”

“Isso o quê?” Perguntei.

“Acertar mais que o adversário.”

“Não se preocupe com os pontos da aula, preocupe-se em participar, em aprender, em se relacionar com seus colegas. A sua avaliação na aula será feita por esse caminho.”

(Diálogo estudante, docente, 2019).

Tais reflexões juntamente com os estudantes possibilitaram uma maior compreensão e, conseqüentemente, uma percepção do princípio de participação e não de desempenho.

Na brincadeira “*Pum – Desce*”, uma das turmas não pediu em momento algum para eliminar alguém. Nossas reflexões fizeram sentido para eles. O lúdico superou a competitividade, muitas vezes exacerbada também nas

brincadeiras, como no exemplo: *“Você deu o seu melhor. No jogo é assim mesmo, uma hora a gente ganha e na outra a gente perde, mas está tudo certo!!!”* Percebe-se que as mudanças vivenciadas pelos estudantes e a aceitação de diferentes temáticas podem ser confirmadas na transcrição dessas falas:

“Fessor”, “o fulano não pagou o aluguel.”

“A casa caiu para nós ali”.

“Professor, você disse que eu poderia ajudar meus filhotes atravessar, não é?”

(Estudantes, 2019).

Diante disso, observa-se uma imersão nas brincadeiras propostas. Destaca-se ainda que essa Proposta de Intervenção aguçou a percepção dos estudantes no sentido de comparação das aulas: *“Por que o ano passado nós não tínhamos esse tipo de aula, professor?”* *“É mesmo professor, às vezes, a gente estuda na mesma sala e nem sabe o nome dos outros.”*

Com o decorrer das aulas, eles passaram a reconhecê-las como um espaço para a construção, de igual modo, percebeu-se uma naturalidade em relação aos novos conteúdos. A quadra, antigo espaço restrito à prática de esportes, deu lugar a novas possibilidades da cultura, propiciando vivências nas Brincadeiras, nos Jogos e na Ginástica. A quadra poliesportiva se transformou em uma quadra *“polissêmica”*.

Retomando a frase dita por um estudante na primeira aula da Ação Docente de Ensino, percebe-se que ela sinalizou a construção de uma nova fase nas aulas de Educação Física Escolar, apontando para descobertas e para novas vivências: *“Nossa mano, é a primeira vez que vou para a quadra e não jogo bola.”* Perceber e refletir sobre o fato já é um passo importante diante de uma nova perspectiva. Outras práticas podem ser feitas nesse espaço, inclusive uma dinâmica usando caderno e caneta.

No tocante às duas unidades didáticas, percebo que apresentaram pontos muito consistentes, os quais viabilizam possibilidades reais para desenvolvimento nas aulas de Educação Física nas escolas. Além, de se tratar de conteúdos historicamente constituídos pela sociedade, o que já justifica sua consolidação dentro do programa do componente curricular, destaca-se que, a partir de diálogos, a participação e o envolvimento dos estudantes, se mostraram viáveis os seus desenvolvimentos, conforme explicitado na pesquisa.

Defende-se a valorização da cultura corporal de movimentos e a possibilidade de outros olhares para Educação Física Escolar, adotando-se uma postura mais inclusiva, participativa e diversificada, contribuindo, dessa

maneira, para a ampliação das vivências corporais, transformando-as em experiências concretas. É preciso reconhecer que a organização do ensino de Educação Física na escola Municipal Gilberto Alves está em processo. As configurações de um currículo tendo como base as realidades e a cultura escolar é algo que demanda uma construção a longo prazo; esse processo não se dá linearmente. Ele é bem complexo.

Por fim, as possibilidades são muitas, indo para além de uma reprodução de conteúdo, observando no seu trajeto pedagógico as perspectivas de inclusão, participação e transformação. A busca de uma nova cultura escolar nas aulas de Educação Física é possível e desejável e que essa contribua para a emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando o início de uma experiência

O retorno à formação acadêmica, marcado pelo percurso no Mestrado, possibilitou uma análise crítica de minha experiência como professor – o que me tocou em meu percurso até aqui – as circunstâncias em que estive envolvido, e com isso um conseqüente movimento pela busca de mudança e de transformação em minha ação docente, minhas práticas diante de estudantes, nas aulas de Educação Física.

Por vários momentos, seja nas discussões em aulas, na leitura dos textos das disciplinas cursadas ou nos encontros de orientação, tive aquela sensação de ‘como não percebi isso, antes?’ Por vários momentos me vi ‘sem chão’, sem identidade, devido ao fato de muitas de minhas convicções relacionadas à minha prática docente terem sido questionadas. Estava alienado em uma prática sobre a qual não havia questionamento de minha parte, e sempre bem vista pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Retomando as memórias de minhas aulas lecionadas anteriormente a este trabalho, percebi os limites nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Eles tinham sempre ‘mais do mesmo’, e poucas experiências que contribuíram para a expansão de sua formação cultural.

Nesse sentido, a conscientização da possibilidade – e mesmo da necessidade – de mudança em minha prática docente, trouxe reflexões que me levaram à proposta de uma Intervenção Docente de Ensino, buscando a organização e a diversificação dos conteúdos da Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, contrapondo à hegemonia esportiva nas

aulas. Tive como princípios norteadores a inclusão e a acolhida no sentido de garantir a participação de todos nas aulas que passei a organizar. Um outro olhar para mim, para os estudantes, para a escola, para a Educação Física, e então, a proposição de uma intervenção docente foi um passo importante para a reconstrução e reorientação de meu fazer pedagógico nas aulas.

Estive à procura de pistas para os questionamentos que me intrigavam: como organizar o ensino? Que metodologia adotar nas aulas? Como se daria a relação entre os estudantes? E entre o docente-pesquisador e o conhecimento? Embora reconhecendo que essas indagações seriam essenciais para elucidar as dimensões da ação que estava propondo, sabia que esse percurso não seria fácil. As leituras e a busca de aporte teórico de fato foram decisivas para esse olhar diferente e mais abrangente em relação aos conteúdos relativos às “novas” práticas corporais e à forma de como abordá-las em minhas aulas.

Novas possibilidades, novas oportunidades se apresentaram, mesmo trazendo certa insegurança no início, com estudantes um pouco desconfiados e este professor na expectativa: O que acontecerá? Como os estudantes reagirão às “novas aulas”? Para continuar as reflexões recorro a Vago. O livro Educação Física na Escola, pela consistência dos elementos apresentados pelo autor, sinaliza muito daquilo que vivi nessa experiência em conjunto com os estudantes.

Sair da “zona de conforto” e tentar fazer diferente não foi nada além de atribuir e garantir importância às outras temáticas e, posteriormente, desenvolvê-las com os estudantes. Além disso, o reconhecimento de cada estudante como parte integrante da história, em seu direito de conhecer, de vivenciar e de criar, aproximou-me muito deles, favorecendo a mediação com outras práticas corporais da cultura. Foi possível perceber o quanto os estudantes estavam disponíveis para o “novo” vivenciando as aulas com uma apropriação acima das expectativas iniciais. Obviamente houve situações de resistência de parte dos estudantes, o que sinceramente não vejo como algo ruim. Podemos analisá-la como um movimento alinhado àquilo que julgavam adequado.

Após trilhar esse percurso, que agora posso defini-lo como experiência, apresento algumas reflexões a respeito. Menciono que tive a certeza da necessidade de vivê-la sob as várias óticas que compuseram esse processo.

Reflexões durante e após a experiência

A realização deste trabalho na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva teve os estudantes do 8º ano como sujeitos, e trouxe novos olhares e compreensões para a minha prática docente na escola. Essas vivências fizeram com que eu questionasse a minha didática, de igual modo, pensei em minha relação com os estudantes, tendo de fato, ressignificado minhas experiências de ensino. Recorro novamente a Jorge Larrosa Bondía (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Esse processo de refinamento dos sentidos contribuiu para eu perceber outras nuances nas aulas, compreendendo melhor muitos comportamentos e também o processo da aprendizagem. Realmente fui tocado por uma sensação de estar caminhando para um momento mais reflexivo no tocante à legitimação do componente curricular. Alinhar minha prática aos pressupostos indicados na literatura da área me trouxe bem-estar; me senti mais valorizado por tentar e por concretizar algo que, até há pouco tempo, não percebia ou não julgava relevante.

Esse caminho de maior consciência diante da experiência atual possibilitará juntamente com as demais experiências (anteriores à pesquisa) uma apropriação de um fazer mais elaborado, além de me permitir um olhar mais cuidadoso às inúmeras dimensões que compõem uma aula, considerando também a configuração da cultura escolar.

Para além dos conteúdos, fica nítido que em todos os temas os princípios da inclusão, do acolhimento e da participação são importantes na construção das aulas e nas relações entres os sujeitos. As abordagens críticas que impulsionaram essa Intervenção tiveram de certo modo, ressonância na mudança das atitudes individuais e coletivas dos estudantes, e principalmente na percepção da necessidade e importância, para muitos deles. E isso, eu considero uma conversão para suas emancipações.

As vivências se tornam experiência a partir do momento em que pensamos sobre o que está sendo realizado e procuramos soluções para as demandas, mesmo sabendo que problemas diversos aparecerão. E escrevo mais, faz-se necessário um “se permitir”, que tanto foi mencionado aos estudantes a fim de que participassem das aulas. Esse “se permitir” significa: tentar, acertar, errar, adaptar e entender que os professores e os estudantes não são autossuficientes, nem tampouco infalíveis e que tudo isso faz parte do processo, da construção e da desconstrução do ensino e da aprendizagem. A leveza de um ambiente com essas características se aproxima do lúdico, do possível, da compreensão da cultura, propiciando um caminhar juntos entre professores e estudantes.

A estruturação do ensino na escola ou nas escolas em que leciono está em constante movimento; não se pretende reproduzir as práticas corporais de forma a desconsiderar os estudantes ou as turmas. Dadas as tantas diferenças entre as realidades, há que se considerar as devidas intervenções necessárias a cada aula e/ou conteúdo. Considero que um importante passo foi dado convergindo para a construção de uma cultura escolar mais fraterna, mais justa, mais humanizadora. É preciso dar continuidade nessa travessia, apostando em abordagens diferentes e diversificando mais as práticas corporais, mais do que isto, é preciso também experimentá-las.

As possíveis inseguranças diante de alguns conteúdos da Educação Física Escolar não podem ser limitadoras ou empecilhos, para que temáticas com tamanha história e relevância social sejam desenvolvidas. Estar em “xe-que” em vários momentos, me colocar à prova e mudar as cenas e os cenários não foi tarefa das mais simples; foi necessário muito “investimento”. Jorge Larrosa Bondía (2002) mais uma vez contribui ao argumentar: “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. O contraditório se estabeleceu ao ressignificar raízes tão profundas que alimentavam meu ser e davam sentido ao meu ofício, “negando” uma história repleta de significados.

Expor essa trajetória e revelar os seus melindres em um documento tão relevante para Educação Física, em âmbito nacional, é no mínimo arriscado, mas igualmente desafiador. As palavras de Vago expressam parte da experiência vivida na realização deste trabalho:

Sobre ser professor há uma significativa diferença entre compreendê-lo como ‘sujeito *transmissor de um saber*’ e entendê-lo como ‘sujeito produtor e portador de um saber’. Saber que se constrói se (re)inventa

permanentemente ao longo de sua história como pessoa, e de seu envolvimento com sua prática escolar. Por isso um saber elaborado na experiência diária de torna-se o que se é: uma fonte diária de vida que entrelaça fontes diversas - sua formação escolar (quem agora é professor, antes foi aluno); sua formação profissional (a inicial e a formação continuada); seu contato com programas de ensino e com livros postos em circulação na área, que toma como referência para seu trabalho (que são interpretados com adesão ou recusa de suas proposições); enfim, sua própria experiência no ofício de ensinar. Tudo isso faz de alguém um professor. Professor que se forma e se deforma diante das condições em que realiza seu ofício (VAGO, 2012, p. 79, grifos do autor)

Uma experiência como esta constituiu uma oportunidade acadêmica de extrema relevância em minha formação pelo contato com os professores do Programa de Mestrado, e também com autores e obras de referência para a Educação Física brasileira. Esta experiência não termina com a conclusão desta pesquisa, apenas se renova e se alarga, tendo em vista a possibilidade de novos olhares para a profissão docente, para a relação com os estudantes e para as temáticas tão relevantes aos processos de formação humana.

Metaforicamente posso me comparar à própria Educação Física, buscando o seu lugar no espaço na escola como componente curricular. Será que estou de volta à década de 1980? As abordagens críticas chegaram até mim, estou aberto a novas formas de pensar, e enfim, alcançando as transformações sociais ocorridas na época? Ou posso encarar tudo isso como um renascimento, já que nasci em 1984? Posso também pensar que estaria sendo “escolarizado”, como no início em 1989?

Muitos são os caminhos... travessias... desafios... e possivelmente as mudanças nos levarão a um lugar mais inclusivo com a consciência da possibilidade de sermos agentes de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e Grafias**: narrativas e saberes de professores/as de educação física. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado, 493f., 2012. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Betim**. Ensino Fundamental. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. Especial Temas Polêmicos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 14-24, 2000/1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>. Acesso em: 06 fev. 2019.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ CONSED, p. 600, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 29 set. 2019.

DEL-MASSO, M. C. S; SANTOS, M. A. P; COTTA, M.A.C. **Instrumentos e técnicas da pesquisa**. AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF. Disciplina: Metodologia Da Pesquisa Científica, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: **Entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001. (Coleção educação física).

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física e Adolescência: “Professor, não vou participar da aula!”**. Orientadora: Elaine Prodócimo, 49f., 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?down=000436852>. Acesso em: 29 set. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. (Coleção educação física).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG. **Currículo de Referência de Minas Gerais**, 2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: comunicação, significação e mídias. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 71- 93.

_____. Pesquisa-ensino e formação de professores. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 45-69.

_____. Pesquisa-ensino: uma modalidade da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

PROENÇA, M. A. R. O Registro reflexivo: ferramenta de pesquisa-ação para construção da autoria docente. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 155-176.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: Eduel, 2012.

SILVA, Lisandra Oliveira; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimento: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. *In*: NETO, Vicente Molina; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 94-122.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joélcio Fernandes. Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996.

_____. Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

Possui Licenciatura em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, Especialização em Educação Física Escolar pela PUC-MINAS, em Lazer pela EEFFTO e Mestrado em Educação pela PUC-MINAS. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da EEFFTO/ UFMG. Coordenador e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional na EEFFTO/UFMG.

ALINE BORGES MOREIRA DIAS

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é professora de educação física da Prefeitura Municipal de Contagem. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar. Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG.

BRENO SILVA DE ARAÚJO

Licenciado em Educação Física. Professor de Educação Física (Educação Básica). Mestre em Educação Física escolar pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF).

CAROLINA MEZZETTI DE FREITAS ROCHAEL

Mestre em Educação Física pelo PROEFE/UFMG. Possui pós-graduação em Educação Física Escolar (2017). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é professora de Educação Física do Governo do Estado de Minas Gerais e professora de Educação Física – Colégio Santo Agostinho – Nova Lima.

CLÁUDIO MÁRCIO OLIVEIRA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e Doutorado em Educação pela UFMG no ano de 2011. Atualmente é

Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, pertencente à Faculdade de Educação da UFMG (DMTE/FAE/UFMG), lecionando nos cursos de Educação Física e Pedagogia.

DIEGO TAVARES MARCOSSI

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, Licenciatura e Bacharelado (2007/2008). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho. Especialização em Avaliação Educacional pela Unyleya. Mestre em Educação Física pelo programa de Mestrado Profissional (PROEF) da UFMG. Atualmente é coordenador de projeto de danças folclóricas – Colégio Salesiano Belo Horizonte e professor de educação física da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

ERNESTO JOSE DUTRA

Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG. Possui graduação em Educação Física pela Fundação Universitária de Itaperuna (2004). Atualmente é docente nas escolas Nascimento Leal – Carangola MG e Prefeito Jayme Toledo – Caiana MG, Professor de Educação Física na Escola Servita Regina Pacis – Carangola/MG. Tutor da segunda turma do Mestrado em Rede em Educação Física – PROEF/UFMG.

FABIO SOUZA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006) e mestrado profissional em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professor do Colégio Estadual Hilda Carneiro e da Escola Municipal Professora Lídice Antunes Barros, atuando no ensino fundamental, séries finais. Possui experiência nas áreas de Educação Física escolar, natação competitiva e formativa.

GUSTAVO PEREIRA CÔRTEZ

Graduado em Educação Física (UFMG/2005) e Fisioterapia (Ciências Médicas/1999). Bailarino e coreógrafo profissional especializado em Danças Brasileiras desde 1987. Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Sociologia da Educação, pela Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Artes, linha de pesquisa Artes da Cena, pela UNICAMP, com estágio doutoral na Université Saint-Denis Paris VIII, na França. Desde 1997 é professor efetivo da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Está no segundo mandato como diretor da EEFETO – Gestão 2121 - 2025.

ISABEL CRISTINA VIEIRA COIMBRA DINIZ

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986), mestrado em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014) e doutorado em Linguistique pela Universidade de Paris-Sorbonne IV (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais, conselho diretor da Universidade Federal de Minas Gerais.

IVANA MONTANDON SOARES ALEIXO

Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Ciência do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Doutorado em Ciência do Desporto realizado na Faculdade do Desporto da Universidade do Porto (2011). Pós-doutorado pela USP em Ciências do Esporte realizado na Escola de Educação Física e Esporte Ribeirão Preto (2017). É professora ativa permanente da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

Possui graduação em bacharelado e licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), especialista em educação física escolar pela PUC-Minas (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor efetivo do magistério superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

KÁTIA MOREIRA LEMOS

Possui Mestrado em Treinamento Esportivo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (2006), atuando principalmente nos seguintes temas: treinamento esportivo, ginástica aeróbica esportiva, *bullying* e esporte escolar.

MEILY ASSBÚ LINHALES

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984) e Bacharel em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1991). Mestrado em Ciência Política (1996) e Doutorado em Educação (2006), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora da

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO). Atua como docente no Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Coordena o Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG) onde atua como pesquisadora.

PAULO HENRIQUE DA SILVA LUZ

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), graduou-se em bacharelado em Educação Física em 2009 e concluiu uma especialização em ensino na educação básica na FAE-UFMG (2013). Atualmente é professor municipal e lecionando nas cidades de Belo Horizonte e Betim. Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG.

RAQUEL CRISTINA RAMOS DE OLIVEIRA

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010). Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG. Atualmente é professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem experiência na área de Educação Física escolar.

ROGERIO ALVES ANTUNES JUNIOR

Graduado em Educação Física, Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG. Professor da Secretaria de Educação de Carandaí, Minas Gerais.

RONALDO MARTINS SANTOS

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2008). Mestre em Educação Física pelo PROEF/UFMG. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e de Contagem. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar.

TÁBATA ALINE JANUÁRIO

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Atividades Físicas para pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Treinamento Esportivo pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá. Mestrado em Educação Física pelo PROEF/UFMG. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete e Governo do Estado de Minas Gerais.

TARCÍSIO MAURO VAGO

Professor Titular do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG (2014 a 2022). Licenciatura em Educação Física (UFMG, 1983), mestrado em Educação (UFMG, 1993), doutorado em História da Educação (USP, 1999). Membro do CEMEF – Centro de Memória da Educação Física da UFMG (desde 2001).

SOBRE O PROGRAMA

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), é um curso presencial, no modelo híbrido com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior associadas no contexto do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Trata-se de uma proposta que agregou um conjunto com 11 Instituições até de 2021, e atualmente agrega 18 instituições de Ensino Superior denominadas Instituições Associadas, sendo elas Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro.

Em 2022, foram credenciadas mais 7 instituições, mediante Edital de Adesão, que são Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade federal do Tocantins (UFT) e Universidade federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e agora somos um programa com 18 instituições e 20 Núcleos.

A proposta do ProEF, reúne pesquisadores experientes nas especialidades requeridas na área de concentração Educação Física escolar, claramente comprometidos com a formação continuada em serviço e em exercício de professores de Educação Física na Educação Básica.

O perfil dos discentes do ProEF é identificado por professores egressos de Cursos de Licenciatura em Educação Física, que estão em efetiva docência na rede pública de ensino. São professores que atuam no ensino da Educação Física em diferentes etapas da escolarização em busca de aportes técnico-científicos para melhor proceder às suas práticas profissionais. Face às

necessidades que se impõem para a efetivação de uma Escola na perspectiva democrática e equitativa, com demandas de qualificação específica, o ProEF se compõe de professores interessados por apropriar-se de conhecimentos que possam impactar, de modo contextualizado e inovador o contexto no qual atuam.

Prof.^a Dr.^a Denise Ivana de Paula Albuquerque – FCT Unesp
Prof.^a Dr.^a Maria Candida Del-Masso
Coordenação Nacional



ISBN: 978-65-88592-18-2



Distribuição gratuita

Este livro, que é fruto de um rico processo de formação continuada de professores e professoras, se desenvolveu no contexto de um Mestrado Profissional em Educação Física, em Rede Nacional (PROEF), mais especificamente no núcleo da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2018 e 2020.

Os autores e autoras dos capítulos são docentes de Educação Física e atuam no ensino deste componente curricular na Educação Básica em escolas públicas. Também compõem esta obra textos de docentes do Departamento de Educação Física e do Departamento de Esportes da EEFFTO/UFMG que têm a Educação Física Escolar como tema de estudo e pesquisa.

Esta tem sido uma das grandes contribuições do PROEF ao processo de formação de professores e professoras da área: a possibilidade de vislumbrarmos relações de diálogo e produção de conhecimento sobre a Educação Física escolar entre docentes da Educação Básica e das universidades.

