



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LARISSA BERALDO KAWASHIMA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS  
ALUNOS DO IFMT – CAMPUS SÃO VICENTE: A PESQUISA-AÇÃO  
COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS**

**CUIABÁ-MT  
2018**

**2018**

**LARISSA BERALDO KAWASHIMA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA PARA OS ALUNOS DO IFMT – CAMPUS SÃO  
VICENTE: A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE  
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS**

**UFMT**

**LARISSA BERALDO KAWASHIMA**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS  
ALUNOS DO IFMT – CAMPUS SÃO VICENTE: A PESQUISA-AÇÃO  
COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Culturas escolares e linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Evando Carlos Moreira

**Cuiabá-MT  
2018**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

K22s Kawashima, Larissa Beraldo.  
Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos / Larissa Beraldo Kawashima. -- 2018  
723 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Evando Carlos Moreira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Pesquisa-ação. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT - Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos"**

AUTORA: Doutoranda Larissa Beraldo Kawashima

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 30 de novembro de 2018.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Evando Carlos Moreira
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	José Tarcísio Grunennvaldt
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	Cleomar Ferreira Gomes
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Lílian Aparecida Ferreira
Instituição:	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/UNESP	
Examinador Externo	Doutor	Ricardo Rezer
Instituição:	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ/UNOCHAPECO	
Examinadora Suplente	Doutora	Tatiane Lebre Dias
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Suplente	Doutor	Felipe Quintão de Almeida
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/UFES	

CUIABÁ, 30/11/2018.

*Aos meus pais, Maria Luiza e Jorge (em memória),  
que entregaram ao mundo sua filha, e o mundo os devolveu uma “doutora”.*

*Ao meu esposo Ricardo, pela paciência, dedicação e incentivo para que eu nunca desistisse de  
lutar pelos meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao IFMT – São Vicente, meu lar por 8 anos, onde e aprendi a ser professora de Educação Física no Ensino Médio e realizei esta pesquisa.

Aos alunos do IFMT – São Vicente, colaboradores da pesquisa, parceiros da mais bela empreitada que vivi profissionalmente, que foi aprender e ensinar Educação Física COM vocês.

Aos colegas do IFMT – São Vicente que compartilharam suas experiências de vida em minhas aulas de Educação Física e parceiros nos projetos interdisciplinares, contribuindo para o sucesso desta pesquisa, em especial, professores Mariana, Waldinéia, Geovanne, João Felipe, Henrique e Alex (técnico administrativo).

Aos colegas da Educação Física do IFMT – Cuiabá Octayde, que generosamente permitiram meu afastamento dos encargos didáticos para que pudesse me dedicar integralmente à finalização da tese.

Aos meus colegas de doutorado, em especial a Josi Rodrigues, pelos momentos de aprendizagem, discussões e “cafés da tarde” em nossas aulas, e também, à grande amiga-irmã Luciane, pela “eterna” parceria e momentos de discussão e reflexão.

Aos professores do PPGE, pelos conhecimentos partilhados.

Aos professores doutores Lílian Ferreira, Felipe Quintão, Ricardo Rezer, Cleomar Gomes, José Tarcísio Grunennvaldt e Tati Lebre, que participaram generosamente da qualificação e defesa, contribuindo substancialmente com a construção desta tese e com minha formação profissional.

Especialmente ao meu orientador, professor Evando, mestre que me conduziu nos caminhos investigativos e imprimiu significativas aprendizagens a minha formação profissional. Agradeço a paciência, dedicação, empenho, competência e por me incentivar a cultivar e propagar a Educação Física escolar que acredito.

## RESUMO

A prática pedagógica em Educação Física escolar é objeto de interesse da área que, muitas vezes, tem suas pesquisas questionadas pelos docentes que atuam na Educação Básica por se tratarem, em sua maioria, de pesquisas que simplesmente coletam dados na escola, mas não ajudam a solucionar os problemas do cotidiano escolar. Pensar em pesquisas que atendam diretamente a demanda dos professores e que os ajude a construir uma prática docente mais significativa e contextualizada não é tarefa fácil, demanda tempo e disposição dos pesquisadores em atuarem por um longo período na escola, juntamente com os docentes ou pesquisando suas próprias práticas pedagógicas. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto. A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo pesquisa-ação. O *lócus* da pesquisa foram as aulas de Educação Física do curso técnico em Agropecuária, sendo os próprios alunos os colaboradores. A pesquisa foi realizada durante todo o ano letivo de 2016, contando com a colaboração dos alunos matriculados nos primeiros anos 1B e 1E, segundos anos 2A e 2B, e terceiros anos 3A e 3B. Durante todo o processo da pesquisa foram realizadas três espirais cíclicas ou ciclos de ação-reflexão-ação com cada turma pesquisada, que tiveram durações/ciclos diferentes, conforme necessidade/ andamento da pesquisa, orientado pelos princípios da flexibilidade metodológica preconizada pela pesquisa-ação. Para os primeiros anos foi aplicado um questionário no primeiro dia de aula com questões abertas relacionadas às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, o significado do componente curricular Educação Física, a importância da disciplina para sua formação e, o que sabem e esperam das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Durante todo o ano letivo, todas as aulas ministradas foram gravadas em vídeo, sendo parte importante do processo desta pesquisa, pois através dele foi possível registrar com mais fidedignidade as situações ocorridas durante a aula e, principalmente, as participações dos alunos em situações práticas ou discussões/ contribuições durante as aulas. As transcrições de cada aula foram acrescidas das “memórias” e anotações em caderno de campo, seguindo um roteiro de observação. Todas as produções realizadas pelos alunos como avaliações escritas, trabalhos escritos, trabalhos em vídeo, relatórios de aulas práticas/ visitas técnicas, entre outros, foram arquivados e utilizados como dados para a construção da tese. Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o grupo focal, realizado ao final de cada “espiral cíclica” com cada turma pesquisada e a análise de dados baseou-se na análise descritiva. Os dados da experiência com a pesquisa-ação foram divididos àquelas relativas aos 1º, 2º e 3º anos, apresentando as descrições e dados das aulas e dos grupos focais e as três espirais-cíclicas com cada ano de ensino. Dentre os resultados apreendidos da pesquisa-ação, destaco: a importância da prática pedagógica e docente do professor de Educação Física para a legitimação do componente curricular na escola; a mudança de sentido e significado em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, em que os alunos destacaram o aprender e a relação dos saberes específicos da Educação Física consigo mesmo, com os outros e com o mundo; a relação teoria e prática nas aulas de Educação Física se destacou em todos os grupos focais; e, principalmente, os alunos só aprendem aquilo que faz sentido para eles, ou seja, que conseguem compreender e relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

**Palavras-chaves:** Educação Física; Ensino Médio; Pesquisa-ação; Prática Pedagógica.



## ABSTRACT

The pedagogical practice in School Physical Education is an object of interest in the area that, many times, has researches questioned by the teachers who work in Basic Education because they are mostly researches that simply collect data in the school, but do not help solve the common problems of school. Thinking about researches that directly responds to teachers' demands and helps them build a more meaningful and contextualized teaching practice is not an easy task, it takes time and the researchers' willingness to work for a long time in school together with teachers or researching their own pedagogical practices. In this sense, this research aims to investigate how the pedagogical experience in Physical Education in high school integrated to the agricultural technician of the IFMT - Campus São Vicente contributed to the apprehension and definition of feelings and meanings of Physical Education manifested by the students to the teaching of the curricular component in this context. The research is qualitative and research-action type. The locus of the research was the Physical Education classes of the technical course in Agropecuaria, being the students themselves the collaborators. The research was conducted throughout the academic year of 2016, counting with the collaboration of students enrolled in the first years 1B and 1E, second years 2A and 2B, and third years 3A and 3B. Throughout the research process, three cyclical spirals or action-reflection-action cycles were performed with each studied group, which had different durations/ cycles according to the need/ progress of the research, guided by the principles of methodological flexibility advocated by the reserch-action. For the first years, a questionnaire was applied on the first day of class with open questions related to Physical Education classes in Elementary School, the meaning of the Physical Education curricular component, the importance of the discipline for the student formation and what they know and expect from classes of Physical Education in High School. Throughout the school year, all the classes taught were videotaped, being an important part of the research process, because was possible to record more accurately the situations occurred during the class and, mainly, the students' participation in practical situations or discussions / contributions during class. The transcripts of each class were added to the "memoirs" and annotations in a field notebook, following an observation script. All the productions carried out by students such as written evaluations, written works, video works, reports of practical classes / technical visits, among others, were archived and used as data for the construction of the thesis. Another instrument of data collection used was the focal group, performed at the end of each "cyclical spiral" with each group surveyed and the data analysis was based on the descriptive analysis. The data of the experiment with the reserch-action were divided to those related to the first, second and third years, presenting the descriptions and data from the classes and the focal groups and the three cyclic spirals with each year of teaching. Among the results learned from the reserch-action, I highlight: the importance of the pedagogical practice and teaching practice of the Physical Education teacher to legitimize the curricular component in the school; the change of feeling and meaning in relation to Physical Education classes in Primary Education, in which the students emphasized the learning and the relation of the specific knowledge of Physical Education with themselves, with others and with the world; the relation theory and practice in Physical Education classes stood out in all the focal groups; and, above all, students only learn what makes sense to them, that is, they can understand and relate to the world, to others and to themselves.

**Keywords:** Physical Education; High school; Reserch-action; Pedagogical Practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Práticas corporais institucionalizadas.....	50
Quadro 2	Práticas corporais não-institucionalizadas.....	51
Quadro 3	Tópicos emergentes.....	51
Quadro 4	Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos.....	55
Quadro 5	Relação epistêmica com o saber: aprender e ensinar.....	78
Quadro 6	Ementas da Educação Física – IFMT - Campus São Vicente.....	98
Quadro 7	Ementa do componente curricular Educação Física – 1º anos.....	100
Quadro 8	Ementa do componente curricular Educação Física – 2º anos.....	101
Quadro 9	Ementa do componente curricular Educação Física – 3º anos.....	102
Quadro 10	Alunos participantes da pesquisa.....	104
Quadro 11	Quantidade de roteiros de observação produzidos por turma.....	108
Quadro 12	Grupos Focais.....	110
Quadro 13	Plano de aula 1 – 1º anos.....	120
Quadro 14	Plano de aula 2 – 1º anos.....	128
Quadro 15	O que sabem sobre o basquetebol?.....	130
Quadro 16	Organização do jogo de basquetebol.....	131
Quadro 17	Avaliação da aula de basquetebol adaptado.....	150
Quadro 18	Plano de aula 3 – 1º anos.....	151
Quadro 19	Avaliação dos ensaios dos teatros do 1B.....	158
Quadro 20	Teatros do 1B e 1D.....	160
Quadro 21	Teatros do 1A e 1E.....	163
Quadro 22	Plano de aula 4 – 1º anos.....	171
Quadro 23	Plano de aula 5 – 1º anos.....	182
Quadro 24	Introdução às Lutas/Capoeira.....	184
Quadro 25	Grupo Focal 1 e 2 – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	190
Quadro 26	Grupo Focal 1 e 2 – o que aprendem nas aulas de Educação Física.....	196
Quadro 27	O significado da Educação Física.....	204
Quadro 28	Seminários de Lutas.....	219
Quadro 29	O UFC é violento?.....	228
Quadro 30	Plano de aula 6 – 1º anos.....	232
Quadro 31	Habilidades específicas do futebol.....	237
Quadro 32	Vivência e observação das habilidades específicas do futebol.....	239
Quadro 33	Grupos Focais dos 1º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	254
Quadro 34	Grupos Focais dos 1º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física.....	261

Quadro 35	O significado das aulas de Educação Física.....	268
Quadro 36	Plano de aula 1 – 2º anos.....	274
Quadro 37	Testes físicos – capacidades físicas.....	277
Quadro 38	Seminários sobre capacidades físicas – 2A.....	282
Quadro 39	Seminários sobre capacidades físicas – 2B.....	285
Quadro 40	Grupos Focais do 1º e 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física...	290
Quadro 41	Grupos Focais do 1º e 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física.....	297
Quadro 42	O significado das aulas de Educação Física – 1º e 2º anos.....	300
Quadro 43	Plano de aula 2 – 2º anos.....	305
Quadro 44	Discussão sobre o filme “Vem dançar”.....	306
Quadro 45	Debates sobre os textos.....	308
Quadro 46	Plano de aula 3 – 2º anos.....	325
Quadro 47	Aulas de ginástica geral – construção coletiva de uma coreografia – 2A.....	329
Quadro 48	Aulas de ginástica geral – construção coletiva de uma coreografia – 2B.....	332
Quadro 49	Plano de aula 4 – 2º anos.....	336
Quadro 50	Classificação dos esportes radicais.....	339
Quadro 51	Grupos Focais 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	350
Quadro 52	Grupos Focais dos 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física.....	361
Quadro 53	O significado das aulas de Educação Física.....	373
Quadro 54	Seminário de esportes radicais – 2A.....	385
Quadro 55	Seminário de esportes radicais – 2B.....	387
Quadro 56	Plano de aula 5 – 2º anos.....	407
Quadro 57	Grupos Focais 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	431
Quadro 58	Grupos Focais 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física.....	440
Quadro 59	O significado das aulas de Educação Física.....	447
Quadro 60	Plano de aula 1 – 3º anos.....	454
Quadro 61	Conceitos de jogos, brincadeiras e esportes.....	456
Quadro 62	Vivência de brincadeiras da infância dos alunos.....	461
Quadro 63	Plano de aula 2 – 3º anos.....	491
Quadro 64	Conceito de ergonomia e suas aplicações no cotidiano.....	493
Quadro 65	Grupos Focais do 1º, 2º e 3º anos – o que pensam sobre as aulas de EF.....	499
Quadro 66	Grupos Focais do 1º, 2º e 3º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física..	508
Quadro 67	O significado das aulas de Educação Física – grupos focais dos 1º, 2º e 3º anos.....	517
Quadro 68	Elaboração de um programa de GL para servidores do campus.....	525
Quadro 69	Plano de aula 3 – 3º anos.....	536
Quadro 70	Ética no esporte.....	538

Quadro 71	Seqüência de aulas do Plano de aula 3.....	545
Quadro 72	Grupos Focais dos 3º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	550
Quadro 73	O que aprendem nas aulas de Educação Física – Grupos focais dos 3º anos.....	560
Quadro 74	O significado das aulas de Educação Física para os alunos dos 3º anos.....	573
Quadro 75	Plano de aula 4 – 3º anos.....	589
Quadro 76	Plano de aula 5 – 3º anos.....	602
Quadro 77	Grupos Focais dos 3º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física.....	616
Quadro 78	O que aprendem nas aulas de Educação Física – Grupos focais dos 3º anos.....	627
Quadro 79	O significado das aulas de Educação Física para os alunos dos 3º anos.....	636

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Temas da comunidade escolar e temas específicos da Educação Física.....	36
Figura 2	Relação com o saber.....	75
Figura 3	As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação.....	84
Figura 4	Quadro de Equivalência do PPC do curso técnico em Agropecuária.....	95
Figura 5	Espirais cíclicas da pesquisa.....	106
Figura 6	Leitura e discussão do texto.....	125
Figura 7	Jogo de basquetebol adaptado: deslocamentos em quadra.....	149
Figura 8	Jogo de basquetebol adaptado: arremesso sentado.....	149
Figura 9	Teatro – Atividade Física e Saúde.....	161
Figura 10	Teatro – Lipídeos.....	162
Figura 11	Teatro – Proteínas.....	162
Figura 12	Teatro – Lipídeos.....	165
Figura 13	Teatro – Vitaminas.....	165
Figura 14	Teatro – Obesidade e Sedentarismo.....	166
Figura 15	Avaliação do teatro.....	167
Figura 16	Handebol de campo.....	180
Figura 17	Handebol de areia.....	181
Figura 18	Ginga da capoeira.....	188
Figura 19	Roda de capoeira.....	189
Figura 20	Atividade de equilíbrio e desequilíbrio: “Sumô”.....	210
Figura 21	Atividade de equilíbrio e desequilíbrio: 4 cantos.....	213
Figura 22	Início da aula de jiu-jitsu.....	216
Figura 23	Aula de jiu-jitsu: disputa entre professor e aluna.....	216
Figura 24	Taekwondo: chutes nos coletes e raquetes.....	223
Figura 25	Taekwondo: demonstração de combate.....	223
Figura 26	Convocação para reunião.....	231
Figura 27	Aulas práticas: quadra, campo, areia e futevôlei.....	242
Figura 28	Relatório sobre habilidades motoras: futebol.....	243
Figura 29	Pesquisa sobre os times de futebol.....	247
Figura 30	Teste de Cooper: metade dos alunos participando do teste e os demais anotando o número de voltas dos colegas – 2A.....	280
Figura 31	Testes de flexibilidade, resistência abdominal e força explosiva (salto horizontal ao fundo) – 2A.....	280
Figura 32	Teste de agilidade (quadrado) e outros testes ao fundo – 2B.....	281

Figura 33	Teste de velocidade sob neblina intensa – 2B.....	281
Figura 34	Escravos de Jó – 2A.....	315
Figura 35	Escravos de Jó – 2B.....	315
Figura 36	Pular corda – 2A.....	316
Figura 37	Dança de rua – 2A.....	318
Figura 38	Forró – 2A.....	319
Figura 39	Funk – 2A.....	319
Figura 40	Sertanejo universitário – 2A.....	319
Figura 41	Axé – 2A.....	320
Figura 42	Dança gaúcha – 2A.....	320
Figura 43	Axé – 2B.....	320
Figura 44	Dança do ventre – 2B.....	321
Figura 45	Funk – 2B.....	321
Figura 46	Quadrilha – 2B.....	321
Figura 47	Ficha de avaliação dos seminários de dança.....	322
Figura 48	Oficina de ginástica acrobática.....	328
Figura 49	Figura formada pelo 2B durante construção da coreografia de ginástica geral.....	334
Figura 50	Rafting – 2A e 2B.....	340
Figura 51	Slackline – andar e equilibrar sobre a fita.....	342
Figura 52	Slackline – brincadeira de saltar, sentar na fita e ficar em pé novamente.....	343
Figura 53	Prisma utilizado na corrida.....	392
Figura 54	Cartão de controle.....	392
Figura 55	Planta baixa do campus (mapa).....	393
Figura 56	Mapa 1 e Mapa 2 da VII Corrida de Orientação.....	393
Figura 57	Organização da VII Corrida de Orientação.....	395
Figura 58	VII Corrida de orientação.....	396
Figura 59	Palestra sobre inclusão.....	416
Figura 60	Deslocamento pelas vias do campus sobre cadeiras de rodas.....	417
Figura 61	Rampa de acesso ao pavilhão central.....	417
Figura 62	Acesso à quadra de esportes.....	418
Figura 63	Jogo de basquetebol sobre cadeira de rodas.....	419
Figura 64	Voleibol sentado – 2A.....	422
Figura 65	Voleibol sentado – 2B.....	422
Figura 66	Jogo de goalball.....	423
Figura 67	Jogo de futebol de 5.....	424
Figura 68	Relatório da palestra sobre inclusão.....	425

Figura 69	Diferença entre igualdade x equidade e integração x inclusão.....	427
Figura 70	Brincadeira “corre da seca” .....	470
Figura 71	Futebol em dupla.....	472
Figura 72	Brincadeira “xadrez humano” .....	479
Figura 73	Avaliação das brincadeiras.....	481
Figura 74	Visita ao abrigo dos idosos.....	485
Figura 75	Visita ao Centro Educacional Paulo Freire.....	489
Figura 76	Questão ENEM 2009 – Ginástica Laboral.....	523
Figura 77	Ginástica laboral com funcionários da limpeza.....	528
Figura 78	Ginástica laboral com servidores no pavilhão pedagógico.....	529
Figura 79	Ginástica laboral com servidores.....	531
Figura 80	Organização da aula no tatame.....	534
Figura 81	Túnel.....	535
Figura 82	Slide da aula de doping.....	582
Figura 83	Suplementos alimentares x anabolizantes.....	584
Figura 84	Doping genético.....	586
Figura 85	Kart – 3º anos.....	593
Figura 86	Tênis – 3A.....	605
Figura 87	Badminton – 3A.....	606
Figura 88	Tchoukball – 3A.....	607
Figura 89	Futebol americano – 3A.....	608
Figura 90	Baseball – 3A.....	609
Figura 91	Baseball – 3B.....	610
Figura 92	Badminton – 3B.....	612
Figura 93	Hóquei – 3B.....	613
Figura 94	Futebol americano – 3B.....	614

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1</b>	<b>BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	24
1.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996.....	24
1.2	Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM.....	27
1.3	As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM.....	33
1.4	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.....	37
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	41
2.1	Elementos para a Legitimação da Educação Física no Ensino Médio.....	44
2.1.1	A organização curricular da Educação Física no Ensino Médio.....	46
2.1.2	A prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio.....	56
2.2	A Educação Física nos Institutos Federais.....	61
2.3	Os Jovens do Ensino Médio .....	68
2.4	Os Sentidos e Significados da Educação Física.....	72
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	81
3.1	Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa-Ação.....	81
3.1.1	Noções entrecruzadas em pesquisa-ação: a complexidade.....	83
3.1.2	O processo de pesquisa em pesquisa-ação.....	90
3.2	A Pesquisa.....	92
3.2.1	Lócus de pesquisa.....	92
3.2.1.1	<i>Breve histórico do campus</i> .....	92
3.2.1.2	<i>As aulas de Educação Física no curso Técnico em Agropecuária</i> .....	94
3.2.2	O pesquisador coletivo (colaboradores).....	103
3.2.3	Coleta de dados: instrumentos e espirais cíclicas.....	104
3.2.4	Análise de dados.....	111
<b>4</b>	<b>PESQUISA-AÇÃO: O MOVIMENTO DAS ESPIRAIS CÍCLICAS E A ANÁLISE DE DADOS</b> .....	112
4.1	Os 1º Anos do Curso Técnico em Agropecuária .....	112
4.1.1	A espiral cíclica 1 dos 1º anos.....	112
4.1.1.1	<i>Diagnóstico inicial com os 1º anos</i> .....	112
4.1.1.2	<i>Tematizando a saúde nas aulas de educação física</i> .....	117
4.1.1.3	<i>Iniciando o basquetebol</i> .....	128
4.1.1.4	<i>Grupo focal 1: uma pausa no basquetebol para avaliarmos o bimestre</i> .....	136
4.1.1.4.1	<i>O que pensam sobre as aulas de educação física</i> .....	137
4.1.1.4.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física</i> .....	141
4.1.1.4.3	<i>O que significa as aulas de educação física</i> .....	144



4.1.1.4.4	<i>Reflexão: a indicação dos alunos</i> .....	146
4.1.2	<b>A espiral cíclica 2 dos 1º anos</b> .....	147
4.1.2.1	<b>Basquete adaptado: finalizando o Plano de Aula 2</b> .....	148
4.1.2.2	<b>Nutrição básica: a interdisciplinaridade (ou não) entre educação física e língua portuguesa por meio de teatros</b> .....	151
4.1.2.3	<b>A avaliação dos teatros</b> .....	166
4.1.2.4	<b>Handebol: retornando aos esportes</b> .....	171
4.1.2.5	<b>Introdução às lutas e capoeira</b> .....	181
4.1.2.6	<b>Grupo focal 2: avaliando a segunda espiral cíclica</b> .....	190
4.1.2.6.1	<i>O que pensam os alunos sobre as aulas de educação física</i> .....	190
4.1.2.6.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física</i> .....	195
4.1.2.6.3	<i>O significado das aulas de educação física</i> .....	204
4.1.2.6.4	<i>O futsal como sugestão para as aulas de educação física</i> .....	207
4.1.3	<b>A espiral cíclica 3 dos 1º anos</b> .....	209
4.1.3.1	<b>Lutas</b> .....	209
4.1.3.2	<b>A reunião que mudou o IE</b> .....	230
4.1.3.3	<b>Ressignificando o futebol</b> .....	232
4.1.3.4	<b>Reavaliando o Plano de Ensino dos 1º anos</b> .....	252
4.1.1.5	<b>Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação</b> .....	253
4.1.1.5.1	<i>O que os alunos pensam sobre as aulas de educação física</i> .....	254
4.1.1.5.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física</i> .....	260
4.1.1.5.3	<i>O que significam as aulas de educação física</i> .....	268
4.2	<b>Os 2º Anos do Curso Técnico em Agropecuária</b> .....	273
4.2.1	<b>A espiral cíclica 1 dos 2º anos</b> .....	273
4.2.1.1	<b>Capacidades físicas: iniciando a pesquisa-ação</b> .....	273
4.2.1.2	<b>Uma aula introdutória sobre as danças</b> .....	287
4.2.1.3	<b>Grupo focal 1: finalizando a primeira espiral cíclica</b> .....	289
4.2.1.3.1	<i>O que pensam sobre as aulas de educação física</i> .....	289
4.2.1.3.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física</i> .....	295
4.2.1.3.3	<i>O que significam as aulas de educação física</i> .....	299
4.2.1.3.4	<i>Sugestões para as aulas de educação física</i> .....	303
4.2.2	<b>A espiral cíclica 2 dos 2º anos</b> .....	304
4.2.2.1	<b>Danças</b> .....	304
4.2.2.2	<b>Ginástica: novidade para os alunos e para a professora</b> .....	325
4.2.2.3	<b>Introdução aos esportes radicais</b> .....	335
4.2.2.4	<b>Relatório do rafting</b> .....	343

<b>4.2.2.5</b>	<b>Grupo Focal 2.....</b>	<b>349</b>
4.2.2.5.1	<i>O que os alunos pensam sobre as aulas de educação física.....</i>	349
4.2.2.5.2	<i>O que os alunos aprendem nas aulas de educação física.....</i>	360
4.2.2.5.3	<i>O que significa as aulas de educação física.....</i>	373
4.2.2.5.4	<i>Sugestões para as aulas de educação física.....</i>	377
<b>4.2.3</b>	<b>A espiral cíclica 3 dos 2º anos.....</b>	<b>380</b>
4.2.3.1	<i>Continuando os esportes radicais.....</i>	380
4.2.3.2	<i>Relatórios de visita técnica: kart e rapel.....</i>	396
4.2.3.3	<i>Esportes paralímpicos: finalizando a pesquisa-ação com os 2º anos.....</i>	406
4.2.3.4	<i>Relatório avaliativo da palestra sobre inclusão.....</i>	425
4.2.3.5	<i>Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação com os 2º anos.....</i>	430
4.2.3.5.1	<i>O que pensam sobre as aulas de educação física.....</i>	431
4.2.3.5.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física.....</i>	439
4.2.3.5.3	<i>O significado da educação física para os alunos.....</i>	446
<b>4.3</b>	<b>Os 3º Anos do Curso Técnico em Agropecuária.....</b>	<b>452</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A espiral cíclica 1 dos 3º anos.....</b>	<b>452</b>
4.3.1.1	<i>Iniciando a pesquisa-ação com o conteúdo de jogos e brincadeiras.....</i>	452
4.3.1.1.1	<i>As brincadeiras produzidas pelos alunos do 3A.....</i>	467
4.3.1.1.2	<i>As brincadeiras produzidas pelos alunos do 3B.....</i>	473
4.3.1.1.3	<i>O abrigo dos idosos: visita do 3B.....</i>	482
4.3.1.1.4	<i>Brincando com as crianças de uma escola municipal: visita do 3A.....</i>	486
4.3.1.2	<i>Ergonomia: iniciando o 2º bimestre.....</i>	491
4.3.1.3	<i>Grupo focal 1: finalização da primeira espiral-cíclica.....</i>	498
4.3.1.3.1	<i>O que pensam sobre as aulas de educação física.....</i>	498
4.3.1.3.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física.....</i>	508
4.3.1.3.3	<i>O que significam as aulas de educação física.....</i>	516
<b>4.3.2</b>	<b>A espiral cíclica 2 dos 3º anos.....</b>	<b>522</b>
4.3.2.1	<i>Continuando o plano de aula 2: ginástica laboral e técnicas alternativas.....</i>	523
4.3.2.2	<i>Ética no esporte, organização esportiva e doping.....</i>	535
4.3.2.3	<i>Grupo focal 2.....</i>	549
4.3.2.3.1	<i>O que pensam sobre as aulas de educação física.....</i>	549
4.3.2.3.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física.....</i>	558
4.3.2.3.3	<i>O que significam as aulas de educação física.....</i>	573
<b>4.3.3</b>	<b>Espiral cíclica 3 dos 3º anos: finalizando a pesquisa-ação.....</b>	<b>579</b>
4.3.3.1	<i>Retomando o plano de aula 3: doping, anabolizantes e suplementação alimentar....</i>	579
4.3.3.2	<i>Educação para o lazer: o kart.....</i>	589

4.3.3.2.1	<i>Avaliação do kart através dos relatórios.....</i>	593
4.3.3.3	<i>Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas.....</i>	601
4.3.3.4	<i>Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação com os 3º anos.....</i>	615
4.3.3.4.1	<i>O que pensam os alunos sobre as aulas de educação física.....</i>	615
4.3.3.4.2	<i>O que aprendem nas aulas de educação física.....</i>	625
4.3.3.4.3	<i>O que significam as aulas de educação física.....</i>	635
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	642
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	647
	<b>APÊNDICES .....</b>	658
	<b>ANEXOS.....</b>	707

## INTRODUÇÃO

A prática pedagógica e a legitimação da Educação Física enquanto componente curricular da escola é meu objeto de interesse e pesquisa, pois estão atreladas diretamente à minha história profissional, regadas pelas experiências vivenciadas em minha prática docente e no cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus São Vicente.

Minha trajetória na Educação Básica iniciou-se em 2004, quando assumi o cargo de professora de Educação Física (PEB II), num concurso público do município de Morro Agudo, interior do estado de São Paulo. Na época, recém-formada, também cursava uma especialização em Pedagogia do Esporte Escolar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), período em que conheci as propostas de sistematização de conteúdos do esporte destinados ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. Aquelas ideias fervilharam em minha cabeça e acabei construindo uma proposta de sistematização de conteúdos da Educação Física para o Ensino Fundamental I, fase em que lecionava à época, resultando na produção e publicação de um artigo na Revista *Motriz*<sup>1</sup>.

Em 2007 mudei-me para Cuiabá e lecionei em uma escola particular por um ano, período em que pude aplicar a mesma sistematização de conteúdos construída anteriormente, pois atuava novamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí, meu olhar voltou-se para a sistematização de conteúdos e não conseguia aceitar discursos desmotivadores de professores que atuavam na mesma fase de ensino, alegando que não tinham estrutura física, materiais ou formação suficiente para oferecer um ensino de qualidade. Havia uma dificuldade dos colegas da área em compreender o que significava sistematizar conteúdos e sua importância. Assim, ingressei no mestrado em Educação da UFMT em 2008 e tive a oportunidade de pesquisar a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando identificar como professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá organizavam os conteúdos para os anos iniciais, além de ouvir seus alunos e gestores (KAWASHIMA, 2010).

O término do mestrado coincidiu com o início de uma nova fase em minha vida profissional, o ingresso como professora efetiva do IFMT, no campus São Vicente. Inicialmente fiquei desconcertada, pois não era exatamente o que queria naquele momento, principalmente por ter que atuar numa fase de ensino totalmente desconhecida para mim: o

---

<sup>1</sup> KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo; FERREIRA, Lílian Aparecia. Sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 15 n. 2 p. 458-468, abr./ jun., 2009.

Ensino Médio. A única experiência que havia tido com esta fase de ensino foi quando atuei por um semestre letivo como professora substituta na UFMT, com a disciplina de estágio supervisionado, exatamente com o Ensino Médio. Foi uma experiência muito significativa, pois o grupo de alunos que supervisionava era pequeno e realizamos um significativo trabalho na escola, produzindo diversos textos que foram socializados em eventos científicos da área. Antes disso, nem mesmo na graduação havia tido contato com o Ensino Médio.

Novos desafios à frente! Assumi o concurso em 2010, num campus agrícola, distante 85 km de Cuiabá, com um público majoritariamente masculino, provenientes de todo o estado de Mato Grosso e acostumados a só “jogar bola”. Cheguei a me perguntar por diversas vezes: “O que estou fazendo aqui?”. Neste mesmo ano, assumi as turmas de 1º e 2º anos apenas, ficando os 3º anos para outro professor. Foi a decisão mais acertada, pois os alunos dos 1º anos eram “novatos” na escola assim como eu, então a aceitação por novas propostas de ensino para a Educação Física foi “mais fácil”. Meu receio eram os alunos dos 2º anos, pois já vinham de um modelo de Educação Física diferente das propostas mais atuais de ensino, necessitando fazer um processo de desconstrução e reconstrução dos princípios da Educação Física com estas turmas, porém os alunos estavam abertos a essa novidade. Propus o trabalho com o planejamento participativo com todas as turmas, baseado na proposta de Correia (1996), processo que descreverei melhor no capítulo metodológico.

Após um ano de trabalho, elaborei uma proposta de sistematização de conteúdos baseada nas experiências positivas e negativas vivenciadas. Pude verificar quais conteúdos tiveram maior aceitação por cada ano de ensino, considerando também as experiências anteriores destes alunos, a organização e estruturação das turmas, propostas de trabalho de outros professores (identificando possibilidades de trabalhos interdisciplinares), sequências possíveis para o ensino e a aprendizagem, dentre outros fatores. Por exemplo, percebi que a maioria dos alunos chegava com uma bagagem de conhecimentos sobre as práticas corporais da cultura de movimento<sup>2</sup> muito pobre, com vivências apenas das quatro modalidades esportivas coletivas básicas. Percebi a necessidade de desconstruir e ressignificar essas modalidades coletivas, partindo do esporte conhecido (1º ano) para o “esporte possível”, desconhecido dos alunos, como esportes radicais (2º ano) e esportes de outras culturas e países (3º ano).

---

<sup>2</sup> Segundo Kunz (2008, p. 112) “[...] pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural”. Com base em Dietrich e Landau (1990 apud KUNZ, 2008, p.112) “todas as atividades do movimento humano, tanto o esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do movimentar-se humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações podem ser definidas como *cultura de movimento*”.

Nestes anos, as conquistas foram muitas, ganhando a Educação Física *status* de componente curricular equiparado aos demais. O processo de legitimação foi construído coletivamente com os alunos e a Educação Física no campus São Vicente é reconhecida e valorizada tanto por alunos quanto pelos colegas e gestores, como descreverei no capítulo metodológico.

Em 2015 ingressei no doutorado em Educação da UFMT e a proposta foi estudar minha prática pedagógica no Ensino Médio, pois para mim não há pesquisa melhor e mais gratificante de se realizar quando se está envolvido em todo o processo, ou melhor, você é o processo! A legitimação<sup>3</sup> da Educação Física no campus já era uma realidade, mas identificar todo o significado dessa experiência construída e vivenciada nas aulas de Educação Física pelos alunos ainda era uma incógnita para mim.

Apesar de tudo isso, os alunos continuam chegando ao ensino médio no IFMT campus São Vicente com uma bagagem de conhecimentos inconsistentes em Educação Física e confundindo o componente curricular com recreação, lazer e esportes. É neste contexto que esta pesquisa se insere e se justifica pela sua relevância social de produzir conhecimentos através de uma pesquisa-ação que percorreu a construção do processo de mudança e ressignificação da Educação Física para estes alunos do ensino médio e para mim enquanto professora pesquisadora, vislumbrando responder questões como: quais saberes os alunos construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental? Qual o significado da Educação Física para os alunos que chegam ao ensino médio no IFMT – campus São Vicente? Quais saberes sobre Educação Física são necessários (ou não) no ensino médio? Como construir coletivamente os saberes da Educação Física?

No decorrer da pesquisa, essas questões puderam ser averiguadas, sendo que outras surgiram durante o processo, já que a pesquisa-ação (opção metodológica do presente estudo) não é uma metodologia fechada e prevê os imprevistos e percalços do caminho como novos problemas geradores da pesquisa a serem discutidos.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente contribui (ou não) para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física pelos alunos.

Para tanto, os objetivos específicos elencados foram: investigar quais saberes os alunos construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental; identificar o significado

---

<sup>3</sup> A definição do entendimento do que seja legitimação da Educação Física no campus será apresentada no capítulo 3.

da Educação Física para os alunos que ingressam no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente; identificar quais saberes sobre Educação Física são necessários (ou não) no ensino médio; construir uma experiência pedagógica coletivamente com os alunos sobre os saberes da Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente.

Para compreensão do sentido e significado das aulas de Educação Física para os alunos, recorri aos conceitos propostos por Bernard Charlot (2000; 2009) sobre a relação com o saber, compreendendo que as experiências<sup>4</sup> são significativas para os alunos quando eles estabelecem uma relação deste saber com o mundo, com ele mesmo e com o outro. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades em que o sujeito se apropria materialmente dele, implicando uma atividade do sujeito e se inscrevendo no tempo. O sentido é sempre para alguém, que é sujeito. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com algo de sua vida, algo que já pensou, questões que já propôs, produzindo inteligibilidade sobre algo, que pode ser entendido em uma troca com os outros.

O conceito de sentido proposto por Charlot estabelece uma “leitura positiva” sobre a relação que o aluno faz com os saberes da Educação Física, dando a possibilidade de compreender o que mobiliza o aluno a construir uma experiência significativa com as aulas de Educação Física ou não.

Para o desvelamento das questões propostas por esta pesquisa, o caminho percorrido foi longo, necessitando de um ano letivo inteiro (2016) e acompanhamento integral das turmas durante as aulas de Educação Física. Após uma exaustiva pesquisa sobre os métodos que poderiam nos ajudar a construir o estudo, optei, juntamente com meu orientador, pela pesquisa-ação, por ter uma natureza eminentemente pedagógica, configurando-se como uma ação que cientificiza a prática educativa. A relação direta entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, assumindo uma postura diferenciada diante do conhecimento, pois busca conhecer e intervir concomitantemente (FRANCO, 2005).

A pesquisa-ação realizada contou com minha intervenção direta como professora-pesquisadora e a colaboração dos alunos de seis turmas do curso técnico em Agropecuária, sendo duas turmas de cada ano do ensino médio.

---

<sup>4</sup> Com base em Charlot (2000), a experiência é do sujeito, é subjetiva, é resultado de uma vivência pessoal, indissociável de uma relação consigo, relação com os outros e relação com o saber.

O primeiro passo para realização do estudo foi o levantamento das pesquisas realizadas em Educação Física escolar sobre pesquisa-ação nos programas de pós-graduação brasileiros, focando aquelas em que o pesquisador propunha algum tipo de intervenção pedagógica. Este estudo exploratório resultou em um artigo apresentado na qualificação da tese e publicado na revista *Pensar a Prática*, v. 19, n. 3, jul./set. 2016, em coautoria com Evando Carlos Moreira.

Os capítulos 1 e 2 apresentam o referencial teórico, partindo das bases legais para a Educação Física no Ensino Médio, as principais obras que tratam de Educação Física nesta fase de ensino, destacando os elementos necessários para sua legitimação como componente curricular na escola e finalizando com os conceitos sobre sentidos e significados.

O capítulo 3 descreve o percurso metodológico e, no quinto capítulo, iniciam-se a apresentação e análise dos dados. Sendo assim, o capítulo 4 é dedicado a apresentação dos dados da pesquisa-ação, a partir das três espirais-cíclicas construídas com cada turma. Apresento assim, todos os elementos da pesquisa-ação realizada com os 1º anos, seguidos pelos 2º e 3º anos.

Por fim, destaco a importância da prática pedagógica e docente do professor de Educação Física para a legitimação do componente curricular na escola; a mudança de sentido e significado em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, em que os alunos destacaram o aprender e a relação dos saberes específicos da Educação Física consigo mesmo, com os outros e com o mundo; a relação teoria e prática nas aulas de Educação Física se destacou em todos os grupos focais; e, principalmente, os alunos só aprendem aquilo que faz sentido para eles, ou seja, que conseguem compreender e relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.



## **1. BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Considerando a Educação Física no Ensino Médio o epicentro deste trabalho, este capítulo apresentará as principais orientações legais e documentos norteadores da organização escolar e/ ou trabalho docente que dão suporte a este nível de ensino, partindo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (LEI N° 9.394/1996) e suas alterações, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1999 e PCN+ 2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). Fez-se necessário também apresentar as principais diretrizes para a Educação Física no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos, já que este é meu lócus de estudo. Os documentos serão apresentados por ordem cronológica de publicação.

Este percurso se faz imprescindível para compreendermos o que/ como legalmente a Educação Física está inserida na escola, no nosso caso no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos, sustentando e justificando as práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto. Ressaltamos também que o objetivo deste capítulo é apresentar os referenciais que legitimam e legalizam a Educação Física como componente curricular na escola e suas práticas pedagógicas atuais.

### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996**

Partiremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI N° 9.394/1996), que traz no Título V, Capítulo II, Seção I, art. 26, §3° que:

[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Tal redação foi alterada pela Lei n° 10.328, de 2001, que acrescenta o termo “obrigatório” ao texto original, tornando a Educação Física componente curricular “obrigatório” da Educação Básica (BRASIL, 2001) e, posteriormente alterada pela Lei n° 10.793, de 2003, facultando a prática da Educação Física aos seguintes alunos:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;  
V – (VETADO)  
VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

O fato de o componente curricular Educação Física ser facultativo em alguns casos é um aspecto negativo desta lei, pois os alunos deveriam ter direito a participar das aulas e usufruir dos conhecimentos disponíveis da área, independente da condição que apresentem, sendo, em casos especiais, realizadas as adaptações às condições individuais.

A lei ressalta uma perspectiva de Educação Física pautada na prática de exercícios físicos ou apenas do “saber fazer”, situação incompatível, segundo a lei, com aqueles que já realizam esforços físicos em seu trabalho diário, no serviço militar ou cuidando dos filhos. Outro detalhe é que as pessoas maiores de 30 anos não precisam frequentar as aulas, reforçando a ideia de que a Educação Física escolar é sinônimo de aulas práticas e pessoas mais velhas podem ter dificuldade de realizar tais atividades.

No caso do Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuário do IFMT – campus São Vicente, meu lócus de estudo, muitos alunos que já concluíram o Ensino Médio ingressam no curso para terem uma formação técnica, sendo que alguns deles com idades superiores aos 30 anos e, conforme indica a lei, estariam desobrigados a participarem das aulas de Educação Física oferecidas no campus. Vale mencionar que já tive um caso de um aluno com mais de 60 anos concluir o curso técnico e optar por cursar o componente curricular Educação Física normalmente. Ressalto ainda, a necessidade da prática pedagógica em Educação Física ser diversificada e contextualizada, o que garantirá aos alunos usufruírem de conhecimentos científicos específicos produzidos pela área e necessários à sua formação como cidadão e sujeito atuante no mundo.

Assim, no Capítulo II da LDBEN/1996, que trata da Educação Básica, especificamente na Seção I, art. 26, trazia, originalmente, que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

A redação anterior foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, abordando a necessidade de uma base nacional comum para todos os níveis de ensino:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Entendo que a partir desta lei surgiram várias tentativas de orientar os currículos escolares para uma base nacional comum em todas as áreas de ensino, inclusive em Educação Física, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais (2006), as diversas propostas de Estados e municípios, e atualmente o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que discute, exclusivamente, os conteúdos de ensino de cada componente curricular. A BNCC, lançada em 2015 (1ª versão) pelo Governo Federal, busca ampliar as discussões no âmbito nacional, trazendo em seu texto inicial a seguinte apresentação:

[...] a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo (BRASIL, 2015, p. 2).

A LDBEN/1996 ainda trata na Seção IV-A sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída pela Lei nº11.741, de 2008, podendo ser desenvolvida articulada ao Ensino Médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

No IFMT – campus São Vicente, o curso técnico em Agropecuária é desenvolvido de forma articulada ao Ensino Médio, atendendo ao art. 36-C desta mesma lei que adiciona que os cursos devem ser desenvolvidos de forma “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996).

Sobre as finalidades do Ensino Médio, a LDBEN traz em seu artigo 35:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN/1996, os demais documentos orientadores para a Educação Física no Ensino Médio foram elaborados, discutidos, criticados e reelaborados.

## **1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM**

Como o próprio nome diz, o documento é um parâmetro que cumpre “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999, p. 13). Não se constitui em uma lei, mas num documento norteador do trabalho docente, da mesma forma que os demais documentos que foram elaborados e apresentados após os PCNEM.

Para tanto, o documento direcionado ao Ensino Médio apresenta a Educação Física inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apontando habilidades e competências gerais para todos os componentes curriculares inseridos nessa área, a saber: Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, Educação Física, Artes e Informática. Esta reorganização foi formulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998, organizando a base nacional comum, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2012).

Para Matthiesen e colaboradores (2008, p.130),

Nesta nova perspectiva a Educação Física no Ensino Médio foi alocada na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. No entanto, observamos que a disciplina poderia também ter sido classificada na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, uma vez que tem uma forte ligação com os conhecimentos produzidos historicamente, naquilo que se convencionou denominar de Cultura corporal ou Cultura corporal de movimento. Além disso, há um grupo bastante numeroso de profissionais da Educação Física, que teria ficado bastante satisfeito se a disciplina de Educação Física tivesse sido agrupada à área de Ciências Naturais, juntamente com a disciplina de Biologia, na interface possível da área com saúde e qualidade de vida.

Notei que há poucos estudos e publicações referentes aos PCNEM, tampouco se ouço falar da utilização e conhecimento do mesmo pelos professores nas escolas,

diferentemente dos PCNs destinados ao Ensino Fundamental, que tiveram ampla divulgação e utilização pelos professores das escolas. Ainda, os PCNEM receberam diversas críticas, sendo um deles o documento elaborado por Moraes (2016) disponível no site do próprio Ministério da Educação (MEC).

Ao apresentar o PCNEM (BRASIL, 1999), na parte específica da Educação Física, o documento intenciona indicar caminhos a serem seguidos pelos profissionais, propondo formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade de todos os alunos. Tem como objetivo “aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 155).

O documento aborda a falta de legitimidade da Educação Física no Ensino Médio como um resquício da educação tecnicista da década de 1970, criticando as aulas pautadas exclusivamente nos conteúdos esportivos e nos jogos, indicando a Aptidão Física e Saúde como uma alternativa viável e educacional para as aulas, ou seja, “uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde” (BRASIL, 1999, p. 156). Aponta ainda a necessidade de articular os objetivos do Ensino Médio propostos na LDBEN/1996 com as propostas de ensino da Educação Física.

Apesar do fortalecimento do discurso da atividade física enquanto promotora da saúde se propaga no ambiente escolar, Correia (2011) aponta que o próprio documento ressalva que um simples programa de condicionamento físico não garante saúde, o que exigiria um aporte de recursos materiais, humanos, institucionais e conceituais para que esses objetivos tenham alguma possibilidade de efetivação. Outro aspecto relevante apontado pelo autor é a questão do corpo como lugar de comunicação e expressão, sendo este carregado de significados. Para o autor,

O texto faz referências aos temas educação para saúde, ginásticas, lutas, jogos, esporte e atividades rítmicas, suscitando dúvidas quanto ao rigor e amplitude dos conceitos que prescreve, parecendo não incorporar as discussões desenvolvidas pela Educação Física e pela Pedagogia nos anos oitenta e noventa do século passado. O rigor e a procedência com os conceitos e temas para serem sistematizados, foram apresentados desprovidos de referências e delimitações necessárias, insinuando uma dimensão eclética exacerbada, incompatível com a responsabilidade inerente de uma política oficial. Estes aspectos são dotados de relevância, uma vez que os conteúdos provenientes do documento são reiteradamente exigidos em concursos públicos no campo da educação e nos diversos cursos de licenciatura. (CORREIA, 2011, p. 123-124).

O texto enfatiza a todo o momento a prática pedagógica do professor de Educação Física e a necessidade de sê-lo atuante dentro da escola, além de tentar relacionar o componente curricular com a área de Linguagens. O capítulo é finalizado com as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, divididas em três partes: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

#### Representação e comunicação

- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.
- Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.

#### Investigação e compreensão

- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.

#### Contextualização sócio-cultural

- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. (BRASIL, 1999, p. 167).

Moraes (2016, p. 120) faz uma análise do texto dos PCNEM e sugere a supressão do mesmo e a construção de um novo texto “[...] com base na produção de teses, nas propostas e nas experiências pedagógicas em Educação Física no Ensino Médio, bem como, a partir das discussões diretas que deveremos implementar [...]”. Dentre os argumentos, destaco: “não há uma introdução que possa informar ao leitor uma linha de raciocínio ou uma concepção que sustentará o texto” (MORAES, 2016, p.122), “é lugar comum encontrar afirmações sem

consistência teórica a respeito de possibilidades de práticas que, supostamente, levarão os alunos a adquirirem competências e habilidades” (MORAES, 2016, p. 123) e

O grande problema é o fato do texto indicar o modelo da saúde como alternativa viável para suas aulas. Notem que colocam o modelo como alternativa e não como um conteúdo pensado e produzido pela comunidade escolar ou pela consolidação da produção acadêmica. (MORAES, 2016, p.125).

Ladeira (2007) afirma que os PCNEM não trataram as possibilidades da Educação Física na escola, enquanto área de Linguagens, de forma aprofundada, por isso o Governo Federal sentiu a necessidade de publicar outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio – PCNs+, orientações estas complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que teve “uma importante contribuição no entendimento desta relação, ou seja, da Educação Física com a linguagem, embora falte outros ‘olhares’ que permitam desvelar interfaces de modo mais sistematizado” (LADEIRA, 2007, p. 7-8). A autora concorda com

[...] Remonte (2003) quando afirma que, ao tratar da linguagem corporal como conteúdo a ser desenvolvido nas escolas em poucas páginas, os PCNs (BRASIL, 1999b) não deram, definitivamente, condição suficiente para que se comece a trabalhar nessa linha. Não por deficiências dos próprios PCNs, mas porque é uma área ainda pouco explorada (LADEIRA, 2007, p. 14).

Segundo Santos, Marcon e Trentin (2012, p. 572), a presença da Educação Física na área de Linguagens

[...] se explicaria pelo uso da linguagem corporal – que estimula a comunicação em distintas culturas e contextos – como elemento central no processo de interação dos alunos com a cultura corporal de movimento. Como forma de participação e interação social, a linguagem corporal propicia ao indivíduo o reconhecimento do outro e de si mesmo. De acordo com Mattos e Neira (2000), as linguagens podem ser definidas como instrumentos de conhecimento e construção de mundo e, por isso, podem ser consideradas um elemento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O PCN+ (BRASIL, 2002) aprofunda os conceitos e preenche lacunas deixadas pelos PCNEM (BRASIL, 1999), apontando a existência de características comuns entre as disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área. O documento destaca a necessidade da interdisciplinaridade, já descrita nos PCNEM (BRASIL, 1999), com a área em que se insere a

disciplina, com as outras duas propostas nos PCNEM e também com a realidade social. Ainda, aponta a todo instante as bases teóricas utilizadas quando de sua primeira versão, sendo esta criticada por Moraes (2016).

O documento específico, PCN+, para a Educação Física, segue uma ordem geral estabelecida para todos os componentes curriculares, com conceitos fundamentais previamente definidos. Sobre a Educação Física como disciplina, o texto destaca que:

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p. 139).

A disciplina é organizada por três eixos que são os mesmos já apresentados pelos PCNEM (BRASIL, 1999). Estes eixos apresentam os conceitos estruturantes e as competências mais diretamente relacionadas a cada um deles. São eles: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

No primeiro eixo – representação e comunicação – são apresentados os conceitos de: linguagem corporal; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significado e dialogismo. O segundo eixo – investigação e compreensão – deve propiciar condições para que o aluno entenda e analise a realidade das práticas corporais e reflita sobre o seu contexto, sendo eles: análise e síntese; correlação, identidade e integração; classificação; informação e redundância; e hipertexto. O terceiro eixo – contextualização sociocultural – traz os conceitos de: cultura; globalização *versus* localização; arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos; e negociação de sentidos. Todos os conceitos são apresentados e exemplificados em cada tópico dos PCNs+ (BRASIL, 2002).

Partindo do conceito chave que fundamenta a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que é a linguagem, temos a linguagem corporal como o conceito mais importante da Educação Física, pois segundo o documento é “condição para que o aluno compreenda e contextualize a comunicação humana” (BRASIL, 2002, p 141).

Quando os homens se comunicam, lançam mão de um vasto repertório: usam todo o corpo e todos os textos nele manifestos. Essas comunicações são textos, isto é, gestos – tomados num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo. Incluem desde o sutil franzir de sobrancelhas até o vigoroso acenar dos braços, o jeito de andar e de se sentar.



Gestos são textos, movimentos comunicativos do corpo impressos por uma determinada cultura, como ressalta Campelo (1996, 8). Como se sabe, a comunicação humana pode efetivar-se por meio de palavras (linguagem verbal) ou por meio de outros signos (linguagem não-verbal). Há substratos comuns entre todos esses signos, com destaque para o fato de terem sido criados pelo homem com finalidades específicas. Trata-se, pois, de convenções, variáveis de acordo com as necessidades e interesses do grupo social. Essas convenções podem ser agrupadas em conjuntos conhecidos como códigos. (BRASIL, 2002, p. 140).

Outro conceito é o de signo e símbolo. Segundo o documento (BRASIL, 2002, p. 141), signo é “tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém”. O signo tem o poder de representar ou substituir uma coisa que é diferente dele, por exemplo, um “drible da vaca” no futebol ou um “saque jornada nas estrelas” no voleibol. O símbolo já é considerado um “sinal que, uma vez conhecido, dá a conhecer outros objetos diferentes dele, sejam de natureza física ou não. O valor representativo depende de sua validação por parte do grupo que utiliza o símbolo”. (BRASIL, 2002, p. 141)

Quando temos uma compreensão comum de um signo por todos os usuários de uma determinada linguagem, isto é, a significação básica do signo é conhecida como denotação. Como exemplo, um toque ou uma bandeja refletem a compreensão comum que a comunidade tem desses signos. Já a conotação é a parte do sentido de um signo que não corresponde à sua significação estrita, podendo variar em função do leitor e de sua experiência com o texto. Pode-se pensar, assim, na existência de uma gramática da linguagem corporal, com morfologia e sintaxe próprias. “O conceito de gramática fundamenta, portanto, a compreensão da estrutura da linguagem corporal” (BRASIL, 2002, p. 143). Sobre o conceito de texto:

Texto, neste trabalho, é um termo utilizado em seu sentido mais amplo, como uma totalidade significativa e articulada, verbal ou não-verbal. Assim, o conceito se aplica também a unidades significativas construídas em outras linguagens que não a verbal: um jogo, um quadro, um balé etc. (BRASIL, 2002, p. 143).

Os alunos devem ser capazes de ler e produzir os diferentes textos corporais nas aulas de Educação Física. Já pensando no segundo eixo, investigação e compreensão, as “aulas de Educação Física têm a difícil missão de superar a perspectiva de simples hora de lazer ou mera prática esportiva, constituindo-se como um trabalho que tematiza a cultura corporal de movimento, encarada como linguagem” (BRASIL, 2002, p. 146). Por sua vez, o terceiro eixo, contextualização sociocultural, o conceito de cultura se destaca, por considerar que o “corpo é expressão da cultura. Gestos e movimentos corporais são criados e recriados pela cultura,

passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados” (BRASIL, 2002, p. 150).

O PCN+ Educação Física ainda traz sugestões metodológicas para os conceitos apresentados, além de tratar da inclusão, contextualização das aulas de Educação Física e da interdisciplinaridade. O documento apresenta muitas possibilidades, mas é pouco conhecido e acessado pelos professores atuantes na Educação Física no Ensino Médio. Enquanto professora do IFMT – campus São Vicente, acessei o documento poucas vezes, sendo uma delas por solicitação do coordenador pedagógico do ano letivo de 2010-2011, que modificou o formato de elaboração dos planos de ensino (anuais) inserindo “Habilidades e competências” no lugar de “conteúdos” justificando a utilização dos PCNs. Mas logo, o modelo foi novamente modificado, voltando a utilização de “conteúdos” ao invés de habilidades e competências. Faltou até mesmo um entendimento melhor por parte da coordenação e do corpo docente sobre o conceito de “habilidades e competências” e de “conteúdos” para saber se os mesmos poderiam ser considerados como “sinônimos” ou não.

Em pesquisa realizada por Ladeira (2007, p. 106), um dos professores participantes da pesquisa justifica que o documento é pouco acessado pelos professores: “Em um momento do encontro, OM faz referência aos PCN+ (BRASIL, 2002), afirmando que este documento não foi devidamente incorporado pelos professores, por apresentar uma linguagem complexa ou, ainda, por ser uma proposta ousada”.

### **1.3 As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como apresentado na própria introdução do documento, foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Ladeira (2007, p.13) salienta que este documento

[...] traz no sexto capítulo os conhecimentos de Educação Física, o qual foi publicado por uma nova equipe de consultores ligados ao CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). Ao analisar o documento, percebe-se um afastamento da reflexão sobre Educação Física e linguagem, uma vez que foram poucos os momentos em que o termo foi citado, diferente dos documentos anteriores (BRASIL, 1999b, 2002).

Uma hipótese para esta falta de continuidade é a motivação que os autores vinculados ao CBCE e a outras entidades têm em criticar a política vigente anteriormente, ou ainda, o que é mais provável, o pouco conhecimento

acumulado na área à respeito das interfaces da Educação Física na área de linguagens.

Outro fato importante que tem correspondência com a observação anterior, refere-se a não citação da linguagem corporal, expressiva ou, ainda, gestual nos Parâmetros Curriculares Nacionais introdutórios da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias [...].

As OCEM (BRASIL, 2006) da área de conhecimento da Educação Física teve como um de seus consultores Antônio Carlos Moraes, o mesmo autor que teceu críticas aos PCNEM (BRASIL, 1999), citado anteriormente. O texto traz reflexões sobre o que está na pauta da prática da Educação Física Escolar, com a expectativa de dar continuidade ao diálogo sobre as práticas pedagógicas e as intenções educativas da escola.

O documento aborda a identidade da Educação Física como componente curricular, reforçando a garantia da oferta do mesmo pela LDBEN, mas deixando sob a responsabilidade do professor a autoria principal desse processo,

[...] a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola (BRASIL, 2006, p. 217).

Sobre os saberes tratados em Educação Física, há uma variedade de formas de aprender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola, sendo as práticas corporais um conjunto de saberes. Assim, deve haver um diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino (BRASIL, 2006).

A escola deve ser pensada como espaço sociocultural tornando-se, nessa perspectiva, “um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2006, p. 219). A escola é produtora de cultura, pois é resultado daquilo que cada um dos sujeitos faz dela.

As OCEM ainda nos alertam para o diálogo com os jovens, buscando entendê-los em sua condição de jovem, como sujeitos socioculturais. É necessário compreendê-los nas suas diferenças, “[...] percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (BRASIL, 2006, p. 220). A pesquisa, neste caso, não apenas dialoga, mas considera-os como autores de todo o processo, respeitando sua condição de jovem e destacando que “são portadores de saberes e praticantes

de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais” (BRASIL, 2006, p.222).

Para tanto, espera-se que os alunos do Ensino Médio tenham a oportunidade de vivenciar o maior número de práticas corporais possíveis. Assim, a Educação Física no currículo escolar do Ensino Médio deve garantir aos alunos:

- acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
  - iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Sobre os conteúdos de ensino, as OCEM orientam que o currículo escolar deve ser fruto de uma intenção e que seria impossível a qualquer escola dar conta da totalidade dos conhecimentos e dos saberes construídos pela humanidade. Para tanto, o “tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação” (BRASIL, 2006, p. 225). Não há indicação de conteúdos específicos para a Educação Física porque entende-se que os mesmos são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados, são conteúdos culturais, sendo mais rico sistematizar as práticas culturais produzidas pelas comunidades do que determinar para todas as escolas o que deve ser ensinado. Dessa forma, o que se apresentam são temas que podem ser debatidos nas aulas de Educação Física desde que estejam relacionados aos temas da escola.

Os conteúdos de ensino passam a constituir um objeto importante para o professor quando os temas são construídos com a comunidade escolar e colocados ao lado de temas específicos do componente curricular. O que confere sentido e significado às práticas são os temas colocados pela comunidade escolar e pela própria disciplina na condição de área de conhecimento. Ou seja, a comunidade escolar contribui com temas gerais que exigem de cada componente curricular uma atuação pedagógica. Do lado dos componentes curriculares, os professores devem garantir temas que dependam dos conhecimentos próprios das disciplinas que ministram. Os conteúdos que predominam nas produções da Educação Física brasileira são: o esporte, a

ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, na condição de conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. Temas esses que, por sua vez, precisam estar vinculados a um projeto de formação dos alunos (BRASIL, 2006, p. 228).

A figura 1 ilustra um exemplo do que seriam os temas propostos pela comunidade e os específicos para a Educação Física.

**Figura 1:** Temas da comunidade escolar e temas específicos da Educação Física

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis
Gênero e sexualidade	Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
Produções culturais e artísticas	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Cultura juvenil e indústria cultural	Exercício físico X saúde
O corpo e a indústria cultural	O corpo e a expressão artística e cultural
O aluno no mundo do trabalho	O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura
Saúde e bem-estar físico	Práticas corporais e autonomia
Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer	Condicionamento e esforço físicos
Organização de tempos e espaços escolares	Práticas corporais e espaços públicos
Cultura juvenil e meio ambiente	Práticas corporais e eventos públicos
Escola e relações étnicas	O corpo no mundo da produção estética
Cultura juvenil e participação política	Práticas corporais e organização comunitária
Cultura juvenil e organização comunitária	Construção cultural das idéias de beleza e saúde

Fonte: Brasil (2006, p. 228).

Para finalizar, o documento faz uma crítica à esportivização, apontando caminhos para uma Educação Física a partir da escola em contraposição aos modelos que preconizam a formação de atletas. Assim, o tratamento metodológico precisa:

- garantir o direito de todos os alunos, sem exceção, terem acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente e que se manifestam nas diferentes práticas corporais;
- possibilitar a compreensão dos alunos quanto à natureza social e cultural dessas práticas;
- problematizar a construção cultural das práticas corporais, bem como o questionamento dos valores e dos padrões usualmente a elas vinculados;
- situar os alunos como sujeitos produtores de cultura, viabilizando condições para que se apropriem dessas práticas, vivenciando-as e recriando-as tanto na forma como nos sentidos e valores a elas atribuídos, com base em seus próprios interesses;
- propiciar condições para que o aluno compreenda que brincadeira e jogo, entendidos como direitos sociais, refletem a produção de saberes e conhecimentos. (BRASIL, 2006, p. 235).

#### 1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

Este documento se baseia no Parecer CNE/CEB 05/2011 que discutiu a necessidade de se elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, sendo definida através da Resolução CNE/CBE 02/2012.

O Parecer CNE/CEB 05/2011 aborda a necessidade de discussão dos sentidos da escola para os jovens de hoje, tomando-os como principais interlocutores das políticas e práticas educacionais. É pensar nestes sujeitos reais que frequentam o Ensino Médio, suas diferenças e singularidades, suas necessidades, expectativas e projetos de futuro. (SILVA, 2014).

A compreensão dos processos sociais a partir dos significados produzidos pela articulação entre trabalho e cultura, entre ciência e tecnologia, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CBE 02/2012), confere uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta **última etapa da Educação Básica** se oriente pela busca de uma formação humana integral. Tais proposições resgatam o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que, pelas correlações de força daquele período, acabou enfraquecida. (SILVA, 2014, p. 65, grifo do autor).

O documento articula as DCNEM com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reunindo os princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

A organização curricular do Ensino Médio é definida pelas DCNEM, com apoio na LDBEN, tem base curricular comum, sendo organizado em quatro áreas de conhecimento: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. Em Linguagens, os componentes curriculares são: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física. Observa-se que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias fica definida apenas como “Linguagens” nas DCNEM; e o componente curricular “Informática” que aparecia nos PCNEM (BRASIL, 1999) nesta área, não é mencionado no texto. Em tempo, vale destacar que as diretrizes curriculares anteriores (BRASIL, 1998), dividiam a base curricular em três áreas de conhecimento, a saber:

I – Linguagens, Códigos e suas tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; III – Ciências Humanas e suas tecnologias.

O artigo 11 das DCNEM (BRASIL, 2012, p. 4) acrescenta:

Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2012, p. 4).

Por sua vez, o artigo 13 (BRASIL, 2012, p. 4-5) alerta que as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

- I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;
- III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.
- IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.
- V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

Pensando no Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente, o mesmo deve atender a legislação vigente (LDBEM e DCNEM) cumprindo alguns requisitos (BRASIL, 2012):

- no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

- o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;
- atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Segundo Silva (2014), espera-se que o currículo do Ensino Médio se organize a partir de um eixo comum e que, a partir deste, se integre ao conjunto dos conhecimentos tratados nas disciplinas e/ ou em outras formas de organização do trabalho pedagógico. Este eixo comum se constitui como um eixo de produção de significados em cada componente curricular e é composto por: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A partir das DCNEM as discussões sobre culturas juvenis e a reorganização do Ensino Médio se tornarem latentes no Brasil e algumas ações institucionais foram desenvolvidas, como é o caso do “Programa Ensino Médio Inovador”, instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Como o próprio nome diz é um programa, sendo sua implementação por adesão e não por obrigação. Os estudantes permanecem mais tempo na escola, com carga horária ampliada para 3.000 horas e, conseqüente alteração da matriz curricular, ou seja, com propostas curriculares inovadoras. Para que seja inovadora, a proposta precisa reconhecer a especificidade dos jovens alunos de cada escola, suas demandas e necessidades, tentando respondê-las com a reorganização curricular articulada de forma interdisciplinar (CARMO; CORREA, 2014). O intuito aqui não é apresentar ou avaliar o programa em questão, mas apenas mostrar que a partir das DCNEM algumas ações estão sendo feitas pelo governo na tentativa de atender os pressupostos do documento.

Entendo que os documentos são necessários para se definir qual é o projeto de Educação pensado para a nação e, conseqüentemente, orientar as escolas na construção de seus projetos pedagógicos e planos de disciplina. Além disso, também são norteadores do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física no Ensino Médio, pois não é possível pensar em propostas desconectadas de uma unidade nacional, embora saibamos que num país de dimensões continentais como o Brasil, as peculiaridades locais precisam estar garantidas. Porém, é preciso que todo e qualquer documento seja amplamente discutido com a comunidade escolar, para que as ações não sejam pensadas de cima para baixo e não tenham caráter impositivo.



Assim, este capítulo cumpre a intenção de revisitar os principais documentos que garantem a legalidade da Educação Física no Ensino Médio. É importante ressaltar que a garantia de ofertar o componente curricular como obrigatório em toda a Educação Básica é prerrogativa da Educação Física, já que os demais componentes curriculares não são garantidos por lei como a nossa área. Em conversa com professores do IFMT – campus São Vicente responsáveis por reformular o Projeto Pedagógico do curso técnico em Agropecuária, foi-me ponderado que acharam interessante a Educação Física constar como obrigatória na LDB, sendo necessário ofertá-la nos três anos do Ensino Médio, o que não havia garantia nas demais disciplinas; neste caso, a comissão optou, por exemplo, em não oferecer “Artes” e nem “Espanhol” nos três anos de ensino.

Porém, veremos no próximo capítulo que legalidade não é sinônimo de legitimidade e, para conquistar seu espaço como componente curricular como demais, a Educação Física precisará muito mais que leis que a garantam no currículo, mas de empenho dos professores que atuam na escola. Mudar a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio é um desafio individual e coletivo, pois depende da mudança de pensamento de toda uma sociedade sobre nosso papel enquanto formador de jovens críticos e autônomos, capazes de reconhecer, valorizar, modificar e usufruir conscientemente do vasto repertório de práticas corporais existentes. Assim, serão revisitados autores da Educação/ Educação Física que discutem o componente curricular no Ensino Médio, bem como o conceito de juventude e sentidos/ significados.

## 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Refletir sobre questões recorrentes da Educação Física no Ensino Médio como falta de interesse dos alunos, precarização deste nível de ensino ou o esporte como conteúdo hegemônico, parece-me trivial e até mesmo banal, já que o Ensino Médio e o componente curricular Educação Física vivem em “estado de crise”. Fensterseifer e González (2013) partem da ideia de Hannah Arendt do “estado de crise”, ou seja, quando o sentido de algo não é mais óbvio, para discutir os desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana.

Além de tudo isso, a Educação Física no Ensino Médio vem sofrendo interferências políticas, principalmente quanto às questões referentes à construção de uma Base Nacional Comum Curricular e a sua permanência ou não no currículo do Ensino Médio. Com isso, a legitimação da Educação Física enquanto componente curricular fica abalada, pois não há mais certeza quanto a sua continuidade e obrigatoriedade na formação do aluno. Parece que voltamos à estaca zero! Se já havia uma dificuldade em repensar o modelo de Educação Física oferecido nas escolas, com práticas pedagógicas contextualizadas e conteúdos sistematizados, o desafio agora é muito maior.

De tal modo, neste capítulo, serão revisitados autores da Educação Física/Educação que sustentam o ideal de um componente curricular contextualizado no Ensino Médio. Não é a intenção escolher esta ou aquela proposta pedagógica ou abordagem de ensino (construtivismo, crítico-superadora, crítico-emancipatória, etc.) para referenciar na tese, já que “estas propostas estão sendo apropriadas, reinterpretadas e discutidas por muitos professores de Educação Física em todo o Brasil” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008, p.155). Em minha prática pedagógica, base para a elaboração da tese, conheci e me apropriei de elementos de várias destas propostas pedagógicas, principalmente as denominadas “críticas”. Com isso, corroboro das ideias de Bracht e González (2008, p. 155), que os professores de Educação Física

[...] passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando, inclusive, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que temos sobre estas práticas corporais (conhecimentos fisiológicos, sociológicos, filosóficos, etc.), saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir e com a cultura corporal de movimento [...].

A partir destas perspectivas, experiências inovadoras (pelo menos em relação à prática pela prática) vêm sendo construídas pelos professores de Educação Física na escola

(Ensino Médio). Porém, antes de falar sobre como deveria ser essa Educação Física no Ensino Médio, vejamos alguns dilemas que ainda a permeiam.

Para Moreira, Pereira e Lopes (2009), o Ensino Médio não tem a função propedêutica para que o aluno ingresse no mercado de trabalho e nem de prepará-lo exclusivamente para o vestibular (ou ENEM). Porém, os Institutos Federais têm uma função diferente, pois não oferecem apenas o Ensino Médio e sim “Ensino Médio integrado” a alguma formação específica. Isso fica claro na missão do IFMT: “Educar para vida e para o trabalho” (IFMT-SÃO VICENTE, 2016, p. 8). Assim, num curso técnico integrado ao Ensino Médio, como é o caso do curso técnico em Agropecuária, o currículo é estruturado por áreas, tendo por princípio norteador a relação orgânica entre a formação geral do Ensino Médio e a preparação para o exercício da profissão. Mesmo assim, muitos dos alunos concluirão o curso técnico em Agropecuária, mas não se inserirão imediatamente no mercado de trabalho, optando por buscar uma formação de nível superior na área Agropecuária ou em outras – já tivemos alunos que cursaram Medicina, Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, dentre outros.

A fragmentação de conteúdos e repetição de aulas no Ensino Médio é um entrave que se agrava desde o ensino fundamental, principalmente quanto às modalidades esportivas coletivas tradicionais (vôleibol, basquetebol, handebol e futebol). Esse problema é relatado por vários pesquisadores da Educação Física escolar, como Moreira, Pereira e Lopes (2009), Darido e Rangel (2005), Correia (2011), dentre outros.

Nos Institutos Federais essa realidade não é diferente, tendo como tendência pedagógica principal a prática esportiva predominante, como descreve Souza Filho (2014, p. 60):

O perfil construído ao longo da existência dos Institutos revela a tendência esportiva sem contextualização crítica com a própria história, com os valores culturais, políticos, econômicos e educacionais que permeiam o esporte como construção cultural humana e como conteúdo da Educação Física.

No IFMT, este contexto é também relatado por Almeida e colaboradores (2013), em artigo que explana a realidade da Educação Física em três *campi*, sendo que no campus mais antigo e tradicional do estado, as aulas são distribuídas por modalidades, sendo elas vôleibol, natação, futsal, basquetebol, handebol, ginástica e musculação, e que os alunos escolhem a modalidade, podendo migrar para outras durante os bimestres. Porém, mesmo com essa possibilidade de escolher modalidades diferentes e diversificar suas experiências, a maioria dos alunos escolhe a mesma modalidade nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, a metodologia de ensino está a critério do professor, o que o deixa livre para organizar suas aulas, não seguindo necessariamente as diretrizes e os princípios do esporte educacional propostos na ementa, na qual consta a proposta de “desenvolvimento integral do homem como ser autônomo, democrático e participante” (BITTAR, 1996), sendo facultativo ao professor decidir pela iniciação esportiva, pelo aprimoramento dos fundamentos técnicos e táticos ou pelo treinamento esportivo, práticas tradicionais neste *Campus* de longa trajetória (ALMEIDA et al., 2013, p. 45-46).

Neste sentido, escolher uma modalidade e/ou conteúdo não significa, necessariamente, que o professor está valorizando o conhecimento prévio do aluno e dando autonomia para que participe das decisões referentes ao currículo, mas sim está privando-o de ter acesso a uma diversidade de conteúdos disponíveis da cultura de movimento. Este fato, entre outros, resulta também no desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio e na sua desvalorização quanto componente curricular. Sua associação a um “momento de lazer” ou “de não fazer nada” é noção comum aos estudantes do ensino do médio, pois muitos não tiveram experiências significativas que pudessem mudar sua visão sobre as aulas de Educação Física.

Outro fator que contribui para a esportivização das aulas de Educação Física nos Institutos Federais são os “Jogos dos Institutos Federais” (JIFs) que abrangem o Brasil todo, com etapas estadual, regional e nacional, captando muitos recursos e investimentos para o esporte na rede federal e, conseqüentemente, dando visibilidade aos professores de Educação Física. Parece ser uma forma de legitimar a Educação Física, porém de forma atravancada, já que muitos professores acabam transformando suas aulas no Ensino Médio em treinamento esportivo, valorizando apenas àqueles com mais habilidade e predisposição para se tornar um atleta.

Corroboro as ideias de Vago (2009, p. 38, grifo do autor) quando diz

Assim, penso que uma prática pedagógica de Educação Física que *não contemple o esporte* é empobrecedora. Mas, em sentido inverso, considero que um projeto de Educação Física que *só contemple o esporte* é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos.

Observa-se que a crítica não é ao esporte e nem sua negação enquanto conteúdos das aulas de Educação Física, mas sim à sua supervalorização e exclusividade atribuída por alguns professores, como se fosse a única possibilidade existente (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Do mesmo modo, a preferência do professor por um único tipo de conteúdo pode levar, além da exclusão, o abandono das aulas

pelos alunos (RANGEL, 2009). Fica a pergunta: será que o professor deve ensinar o que os alunos querem ou o que ele prefere ensinar? Ou deve ensinar o que os alunos precisam aprender?

Para tanto, como deveria ser a prática da Educação Física neste Ensino Médio (integrado)? Quais são os elementos essenciais para a legitimação da Educação Física como componente curricular? O que devemos ensinar (conteúdos), quando (sistematização) e como (metodologias de ensino)?

## 2.1 Elementos para a Legitimação da Educação Física no Ensino Médio

Pensar numa efetiva legitimação da Educação Física na escola/Ensino Médio significa que, nós, professores, não devemos abandonar a condição de estudante (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 40). No entanto, a sociedade só se sensibilizará da condição da Educação Física ser um componente curricular como os demais se ela reconhecer em nós, professores, esse conhecimento, ou seja, “[...] o diploma garante legalidade, mas não podemos confundir com legitimidade social. Esta é resultado do nosso trabalho, e este está sempre a exigir novos conhecimentos”.

Para González e Fensterseifer (2009), com o movimento renovador na Educação Física escolar, novos questionamentos que não faziam parte de tradição da área começaram a demarcar as teorias pedagógicas, tais como o porquê da Educação Física compor o currículo da escola, quais são seus objetivos, conteúdos e como são sistematizados ao longo da Educação Básica, como esses conteúdos devem ser ensinados ou como avaliar seu ensino.

[...] Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora. É dizer que aquilo que nos sustentava como área no plano da legitimidade autoatribuída ruiu, e não temos como voltar atrás, como esquecer essa inflexão.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 11-12).

Neste sentido, a legitimidade da Educação Física escolar está associada ao reconhecimento e equiparação desta com os demais componentes curriculares presentes no currículo escolar, quanto à sua importância na formação integral do aluno. Esse reconhecimento deve acontecer mediante a efetivação de uma prática docente contextualizada, em que alunos, professores, gestores, pais, ou seja, toda a comunidade escolar, respeite e valorize os conhecimentos tratados pela Educação Física como parte de um todo, integrados aos objetivos da escola.

Para Libâneo (1994), dentre os principais objetivos da escola está a formação de sujeitos capazes de produzir a democratização da sociedade, consistindo na conquista das condições materiais, sociais, políticas e culturais, possibilitando, assim, a participação ativa de todos na sociedade.

Parto da ideia de que a Educação Física no Ensino Médio (integrado) busca atender um de seus principais objetivos na escola que é oportunizar/ vivenciar/ diversificar manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006). Neste sentido, uma Educação Física que considere apenas a prática esportiva não conseguiria contemplar este objetivo, sendo necessária uma organização curricular com conteúdos sistematizados e integrados à proposta pedagógica do curso.

Propiciar ações para que os alunos adquiram autonomia e os possibilitem serem agentes críticos e transformadores de sua realidade é tarefa que só surtirá efeito se houver um processo de construção conjunta, provendo-os de fundamentos teóricos e práticos que os permitam compreender a relevância e amplitude das manifestações da cultura de movimento (CORREIA, 2011; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

As aulas de Educação Física no Ensino Médio precisam garantir o direito de participação e aprendizagem de todos os alunos, com aulas inclusivas, igualitárias, sem exclusão social, de gênero ou deficiência. Aulas em que todos possam conhecer e compreender as mais diversas formas de manifestação da cultura de movimento. Agora, se acessarão esses conhecimentos em suas vidas, não sabemos! Mas pelo menos terão autonomia para decidirem por si só. Para tanto, após a conclusão da Educação Básica, Darido e Rangel (2005, p. 40) observam que

[...] os alunos deveriam ter condições de manter uma prática regular de atividade física, se assim desejarem, sem o auxílio de especialistas. Deveriam negar atitudes de violência no esporte ou em qualquer outra manifestação social, apreciar um bom espetáculo de dança ou mesmo de esporte, reconhecer as características de uma academia de ginástica adequada, posicionar-se criticamente em relação aos padrões de beleza impostos pelas diferentes mídias, participar de um jogo de voleibol na praia no seu tempo livre de lazer, relacionar as diferentes práticas de atividades físicas com os aspectos nutricionais e os gastos energéticos, além de muitos outros aspectos.

Complementam, ainda, que “a autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 40).

Para Neira (2009, p. 73), ensinar Educação Física na escola é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelo aluno. “Com isso, pretende-se não só, a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças”.

Portanto, concordo com Moreira e Grunennvaldt (2016) sobre o objetivo da Educação Física na escola (e no Ensino Médio) ser o mesmo objetivo da própria escola, contribuindo para o processo de formação humana e garantindo que os alunos sejam leitores críticos da sociedade. Neste caso, cabe à Educação Física no Ensino Médio dar condições para que os estudantes conheçam e aprofundem no patrimônio cultural relacionado às mais diferentes manifestações da cultura de movimento.

Além dos objetivos da Educação Física na escola e no Ensino Médio, o professor precisa considerar outros elementos para uma efetiva legitimação do componente curricular na escola e pela sociedade, como: a organização curricular e sua prática pedagógica. Assim, nos próximos dois tópicos abordarei estes elementos.

### **2.1.1 A organização curricular da Educação Física no Ensino Médio**

A organização curricular da Educação Física na Educação Básica é um entrave para muitos professores, cuja dificuldade em selecionar os conteúdos de ensino e sistematizá-los se agrava ainda mais no Ensino Médio.

Muitos de nós, professores, já passamos por momentos na escola em que a direção solicita aos docentes que selecionem o material didático que adotarão no ano subsequente, ou ainda, os motivos da não existência de livros didáticos na área. Tais situações anunciam dois aspectos a considerar: um problema, pois não se sabe o que ensinar! Ou, um caminho, pois há

mil e uma possibilidades para selecionar e diversificar o que ensinar de acordo com a realidade da escola. Para mim, enxergo como “um caminho”, pois a existência de um livro didático talvez engessasse as possibilidades de ensino da Educação Física no Ensino Médio, mas, nem por isso, deixo de seguir bases teóricas que direcionam este caminho.

No mestrado, fiz uma pesquisa que abordava exatamente esta organização curricular, porém voltada para o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), especificamente estudando como os professores de Educação Física sistematizavam os conteúdos para este nível de ensino. Nesta época, sonhava com uma sistematização dos conteúdos da Educação Física para todo o Brasil, em que todos os professores pudessem ensinar o mesmo conteúdo em qualquer escola.

Após adentrar no IFMT, me tornar professora do Ensino Médio e construir minha própria intervenção para o campus São Vicente, entendo que possa haver pressupostos teóricos que subsidiem a sistematização de conteúdos para todos os níveis de ensino, porém, uma única organização curricular empobreceria a área e atestaria ao professor que não seria necessário mais estudar e inovar. O vazio estaria preenchido!

Inicialmente, cada professor precisa conhecer o projeto político pedagógico de sua escola e, se for Ensino Médio integrado, o projeto pedagógico de cada curso, pois neles estão contidas as diretrizes e propostas de ação para se organizar, sistematizar e significar as atividades que serão desenvolvidas pela escola (DARIDO; RANGEL, 2005). Além disso, conhecer o contexto sócio-cultural em que a escola está inserida, quem são os alunos, suas expectativas e seus conhecimentos prévios trazidos do ensino fundamental, a infraestrutura, os recursos disponíveis na escola e aqueles que poderão ser captados por projetos, entre outros, são alguns dos elementos necessários para que o professor de Educação Física possa organizar os conteúdos no Ensino Médio.

É preciso reconhecer que a atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a transmissão de um conteúdo específico dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre professor e alunos. Assim, o papel da escola é conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, além de preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução (CARVALHO, 1996 apud GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Para Libâneo (1994, p.128), os conteúdos de ensino são o conjunto de “conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social,



organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 184) dissertam que

De certa forma, torna-se difícil definir os diferentes conteúdos que devem ser inseridos no Ensino Médio, pois cada sociedade tem características e necessidades diferentes, e o mesmo ocorre com as escolas e seus respectivos alunos. Assim, independentemente do nível de ensino, o conteúdo sempre deve estar de acordo com os interesses e carências do grupo local.

Os autores completam que é possível apontar algumas possibilidades para o ensino dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, lembrando que devem ser trabalhados nas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) e não apenas privilegiar o “saber fazer”, “a prática”, “como e o quê fazer”, mas contemplar também o “por que e para quê fazer” (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Para tanto, pode possibilitar a experimentação dos mais diversificados conteúdos da Educação Física oportunizando aos alunos aprenderem de forma significativa, ou seja, “[...] só haverá aprendizagem quando houver significado no que se aprende. Só haverá interesse e participação se as propostas de atividades tiverem significado para os adolescentes” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 53).

Sobre os conteúdos específicos da Educação Física, alguns autores apresentam sugestões específicas de como agrupá-los ou organizá-los para o Ensino Médio, e, ainda, devemos lembrar que cada abordagem<sup>5</sup> ou tendência pedagógica da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, saúde renovada, PCNs, etc.) sugere uma forma de selecionar, agrupar e organizar estes conteúdos. Não é minha intenção revisitar cada uma delas e especificar o conteúdo que as indicam, mas apenas ressaltar a importância da contribuição que tiveram para área. Assim, abordarei as obras que se destinam especificamente a Educação Física no Ensino Médio.

Do mesmo modo, Palma, Oliveira e Palma (2010, p.51-52) alertam que não podemos desprezar nenhuma linha de pensamento e de prática pedagógica, pois estaríamos limitando a ampliação e complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sugerem, ainda, que

[...] os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem

---

<sup>5</sup> No final da década de 1970 surgem novos movimentos na Educação Física escolar, em oposição à vertente tecnicista, biologista e esportivista (DARIDO, RANGEL, 2005).

avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo, preocupando-se em causar o mínimo possível de prejuízo ao cidadão estudante. Esse entendimento não significa reduzir o pensamento para o “ecletismo” ou ao “relativismo”, pois se isso acontecer, pressupõe-se fragilidade epistêmica e conceitual. Faz-se necessário entender as limitações tanto pessoais quanto estruturais dos avanços. Isso pode minimizar choques e retrocessos pedagógicos traumáticos para todos que participam do processo educativo.

Especificamente para a Educação Física no Ensino Médio, poucas são as obras destinadas a debater e a contribuir com esta fase de ensino, sendo assim optei por apresentar apenas as que estão publicadas no formato de livros: “O que e como ensinar educação física na escola” (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009), “Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), “As aulas de Educação Física no Ensino Médio” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010), “Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes” (CORREIA, 2011), “Esporte para a vida no Ensino Médio” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

A obra de Correia<sup>6</sup> (2011) não trata da organização dos conteúdos para o Ensino Médio, mas sobre a construção do planejamento participativo, dialógico e crítico, além de um currículo semiestruturado. Primeiramente, o autor propõe o diálogo com os alunos a fim de conhecer suas experiências e significados atribuídos às aulas de Educação Física, além da necessidade de explicitar aos alunos a concepção sobre o papel do componente curricular no Ensino Médio, seus objetivos, conteúdos e características do planejamento participativo. Após esse momento, procura identificar temas relativos às manifestações corporais de movimento de interesse dos alunos, com sugestões e direcionamentos do professor, que pode propor temas da cultura corporal de movimento como jogo, dança, esporte, luta e ginástica. A partir de uma primeira listagem, será possível organizar um cronograma de atividades que expresse toda a diversidade temática, com flexibilidade para estabelecer questões que ora não tenham aparecido num primeiro momento, tendo a possibilidade de reorganizar o trabalho, se necessário.

No planejamento participativo é importante a participação efetiva do professor para agregar nas reflexões e proposições dos alunos questionamentos que problematizem conceitualmente os significados de Educação Física, Esportes, Dança, Lutas, Artes Marciais, Jogos e Brincadeiras, além de estimular a ressignificação das mesmas a partir da reestruturação dos objetivos, estrutura física, condições materiais, temporais, etc. Assim, será possível pensar

---

<sup>6</sup> Apesar de obra de Correia datar de 2011, esta se refere a 2ª edição, sendo que a 1ª edição é de 2009. Assim, por ordem cronológica de data, inicio por esta.

numa Educação Física que conceba o Esporte, a Dança ou a Luta *da* escola, através de transformações didáticas e metodológicas inovadoras. Correia (2011, p. 172) completa que

A dinâmica processual de um planejamento dialógico e participativo permite diferentes configurações e formas de integração dos saberes docentes e discentes. A atitude mobilizadora do docente perpassa diferentes níveis e momentos do trabalho curricular, podendo mobilizar os educandos para a reflexão e a ação no intento dos problemas das mais diversas demandas (materiais, organizacionais, procedimentais, atitudinais, conceituais, valorativos, interpessoais e pedagógicos).

Na minha prática pedagógica no IFMT campus São Vicente, a adoção de um planejamento participativo foi fundamental para a posterior organização curricular que desenvolvo hoje, pois a partir dele consegui sistematizar os conteúdos de ensino da Educação Física para os três anos de ensino e inseri-la no Projeto Pedagógico do Curso técnico em Agropecuária na forma de ementa – esta parte está descrita com mais detalhes na metodologia.

No texto de Moreira, Pereira e Lopes (2009), destinado ao Ensino Médio, há uma divisão didática dos conteúdos em três grandes grupos estruturados para facilitar a organização e o desenvolvimento das intervenções pedagógicas a serem abordadas no Ensino Médio, considerando as características dos alunos quanto à sua vivência, experiência e construção do conhecimento para suas vidas, sendo divididos em: Grupo 1 – práticas corporais institucionalizadas, Grupo 2 – práticas corporais não institucionalizadas e Grupo 3 – tópicos emergentes. Os grupos de conteúdos são apresentados pelos autores nos quadros a seguir:

**Quadro 1:** Práticas corporais institucionalizadas

<b>Atividades Aquáticas</b>	Natação, pólo aquático, nado sincronizado, saltos ornamentais, maratonas aquáticas.
<b>Atletismo</b>	Corridas, saltos, lançamentos e arremessos.
<b>Dança</b>	Locais, regionais, nacionais e internacionais.
<b>Esportes Coletivos com Bola</b>	Futebol, futsal, futebol de areia, basquete, vôlei, vôlei de praia e handebol.
<b>Esportes com Raquete</b>	Tênis, tênis de mesa, <i>badminton</i> , <i>squash</i> , frescobol, tamboréu, <i>paddle</i> .
<b>Ginástica Geral</b>	Saltos, saltitos, giros, rolamentos, volteios, apoios invertidos, acrobacias, formação de figuras humanas, composições coreográficas em grandes grupos, dentre outros.
<b>Lutas</b>	Boxe, capoeira, judô, karatê, jiu-jitsu, <i>kung-fu</i> , <i>taekwondo</i> , sumô.

**Fonte:** Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 186-187).

No grupo 1 estão as atividades com formato definido, constituídas por “regras determinadas e execuções padronizadas e esperadas, ainda que ocorram em ambientes lúdicos, visto a existência de entidades responsáveis por sua organização e desenvolvimento” (MOREIRA, PEREIRA, LOPES, 2009, p. 185). Pode-se pesquisar suas origens, evolução, história e incidência em diferentes partes do mundo, além da influência da/na sociedade nestas modalidades.

Já no grupo 2 estão as manifestações corporais pouco praticadas ou conhecidas, pois não têm o mesmo destaque midiático que as demais modalidades, porém, não menos importantes que o grupo anterior.

**Quadro 2:** Práticas corporais não-institucionalizadas

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musculação.</li> <li>- Alongamento.</li> <li>- Variações de ginástica de academia.</li> <li>- Hidroginástica.</li> <li>- Atividades cênicas.</li> <li>- Atividades circenses.</li> <li>- Atividades recreativas.</li> <li>- Atividades alternativas (yoga, <i>tai-chi-chuan</i>, <i>lien ch'í</i>, massagens, festas temáticas ou de acordo com as características do local).</li> <li>- Atividades sobre rodas: andar de bicicleta, patins, <i>skate</i>, patinete.</li> <li>- Atividades de aventura (trilhas, escaladas, caminhadas, acampamentos).</li> </ul>
--

**Fonte:** Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 187).

Os autores englobam no grupo 3 as práticas que não se enquadram nos grupos anteriores, sendo assuntos que podem ser abordados conforme o contexto histórico-cultural em que a escola esta inserida, podendo, também, dialogar com outros conteúdos da Educação Física.

**Quadro 3:** Tópicos emergentes

<b>Sexualidade</b>	Medos, mitos e verdade; doenças sexualmente transmissíveis; discriminação; gravidez precoce.
<b>Gênero</b>	Diferenças biológicas e culturais; discriminação.
<b>Etnias</b>	Cor, padrões de comportamento, cultura, biotípi, preconceito.
<b>Cuidados com o</b>	Saúde, alimentação/nutrição, dieta, obesidade, diabetes, colesterol,

<b>corpo</b>	triglicérides, primeiros socorros.
<b>Estética</b>	Padrões corporais, a valorização na sociedade e pela mídia, uso de anabolizantes e drogas em geral, cirurgias plásticas, implantes, anorexia, bulimia e vigorexia.
<b>Esporte e sociedade</b>	Mulher no esporte, o poder e o monopólio da mídia, políticas de esporte, <i>marketing</i> , grifes, patrocínios, consumo de produtos, doping, lesões.

**Fonte:** Moreira, Pereira e Lopes (2009, p.188).

Não há indicação de sistematização destes conteúdos para cada ano do Ensino Médio na obra de Moreira, Pereira e Lopes (2009), mas sugestões de atividades. O mesmo ocorre na obra de Moreira, Simões e Martins (2010, p. 21), que propõem uma forma de trabalho para a Educação Física no Ensino Médio que “valorize os fenômenos corporeidade e esporte, assentados nos pressupostos da estrutura de temas geradores, como possível opção de trabalho aos professores de educação física nesse grau de escolarização”. Os autores especificam quais valores estão atrelados ao sentido de corporeidade e esporte, enfatizando a ressignificação do corpo e da prática esportiva.

Sobre corporeidade, Moreira, Simões e Martins (2010, p. 24), discorrem que:

Analisar, discutir, refletir, vivenciar o fenômeno corporeidade, no Ensino Médio, por meio da educação física, é contribuir para o entendimento de um corpo que pensa, que se relaciona com outros corpos, que sustenta projetos individuais e coletivos, que tem sonhos, sentimentos, razão, e que busca a vivência concreta da cidadania.

Para o conceito de esporte, o entendimento dos autores é mais amplo, compreendendo a prática esportiva como uma atividade física ou um exercício realizado com intencionalidade, havendo controle e regularidade, e não apenas como um conjunto de modalidades esportivas, ou seja, as pessoas que praticam lutas, danças ou correm com regularidade, de forma livre e consciente, também praticam um esporte. Assim, o fenômeno esporte “apresenta a história de um entendimento paralelo aos valores que caracterizam o trato com o corpo” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010, p. 25).

Após conceituar a corporeidade e o esporte, base para a proposta curricular da Educação Física no Ensino Médio apresentada pelos autores, os temas geradores serão os temas/assuntos advindos da própria realidade da comunidade escolar, constituindo-os como conteúdos para a ação educativa. Os temas geradores devem ser investigados e construídos coletivamente para a Educação Física a partir dos fenômenos corporeidade e esporte. Assim, a

tendência é que os alunos compreendam o sentido das aulas a serem desenvolvidas e sintam prazer ao participar, pois terão a compreensão crítica da realidade que os cerca, desenvolvendo sua autonomia (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010).

Outra obra que trata especificamente da Educação Física no Ensino Médio é “Esporte para a vida no Ensino Médio” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). É interessante destacar que recebi um exemplar do livro no IFMT, como uma obra financiada e distribuída gratuitamente pelo Ministério da Educação para as escolas de Ensino Médio. Observe que um dos autores, Wagner Wey Moreira, é autor desta obra e também da que apresentamos anteriormente. Pois bem, o conceito de esporte defendido nas duas obras é semelhante, mais amplo,

[...] consideramos prática esportiva a execução de um exercício físico sistematizado, no qual encontramos regularidade, controle e intencionalidade. Vê-se, dessa forma, que para nós o fenômeno esporte tem uma compreensão plural, ampla, ligada à história da própria Educação Física, mas também presente em outras manifestações corporais. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 19).

Assim, a Educação Física no Ensino Médio está fundamentada em conhecimentos que se formam numa teia de múltiplas relações culturais, que se integram às diversas facetas do esporte, e são produzidas por diferentes relações, como a social, política, ética, econômica e humana. Deste modo, estes saberes não podem ser dispostos num programa de característica linear, fechado e definido, pois o mundo esportivo é ressignificado constantemente, sendo necessário dar condições para que os alunos compreendam o ser humano praticando o esporte, na sua totalidade e historicidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Para a construção de um programa de Educação Física para o Ensino Médio, os autores alertam que é necessário enriquecer as vivências, mas sempre com reflexões sobre elas. As propostas precisam ser flexíveis, visto que os conhecimentos provenientes da cultura esportiva são dinâmicos, sendo necessário que os conteúdos sejam constantemente renovados e reinterpretados. Além disso, deve ser elaborado em parceria com os alunos para que atendam suas necessidades e expectativas e, assim, tenham significado para eles, identificando o que não sabem sobre o mundo dos esportes e oportunizando-os a aprendizagem de todas as suas dimensões.

Para os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas do Ensino Médio, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 74) lembram que devem “trazer o conhecimento e a prática do esporte aos discentes, como direitos inalienáveis do ser humano”. Os autores não apresentam uma

sistematização de conteúdos que indica o que ensinar para cada ano, mas apresentam sugestões para as aulas de Educação Física, com um repertório que precisa ser adaptado para cada realidade de ensino, com o intuito de despertar ideias e estimular a criatividade do educador. Esse repertório está dividido nas seguintes temáticas: danças, lutas, modalidades esportivas e ginástica.

Palma, Oliveira e Palma (2010) propõem uma proposta curricular para a Educação Física para toda a Educação Básica, sendo a motricidade humana e o movimento culturalmente construído referências para a proposta. Os professores deverão embasar o ensino-aprendizagem na compreensão que o aluno tem de sua motricidade, sendo que

A ação motora está presente na vida do ser humano e todas as manifestações corporais humanas são concretizadas pelas suas operações motoras, sendo estas a interação entre o fazer, o saber-fazer, os seus efeitos, as relações e as coordenações promovidas por aquele que faz (PALMA; PALMA, 2005 apud PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 53).

Os autores consideram que todas as manifestações corporais são complexas e concretizadas pelos movimentos, garantindo, assim, que estas operações motoras tenham significado e intencionalidade, fazendo parte de um todo real e complexo – a motricidade humana.

Sobre os conteúdos da Educação Física, Palma, Oliveira e Palma (2010) propõem uma ampliação e redefinição do que foi sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizando-os em *núcleos de concentração*, sendo o *movimento humano culturalmente construído* (objeto de estudo da Educação Física compreendido pelos autores) a referência para a seleção de conteúdos. A proposta se organiza em cinco núcleos: a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão e ritmo e e) o movimento e a saúde.

Os autores sugerem um quadro para demonstrar a riqueza de conteúdos que a Educação Física pode utilizar em seu ensino em toda a Educação Básica, vejamos o quadro 4:

**Quadro 4:** Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos

<b>Núcleos</b>	<b>Conteúdos Básicos</b>
<b>O movimento e a corporeidade</b>	Compreensão e conhecimento do corpo, das habilidades motoras (locomotoras, não locomotoras, manipulativas); estruturas capacitativas e motoras (lateralidade corporal, equilíbrio corporal, coordenação motora, orientação e estruturação espaço temporal, esquema corporal, velocidade, flexibilidade corporal, força muscular, resistência corporal), percepção corporal (motora e sensorial).
<b>O movimento e os jogos</b>	Aspectos socioculturais dos jogos, jogos populares.
<b>O movimento e os esportes</b>	Aspectos socioculturais e biológicos do esporte, esporte suas diferentes manifestações (tradicional, olímpicos e não olímpicos, contemporâneos, de aventura ou radicais, as lutas e as relações com o esporte).
<b>O movimento em expressão e ritmo</b>	Expressão corporal e rítmica (corpo e ritmo, mímica, imitação); brincadeiras cantadas; parlendas; danças (regionais, folclóricas, folguedos populares, danças de salão, danças individuais contemporâneas); artes circenses (equilibrismo, malabarismo, acrobacias).
<b>O movimento e a saúde</b>	Aptidão física, exercício físico, saúde e qualidade de vida (hábitos higiênicos e alimentares, composição corporal, hábitos posturais, doenças crônico-degenerativas); socorros de urgência; anatomia do corpo humano (sistemas locomotor, articular, esquelético, muscular); controle alimentar e reeducação alimentar; gasto energético; metabolismo corporal, ginástica e musculação na academia, corpolatria.

**Fonte:** Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 57).

A partir deste quadro, os autores elaboraram uma proposta curricular para o Ensino Médio, apresentando os objetivos para cada um dos núcleos, mas não especificando o ano de ensino.

A proposta de organização dos conteúdos e suas subdivisões, como nomeiam os autores, são ilustrados em quadros para cada ano e núcleo em separado. Nos quadros, os autores não utilizam o termo “conteúdos”, delineando a proposta com “temas”. Cada quadro (de cada núcleo) traz um tema central, um ou mais subtemas e diversos assuntos e seus exemplos. Não cabe, neste momento, transcrever cada uma dos quadros disponíveis na



proposta, mas apenas ressaltar que é uma das poucas obras a apresentar uma organização curricular detalhada para a Educação Física no Ensino Médio.

### **2.1.2 A prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio**

Partindo das ideias de González e Fensterseifer (2009, p. 12) sobre a Educação Física na escola permanecer entre um “não mais” e o “ainda não”, ou seja, “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”, é que abordarei a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, ainda, que seja necessário viver constantemente neste intervalo entre a ruptura com tradições antes imperantes na Educação Física e o desafio de reinventar e ser protagonista de uma prática pedagógica “inovadora”. Coloquei a palavra inovadora entre aspas para discutir esse conceito em Educação Física escolar, pois pressuponho que uma boa prática pedagógica é obrigação de todos os professores, independente se há ou não inovação.

Para tanto, é necessário compreendermos o conceito de prática pedagógica antes de refletirmos sobre qual prática pedagógica inovadora é essa anunciada pela área da Educação Física escolar, e que poderá garantir a tão sonhada legitimação.

Basear-me-ei nos conceitos de Franco (2012, p. 154), já que a autora além de estudar a prática pedagógica, o faz através da pesquisa-ação. De tal modo, a autora considera práticas pedagógicas como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, ou seja, são práticas sociais desempenhadas com a intenção de concretizar processos pedagógicos.

[...] uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial. O professor em sala de aula atua com base em decisões já tomadas ou não; com base em convicções já estruturadas ou não. Reitero que – por serem expansivas, por se “infiltrarem” na cultura de forma a estruturar sua legitimação, por se aninharem em práticas já existentes – as práticas pedagógicas requerem adesão, negociação e, em alguns casos, imposição [...] (FRANCO, 2012, p. 156).

As práticas pedagógicas impostas tendem a ser superficiais e podem carecer de adesão do grupo, pois as práticas só podem ser percebidas e compreendidas na sua totalidade. As práticas impostas são normalmente advindas de políticas educacionais que não são discutidas com a comunidade escolar, ou propostas curriculares organizadas apenas por gestores ou pequenos grupos de professores que não atendem aos anseios docentes, como

exemplo, a injunção de um livro didático ou apostilas, ou a mudança de um sistema de ensino para aprovação automática (FRANCO, 2012).

A partir das práticas pedagógicas, a prática docente é transformada na sala de aula, e não o contrário, e isso pode ser bom ou ruim. “A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga” (FRANCO, 2012, p. 159).

Para a prática docente ser prática pedagógica – pois nem sempre correspondem – é necessário que esteja inserida na intencionalidade prevista para sua ação, ou seja, o professor precisa saber o sentido de sua aula para o aluno, que integra e expande sua formação, que tem consciência das ações propostas, preocupa-se com o aprendizado do aluno, é um professor com responsabilidade social e tem sua prática docente pedagogicamente fundamentada. Esse professor

[...] insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei o nome um nome a isso: professor encontra-se em constante *vigilância crítica* (grifo da autora). Fica quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. Perguntam-me sempre: com teoria? E eu procuro demonstrar que o professor que age dessa maneira tem concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico. Ele não está nesse momento aplicando uma prática de forma mecânica e burocrática; ao contrário, está coordenando a prática com sua teoria da aprendizagem. Esta teoria pode ser ultrapassada, equivocada? Sim, pode ser; no entanto, há convicção, empenho, coerência didática (FRANCO, 2012, p. 160-161).

No ensino da Educação Física escolar há professores que se utilizam de pedagogias consideradas “ultrapassadas” perante as teorias e pesquisas mais recentes, porém, estas práticas docentes podem ser coerentes com as práticas pedagógicas vigentes no contexto de inserção de sua escola e/ou congruentes com suas concepções, formação acadêmica, entre outros. Claro que isso não justifica a insistência em manter este tipo de prática docente, porém é preciso mudar a prática pedagógica primeiro, pois esta não mudará por “decreto, nem por conhecimento de teorias, nem por meio de cursos de formação” (FRANCO, 2012, p. 175). A autora complementa que a prática está condicionada a outros fatores, como condições institucionais, as formas de lidar com a realidade, as concepções, as estratégias de sobrevivência que funcionam como formas estereotipadas de agir automaticamente, sem reflexão.

A *vigilância crítica* proposta por Franco coaduna com a perspectiva do ensino reflexivo, em que a ampliação das relações entre o conhecimento científico e prático (teoria e

prática) se dá através da investigação, da experimentação, da reflexão crítica entre a prática e a reflexão sobre a prática, com o objetivo de mobilizar os diversos tipos de saberes: de uma teoria especializada, de uma prática reflexiva e uma militância pedagógica (RAMOS, 2002 apud KAWASHIMA, 2010).

Na formação continuada, quanto à reflexão propriamente dita, ela caracterizaria o professor como um investigador no ambiente de aula, que a utilizaria para seu próprio aprimoramento profissional. A reflexão serviria para uma espécie de formação contínua durante a prática docente (DARIDO; RANGEL, 2005).

Ao pensar no professor como um prático reflexivo, temos que levar em conta sua experiência que reside na prática diária. O professor deve considerar a importância de refletir em seu próprio dia-a-dia. A reflexão também permite aprender que ensinar é uma competência que aprendemos e melhoramos durante toda nossa carreira docente, sendo mais importante que nossa formação inicial. Isso porque, no máximo, um professor pode ser preparado para o início da sua carreira, tentando antecipar elementos do processo de ensino e aprendizagem durante sua formação (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para Franco (2012), ao construir sua prática pedagógica, o professor está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz e como deve fazer. A dinâmica de construção e reconstrução da prática, do refazer, criar novas possibilidades, é o que faz sua prática uma prática pedagógica.

O professor que atua na escola precisa ser um professor reflexivo, ou seja, deve refletir o tempo todo sobre suas ações, construindo e comparando novas estratégias de ação, novas formas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão. O professor de Educação Física reflexivo é aquele que reflete antes (conhecimento na ação), durante (reflexão na ação) e após a aula (reflexão sobre a ação). A proposta de Schön (1992 apud DARIDO; RANGEL, 2005) descreve estes três momentos: o conhecimento na ação, que acontece antes do professor iniciar sua aula; nesse momento, ele reflete sobre as possibilidades humanas e materiais que possui; a reflexão na ação: acontece no decorrer da aula, possibilitando a tomada de decisões diante dos problemas que vão surgindo; e a reflexão sobre a ação: após a aula e um certo tempo depois, o professor analisa os acontecimentos ocorridos, as decisões tomadas, o que faltou para que a aula fosse melhor, enfim, o que deu certo ou errado.

Nessa perspectiva, o professor reflete o tempo todo sobre suas ações, construindo assim, novas estratégias, teorias e maneiras de enfrentar e definir os problemas, tornando-se um investigador e pesquisador de sua própria prática.

O professor quando é pesquisador da própria prática também produz conhecimentos, advindos de uma dimensão bilateral, ou seja, a produção do conhecimento não deve vir apenas de “cima para baixo”, da Universidade para a escola, mas também de “baixo para cima”, do professor para a Universidade. O professor reflexivo é capaz de digerir os conhecimentos produzidos na Universidade, aproveitar em sua prática docente o que considera aplicável, questionando estes novos saberes e, a partir destes, produzir novos conhecimentos. Estes novos conhecimentos podem ser devolvidos à Universidade, na forma de apresentação em eventos científicos da área, no formato de relato de experiência, por exemplo. (KAWASHIMA, 2010).

Retomando a ideia de prática pedagógica inovadora, a questão é “qual seria esta prática pedagógica na Educação Física no Ensino Médio”?

Almeida (2017) faz uma revisão criteriosa sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física e alerta que poucas pesquisas/ pesquisadores se dedicaram a teorizar o conceito de inovação, sendo que a maioria das pesquisas se preocupou em compreender o fenômeno, reconhecendo boas práticas de professores na escola. Mas, reconhece que o “movimento renovador” iniciado na década de 1980 com as abordagens ou tendências pedagógicas, incentivou as inovações nas práticas pedagógicas, na tentativa de romper com a tradição até então instituída.

O fenômeno da inovação é complexo e tem caráter multifatorial, o que dificulta a caracterização do que viria a ser uma prática pedagógica inovadora e, assim, conceituá-la. Essa dificuldade pode ser observada pelos autores pesquisados por Almeida (2017) que consideram “inovação” e “boas práticas” como sinônimos em suas investigações.

Buscando a definição de “inovar”, o dicionário<sup>7</sup> descreve como “realizar algo novo ou que nunca havia sido feito antes; produzir novidades”, ou ainda, “renovar; fazer com que fique novo”, sendo sinônimos de “variar, mudar, reformar, restaurar, renovar”. E, para inovação, atribui a definição de “novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente”. Deste modo, é preciso cuidado para não conferir à toda prática pedagógica que apresente alguma “inovação” o atributo de “boas práticas”, pois o professor pode muito bem oferecer em suas aulas de Educação Física no Ensino Médio o treinamento esportivo de uma determinada modalidade, com atividades inovadoras que aperfeiçoarão a técnica dos alunos. Porém, muitos alunos poderão ser excluídos destas aulas por não se encaixarem ou se interessarem por este modelo de aula. Neste caso, as aulas podem corresponder à uma prática docente inovadora e de

---

<sup>7</sup> Consulta ao Dicio - dicionário online de língua portuguesa – através do site: <https://www.dicio.com.br/>

acordo com a prática pedagógica arraigada nesta escola, mas não significa que seja uma “boa prática” docente (e nem pedagógica) conforme as perspectivas mais recentes de Educação Física escolar.

Observo, também, que inovar tem como sinônimo “mudar” e “renovar”, ou seja, as mudanças na prática pedagógica e docente podem ser consideradas inovadoras, lembrando que isso pode ser para o bem ou para o mal, conforme destaquei no exemplo anterior.

Então, essa prática pedagógica da Educação Física na escola é inovadora em relação à que? Para Almeida (2017), as pesquisas realizadas por dois grupos<sup>8</sup> de pesquisadores visaram construir um sentido para inovação a partir de investigações sobre as experiências de professores consideradas “boas”, compreendendo o processo de construção do cotidiano da inovação ou das “boas práticas”.

Betti e Zuliani (2002) compreendem que no estreitamento das relações entre teorias e práticas pedagógicas, “inovar” significa experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral dos jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.

Para Correia (2011, p. 159) uma dimensão inovadora é indispensável frente ao quadro atual do ensino da Educação Física nas escolas brasileiras, sendo que

É importante inovar para mudar um quadro marcado por uma prática tecnicista e mecânica que vem se sobrepondo e subordinando os interesses da Educação Física aos da instituição esportiva. Inovar para que as aulas de Educação Física não sejam apenas um espaço de privilégios para os mais habilitados em detrimento dos demais. Para que os educandos do sexo masculino e feminino de todas as raças, culturas e etnias sejam considerados com respeito e equidade no âmbito do projeto escolar. Para que as aulas de Educação Física tenham sentido e significado tanto para os alunos e alunas como para as professoras e os professores, superando uma realidade muito comum do “fazer pelo fazer”, ou até mesmo, no que se denomina como “ativismo pedagógico”. Para que o estudar esteja no centro das atividades da Educação Física como em qualquer outro componente curricular ou disciplina. Estudar como ato e processo de ler, escrever, calcular, documentar, visitar, dialogar e... movimentar-se.

A prática pedagógica inovadora, no caso de Correia (2011) está atrelada a uma Educação Física que problematiza, tanto prática quanto teoricamente, a cultura corporal de movimento. Ainda, que haja uma aproximação da área com os propósitos da escola, buscando a

---

<sup>8</sup> Almeida (2017) indica que dois grupos de pesquisadores realizaram estudos em que o objeto de reflexão foi o conceito de inovação, sendo eles: 1) Valter Bracht (UFES), Fernando González (UNIJUÍ), Paulo Fensterseifer (UNIJUÍ), Santiago Pich (UFSC), Rodolfo Rosengardt (ILP) e Griselda Amuchastegui (IPF); 2) Alexandre Vaz (UFSC), Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFPR), Antônio Jorge Soares (UFRJ), Willian Gómez (UDEA) e Ricardo Crisório (UNLP).

aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal de movimento. “Práticas pedagógicas que ousam materializar essa referida concepção de Educação Física são entendidas, neste estudo, como práticas “bem sucedidas” ou “inovadoras”” (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p.120).

Para Fensterseifer e Silva (2011, p. 121) a identificação de uma experiência “inovadora” pode ser representada por algumas características, nem sempre presentes em sua totalidade:

- 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.

A inovação é identificada com o rompimento da tradição da Educação Física com a prática esportiva, com a sua desvinculação de uma prática educativa compensatória ou meramente recreativa, desconectada do Projeto Pedagógico da escola, ou ainda, ausente de discussões e reflexões sobre seu papel na instituição (ALMEIDA, 2017).

Neste sentido, a inovação no ensino da Educação Física no Ensino Médio vem ao encontro das práticas pedagógicas que rompem com as tendências centradas em um único bloco de conteúdos ou apenas no “saber fazer”, e que se preocupam com a formação de um aluno crítico e autônomo. Para tanto, o professor precisa ter uma prática docente pautada no ensino reflexivo e ser pesquisador de sua própria prática, buscando sempre ampliar seus conhecimentos frente à complexidade e aos desafios da nossa sociedade atual.

Nesta tese, a experiência efetivada no IFMT – campus São Vicente e aqui referenciada, tem características de prática pedagógica inovadora, a partir do momento que se rompe com a Educação Física tradicional esportivista e implementam-se mudanças naquele contexto. Além de tudo, posso falar também de “boas práticas pedagógicas e docente”, pois foram oferecidas experiências diversificadas aos alunos sobre os mais variados temas e conteúdos, respeitando-se sempre o aluno, valorizando seu conhecimento prévio e integrando todos às atividades proporcionadas, ou seja, para mim, não fiz nada mais que minha obrigação enquanto professora!

## **2.2 A Educação Física nos Institutos Federais**

A Educação Física na rede federal é anterior à criação dos Institutos Federais (IFs), que foram instituídos em autarquias pelo Governo Federal pela Lei nº 11.892/2008, provenientes dos antigos CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Após a lei de criação dos IFs, novos campi foram implantados em todo o Brasil, como em Mato Grosso, que até 2008 contava com três unidades, e em 2018 são dezenove campi em todo estado.

Os antigos CEFETs tinham a tradição esportiva central nas aulas de Educação Física, se portando como importantes centros formadores de atletas, preocupados com a participação em competições esportivas locais até nacionais.

No caso do IFMT, Almeida (2011) realizou uma pesquisa histórica sobre os caminhos trilhados pela Educação Física no IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva (unidade mais antiga do estado), desde o ano de 1909 até 2002, e identificou que a Educação Física está inserida na estrutura curricular desde 1927, com o nome de Ginástica, quando ainda era nomeada de Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. Porém, no período de 1934 a 1944, a escola não ofereceu práticas de Educação Física nem de exercício pré-militares, aparecendo nos documentos oficiais a partir de 1945. De 1945 a 1960, a ginástica calistênica se efetivou como prática da Educação Física, através do método francês. O esporte aparece como opção de prática para os mais habilidosos na década de 1950 e, a partir de meados de 1980, se estendeu para os menos habilidosos por meio das turmas de iniciação, sendo que ao final da década de 1980 apareceram novas modalidades, como o judô, musculação e ginástica aeróbica.

Segundo Almeida (2011), na década de 1990, mesmo com a grande divulgação de novas propostas pedagógicas para a Educação Física, com embasamento científico, como as propostas Crítico-emancipatória, a Desenvolvimentista, a Construtivista a Sistêmica, a Crítico-Superadora, a Cultural, a dos Jogos Cooperativos, a da Saúde Renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a narrativa dos professores não deixam dúvidas sobre a manutenção da opção de se trabalhar com o sistema esportivo” (ALMEIDA, 2011, p. 101).

Os professores que atuaram na escola entre 1972 e 2000 informaram que

[...] o elemento balizador sempre foi a experiência enquanto aluno/atleta e a formação acadêmica de cada um, o que fica evidente nas entrevistas, é uma visão utilitarista da Educação Física com a intenção de transmitir aos alunos a importância da atividade física para a vida (ALMEIDA, 2011, p. 108).

O trabalho publicado por Almeida e colaboradores (2013) retratou que as aulas de Educação Física no IFMT – campus Cuiabá permanece até hoje com as características apresentadas por Almeida (2011), tendo as aulas distribuídas por modalidade esportiva, com foco na iniciação e treinamento esportivo. Esta é a realidade de muitos *campi* anteriores à

criação do IFMT, que mantem a tradição esportiva como central nas aulas de Educação Física. Porém, no próprio IFMT, há campus de criação recente que reportou esta “tradição” também e, em contrapartida, *campi* “mais antigos” que ultrapassaram esta barreira, implementando novas propostas pedagógicas para a Educação Física no ensino médio integrado. Não há regra para isso, mas, sim, professores que optam por modelos mais tradicionais ou mais contemporâneos.

Para aprofundar no assunto sobre a realidade da Educação Física nos Institutos Federais, pesquisei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>9</sup>, as teses e dissertações defendidas após o ano de 2008 (ano de criação dos Institutos Federais) que continham as palavras “Educação Física + Instituto Federal” no resumo em português. A busca retornou 271 resultados, sendo que, na leitura dos resumos, apenas 15 trabalhos (10 dissertações e 5 teses) correspondiam à pesquisas relacionadas à Educação Física nos Institutos Federais.

Realizei esta busca para identificar as produções em programas de pós-graduação, sendo que os mesmos poderão dialogar com os resultados de minha pesquisa, pois a maioria (9 trabalhos) refere-se a trabalhos com intervenção pedagógica nos Institutos Federais.

Três pesquisas percorreram caminhos históricos, uma mais geral, sobre o ensino técnico e a criação dos institutos federais de educação (SILVEIRA, 2014), e dois trabalhos que retrataram o percurso histórico da Educação Física em dois institutos federais: IFSC<sup>10</sup> e IFRS<sup>11</sup>. A pesquisa de Cunha (2012) investigou o percurso da Educação Física no IFSC – Campus São José, através de análise documental. O campus teve suas atividades iniciadas em 1988 e o modelo de Educação Física adotado foi o mesmo vigente no campus Florianópolis, com aulas no turno oposto e separação por sexo, realidade não muito diferente da maioria dos CEFETs da época. Ainda, o autor ressalta que muitos alunos eram dispensados das aulas de Educação Física por motivo de saúde, trabalho, prole, e outros garantidos por lei. O interessante é que esta realidade começa mudar a partir de 1991, com a chegada de novos professores concursados e recém-formados, tendo o aval do então diretor do campus para construírem um planejamento da Educação Física de acordo com os cursos oferecidos na época. Os novos professores trouxeram novas perspectivas de Educação Física, como expõe o relato a seguir:

Esses professores trouxeram para o Campus uma perspectiva de Educação Física um pouco diferente da habitual, [...] que era uma crítica ao modelo de sociedade, modelo de esportes, uma crítica de viés influenciada pela pedagogia marxista que iniciou na década de 70 no Brasil, principalmente, na

<sup>9</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 29 de janeiro de 2018.

<sup>10</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

<sup>11</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.



década de 80. Em linhas gerais estava-se tentando pensar a Educação Física, não exclusivamente como uma prática, mas também uma prática de reflexão sobre a prática. (Professor 1 em entrevista a mim concedida em 24/09/2011) (CUNHA, 2012, p. 43).

A partir de 1991, as mudanças passaram a se efetivar através da composição de turmas mistas e inclusão de aulas teóricas, e a partir de 2001, as aulas passaram a ser no mesmo turno. O autor também aplicou questionários aos alunos do ensino médio integrado sobre a Educação Física no campus e destacou a compreensão de 27,51% dos depoentes quanto à importância lúdica das aulas de Educação Física e também o fato de que 24,86% deles valorizam as possibilidades de desenvolver habilidades esportivas.

A tese de Silva (2014) reconstruiu a história da Educação Física no IFRS, nos campi Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão. A partir da década de 1960 e 1970, o modelo esportivista de Educação Física migrou das escolas propedêuticas para as escolas profissionalizantes, não tendo dificuldades para se adaptar aos currículos dos cursos técnicos ofertados durante o dia nestes campi. A partir da década de 1990, regulamentações educacionais induziram as escolas profissionalizantes à dividirem seus currículos: divisão de um currículo para o Ensino Médio e outro para o técnico. Assim, com a criação do curso de Ensino Médio nas escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão favoreceu a permanência do modelo esportivista nas aulas de Educação Física, porém o de Porto Alegre, com a preservação de um currículo puramente profissionalizante, este modelo começou a mudar. Com os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir dos anos 2000, os três campi que ainda adotavam o modelo esportivista começou a sofrer pequenas “mutações” nas aulas de Educação Física, como já ocorrera em Porto Alegre, rompendo com o modelo esportivista, tornando a disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho.

As pesquisas realizadas no IFSC e IFRS demonstraram que a Educação Física nos Institutos Federais vem passando por transformações, principalmente em termos de currículo. Na pesquisa realizada por Mesquita Junior (2014), que teve como objeto de estudo o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal Catarinense (IFC), também foi possível identificar o modelo de Educação Física vigente. Os resultados indicaram que a prática pedagógica dos professores de Educação Física estava sustentada basicamente por duas perspectivas curriculares: havia um grupo de profissionais que concebia e desenvolvia o currículo do modo “tradicional”, ou seja, focado na ação prescritiva com vistas ao rendimento individual, e outro

grupo que concebia e desenvolvia ações pedagógicas com enfoque mais crítico. Porém, o autor constatou que o reconhecimento social da Educação Física como disciplina curricular ainda não estava consolidado pela comunidade escolar.

Novas propostas curriculares também vêm sendo construídas pelos professores de Educação Física dos Institutos Federais, como propôs a pesquisa de Boscatto (2017), que analisou como a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir com a Educação Física em um Instituto Federal localizado no estado de Santa Catarina. Participaram da construção seis professores de Educação Física que atuavam no Instituto Federal, de diversos campi, sendo que o pesquisador também era professor de um dos campi. Primeiramente, o trabalho de campo diagnosticou como os professores desenvolviam as suas práticas de ensino para, então, construir coletivamente uma proposta curricular para o ensino médio integrado. O documento foi construído de maneira coletiva e apresentou uma sistematização de saberes curriculares, com base nas práticas corporais: esporte, dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura e nos conhecimentos sobre o corpo. Foi possível estabelecer uma organização curricular, baseada nas dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) com seus respectivos objetivos de aprendizagem.

A maioria dos trabalhos (9) apresenta resultados de uma experiência/ intervenção pedagógica, sendo 6 delas pesquisas-ação (2 envolvendo o professor efetivo do campus e 4 em que o pesquisador pesquisa sua própria prática docente). O maior número de trabalhos é da UFRN<sup>12</sup>, com a produção de 6 pesquisas, demonstrando o interesse do programa de pós-graduação em estudar, intervir e contribuir com a Educação Física no IFRN<sup>13</sup>, com as produções de Souza Filho (2011; 2014), Sousa (2013), Silva (2014), Sousa (2016) e Tinôco (2017).

Souza Filho (2011) realizou pesquisa de mestrado em que analisou o contexto da Educação Física no âmbito institucional e suas perspectivas atuais no processo de transformação institucional. Ainda, apresentou uma experiência pedagógica implementada no IFRN – campus Mossoró. Na sequência, o autor desenvolveu em seu doutorado uma experiência pedagógica fundamentada na Teoria Pós-crítica da educação, de maneira a contribuir para a configuração da identidade da Educação Física nos cursos integrados de nível médio. A pesquisa-ação envolveu a prática pedagógica do próprio pesquisador no IFRN – campus Natal Zona Norte (SOUZA FILHO, 2014).

---

<sup>12</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte

<sup>13</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Silva (2014) também realizou uma pesquisa-ação em sua própria prática pedagógica, com o objetivo de apresentar uma proposta de intervenção pedagógica na disciplina Educação Física para o Ensino Médio com o conteúdo Esporte, elaborada, planejada e executada com base numa abordagem crítica de ensino, no IFRN – campus Pau dos Ferros.

A pesquisa-ação realizada por Sousa (2013) envolveu os alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFRN – campus São Gonçalo do Amarante e a professora efetiva de Educação Física. A pesquisa teve por objetivo apresentar uma experiência pedagógica de Educação Física a partir da operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares no ensino médio integrado do campus. A experiência pedagógica foi também uma mudança na prática pedagógica, já que as aulas anteriores estavam relacionadas ao “rola bola”.

Dois dissertações produzidas através de pesquisa-ação e mediadas metodologicamente pela mídia-educação foram realizados no IFRN – campus Parnamirim, com parceria do professor titular de Educação Física: Sousa (2016) teve como objeto de estudo o conteúdo de ensino “esporte de aventura”; e Tinôco (2017) com o objetivo de compreender como o conteúdo esporte pode ser efetivado no âmbito da educação Física no Ensino Médio ao dialogar com a linguagem cinematográfica.

Outros três trabalhos com experiências pedagógicas foram realizados em outros Institutos Federais, sendo o primeiro deles produzido em 2010, com o objetivo de analisar os significados atribuídos pelos alunos do ensino médio ao componente curricular Educação Física, a partir de uma intervenção metodológica de construção conjunta professor-aluno. Como justificativa da pesquisa, Santos (2010) alegou que os alunos do IFCE<sup>14</sup> – campus Crato, no Ceará, tinham desinteresse em participar de atividades novas ou ainda aquelas desconhecidas ao seu convívio nas aulas de Educação Física. O autor concluiu que, após a intervenção, houve um

[...] aumento da consciência crítica dos alunos, do nível de autonomia e grau de maturidade em função da condição de discussão sobre quais conteúdos escolher para serem vivenciados durante as aulas. Tal situação elevou o entendimento dos alunos sobre o porquê da presença da educação física no currículo escolar” (SANTOS, 2010, p. 82).

A pesquisa de Otte (2013) foi realizada no IFSul<sup>15</sup> e analisou a implantação do projeto Educação Física +: Praticando Saúde na Escola junto à disciplina de Educação Física no ensino médio integrado da rede pública federal.

---

<sup>14</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

<sup>15</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

A tese de Antunes (2016) teve como objetivo investigar quais os resultados decorreram da implementação de um processo de ensino e aprendizagem a partir de pressupostos da perspectiva semiótica apoiada nas ideias de Charles S. Peirce, associada a uma visão auto-organizada segundo a teoria de Michel Debrun. A tese resultou de uma pesquisa-ação da própria prática pedagógica do pesquisador, que é professor do campus em que coletou dados no IFMS<sup>16</sup>. Esta pesquisa foi realizada na mesma época em que coletei os dados de minha pesquisa, e apresenta resultados interessantes para discutir com os meus, pelas semelhanças das pesquisas, como a utilização de Bernard Charlot como um dos teóricos principais. Em conclusão, o autor considerou que a mobilização (ou ao menos indícios dela) foi identificada na medida em que o estudante buscou aprender um conteúdo do qual foi copartícipe em sua escolha, no planejamento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. E, também, por existirem pontos favoráveis no engajamento dos estudantes ao considerar a mobilização, a interação e os signos como três grandes eixos estruturantes da experiência e possibilitadores do diálogo entre a Educação Física escolar e a vivacidade da cultura corporal de movimento que poderá florescer para além dos muros escolares.

Para finalizar, Maciel (2013) estudou as políticas públicas de Educação Física e esportes na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, porém não conseguiu identificar políticas públicas consistentes formuladas pela SETEC/MEC<sup>17</sup>, apesar da entrada de projetos do Ministério dos Esportes, como o Programa Segundo Tempo.

Neste caso, posso afirmar que o Programa Segundo Tempo contemplou, em 2010, 50 campi dos Institutos Federais de todo o Brasil, através Edital de Chamada Pública SNEED/SETEC nº 01/2010, com uma verba de 200 mil reais para construção ou reforma de infraestrutura esportiva para execução do programa, além dos recursos (financeiros e materiais) necessários para implementação do programa. O IFMT – campus São Vicente foi um dos campi contemplados através do projeto intitulado “Programa Segundo Tempo: Esporte Educacional no Campus São Vicente”, elaborado por mim, com a proposta de oferecer as modalidades: atletismo, futsal, futebol de campo e handebol. As capacitações foram realizadas com os coordenadores de cada projeto contemplado e o recurso de 200 mil foi liberado pelo MEC para execução da obra, que no nosso caso foi a construção de uma pista de atletismo e campo de futebol (o campus complementou o recurso que faltou para a conclusão da obra). Porém, o recurso para a execução do programa nunca veio, nem mesmo as instruções para seu prosseguimento, ou seja, não foi implementado em nenhum Instituto Federal contemplado.

---

<sup>16</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

<sup>17</sup> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

### 2.3 Os Jovens do Ensino Médio

Como os jovens são caracterizados na sociedade em que vivem? Segundo Bauman (2007) vivemos numa sociedade líquido-moderna, em que habitam os chamados consumidores (nós). É uma sociedade nas quais as condições em que agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para sua consolidação, em hábitos e rotinas, as formas de agir. A vida na sociedade líquido-moderna não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. As realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes. Prever tendências futuras a partir de eventos passados torna-se cada dia mais arriscado e frequentemente enganoso. É uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante (BAUMAN, 2007).

Nessa sociedade está cada dia mais difícil construir e manter relações sólidas. Segundo Bauman (2003), antes o trabalho era uma vocação ou missão de vida, mas se tornou frágil e quebradiço. Não há empregos permanentes e nem indispensáveis. Nada permanece o mesmo durante muito tempo. Nada dura o suficiente para ser absorvido. O vendedor local foi substituído por vozes eletrônicas e ícones sem nome e sem rosto na Internet.

É nesta sociedade que vivemos. É onde vivem nossos jovens. É onde estão inseridas as escolas, tanto públicas quanto privadas. Por conseguinte, esta é a realidade que permeia as aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Esta sociedade líquida, descrita por Bauman (2007), apresenta características de uma comunidade fechada. Antes, a sociedade (imaginária) era pensada como uma comunidade de cuidados e compartilhamentos em que poderia recorrer em caso de problemas; mas a sociedade perdeu, com a globalização, sua aparência “paternal”, pois não cumpriu (e não cumpre) suas promessas de um lar seguro, exigindo mais flexibilidade e que as pessoas procurem por si a sobrevivência, o progresso e vida digna. Num mundo individualizado e privatizado, a segurança depende de cada indivíduo e não da sociedade (BAUMAN, 2007).

Para Dayrell (2003) é preciso entender o jovem como um sujeito, na sua totalidade. Existem alguns mitos que nos levam a ver os jovens de forma negativa, como a visão de transitoriedade (a juventude é apenas uma fase passageira para a vida adulta), a romântica (indústria cultural e mercado de consumo), jovem reduzido apenas ao campo da cultura (só se é jovem nos finais de semana) e como uma fase difícil (possível crise na família).

Mas, enquanto sujeitos sociais, como os jovens constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano?

Para Peralva (1997, apud DAYRELL, 2003, p. 41), “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. Cada sociedade, em cada tempo histórico, lida com este momento de um jeito e o representam de uma determinada maneira também. Essa diversidade se caracteriza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também nas regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003).

A adolescência representa o momento do início da juventude – momento de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais – e é influenciado pelo meio social concreto e pelas qualidades de trocas que este meio proporciona. Neste sentido, os alunos do Ensino Médio e técnico do campus São Vicente vivenciam intensamente as relações favorecidas pelo meio social em que vivem, seja durante as aulas ou fora delas, já que o ambiente é o mesmo. Não existe um único modo de ser jovem havendo-se assim uma noção de juventude “no plural” (diversidade de modos de ser existentes). (DAYRELL, 2003). No entanto, a juventude não pode ser limitada apenas a uma faixa etária, mas é uma categoria socialmente produzida, com uma construção histórica. É, ao mesmo tempo, condição social e um tipo de representação. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 110, grifo dos autores), a “juventude é parte de um processo de CRESCIMENTO TOTALIZANTE, que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”.

Considerando o jovem como um sujeito ativo que age no e sobre o mundo, Charlot (2000) o considera como um sujeito social e singular, no qual sua ação se produz e é produzida no conjunto das relações sociais em que se insere. O aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos.

Estes sujeitos sociais – nossos jovens de hoje, nossos alunos do campus São Vicente – entram em um

[...] conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria [...] (DAYRELL, 2003, p. 43).

Outra contribuição importante, mas com uma visão pós-moderna é a de Maffesoli e Icle (2011, p. 528-529) com o conceito de “tribos”. Para eles há uma outra maneira de estar junto que não seja apenas institucionalizada, rígida, ou seja, para além do estar junto racional, há um estar junto social.

Existia outra maneira de ser junto que privilegiava as emoções, as paixões, os sentimentos, os afetos em geral. Para mim, a definição de tribo é a partilha de um gosto: tribo sexual, tribo musical, tribo esportiva, tribo cultural, tribo religiosa etc. Partilha de um gosto no sentido simples da palavra gosto. Você tem tal gosto sexual, você vai se encontrar numa tal tribo, você tem tal gosto musical, você vai se encontrar numa tal tribo. É sobre isto que eu queria chamar a atenção, sobre o fato de que a sociedade não é mais uma construção como era antes, piramidal, vertical – a França era um modelo de uma concepção bem vertical, bem piramidal – mas que existe, ao contrário, essa dimensão horizontal na organização das relações entre as pessoas etc. Foi aí que comecei a falar de lei dos irmãos, insistindo sobre a palavra lei. Existem leis ainda, mas são rituais, são maneiras de se estar junto que integram não somente a dimensão racional, mas também a dimensão afetiva e emocional. Nesse sentido, considero que as tribos eram uma metáfora, uma maneira de chamar a atenção para essa mudança de paradigma que vai se ver cada vez mais, mesmo nas instituições escolares, mesmo nas instituições universitárias, mesmo no mundo da imprensa, mesmo no mundo político. É evidente que há uma multiplicação das tribos atualmente e que essa hipótese tornou-se, agora, realidade.

Para Krawczyk (2014), os jovens atribuem maior importância à possibilidade de socialização com outros jovens, o que às vezes parece ser falta de interesse deles pela escola. Além disso, o jovem do Ensino Médio vive as incertezas típicas de sua idade, privilegiando o imediatismo, o presente. Assim, essa formação dos grupos sociais e/ou tribos é parte importante do processo de formação destes jovens e a compreensão deste processo pode nos sensibilizar a dialogar com esses jovens em nossas aulas. Assim,

[...] Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVENTUDES. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104, grifo dos autores)

Carrano (2005, p. 154) ressalta que corre-se um risco sociológico quando se tenta separar o mundo da escola e o mundo dos jovens, pois “seria errôneo pressupor a existência de uma única cultura juvenil na escola que não fosse também originária de uma cultura do entorno, no caso, cultura da cidade”. Alerta ainda que:

Em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não se constituem, necessariamente, em mundos incomunicáveis. À escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens

alunos, seus colegas mais idosos e seus professores. (CARRANO, 2005, p. 155).

Os jovens atribuem novos sentidos aos espaços em que vivem/convivem, transformando-os cultural e simbolicamente em lugares marcados por suas próprias identidades. Tem-se a impressão que os jovens e os adultos habitam lugares diferentes, distantes entre si, e um desafio para o campo educacional é conseguir dialogar e compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude (CARRANO, 2005).

Neste sentido, o IFMT campus São Vicente apresenta uma realidade peculiar, pois localiza-se na zona rural do município de Cuiabá<sup>18</sup>, em que os jovens estudantes do Ensino Médio apresentam duas características distintas: ou são provenientes das cidades vizinhas e assentamentos rurais, deslocando-se todos os dias para a escola; ou são provenientes de regiões distantes, como cidades do interior de Mato Grosso, morando nos alojamentos da escola ou em repúblicas estudantis vizinhas ao campus. Os jovens se caracterizam pela multiplicidade e a ambivalência, sendo impossível considerar que estas diferentes condições sociais existentes em diferentes contextos, como o do campus São Vicente, possa ser caracterizada como uma única cultura da juventude. Assim, “a juventude é uma categoria sociológica *inventada* pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais” (CARRANO, 2005, p. 158).

Neste sentido, Bauman (2005) em seu livro “Identidade”, responde a pergunta de Benedetto Vecchi sobre sua comparação da biografia com um quebra-cabeça, dizendo que “é preciso compor sua identidade pessoal da mesma forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual falem muitas peças” (BAUMAN, 2005, p. 54). O quebra-cabeça da loja vem completo e tem uma forma final, mas nossas identidades não. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar a imagem. A principal preocupação não é juntar as peças e formar um todo coeso, firmemente fixado e solidamente construído em relação à identidade, pois seria uma limitação da liberdade de escolha – uma receita de inflexibilidade. A identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, um objetivo.

---

<sup>18</sup> Segundo certidão de localização nº 03/2017 emitido pela Secretaria Adjunta de Estudos Socioeconômico, Geográficos e Indicadores (SEPLAN) e Portaria nº 1707, de 13 de julho de 2017, emitida pelo reitor do IFMT, o campus São Vicente está geograficamente localizado no município de Cuiabá-MT. Anterior aos documentos, o campus pertencia geograficamente ao município de Santo Antônio de Leverger-MT.



A identidade dos jovens estudantes do Ensino Médio também passa por este processo de constante construção e transformação, assim como a identificação que fazem de seus corpos, que segundo Le Breton (2003) se trata de um objeto imperfeito, um rascunho a ser corrigido. Portanto, tanto o corpo quanto a identidade dos jovens são inacabadas e isso acaba por influenciar a relação professor-aluno durante as aulas de Educação Física, bem como os conteúdos que são compartilhados aos mesmos.

## **2.4 Os Sentidos e Significados da Educação Física**

A chave para a construção desta tese é apropriação de sentidos e produção de significados pelos alunos do Ensino Médio que colaboraram com a pesquisa. Porém, não é possível compreender estes sentidos e significados sem estabelecer uma relação com o saber e, para Charlot (2000) não há saber, sem relação com o saber. Assim,

Adquirir saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Charlot se baseia em Monteil (1985 apud CHARLOT, 2000) para distinguir informação, conhecimento e saber. A informação relaciona-se com a objetividade, pois é um dado exterior ao sujeito, que pode armazená-la, inclusive em um banco de dados. O conhecimento é intransmissível, subjetivo, pois é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito. O saber relaciona-se com ambos, pois é uma informação que o sujeito se apropria, mas é também conhecimento, porém desvinculado

[...] do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61, grifos da autora).

Assim, o saber é para o sujeito, ou seja, para Charlot (2000) não há saber em si, o saber é uma relação. Para Wogel (2014, p. 30),

A compreensão não acontece sem que haja uma identificação daquele que compreende, visto que os sentidos são os mais variados, e a capacidade hermenêutica da leitura dos sentidos é que precisa ser desenvolvida. Não se

pode falar em compreensão sem identificar quem compreende e as condições para esta compreensão.

A proposta de Charlot é que a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo e, assim como Wogel (2014), compreende que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Para o autor, essas são as três dimensões constitutivas da relação com o saber: conjunto de significados, espaço de atividades e relação com o tempo.

Sobre o conjunto de significados, Charlot (2000, p. 78) afirma que

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com os outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo de significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.

Fazendo um adendo às ideias de Charlot, cabe conceituar o que é significado. Para Aguiar e Ozella (2006), as categorias “sentido e significado” não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra. Sobre significado, os autores se baseiam em Vigotski para conceituá-lo como produções históricas e sociais, pois são

[...] eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 227).

Para Berger e Luckmann (1985), os significados são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais. O sentido é do indivíduo, é particular, subjetivo. Aguiar e Ozella (2006, p. 227) completam que os significados referem-se “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. E acrescentam que:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam” e que, por

meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que “o sentido é muito mais amplo que o significado”, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Como coloca Gonzalez Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. “O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente”. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (AGUIAR, OZELLA, 2006, p.227-228, grifos da autora).

Retomando as três dimensões constitutivas da relação com o saber, Charlot (2000) indica que apropriar-se do mundo é também apropriar-se materialmente dele, moldá-lo e transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é também espaço de atividades, ou seja, o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo. A relação com o saber implica uma atividade do sujeito. Já a relação com o tempo é a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é de uma história.

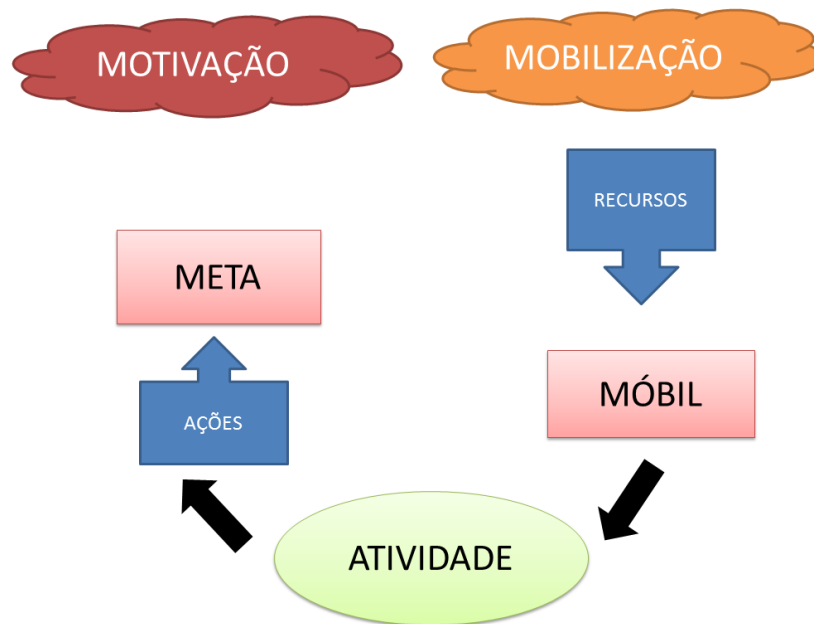
Portanto, “analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica*, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social*” (CHARLOT, 2000, p. 79, grifo do autor).

Nesta relação com o saber, a educação é produção de si mesma, ou seja, é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Toda educação supõe o desejo como força propulsora e alimenta o processo, mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”: a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000).

Neste sentido, Charlot (2000) ainda traz alguns conceitos importantes para se entender a relação com o saber, tal como a diferença entre motivação e mobilização. A motivação precisa de alguém ou algo para acontecer, ou seja, “vem de fora”. Já a mobilização implica a ideia de movimento, por em movimento, pôr-se em movimento, ou seja, “vem de dentro”. A mobilização remete aos conceitos de recurso e móbil que são as razões de agir. Assim, mobilizar é por recursos em movimento, fazendo uso de si próprio como recurso. Mobilização é, ao mesmo tempo, preliminar, relativamente à ação e seu primeiro momento. O móbil é a razão de agir. Mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Os móveis da mobilização é o que produz

a movimentação, a entrada em atividade. O próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade. É o desejo que esse resultado (meta) permite satisfazer e que desencadeou a atividade. Já a atividade é o conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta, tratando-se de uma atividade do sujeito. Finalmente, a meta é o resultado que essas ações (da atividade) permitem alcançar (CHARLOT, 2000). Vejamos a figura 2 ilustrativa a seguir:

**Figura 2:** Relação com o saber



**Fonte:** construção da autora

A definição de sentido para Charlot (2000) refere-se a sentido para alguém, que é um sujeito. Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possa ser posto em relação com os outros em um sistema ou em conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. Tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido pelo estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. O sentido de uma atividade é a relação entre a meta e o seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. Relação da meta com o móbil – nem a meta sozinha, nem o móbil sozinho me permitem entender o sentido do ato, que se aclara somente se eu me colocar em relação a essa meta e a esse móbil.

Portanto, quando planejo minhas aulas de Educação Física e as ministro aos alunos, espero que isso seja o móbil para atingir uma meta (objetivo, que se relaciona com a aprendizagem, com o saber), ou seja, tento mobilizar recursos para que os alunos consigam estabelecer uma relação com os saberes da Educação Física e, assim, aprendê-los.

Charlot (2003<sup>19</sup> apud FRANCO, 2012, p. 124) responde em uma entrevista sobre como o professor deve motivar o aluno à aprendizagem:

Ele deve saber que a lógica do aluno do meio popular é diferente da lógica da escola e também da dele. É por isso que esse trabalho é, ao mesmo tempo, difícil e apaixonante. O professor deve construir a função aluno na criança, pois ela não vem pronta de casa. Há professores que buscam motivações externas para motivar um aluno, mas isso pode criar um outro sentido. Tome como exemplo o professor que quer fazer um bolo para ensinar matemática. O que o aluno quer é fazer e comer o bolo. Isso é muito artificial. O importante não é criar motivação, mas mobilização. E esta é interna e supõe o desejo do próprio aluno. O professor carrega nos seus ombros o patrimônio da humanidade. O problema é transmitir isso para o aluno. É essa transmissão que permite ao aluno se tornar um ser humano, se tornar um adulto. Exigências são necessárias para isso...

Quando me refiro à boa prática pedagógica, penso que está ligada à mobilização. Mobilização esta que todo professor deveria propor diariamente em suas aulas, instigando os alunos a conhecer, a saber. Há algumas situações propostas em minhas aulas que podem ser entendidas, pelo olhar mais desatento, como uma forma de motivação (externa) aos alunos, como as aulas práticas de rafting e kart. Os alunos se matriculam no curso já sabendo que farão estas práticas no 2º ano. Inicialmente, pode ser uma “motivação” a mais para minhas aulas, mas no decorrer do 1º ano e até chegar no bimestre em que desenvolvo estes conteúdos, os alunos já tiveram mais de um ano e meio de aula comigo, ou seja, estudaram e compreenderam os conteúdos que embasarão as atividades do kart e rafting, passando a ter um sentido para eles, e não sendo mais apenas uma motivação externa.

Charlot (2009, p. 240) compreende que

Partir dos alunos, da sua fala e do seu corpo, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. O ponto de partida não é mais o ensinar, ou seja, o que pretende a Educação Física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física.

---

<sup>19</sup> A entrevista original concedida a Paloma Váron, pela revista *Educarde* (on-line), de 6 de fevereiro de 2003, não está mais disponível no site.

Assim, quando o aluno compreende algo nas aulas de Educação Física, está diretamente ligado à sua capacidade de identificação e interpretação dos sentidos da realidade.

Ou seja,

Aliada ao entendimento - que se faz pelo reconhecimento das características distintivas - das estruturas que constituem um objeto ou objetos e as funções ou finalidades desses, a compreensão busca uma razão ou um sentido, o que indica uma interpretação para além da própria coisa que estabelece relação com outras coisas, objetos, pessoas e realidades. Além da possibilidade de identificar, ou seja, do ser capaz de dizer o que é e como é algo, a interpretação apresenta outras questões, o porquê e o para quê. Mas estas questões necessitam de respostas embasadas por meio da apresentação de intenções e descoberta de motivos, respostas que fazem relações causais e estabelecem nexos interpretativos, que idealizam sentidos, que valorizam e apresentam qualificações e ofereça significados. A compreensão tem a ver com a produção de significados, que está intimamente ligada às culturas e às vivências dos sujeitos, seus entendimentos e afeições, sua subjetividade em relação com os objetos que conhecem. (WOGEL, 2014, p. 30-31).

Charlot (2009, p. 240) indica uma ruptura epistemológica quando pensamos na escola e na Educação Física a partir do aprender e não do ensinar, quando uma pesquisa não foca apenas na reflexão sobre o professor, mas, sim, a partir dos alunos, da sua fala e do seu corpo. Neste caso, não é mais o ensinar o ponto de partida, e sim o aprender, ou seja, “o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física”. Entendo que o termo “aprender” é importante para a construção da tese, já que a questão “O que ensinar nas aulas de Educação Física?” não é o foco, pois parto de um trabalho que vem sendo realizado há mais de 6 anos no IFMT – campus São Vicente. Assim, concordo com Charlot quando diz que a primeira questão deve ser “O que um aluno pode aprender naquele momento da semana escolar designado como Educação Física?”.

Para Charlot (2000) todo ser humano aprende, pois se não aprendesse, não seria humano.

Aprender é, ao mesmo tempo, um movimento de construção de si mesmo, e uma apropriação do que o mundo me disponibiliza. O que foi criado pela espécie humana apresenta-se sob várias formas e, ao ser apropriado pelo indivíduo, surte efeitos cuja natureza é diferente, ela também. Dito de forma mais simples: o que acontece quando se aprende algo varia de acordo com a natureza do que é aprendido. [...] Aprender pode construir, ainda, novas formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo e, desse modo, o seu resultado inscreve-se nas estruturas subjetivas e intersubjetivas. (CHARLOT, 2009, p. 241-242).

Há três formas de relação epistêmica com o saber abordadas por Charlot (2000) que, em minha compreensão, se identificam com as dimensões do conteúdo propostas por Coll (2000), lembrando que essas dimensões correspondem ao “ensinar” e as relações com o saber propostas por Charlot correspondem ao “aprender”, ou seja, não podemos desvincular as duas ações. Vejamos o quadro 5 a seguir:

**Quadro 5:** Relação epistêmica com o saber: aprender e ensinar.

<b>APRENDER</b> Charlot (2000; 2009)		<b>ENSINAR</b> Coll (2000) e Zabala (1998)	
<b>Relação com um saber-objeto</b>	Aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (ex. livros), abrigado em locais (escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (docente). Apropriação de um saber que não se possui, cuja existência é depositada em objetos, pessoas, locais – saberes-enunciados. Ex: natação – saber-objeto é aprender “a natação” – designar a atividade através do substantivo. Educação Física – “falar de”.	<b>Conteúdos conceituais</b>	Os conteúdos conceituais englobam os fatos, os conceitos e os princípios. Os fatos se referem ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, como nomes, idades, determinados momentos. Ex: origem e fatos históricos sobre a capoeira.
<b>Dominar uma atividade ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente</b>	Passar do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo. São os saberes de domínio, ou seja, atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos. Imbricação do Eu na situação. Ex: natação – aprender a nadar – aprender a própria atividade. Educação Física: “fazer com”.	<b>Conteúdos procedimentais</b>	O que se propõe para a aprendizagem dos alunos são conjuntos de ações que conforme realização tem a finalidade de atingir determinadas metas. Assim, trabalhar os procedimentos significa revelar a capacidade de saber fazer, saber agir de maneira eficaz. Ex: vivenciar os movimentos da capoeira.
<b>Dominar uma relação</b>	Dominar uma relação e não uma atividade – a relação	<b>Conteúdos atitudinais</b>	Os conteúdos da dimensão atitudinal podem ser

	<p>consigo próprio e com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros. Aprender a ser solidário, desconfiado, paciente, etc. Significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de uma maneira reflexiva uma imagem de si. Distânciação-regulação.</p>		<p>agrupados em valores, atitudes e normas. Concernem a questão “como se deve ser?”. Ex: compreensão da filosofia das lutas (atitudes de não violência) ou o respeito aos limites do próprio corpo.</p>
--	--	--	---

**Fonte:** construção da autora baseado nas obras de Charlot (2000; 2009), Coll (2000) e Zabala (1998).

Assim, aprender e ensinar são ações que se inter-relacionam e, mesmo concordando com Charlot (2000), o mais importante na Educação é pensar primeiro em que o aluno pode aprender, ao invés, do que será ensinado, entendo que, nesta tese, a compreensão do significado das aulas de Educação Física para os alunos é o resultado da imbricação entre aprender e ensinar. Não posso me dar ao luxo de ficar alheia a este processo e acreditar que minhas ações enquanto professora não interferirão no aprendizado dos alunos. É mais que isso! Precisa que haja uma mobilização e que isso parta de mim. Que eu tenha uma prática docente contextualizada para que eles se mobilizem e atribuam significados às aulas de Educação Física.

Contudo, vimos neste capítulo que a Educação Física busca sua legitimação enquanto componente curricular na escola e, especificamente no Ensino Médio, os desafios não são menos importantes, já que é a fase de ensino que traz de longa data uma relação de subserviência ao Esporte. Essa condição dificulta mudanças significativas na organização curricular da Educação Física, estabelecendo um dilema entre a “tradição” e a “inovação”.

O professor da escola dispõe de conhecimentos para implementar essas mudanças, pois há avanços contundentes das pesquisas na área, produzindo obras que podem ajudá-lo a repensar sua prática pedagógica e arraigar uma prática docente coerente com as perspectivas atuais de ensino da Educação Física, conforme vimos neste capítulo.

De acordo com o referencial teórico apresentado nesta tese, adianto que esta parte de uma prática pedagógica, intencional, contextualizada, crítica, reflexiva, assertiva e que se



legitimou no contexto do IFMT – campus São Vicente. Não posso afirmar que são práticas inovadoras, pois o contexto atual da Educação Física se faz presente em minha prática docente há mais de 15 anos, ou seja, diante disso não há inovação. Mas se levarmos em conta o contexto em que me deparei quando ingressei no IFMT em 2010, e que será mais destacado na metodologia, posso dizer que sim, que são práticas inovadoras para aquele contexto, que romperam com a tradição estabelecida naquele ambiente e foram legitimadas pela comunidade escolar. Assim, o próximo capítulo tratará da metodologia, descrevendo os caminhos percorridos durante todo o processo de pesquisa e que se imbricam com meu cotidiano escolar, com minha prática pedagógica e docente.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, bem como o delineamento sobre pesquisa-ação.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que investiga, via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo. Como os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, este tipo de pesquisa também é chamado de naturalística.

O tipo de pesquisa qualitativa escolhido é a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2009, p. 16) é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para tanto, o primeiro passo da pesquisa foi o levantamento das bases teórico-metodológicas da pesquisa-ação, destacando suas principais características e desenvolvimento do processo de pesquisa.

#### 3.1 Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa-Ação

Partindo das origens da pesquisa-ação, Franco (2005) afirma que esta surge de uma situação social concreta que se pretende modificar, inspirando-se constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Assim, os fenômenos sociais não devem ser observados do exterior e nem em laboratório, mas a partir de uma situação social concreta a modificar, devendo-se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.

Para Franco (2005) a pesquisa-ação tem uma natureza eminentemente pedagógica, configurando-se como uma ação que cientificiza a prática educativa. Por sua vez, Barbier (2007, p. 59) destaca que:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago

de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.

André (1995), baseado em Corey (1953), caracteriza a pesquisa-ação como o processo pelo qual “práticos” (professores pesquisadores) objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões. A autora ainda cita o exemplo de um professor que decide fazer mudanças na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados, o que se aproxima das intenções desta pesquisa, desvelar minha própria prática pedagógica. A mudança é uma noção-chave, como veremos mais adiante, que no caso desta pesquisa não proporá, necessariamente, a mudança na minha prática pedagógica – não que isso não ocorrerá –, mas desvelará os sentidos e significados desta Educação Física para os alunos. Assim, este exemplo é importante para reforçar que este tipo de pesquisa é utilizada para estudar a própria prática docente dos professores-pesquisadores.

Para Thiollent (2009), a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos burocráticos e acadêmicos, como na maioria das pesquisas convencionais. Na pesquisa-ação, as pessoas envolvidas tem algo a dizer e a fazer, ou seja, não se trata de um simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Para esta pesquisa, tanto eu quanto os alunos envolvidos têm contribuições a fazer sobre todo o processo da pesquisa, já que somos os atores (e autores) principais.

Franco (2005, p. 489) indica princípios fundantes, de caráter formativo e emancipatório que a investigação sobre a prática educativa deve contemplar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de auto-formação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico- reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;

- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

A imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que de alguma forma anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias da pesquisa. A pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, pois busca conhecer e intervir concomitantemente (FRANCO, 2005).

Para Barbier (2007, p. 43) o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança, cujos fins ele define como estratégia, ou seja, a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores.

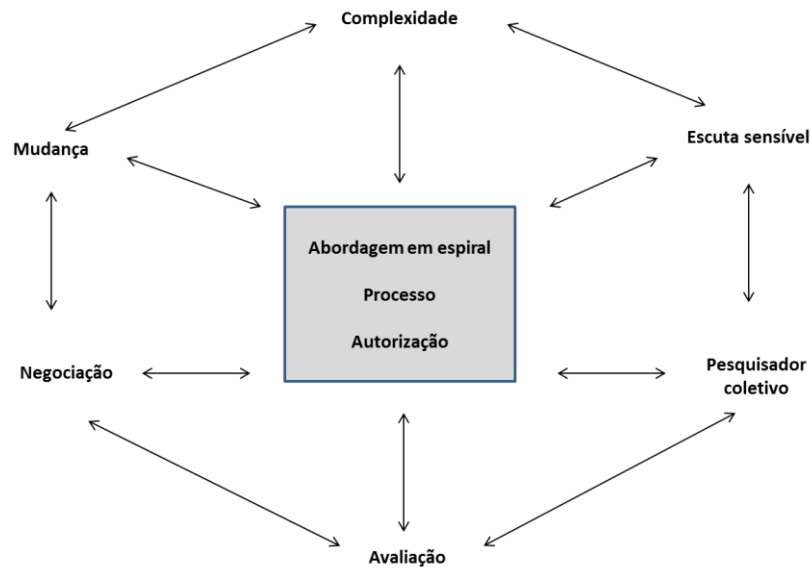
Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes.

A ação é prioridade neste tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins acadêmicos (BARBIER, 2007).

### **3.1.1 Noções entrecruzadas em pesquisa-ação: a complexidade**

Barbier (2007) apresenta noções-chave, passíveis de serem utilizadas na perspectiva da pesquisa-ação que propõe. O autor emprega o termo noções entrecruzadas, do qual apropriei-me neste momento, pressupondo que o termo “noções” seja mais adequado à pesquisa-ação do que o termo conceito (fechado). Estas noções podem ser concebidas como meios praxiológicos para compreender o que une pesquisa e ação na nossa problemática.

**Figura 3:** As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação



**Fonte:** Barbier (2007, p. 86).

Para o autor, a pesquisa-ação precisa ter uma apreciação da complexidade do real, considerando a noção em todas suas dimensões, entrando num pensamento complexo e como este se apropria, em parte, dos pressupostos de Edgar Morin sobre a construção do pensamento complexo, apresentarei a seguir as principais ideias deste autor.

Para Morin (2011) há duas ilusões que desviam as mentes do problema do pensamento complexo: a primeira é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade e, a segunda, é confundir complexidade com completude – ela é incompletude, incerteza. O autor entende que verdades profundas, antagônicas umas às outras, são complementares, sem deixarem de ser antagônicas.

O paradigma da simplificação – é o que vivemos – comporta os princípios de disjunção, redução e abstração. Redução do complexo ao simples e hiperespecialização. Esse pensamento é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). É uma inteligência cega que destrói os conjuntos e totalidades, isolando os objetos de seu meio ambiente (MORIN, 2011).

E o que é complexidade?

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações,

determinações. Acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011, p. 13-14).

Compreender o *locus* desta pesquisa como um sistema complexo é a chave para a execução e efetivação desta pesquisa-ação, pois não é possível reduzir a interlocução existente entre as aulas de Educação Física no campus, os alunos e professores envolvidos, o contexto de inserção, a história de vida de cada integrante desse sistema, entre outros, a algo simples de modo a compartimentá-los, dissociando do todo.

Morin (2011) se baseia em algumas teorias para construção do pensamento complexo, dentre elas a Teoria dos sistemas e o sistema aberto. Na teoria dos sistemas, iniciada com Karl Ludwig von Bertalanffy, numa reflexão sobre a biologia, a partir dos anos 1950 e que se expandiu em diferentes direções, o autor distingue as virtudes desta teoria: ter posto no centro da teoria, com a noção de sistema, não uma unidade elementar discreta, mas uma unidade complexa, um todo que não se reduz a soma de suas partes constitutivas.

A teoria do sistema aberto tem como ponto de partida a noção de sistema fechado, como uma pedra, uma mesa em estado de equilíbrio, ou seja, as trocas de matéria/energia com o exterior são nulas. O organismo só se mantém estável pela instabilidade/organização do sistema – as células do nosso corpo renovam-se sem cessar, enquanto o conjunto permanece aparentemente estável e estacionário. É a abertura que permite o fechamento. Duas consequências decorrem deste sistema aberto:

[...] a primeira é que as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado. Em nosso trabalho vamos beber nas fontes destas ideias. A segunda consequência, talvez ainda maior, é que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que essa relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema (MORIN, 2011, p. 22).

Assim, estes sistemas abertos evoluem para os Sistemas **auto-eco-organizadores** – abertos – que são sistemas vivos que se relacionam com o ecossistema e outros sistemas abertos. O fenômeno de auto-eco-organização, extraordinariamente complexo, produz autonomia e depende de uma solidariedade interna para se auto-organizar.

A auto-organização é feita para compreender a vida; na máquina viva (auto-organizada), seus componentes se degradam muito rapidamente e todos os órgãos são evidentemente constituídos destas moléculas. As moléculas, assim como as células, morrem e se renovam, mas o organismo continua idêntico a ele, mesmo que todos os seus constituintes se

renovem. Já na máquina artificial há grande confiabilidade do conjunto e fraca confiabilidade dos constituintes. Para Morin (1973, p. 114), as transformações felizes da evolução somente se efetuam a partir de perturbações, de ruídos, de erros, que, ao mesmo tempo, continuam a ser perigos mortais para qualquer auto-reprodução e para qualquer auto-organização.

Mas, ao mesmo tempo, que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia (relativa é claro) e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador. Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado. (MORIN, 2011, p. 33).

Outro elemento importante é o sujeito e o objeto que aparecem como as duas emergências últimas, inseparáveis da relação sistema auto-organizador/ecossistema. Mas, a ciência deixou fora o mundo e o sujeito, pois o sujeito é dispensado como perturbação, ruído, erro, que devem ser eliminados com vistas a atingir o conhecimento objetivo. O encontro entre sujeito e objeto anula sempre um dos dois termos. Esses dois termos disjuntivos/repulsivos, anulando-se mutuamente, são ao mesmo tempo inseparáveis. O objeto existe somente em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e o sujeito existe em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, mas também existir) (MORIN, 2011).

Morin (2005) complementa afirmando que a ciência tem seu lado bom (elucidativa, enriquecedora, triunfante) e que precisamos de um pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência. Mas também tem seu lado ruim, com problemas de superespecialização (enclausuramento ou fragmentação do saber); desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem; as ciências antropossociais adquirem os vícios da especialização (que perpassam as disciplinas, são triturados e não podem ser reconstituídos pela interdisciplinaridade) sem nenhuma de suas vantagens; tendência para o anonimato – acumulado nos bancos de dados para ser computado por instâncias manipuladoras (Estado); e o progresso científico produz potencialidades tanto subjugadoras ou mortais como benéficas (exemplo: energia atômica – Hiroshima).

Na teoria da complexidade, a relação ordem e desordem tem papel central, sendo elas inimigas uma da outra, mas que cooperam de certa maneira para organizar o universo.

Morin (2011, p. 62-63) afirma que:

[...] a agitação, o encontro casual são necessários para a organização do universo. Pode-se dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza. Eis uma ideia complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem [...] A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da desordem.

Em sua teoria, Morin (2011) alerta para a necessidade de macroconceitos, sendo três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade do real:

1. Dialógico: permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. A ordem e desordem, por exemplo, podem ser concebidas em termos dialógicos. Na pesquisa-ação realizada, os momentos de reflexão individuais (por minha parte, antes, durante e depois de cada aula planejada e executada) e as reflexões coletivas, proporcionadas pelos grupos focais, criam a desordem necessária ao reestabelecimento e progressão das ações e, conseqüentemente, melhoram a prática pedagógica.

2. Recursão organizacional: processo do turbilhão – cada momento de turbilhão é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Um processo recursivo é um processo em que os produtores e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Por exemplo, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produto e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. Neste caso, a pesquisa-ação com suas espirais cíclicas pressupõem esse processor recursivo latente e necessário à auto-organização do sistema.

3. Hologramático: cada ponto de uma imagem física possui a informação do conjunto que ele representa. Isso ocorre também com os seres vivos, já que cada célula contém a informação genética do ser global. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte, ou seja, não podem ser entendidos de maneira separada, como no caso da pesquisa-ação realizada não é possível compreender as ideias, sentidos e significados construídos pelos alunos sem compreender a interligação com o contexto em que estão inseridos ou com as vivências e experiências em que participaram. E não é possível dissipar estas ações em modos isolados sem considerar minha própria ação e de cada aluno envolvido.



Assim, Morin (2011) constrói e apresenta seu pensamento complexo de forma completa, integrada, organizada, desorganizada, ordenada, desordenada. Segundo Barbier (2007, p. 91),

Para o pesquisador em pesquisa-ação, o fato de aceitar o paradigma da complexidade impõe uma visão sistêmica aberta. Ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa – clausura – para onde o leva geralmente seu espírito teórico.

Barbier (2007) se apoia no pensamento complexo de Morin para também nos apresentar as noções-chaves para a pesquisa-ação: a escuta sensível; o pesquisador coletivo e sua escrita; a mudança; negociação e avaliação; do processo; e da autorização.

Sobre as noções-chaves, Barbier (2007, p. 94) sugere que a escuta sensível deve apoiar-se na empatia. “O pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou de ‘existencialidade interna’, na minha linguagem)”. Esta noção-chave é latente na pesquisa, pois a convivência prolongada entre mim e os alunos pode propiciar uma interação e um envolvimento maior do que qualquer outro tipo de pesquisa, principalmente àqueles alunos que já estão no 3º ano, ou seja, por causa dos três anos de convivência.

A segunda noção-chave é o pesquisador coletivo, que é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (representa uma entidade, proveniente de organismos de pesquisa ou universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios da população vinculada à investigação participativa. Na pesquisa-ação, a escrita deve ser coletiva, sendo os escritos submetidos à leitura e discussão de todos. Não quer dizer que todos os textos devem ser escritos coletivamente, mas o produto final deve conter partes escritas pelos membros do pesquisador coletivo (BARBIER, 2007). No caso desta pesquisa, os alunos do curso técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente foram os colaboradores e compuseram o grupo-sujeito de pesquisa juntamente comigo (professora-pesquisadora), bem como “auxiliaram na construção deste texto”, não necessariamente escrevendo a tese, mas participando e vivenciando as aulas de Educação Física ou com seus “textos verbais” durante os Grupos Focais.

A terceira noção-chave visa a mudança de atitudes, de práticas, de discursos, em função de um projeto-alvo que se supõe melhor do que o já existente. Se houver um problema a resolver significa que a ordem estabelecida foi incapaz (ou não quis) de mudar. Para Lewin,

“uma pesquisa-ação supõe que o grupo passe por três fases de mudança: uma fase de descongelamento (*unfreezing*) que desbloqueia os hábitos, uma fase de mudança propriamente dita (*moving*) e uma fase de reforço e de congelamento de um novo equilíbrio (*freezing*)” (LEWIN, s.d apud BARBIER, 2007, p. 108).

No caso desta pesquisa, a mudança primordial que se pretende mobilizar é no 1º ano do Ensino Médio, quando os alunos chegam à escola com uma concepção e experiência advindas das aulas de Educação Física no ensino fundamental, que nem sempre cumpre com seu papel formador<sup>20</sup>. Assim, estes alunos foram convidados a experienciar uma Educação Física concebida de forma sistematizada e integrada ao Projeto Pedagógico da escola, possibilitando que estes demonstrassem se estas experiências são significativas ou não para eles.

Barbier (2007) apresenta a negociação e avaliação como a quarta noção-chave, discorrendo que mesmo que os dois termos sejam distintos, aparecem juntos na pesquisa-ação. A negociação é primordial e permanente ao longo da pesquisa-ação e só pode se desenvolver num universo de avaliação, ou seja, de discussão sobre os valores, os sentidos. Assim, utilizo princípios do planejamento participativo como um dos meios para possibilitar a constante negociação e também avaliação, já que nesta forma de planejamento os alunos são sujeitos ativos durante a construção de todo o processo.

A quinta noção-chave apresentada por Barbier (2007, p. 111) é o processo, caracterizado como uma “rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir dos elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e espaço”. Neste caso, processo se difere de procedimento, que constitui um termo fechado, menos flexível, arbitrário. O processo da pesquisa é mais importante do que os resultados em si, por isso fica impossível compreender qualquer dado transcrito nesta pesquisa sem o entrelaçamento com as descrições do processo em que foi efetivado.

Para finalizar, Barbier (2007, p. 115) discorre sobre a última noção-chave, a autorização, ou seja, a capacidade de ser seu próprio autor.

Por meio dos processos de ação, visando resolver questões existenciais, ao mesmo tempo pessoais e comunitárias, a pesquisa-ação deveria resultar num aumento de discernimento em cada participante. Não se trata, pois, de produzir mais ‘saber’, mas de melhor ‘conhecer’ a realidade do mundo tal qual

---

<sup>20</sup> Os alunos chegam ao IFMT advindos de diversas escolas do estado de Mato Grosso, com experiências construídas nas aulas de Educação Física voltadas, na maioria das vezes, ao ensino exclusivo dos esportes coletivos – ver dados no capítulo 5.

nós a percebemos nas nossas interações.

A pesquisa-ação favorece a emergência de uma capacidade de ser seu próprio autor, ou seja, tornar-se o próprio autor de seu desenvolvimento espiritual no sentido amplo do termo – ter capacidade de confiar em si, de amar-se e amar, convergência de sua personalidade total, ser capaz de desafiar o real, a violência simbólica e física, os determinismos sociais e familiares, etc. (BARBIER, 2007). A pesquisa-ação tem um compromisso social com a formação de todos os participantes da pesquisa, o que vai ao encontro de um dos objetivos do processo de escolarização e, por conseguinte, da Educação Física: a autonomia.

### **3.1.2 O processo de pesquisa em pesquisa-ação**

A pesquisa-ação não formula hipóteses e preocupações teóricas, nem tenta traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de mensuração por instrumentos padronizados, como questionários e testes. A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce de um contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas o constata, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2007). Partindo do macro, a própria Educação Física escolar vive um estado de crise como apontado anteriormente. Na realidade dos Institutos Federais, a Educação Física passa por este momento de crise, já que transitamos por este “não mais” (deveríamos abolir a prática esportiva exclusiva!?) e o “ainda não” (negar a competição esportiva dos jogos dos Institutos Federais, que por vezes torna a aula de Educação Física em treinamento!?) das aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado. E, com isso, os alunos que recebemos, principalmente nos primeiros anos, passam por uma crise de assimilação das novas práticas pedagógicas, colocando em “cheque” quais os sentidos e significados da Educação Física e o que realmente devem aprender em suas aulas.

Para Franco (2005, p. 496), essa pesquisa pode:

- ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo;
- deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas;
- metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação

sistemática entre seus participantes e se auto-avaliar durante todo processo;

- ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise;
- deve possuir um design inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores.

Na fase de definição da pesquisa-ação, Thiollent (2009) orienta para a relação existente entre os objetivos práticos e objetivos de conhecimento, que podem ser variáveis. De modo geral, considera-se que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. Porém, as exigências cotidianas da prática podem limitar o tempo de dedicação ao conhecimento. O ideal é um equilíbrio entre ambos. Vejamos do que tratam estes objetivos propostos por Thiollent (2009, p. 20):

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.)

Nesta pesquisa, o objetivo volta-se para a proposta pedagógica a ser executada no contexto da Educação Física no Ensino Médio integrado, ou seja, nossa proposta de ação, trazendo possibilidades de experimentação e construção coletiva com os alunos para auxiliar na solução dos problemas demandados pela pesquisa ou pelo cotidiano escolar.

O objetivo da pesquisa-ação pode, então, atender a um dos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Dificilmente a pesquisa-ação consegue alcançar os três aspectos, mas se for bem conduzida poderá alcançá-los simultaneamente (THIOLLENT, 2009).

Salienta Barbier (2007, p. 55) que “neste tipo de pesquisa, os dados são retransmitidos para a coletividade, com a finalidade de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados”. Já a interpretação e análise de dados são produtos de discussões de grupo, o que exige uma linguagem acessível a todos. Assim, o feedback constitui-se como uma das principais características da pesquisa-ação, impondo a comunicação dos resultados da investigação aos

membros nela envolvidos, com o objetivo de analisar suas reações.

Para finalizar, Franco (2005, p. 493) defende que para uma boa realização da pesquisa-ação é preciso “contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação”. Assim, a pesquisa-ação realizada contou com o tempo pedagógico de um ano letivo.

## **3.2 A Pesquisa**

A partir do referencial teórico-metodológico sobre pesquisa-ação apresentado anteriormente, inicio agora a descrição dos caminhos metodológicos percorridos durante a realização da pesquisa. Antes mesmo da escolha da pesquisa-ação como método de pesquisa, o *locus* e os colaboradores já estavam previamente definidos, pois como professora de Educação Física do IFMT – campus São Vicente tinha como única certeza a vontade de pesquisar as aulas de Educação Física ministradas por mim para os alunos do Ensino Médio. Dessa forma surgiu a indagação: qual o melhor método para se pesquisar a própria prática? Seria possível realizar pesquisas desta natureza? A resposta veio através dos estudos realizados e apresentados anteriormente sobre a pesquisa-ação. Assim, com o *locus*, colaboradores e método definido, iniciei a pesquisa.

### **3.2.1 Locus de pesquisa**

Defini como locus da pesquisa “as aulas de Educação Física do Ensino Médio no IFMT – campus São Vicente”, sendo a pesquisa realizada durante todo o ano letivo de 2016, com início em 25 de abril de 2016 e término em 24 de março de 2017. O ano letivo se estendeu para o ano de 2017 devido às greves anteriores a 2016 que desregularam o calendário acadêmico (ANEXO 1), impossibilitando que o ano letivo fosse concluído em 2016.

#### **3.2.1.1 Breve histórico do campus**

Para conhecer melhor o campus em que trabalho, apresentarei neste momento um breve histórico<sup>21</sup> do IFMT – campus São Vicente. O campus localiza-se na Serra de São

---

<sup>21</sup> Maiores informações estão disponíveis em: [www.svc.ifmt.edu.br](http://www.svc.ifmt.edu.br)

Vicente, no município de Campo Verde (até 2016 pertencia ao município de Santo Antônio de Leverger), Estado de Mato Grosso. Está distante 85 Km de Cuiabá, capital do Estado, situando-se junto à BR 364 na altura do Km 329, na bifurcação com a BR 070 .

Em 04 de julho de 1939, o Presidente da República, Getúlio Vargas, autorizou a construção do “Aprendizado Agrícola em Mato Grosso”, tendo sido instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.409 do dia 14 de abril de 1943, ficando durante alguns anos vinculado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com capacidade para 200 alunos de nível primário, passando a ser referência de formação agrícola.

Em 12 de maio de 1944, através do Decreto-Lei nº 6.495, esta Escola recebeu o nome de “Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra”, alterando-se para “Escola Agrícola Gustavo Dutra” em 05 de novembro de 1956 e, posteriormente, para “Ginásio Agrícola Gustavo Dutra” em 13 de fevereiro de 1964, quando então oferecia na sua grade curricular o nível médio de ensino e o curso ginásial, com destaque para o ingresso da primeira turma do gênero feminino.

Em março de 1978 passou a oferecer o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, transformando a realidade social da região e atraindo ainda mais estudantes e famílias de todo o Estado de Mato Grosso e regiões vizinhas, que somados aos já moradores, internos e funcionários da escola, compuseram a comunidade e mesmo a Vila de São Vicente. A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá, MT veio através do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979.

Em 16 de agosto de 2002 foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET CUIABÁ), o que concedeu a esta instituição autonomia para oferecer cursos nos níveis médio e superior (graduação e pós-graduação), nas modalidades integrada, subsequente e PROEJA.

Em 29 de dezembro de 2008, o CEFET – Cuiabá é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT – São Vicente) pela lei Nº 11.892. Além das atividades de ensino, a escola desenvolve pesquisa e extensão em diversas áreas: Avicultura, Suinocultura, Piscicultura, Apicultura, Bovinocultura, Olericultura, Culturas Anuais, Fruticultura, Agroindústria e Informática. O campus São Vicente é eminentemente agrícola, dispondo, em sua sede, de cursos superiores de bacharelado em Agronomia e Zootecnia, além do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, seu “carro chefe”.

No IFMT – campus São Vicente há dois Núcleos Avançados que, de acordo com a Portaria nº 1.702/2016, assinada pelo Magnífico Reitor do IFMT, professor José Bispo Barbosa, tiveram suas nomenclaturas alteradas, desde o dia 20 de junho de 2016, para Centro de Referência.

Assim, os antigos Núcleo Avançado de Campo Verde e Núcleo Avançado de Jaciara, vinculados ao campus São Vicente, passam a ter a nomenclatura de Centro de Referência de Campo Verde e Centro de Referência de Jaciara, respectivamente unidades avançadas, sendo uma delas em Campo Verde com os cursos técnicos em Informática, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Alimentos e bacharelado em Agronomia. Em Jaciara, a unidade avançada desenvolve o curso superior de Licenciatura em Ciências da Natureza, sendo considerado o pólo de Licenciatura do campus e, a partir de 2017, oferece também o curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio.

### **3.2.1.2 As aulas de Educação Física no curso Técnico em Agropecuária**

A Educação Física, até o ano letivo de 2016, era oferecida apenas no curso técnico em Agropecuária por ser o único integrado ao Ensino Médio. Hoje, também está presente na grade curricular do curso técnico em Meio Ambiente, em Jaciara-MT. Nos cursos superiores houve a tentativa de inserção da disciplina como optativa, mas não houve demanda. No Projeto Político do Curso (PPC) técnico em Agropecuária de 2009, não havia especificidade por componente curricular, apenas uma visão geral do ensino, primando pela interdisciplinaridade. Entretanto, o PPC do curso técnico em Agropecuária estava em construção, o que permitiu a elaboração de ementas distintas à Educação Física para cada ano de ensino, sendo inseridas oficialmente no PPC de 2016.

Até o ano letivo de 2015, as aulas de Educação Física, integradas à grade curricular, contavam apenas com uma hora/aula semanal de 45 minutos para cada ano de ensino, com carga horária anual de 40 horas/aula. A partir do ano letivo de 2016, com a efetivação da Organização Didática do IFMT (IFMT, 2014), as aulas passaram a ter 50 minutos de duração. Neste mesmo ano entrou em vigor também o novo PPC do curso técnico em Agropecuária (IFMT-SÃO VICENTE, 2016), sendo que os alunos dos 1<sup>os</sup> anos que colaboraram com a pesquisa ingressaram neste formato, porém os alunos dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos permaneceram na grade curricular do PPC antigo (CEFET-CUIABÁ, 2005).

Sobre a Educação Física, no PPC (CEFET-CUIABÁ, 2005) constavam apenas as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas, sendo estas uma cópia do PCNEM (BRASIL, 2000, p. 45), já descrito no capítulo 2. O mesmo ocorreu com todos os componentes curriculares da área comum. Para tanto, a carga horária do componente curricular Educação Física era de apenas 40h para cada ano de ensino, ou seja, apenas uma aula semanal.

No PPC reformulado de 2016, houve uma mudança na carga horária da Educação

Física, conforme a figura 4 a seguir:

**Figura 4:** Quadro de Equivalência do PPC do curso técnico em Agropecuária

16. QUADRO DE EQUIVALÊNCIA							
Componente curricular	MATRIZ DE 2005			Componente curricular	MATRIZ 2016		
	Carga Horária (horas)				Carga Horária (horas)		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Língua Portuguesa e Literatura	120	120	120	Língua Portuguesa e Literatura <sup>1</sup>	136	136	136
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	40	40	-	Língua Estrangeira – Inglês <sup>1</sup>	68	34	34
Língua Espanhola	-	-	40	Língua Estrangeira – Espanhol <sup>1</sup>	-	-	68
Arte	-	-	40	Arte <sup>1,6</sup>	-	68	-
Educação Física	40	40	40	Educação Física <sup>1</sup>	68	34	34
Matemática	120	120	120	Matemática <sup>1</sup>	136	136	136
Física	80	120	80	Física <sup>3</sup>	68	68	68
Química	80	120	80	Química <sup>3</sup>	68	68	68
Biologia	80	120	80	Biologia <sup>3</sup>	68	68	68
História	80	80	80	História	68	68	68
Geografia	80	40	80	Geografia <sup>1</sup>	68	68	68
Filosofia	40	40	40	Filosofia	34	34	34
Sociologia	40	40	40	Sociologia	34	34	34
Informática	40	-	-	Informática 1	68	-	-
Projetos Empresariais	-	40	40			68	
Administração Rural	-	-	40	Gestão Agropecuária <sup>2</sup>			
Extensão Rural	-	-	40				34
Associativismo	40	-	-	Extensão Rural <sup>2,3</sup>			
Desenvolvimento Interpessoal <sup>7</sup>	80	-	-				

**Fonte:** IFMT – São Vicente (2016, p. 39).

A figura apresenta um aumento de carga horária da Educação Física para os 1<sup>os</sup> anos equivalendo a duas horas/aula semanais, sendo que os 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos continuaram com apenas uma hora/aula semanal. A diferença de carga horária (horas) total da matriz de 2005 para 2016 refere-se à adequação da hora/aula para 50 minutos, já que em 2005 equivalia a 60 minutos.

A cada ano são oferecidas 180 vagas para o primeiro ano do curso técnico em Agropecuária através de vestibular interno, formando 6 turmas com máximo de 30 alunos cada. Para os anos subsequentes há redução no número de turmas para duas ou três no segundo ano e, para duas, no terceiro ano, devido ao índice elevado de reprovações e desistências.

No campus São Vicente há aulas de Educação Física e treinamento esportivo extracurricular (período noturno). Anterior ao ano letivo de 2010, os alunos que participavam dos treinamentos esportivos extracurriculares eram dispensados das aulas de Educação Física, sendo estas essencialmente práticas. A partir do ano de 2010, quando tomei posse e ingressei como professora efetiva do campus, as aulas de Educação Física se dissociaram do treinamento esportivo, garantindo a todos os alunos o direito de frequentar as aulas do componente curricular Educação Física, e o treinamento esportivo assumiu a característica de “extensão”, sendo ofertado no período noturno aos alunos interessados, como uma atividade complementar.



A primeira mudança que realizei foi na prática pedagógica da Educação Física, sendo introduzidos os conteúdos nas três dimensões de ensino. Sobre conteúdos de ensino, Libâneo (1994) diz que são: “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 1994, p.128). Zabala (1998) alerta que o termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, porém em relação quase exclusiva aos conhecimentos das disciplinas clássicas, quase sempre fazendo alusão a nomes, conceitos, teoremas e enunciados. De acordo com Coll e colaboradores (2000), os conteúdos devem ser propostos segundo três dimensões, correspondentes ao “saber fazer” (procedimentais), aos “fatos e conceitos” (conceituais) e as “atitudes, valores e normas” (atitudinais).

Interessante lembrar que na minha primeira semana no campus precisei convencer o diretor de ensino a organizar minhas aulas de forma mais integrada à grade horária do curso, já que estavam dispostas sempre no último horário da manhã e da tarde, sob a justificativa de que os alunos teriam aulas práticas e voltariam sujos e suados para a sala de aula. No momento em que expliquei ao diretor de ensino que minhas aulas estavam pautadas numa prática pedagógica diferente do que ele imaginava e trabalharia os conteúdos nas três dimensões de ensino, ele espantou-se “você conhece as três dimensões do conteúdo? Nunca vi nenhum professor de Educação Física trabalhar assim”. A partir daí, ele reconheceu meu compromisso profissional e organizou o horário das aulas de Educação Física como as demais disciplinas, ou seja, distribuídos igualmente pela grade horária.

O primeiro passo dessa mudança foi a elaboração de um “planejamento participativo” (CORREIA, 1996; 2011), permitindo que os alunos participassem da seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação durante a construção e execução do planejamento anual do componente curricular Educação Física. Como a aula de Educação Física ocorria apenas uma vez na semana, o que dificultava (e ainda dificulta com os 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos) o trabalho aprofundado e diversificado dos conteúdos específicos, foi, e ainda é, necessário complementar as aulas com visitas técnicas ou palestras extracurriculares para os alunos. É imprescindível que o professor tenha comprometimento e clareza dos objetivos e da importância da ação pedagógica que as aulas de Educação Física possuem na construção do conhecimento humano. Assim, pouco a pouco, os alunos do campus São Vicente foram vivenciando uma Educação Física preocupada também com a inserção de conteúdos conceituais e atitudinais e a preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Confesso que o primeiro ano de trabalho com o planejamento participativo no

campus foi excessivamente desgastante, pois cheguei a viver momento nos quais eu ministrava de 8 a 10 aulas diferentes numa mesma semana porque cada turma tinha optado por conteúdos diferentes e atividades distintas. Todas as vantagens apontadas por Correia (1996) sobre planejamento participativo eu pude experimentar, além da desvantagem de “coordenar diferentes programações em diferentes classes”. Vejamos quais são essas vantagens:

Vantagens: Níveis satisfatórios de participação e motivação nas atividades propostas; Valorização do componente curricular por parte dos alunos e direção; Identificação positiva no que tange à relação professor - aluno; Repercussão do trabalho em relação aos outros grupos que não estavam engajados, o que possibilitou um repensar nas reuniões de área; Menor despersonalização dos educandos, uma vez que existia a possibilidade de se expressar, face ao caráter participativo da proposta. (CORREIA, 1996, p. 47).

A partir da construção do planejamento participativo no ano de 2010, foi possível verificar ao longo do ano letivo quais conteúdos tinham melhor aceitação pelos alunos, considerando também os conhecimentos prévios que cada um possuía e que cada conteúdo exigia. Assim, elaborei uma ementa específica para cada ano de ensino, sugerindo uma sistematização de conteúdos da Educação Física para o Ensino Médio do campus São Vicente que foi amplamente discutida com uma professora<sup>22</sup> de Educação Física do campus que naquele ano, dividia algumas aulas comigo.

O quadro a seguir foi retirado do meu planejamento anual, elaborado em 2012:

---

<sup>22</sup> Refiro-me a professora Ms. Giulia Schauffert

**Quadro 6:** Ementas da Educação Física – IFMT - campus São Vicente

ANO DE ENSINO	EMENTAS
1º ano	Conhecimentos sobre o corpo: nutrição esportiva e suplementar; saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia e obesidade); sedentarismo; efeitos fisiológicos do exercício (benefícios da atividade física, frequência cardíaca, oxigenação e aumento de massa muscular). Estudos sócio-culturais afro-brasileiros e mato-grossenses: capoeira, danças e festas tradicionais. Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida e golpes das lutas tradicionais. Estudos sóciohistóricos dos esportes coletivos; voleibol (terceira idade e adaptado); futebol e crescimento e desenvolvimento motor; handebol (adaptado, areia e campo); basquetebol (adaptado e jogos pré-desportivos); futebol americano. Educação Física e sociedade de consumo. Jogos de tabuleiro: transformação e criação de jogos. Educação Física e meio ambiente: trilhas ecológicas.
2º ano	Conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular; capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação. Esportes individuais: atletismo. Esportes de aventura/ radicais. Esportes paraolímpicos. Ginástica: rítmica e artística. Organização e legislação esportiva. Danças: regionais, folclóricas e populares. Abordagens socioculturais dos esportes coletivos. Jogos e brincadeiras tradicionais: recuperação da memória dos jogos/brincadeiras e transformação dos mesmos.
3º ano	Conhecimentos sobre o corpo: doping e anabolizantes; ergonomia; preparação física e fisiologia do exercício. Ginástica laboral e técnicas alternativas. Estudos sobre a relação do esporte com a mídia, alto-rendimento, trabalho e consumo. Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas. Estudos socioculturais dos povos indígenas: danças e jogos tradicionais. Educação para o lazer. Educação Física e meio ambiente.

**Fonte:** Planejamento Anual de Educação Física (2012) – acervo da autora.

Porém, esta ementa ainda passou por adequações conforme o desenvolvimento da prática pedagógica no campus, mas ainda não integrou o PPC do curso que precisava ser reformulado. As ementas foram elaboradas propondo uma sequência de ensino dos conteúdos e, como apresentam temas amplos, abrem espaço para que sejam selecionadas atividades diversificadas para que esses conteúdos sejam desenvolvidos. Como exemplos, em 2010, foram selecionadas a corrida de orientação e a caminhada ecológica, finalizando com uma visita técnica ao município de Jaciara, MT para vivência do rafting, contemplando os “Esportes Radicais”. Em 2011 as turmas adicionaram o Parkour às vivências e tivemos uma palestra com uma professora especialista em corrida de orientação, sendo que em 2014 a prática do Kart também foi introduzida. Em uma turma de 2º ano em 2011, o tema “ética no futebol” surgiu nas discussões sobre organização e legislação esportiva, e foi necessário aprofundá-lo durante as

aulas, inserindo o tema na ementa dos 3<sup>os</sup> anos a partir do PPC de 2016. Com os 1<sup>os</sup> anos (2011), durante as aulas com “futebol americano”, surgiu a discussão sobre “violência no futebol americano”. O assunto foi debatido e gerou comparação com o *Ultimate Fighting Championship* (UFC), levantando o questionamento sobre a violência nestes esportes. Mesmo não sendo selecionado pelos alunos durante o planejamento e nem compondo o tema “lutas”, o UFC foi evidenciado na discussão do tema “violência nos esportes”. Assim, a partir de 2014, comecei a discutir o tema “violência nos esportes” durante o conteúdo de lutas nos 1<sup>o</sup> anos. Estes exemplos apresentam algumas possibilidades de ensino dos conteúdos da Educação Física e, que um tema vai gerando novas discussões e se interrelacionando com outros conteúdos e temas gerais.

Para tanto, com a reformulação do PPC do curso técnico em Agropecuária tendo sido iniciado em 2015, fui consultada quanto à carga horária de Educação Física e ementas. Primeiramente, a comissão de elaboração alegou que não haveria aumento de carga horária do componente curricular Educação Física, assim como aconteceria em outros componentes. Porém, numa das reuniões de elaboração do PPC, havia uma hora/aula “sobrando” nos 1<sup>os</sup> anos e começaram as discussões sobre qual componente curricular aumentaria a carga horária, sendo que o professor de Língua Portuguesa fez a defesa de que a Educação Física deveria ter uma aula a mais, já que todos conheciam o trabalho realizado no campus por mim e que era um dos únicos componentes que conseguia trabalhar interdisciplinarmente com outras áreas. Sendo assim, a Educação Física passou a ter duas horas/aula semanais nos 1<sup>os</sup> anos.

Mesmo que em 2016 o novo PPC tenha passado a vigorar apenas para os 1<sup>os</sup> anos, a ementa/bibliografia utilizada nos três anos, se deu de acordo com este novo projeto, já que as ementas vinham sendo aprimoradas a cada ano. Vejamos a seguir as ementas constantes no PPC:

**Quadro 7:** Ementa do componente curricular Educação Física – 1<sup>os</sup> anos

	<b>CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>
	<b>MODALIDADE INTEGRADO</b>

IDENTIFICAÇÃO				
Componente Curricular	ANO	CARGA HORÁRIA HORAS		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Educação Física	1 <sup>o</sup>	68h	34h	34h

EMENTA
<p>Conhecimentos sobre o corpo: efeitos fisiológicos do exercício (benefícios da atividade física, frequência cardíaca, oxigenação e aumento de massa muscular); nutrição básica; saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia e obesidade); sedentarismo. Estudos sócio-culturais afro-brasileiros e mato-grossenses: capoeira. Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida e golpes das lutas tradicionais. Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: voleibol (terceira idade e adaptado); handebol (adaptado, areia e campo); basquetebol (adaptado e “de rua”). Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: futebol e crescimento e desenvolvimento motor; Educação Física e sociedade de consumo.</p>

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
<p>DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. <b>Para ensinar educação física:</b> possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.</p> <p>LE BRETON, D. <b>Adeus ao corpo:</b> antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003.</p> <p>NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. <b>Cultura corporal:</b> diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
<p>BAUMAN, Zigmunt. <b>Vida líquida.</b> Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.</p> <p>CAMPOS, H. <b>Capoeira na universidade:</b> uma trajetória de resistência. Salvador, BA: EDUFA, 2001.</p> <p>GOLDHILL, S. <b>Amor, sexo &amp; tragédia:</b> como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.</p> <p>LE BRETON, D. <b>Condutas de risco:</b> dos jogos de morte aos jogos de viver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.</p> <p>NAHAS, M. V. <b>Atividade física, saúde e qualidade de vida:</b> conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina, PR: Midiograf, 2006.</p>

**Fonte:** PPC do Curso Técnico em Agropecuária IFMT – São Vicente (2016, p. 47).

**Quadro 8:** Ementa do componente curricular Educação Física – 2<sup>os</sup> anos

 INSTITUTO FEDERAL MATO GROSSO Campus São Vicente	<b>CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>
	<b>MODALIDADE INTEGRADO</b>

IDENTIFICAÇÃO				
Componente Curricular	ANO	CARGA HORÁRIA HORAS		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Educação Física	2 <sup>o</sup>	34h	17h	17h

EMENTA
<p>Conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular; capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação. Esportes individuais: atletismo. Esportes de aventura/ radicais. Esportes paralímpicos. Ginástica: rítmica e artística. Organização e legislação esportiva. Danças: regionais, folclóricas e populares.</p>

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
<p>BETTI, M. <b>A janela de vidro: esporte, televisão e educação física.</b> Campinas, SP: Papyrus, 1998.</p> <p>DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. <b>Para ensinar educação física: possibilidade de intervenção na escola.</b> Campinas, SP: Papyrus, 2007.</p> <p>PEREIRA, D. W. ; ARMBRUST, I. <b>Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola.</b> Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.</p>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
<p>BAUMAN, Zigmunt. <b>Vida líquida.</b> Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.</p> <p>FERRÉS, J. <b>Televisão e educação.</b> Porto Alegre-RS: ArtMed, 1996.</p> <p>LE BRETON, D. <b>Condutas de risco: dos jogos de morte aos jogos de viver.</b> Campinas, SP: Autores Associados, 2009.</p> <p>NAHAS, M. V. <b>Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.</b> Londrina, PR: Midiograf, 2006.</p> <p>SCHWARTZ, G. M. (ORG). <b>Aventuras na natureza: consolidando significados.</b> Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2006.</p>

**Fonte:** PPC do Curso Técnico em Agropecuária IFMT-SÃO VICENTE, 2016, p. 66

**Quadro 9:** Ementa do componente curricular Educação Física – 3<sup>os</sup> anos

	<b>CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>
	<b>MODALIDADE INTEGRADO</b>

IDENTIFICAÇÃO				
Componente Curricular	ANO	CARGA HORÁRIA HORAS		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Educação Física	3 <sup>o</sup>	34h	17h	17h

EMENTA
<p>Conhecimentos sobre o corpo: doping, anabolizantes e suplementação alimentar. Ginástica laboral, ergonomia e técnicas alternativas. Estudos sobre a relação do esporte com a mídia, alto-rendimento, trabalho e consumo. Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas. Estudos sócio-culturais dos povos indígenas: danças e jogos tradicionais. Educação Física, meio ambiente e lazer. Jogos e brincadeiras tradicionais: recuperação da memória dos jogos/brincadeiras e transformação dos mesmos.</p>

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
<p>CAILLOIS, R. <b>Os jogos e os homens:</b> a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.</p> <p>DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. <b>Para ensinar educação física:</b> possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.</p> <p>NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. <b>Cultura corporal:</b> diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
<p>BROTTO, Fábio Otuzi. <b>Jogos cooperativos:</b> o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.</p> <p>LECHNER, L. Planejamento, implantação e manejo de trilhas em unidades de conservação. <b>Cadernos de conservação</b>, ano 3, nº 3. Curitiba, PR: Fundação O Boticário, junho de 2006.</p> <p>MARCELLINO, N. C. <b>Lazer e educação.</b> Campinas, SP: Papirus, 1987.</p> <p>RUSSELL, B. <b>O elogio ao ócio.</b> Rio de Janeiro: Sextante, 2002.</p> <p>VASCONCELLOS, J. M. de O. Educação e interpretação ambiental em unidades de conservação. <b>Cadernos de conservação</b>, ano 3, nº 4. Curitiba, PR: Fundação O Boticário, dezembro de 2006.</p>

**Fonte:** PPC do Curso Técnico em Agropecuária IFMT-SÃO VICENTE, 2016, p. 85

### 3.2.2 O pesquisador coletivo (colaboradores)

Assim como o lócus da pesquisa, os colaboradores já estavam previamente definidos, ou seja, já que o lócus seriam as minhas aulas de Educação Física do curso técnico em Agropecuária, nada melhor que os meus alunos participassem efetivamente da pesquisa como colaboradores.

Em pesquisa-ação todos são integrantes/participantes da pesquisa, por isso a não determinação de “sujeitos da pesquisa”, pressupondo que os alunos foram colaboradores ativos do processo juntamente comigo (professora-pesquisadora).

A pesquisa teve a autorização da gestão do IFMT – campus São Vicente, à qual foi contatada por uma “Carta de apresentação do projeto ao diretor geral ou diretor de ensino da instituição” (APÊNDICE A), sendo autorizada através do preenchimento de uma “Declaração de aceite” (APÊNDICE A). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMT sob o nº 51949115.0.0000.5690 (ANEXO 2).

Todos os alunos receberam e assinaram o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE B) e os menores de idade receberam um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante menor de idade)” (APÊNDICE C) para seus responsáveis assinarem.

No ano letivo de 2016, foram-me atribuídas 12 aulas de Educação Física para o curso técnico em Agropecuária, sendo quatro turmas de 1<sup>os</sup> anos, duas turmas de 2<sup>os</sup> anos e duas turmas de 3<sup>os</sup> anos. Para equivalência das turmas, optei por pesquisar apenas duas turmas de 1<sup>os</sup> anos e as duas outras turmas de cada ano, ou seja, participaram da pesquisa 6 (seis) turmas do curso técnico em Agropecuária, sendo elas: 1B, 1E, 2A, 2B, 3A e 3B. A escolha das turmas dos 1<sup>o</sup> anos se deu de forma aleatória na primeira semana de aula, antes mesmo de conhecer os alunos, levando em conta as turmas que tinham aula no mesmo dia. Já os segundos e terceiros anos só havia duas turmas de cada no ano letivo de 2016, sendo assim todas participantes da pesquisa.

No início do ano letivo, o quadro de alunos matriculados e colaboradores da pesquisa indicou 191 (cento e noventa e um) participantes. Porém, no decorrer do ano letivo, alguns alunos desistiram do curso e foram transferidos da escola, sendo em sua maioria alunos dos 1<sup>os</sup> anos, principalmente por não se adaptarem ao ritmo da escola que tem aulas em tempo integral, além do número elevado de disciplinas por semestre (média de 15). Vejamos no quadro 10 o quantitativo de alunos colaboradores matriculados em cada turma:



**Quadro 10:** Alunos participantes da pesquisa

Alunos por turma	Início da pesquisa Abril/2016			Final da pesquisa Março/2017	Total de desistentes
	Total	Meninos	Meninas		
<b>1B</b>	34	25	9	23	11
<b>1E</b>	32	21	11	20	12
<b>2A</b>	33	16	17	29	4
<b>2B</b>	33	17	16	31	2
<b>3A</b>	29	24	5	29	0
<b>3B</b>	30	22	8	30	0
<b>Total</b>	191	125	66	162	29

**Fonte:** construção da autora

Os alunos desistentes do curso (total de 29) não foram desconsiderados da pesquisa, já que participaram de um período das aulas de Educação Física e fizeram parte do processo, contribuindo com os resultados da mesma.

Assim, os alunos são colaboradores da pesquisa, integrantes do grupo pesquisador-coletivo (eu e os alunos) e, para sua identificação, o nome original foi alterado para garantir o sigilo da fonte e utilizarei um nome que me permite identificar cada aluno, adicionado à turma a qual pertence. Por exemplo, uma aluna da turma do 3º ano B será identificada como “Ana, 3B”, que pode ser uma referência ao seu nome original, um apelido ou um codinome que atribuí à aluna para que eu pudesse identifica-la.

### 3.2.3 Coleta de dados: instrumentos e espirais cíclicas

Para iniciar a pesquisa-ação, o pesquisador deve estar integrado ao lócus e ao grupo-pesquisador coletivo e, no meu caso, não foi necessário realizar uma ambientação inicial, visto que a maioria dos colaboradores já era composta por meus alunos há mais de um ano. Apenas os alunos dos 1<sup>os</sup> anos não me conheciam, porém fiz uma atividade de integração entre eles e as demais turmas na primeira semana de aula, iniciando a pesquisa apenas na segunda semana.

A pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo, etc.) que, em geral, se aproximam dos etnólogos e historiadores. Franco (2005, p. 497) realça a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação como um de seus componentes essenciais. É preciso

[...] considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes “agir na emergência e decidir na incerteza”, conforme refere-se Perrenoud (1999) em relação ao fazer docente.

Thiollent (2009, p. 51) também versa sobre a flexibilidade do planejamento de uma pesquisa-ação que, contrariamente a outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação pesquisada”.

O método inspirado em Lewin (1944 apud ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2007) é o de espiral, com as fases: análises, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento, ação, observação e reflexão; depois um novo planejamento da experiência em curso. Franco (2005), a partir das ideias dos principais teóricos que estudaram a pesquisa-ação (Elliot, Lewin, Barbier, Thiollent, dentre outros), considera que sua característica mais importante é propor um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomando continuamente, sob forma de **espirais cíclicas**, de modo a propiciar adequados tempos para a integração e aprofundamento pesquisador-grupo.

As **espirais cíclicas** ou **ciclos de ação-reflexão-ação** (ELLIOT, 1998; TRIPP, 2005 apud BETTI, 2009) sugerem que esse processo seja contínuo e repetido por diversas vezes, pressupondo-se assim que o pesquisador permaneça por um longo período em campo. Basicamente, a dinâmica do método reside em

[...] planejar, executar a ação planejada, descrever e avaliar uma mudança para a melhora da prática, “aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (ELLIOT, 1998; TRIPP, 2005 apud BETTI, 2009, p. 291).

Durante todo o processo da pesquisa foram realizadas três espirais cíclicas ou ciclos de ação-reflexão-ação com cada turma pesquisada, que tiveram durações/ciclos diferentes:

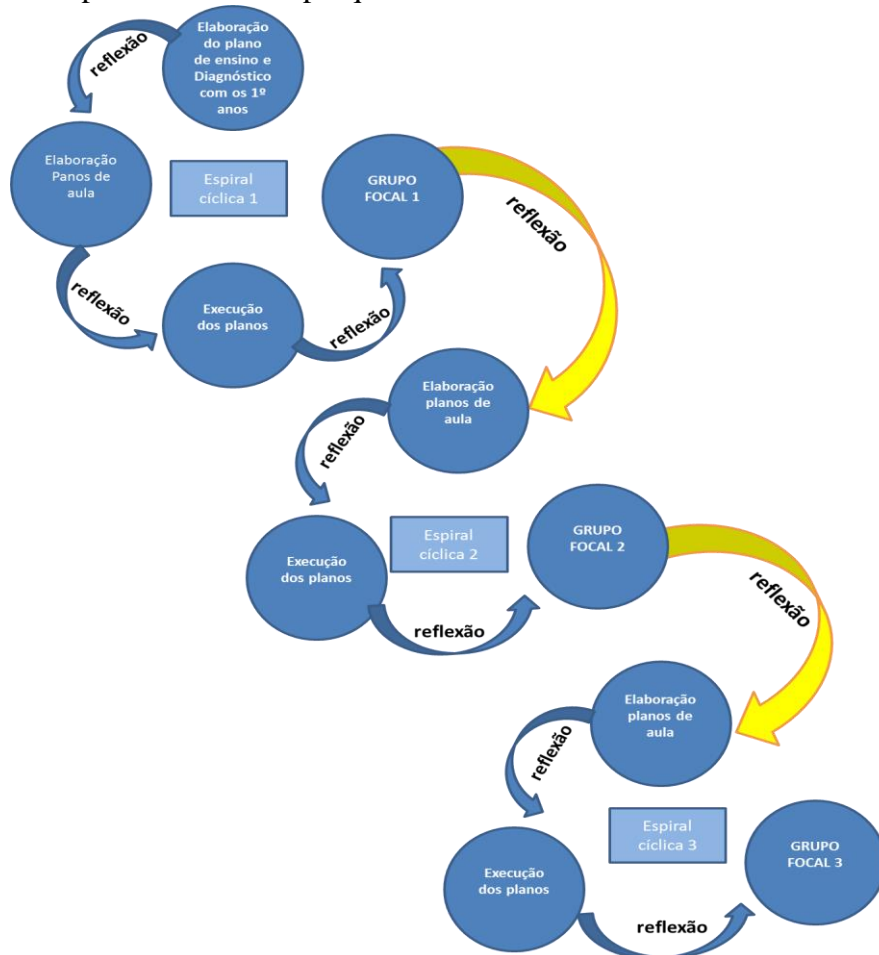
- Espiral Cíclica 1: iniciou-se com a elaboração do plano de ensino, diagnóstico inicial das turmas dos 1<sup>os</sup> anos (questionário) e apresentação da pesquisa para todas as turmas, elaboração do plano de ensino anual e planos de aula (realizados a cada bloco de conteúdos específicos), execução das aulas planejadas, reflexão das ações realizadas através dos planos de aula e executados e do Grupo Focal 1 com os colaboradores. Este ciclo finalizou-se ao término do 1<sup>o</sup> bimestre.

- Espiral Cíclica 2: reflexão e elaboração dos planos de aula, execução das aulas planejadas, reflexão das ações realizadas através dos planos de aula e executados e do Grupo Focal 2 com os colaboradores. Este ciclo finalizou-se no meio do 3º bimestre, após a conclusão de um plano de aula.

- Espiral Cíclica 3: reflexão e elaboração dos planos de aula, execução das aulas planejadas e finalização da pesquisa com a reflexão das ações realizadas através dos planos de aula e executados e do Grupo Focal 3 com os colaboradores, realizado uma semana antes do término do ano letivo.

A figura 5 ilustra as espirais cíclicas realizadas durante a pesquisa:

**Figura 5:** Espirais cíclicas da pesquisa



**Fonte:** construção da autora

É importante destacar que os ciclos não eram independentes, mas interligados e resultantes de um processo de reflexão conjunta entre mim e os alunos. Antes do início das aulas, elaborei o Plano de Ensino (APÊNDICES D, E e F) com base nas ementas de cada ano do Ensino Médio, pois é prerrogativa do IFMT que o mesmo seja apresentado no primeiro dia

de aula. Também elaborei o primeiro Plano de Aula para cada ano de ensino, que será apresentado no capítulo 4. Assim, no primeiro dia de aula com cada turma, apresentei aos alunos o Plano de Ensino, as informações sobre a pesquisa do doutorado e o preenchimento dos termos de conhecimento de risco. Além disso, para os 1<sup>os</sup> anos apresentei os conceitos sobre Educação Física na escola e apliquei um questionário (APÊNDICE G), no primeiro dia de aula, com questões abertas relacionadas às aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental, sobre o que significava o componente curricular Educação Física para eles, se consideravam a disciplina importante para sua formação, e o que sabiam e esperavam das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Durante todo o ano letivo, todas as aulas que ministrei para as turmas participantes da pesquisa foram gravadas em vídeo (câmera digital Sony, modelo DCR-SR68). Para Loizos (2012, p. 149) o vídeo “tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”, sendo um conjunto de anotações de pesquisa de campo mais eficiente que as memórias ou notas literais. O registro das aulas em vídeo é parte importante do processo desta pesquisa, pois através dele consigo registrar com mais fidedignidade as situações ocorridas durante a aula e, principalmente, as participações dos alunos em situações práticas ou discussões/contribuições durante as aulas. As transcrições destes vídeos foram acrescida de minhas “memórias” com base nas anotações em caderno de campo, seguindo um roteiro de observação com o número da aula, data, turma e conteúdo, além das questões:

1. Quantos alunos participaram da aula?
2. Quantos alunos abandonaram a aula e por quê?
3. Quais atitudes foram tomadas junto aos alunos que abandonaram a aula? Como os alunos reagiram a esta?
4. Como os alunos se manifestaram após a professora apresentar os objetivos da aula?
5. Como foi o desenvolvimento da aula? Descrição.
6. Os alunos apresentaram dúvidas no desenvolvimento das aulas?
7. Como avaliaram a aula?
8. Os alunos demonstraram compreensão dos conceitos abordados na aula e como manifestaram isso?
9. Alguma intercorrência não registrada anteriormente?

No total, foram produzidos roteiros de observação para cada turma conforme quadro 11 a seguir:

**Quadro 11:** Quantidade de roteiros de observação produzidos por turma

<b>Turmas</b>	<b>Roteiros de observação</b>
<b>1B</b>	31
<b>1E</b>	32
<b>2ª</b>	36
<b>2B</b>	37
<b>3A</b>	28
<b>3B</b>	28
<b>Total</b>	192

**Fonte:** construção da autora

Para enriquecer o trabalho, além da elaboração dos roteiros de observação, todas as produções realizadas pelos alunos, como: avaliações escritas, trabalhos escritos, trabalhos em vídeo, relatórios de aulas práticas/visitas técnicas, entre outras, foram arquivadas e utilizadas como dados para a construção da tese.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o grupo focal, realizado ao final de cada “espiral cíclica” com cada turma pesquisada.

Segundo Guimarães (2006) o grupo de opinião, grupo focal ou grupos de discussão se constituem num procedimento investigativo que se aproxima a uma entrevista coletiva, sendo utilizada como uma opção para coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

Como técnica de pesquisa, um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema da pesquisa. O problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem. Nesse sentido, há certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos. Essa teorização permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que se vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender (GATTI, 2012, p. 17).

Gatti (2012) afirma que o roteiro elaborado para orientar as discussões deve ser flexível, podendo ser reformulado durante o decorrer da pesquisa. Assim, o roteiro do grupo focal foi orientado por três questões previamente formuladas e que foram repetidas nos três

momentos das espirais cíclicas:

1. O que vocês pensam sobre as aulas de Educação Física?
2. O que vocês aprendem nas aulas de Educação Física?
3. Qual o sentido da Educação Física para vocês?

A repetição das mesmas questões em todos os grupos focais visou, também, verificar se houve mudança de pensamento/opinião por parte dos alunos sobre o tema da pesquisa.

Para composição dos grupos focais, Gatti (2012) orienta que não sejam grupos grandes, tendo preferencialmente entre 6 a 12 pessoas, visando abordar questões em maior profundidade. Grupos maiores podem limitar a participação, as oportunidades de trocas de ideias e aprofundamento no tratamento do tema, como também os registros. Recomenda-se, ainda, que não sejam dadas informações detalhadas sobre o tema aos participantes para que não venham com ideias pré-formadas.

As turmas participantes da pesquisa foram divididas em dois grupos para cada grupo focal, para que não ficassem grandes ao ponto de atrapalhar as discussões. O Grupo Focal 1 ocorreu num horário marcado entre mim e os alunos, fora do horário de aula, porém a participação dos alunos foi mais baixa do que nos demais. Os Grupos Focais 2 e 3 foram realizados durante o horário da minha aula de Educação Física com cada turma, para facilitar e garantir a participação da maioria dos alunos. Porém, mesmo assim, alguns alunos não compareceram no dia do Grupo Focal, mesmo participando de todas as fases da pesquisa. Gatti (2012, p. 23) afirma que “mesmo com a adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivados os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora”, e que é preciso lidar com a situação, procurando não prejudicar os objetivos da pesquisa. No nosso caso, as ausências de alguns alunos em um Grupo Focal não atrapalhou a coleta de dados, já que o objetivo era ouvir a “voz do coletivo” e não de um aluno especificamente.

Outro detalhe importante é que os grupos formados em cada Grupo Focal eram sempre diferentes, pois os deixei livres para se organizarem da forma que quisessem, desde que não ultrapassassem o limite de 50% do número de alunos matriculados em cada turma. Uma vantagem foi que os alunos tiveram oportunidade de dialogar com colegas diferentes de sua turma em cada um dos Grupos Focais, ampliando as possibilidades de interação e trocas de ideias.

O quadro 12 representa os Grupos Focais, sua data de realização e o quantitativo de

alunos participantes por turma. Observe que o Grupo Focal 2, para os alunos de 1ª e 2º ano, obteve maior participação dos alunos:

**Quadro 12:** Grupos Focais

Turma		GRUPO FOCAL 1		GRUPO FOCAL 2		GRUPO FOCAL 3	
		Alunos participantes	Data	Alunos participantes	Data	Alunos participantes	Data
1B	Grupo 1	7	04/07/16	12	13/10/16	10	07/02/17
	Grupo 2	4		9		9	
1E	Grupo 1	9	05/07/16	9	13/10/16	9	07/02/17
	Grupo 2	9		13		7	
2A	Grupo 1	10	02/07/16	15	10/10/16	13	06/02/17
	Grupo 2	9		9		12	
2B	Grupo 1	9	02/07/16	15	13/10/16	12	07/02/17
	Grupo 2	10		11		8	
3A	Grupo 1	10	11/07/16	11	10/10/16	12	06/02/17
	Grupo 2	6		9		7	
3B	Grupo 1	14	12/07/16	11	10/10/16	11	06/02/17
	Grupo 2	10		9		10	
<b>Total</b>		107		133		119	

**Fonte:** construção da autora

Os Grupos Focais foram filmados por uma câmera digital Sony, modelo DCR-SR68 (mesma câmera utilizada para filmar as aulas), disposta sobre um tripé em cima de uma mesa. Foram realizados na própria sala de aula de cada turma, com os alunos sentados em cadeiras dispostas em um círculo, de forma que todos aparecessem na filmagem realizada. Os alunos assinaram uma lista de cada grupo focal realizado, facilitando a identificação de quem estava falando durante as transcrições. Gatti (2012) indica várias técnicas para registrar as interações, como o emprego de um ou dois relatores, gravações em áudio ou vídeo; porém ressalta que as gravações em vídeo não garantem o sigilo da pesquisa e podem dificultar a obtenção de expressões corporais e *closes* devido à utilização de apenas uma câmera, sendo essa uma das desvantagens que tivemos, pois alguns alunos acabaram ficando de costas para a câmera devido à formação em círculo.

Os grupos focais necessitam da presença de um moderador para conduzir as discussões e retomar o assunto quando o grupo se dispersa ou o assunto toma outros rumos que não o dos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa, fiz o papel de moderadora de todos os grupos focais, tomando sempre o cuidado de instigar o grupo a falar, dialogar e expor suas ideias sobre

o tema, mas sem interferir demasiadamente ou induzi-los em suas ideias.

### 3.2.4 Análise de dados

Após as transcrições dos questionários, grupos focais e todas as aulas desenvolvidas durante o ano letivo, os dados foram analisados e serão apresentados no próximo capítulo.

Soriano (2004, p. 241) ressalta que a análise “consiste em separar os elementos básicos da informação e examiná-los, de modo a responder às questões colocadas na pesquisa”. Já a interpretação dos dados é “o processo mental por meio do qual se procura inferir um significado mais amplo para a informação empírica colhida”.

Para os questionários aplicados aos 1º anos no primeiro dia de aula e os Grupos Focais, o primeiro passo da análise foi a construção de um conjunto de categorias descritivas, realizada através de leituras sucessivas dos dados, o que possibilitou sua divisão em elementos componentes, porém sem perder a relação destes com o todo. A codificação destes dados, ou seja, sua classificação em categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes – síntese das informações – apresentou-se no formato tanto de números, representados posteriormente por gráficos, como por frases e palavras que convergiam os mesmos conceitos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

As análises basearam-se na análise descritiva apresentada por Soriano (2004), realizada por meio de dois processos: análise individual de perguntas e análise descritiva geral. A análise individual avalia a tendência, situação ou magnitude do aspecto detectado em cada pergunta apresentada no questionário. Primeiramente, inclui-se a pergunta e suas respostas e, também, as quantidades e/ou percentuais, se houver. Em seguida, fazem-se as descrições dos resultados globais, diferenciam-se os resultados de cada grupo ou estrato e tecem-se comentários gerais para o uso da informação. A análise descritiva geral é a combinação das diferentes respostas que tratam do mesmo fato, agrupando-as de acordo com aquilo que se quer estudar, analisando separadamente suas variáveis e redigindo-se a análise descritiva. Em seguida, realiza-se uma análise dinâmica para integrar as respostas de modo a identificar as possíveis ligações entre a informação colhida e a problemática pesquisada, ocorrendo por meio da identificação e hierarquização de problemas e da elaboração de sugestões.

O próximo capítulo tratará da análise e discussão dos dados obtidos em todo o processo da pesquisa-ação com os três anos do Ensino Médio, incluindo todo o material que foi produzido pelos alunos. O capítulo 4, ainda, apresentará os dados e discussões referentes às espirais cíclicas de cada ano de ensino.



## **4. PESQUISA-AÇÃO: O MOVIMENTO DAS ESPIRAIS CÍCLICAS E A ANÁLISE DE DADOS**

Para iniciar a pesquisa-ação, como já mencionado no capítulo metodológico, elaborei os planos de ensino (APÊNDICES D, E, F) para cada ano do curso técnico em agropecuária, pois os mesmos deveriam ser apresentados aos alunos no primeiro dia de aula. Como era professora do campus desde 2010, já tinha uma experiência prévia sobre como poderia organizar os conhecimentos propostos nas ementas e distribuí-los de forma sistematizada e interligada. Na semana que antecedeu o início do ano letivo, participei de reuniões pedagógicas com a gestão da escola para organização de calendário letivo, organização das atividades de cada componente curricular, propostas de projetos interdisciplinares, entre outros assuntos relacionados à disciplina, horário de aula, etc.

Necessariamente, planejei e elaborei uma sequência de aulas, denominada “Plano de Aula 1” para cada ano do ensino médio. Cada plano correspondeu em média de 6 a 8 semanas de aula, totalizando de 12 a 16 horas/aula. Esses preparativos, além de corresponderem a obrigações pedagógicas do professor, também coincidiram com o início da pesquisa-ação, conjuntamente com as questões burocráticas para que a pesquisa acontecesse, como aprovação pelo Comitê de Ética e autorização da direção do campus. A partir de agora, apresentarei as espirais cíclicas dos 1º anos.

### **4.1 Os 1º Anos do Curso Técnico em Agropecuária**

#### **4.1.1 A espiral cíclica 1 dos 1º anos**

##### ***4.1.1.1 Diagnóstico inicial com os 1ºanos***

Após elaborar os planos de ensino e plano de aula 1, chegou o momento de conhecer os alunos dos primeiros anos. A semana de recepção dos alunos (25/04/2016 a 29/04/2016) contou com atividades organizadas pelos professores, juntamente com a gestão da escola, não havendo aula propriamente dita. Como eu já havia realizado nos anos anteriores, foi-me solicitado pela gestão propor a “sala de Avaliação Física” com os alunos dos 1º anos, pois os alunos dos anos anteriores gostaram muito da atividade. Assim, convidei os alunos dos 3º anos para me auxiliarem, pois já haviam aprendido no 2º ano sobre “Capacidades Físicas” e

como aplicar e analisar os testes físicos. Muitos alunos atenderam prontamente e se revezaram durante a tarde do dia 26/04/2016, período destinado à nossa atividade.

Julguei interessante realizar esta atividade porque, com os dados produzidos, aproveitei para discutir com os próprios alunos dos 1º anos, quando tratarmos dos benefícios do exercício físico e da relação obesidade/sedentarismo. E, também, foi um momento de interação entre os novos alunos e os veteranos, além de ser o primeiro contato que tive com eles antes da sala de aula.

Para a atividade, foi entregue a cada aluno do 1º ano uma ficha para preenchimento com seus dados pessoais e uma sala de aula foi organizada em estações, sendo cada uma gerida por um ou dois alunos dos 3º anos, na seguinte sequência: 1) peso e altura; 2) medidas da cintura abdominal e quadril; 3) Pressão arterial (com aparelho automático); 4) teste de flexibilidade (Banco de Wells); 5) Teste de resistência abdominal. Ao final dos testes, o aluno se dirigia até uma mesa em que se encontrava um aluno do 3º ano com um computador e este anotava os dados coletados em uma planilha, que calculava automaticamente o Índice de Massa Corporal – IMC e o risco em relação à circunferência abdominal. Os resultados eram devolvidos aos alunos dos 1º anos, que também recebiam orientações dos próprios colegas dos 3º anos em relação à saúde, obesidade e sedentarismo.

É uma atividade que os próprios alunos dos 3º anos participaram em anos anteriores quando ingressaram na escola, então o momento de aplicar, analisar e orientar na “sala de Avaliação Física” foi o fechamento de um ciclo para eles. Tive a oportunidade de conversar e conhecer a maioria dos alunos dos 1º anos, tendo em vista que nem todos participaram desta atividade, e pude começar a falar da minha pesquisa e que eles seriam convidados a participar. Para iniciar a pesquisa-ação, investiguei os saberes que os alunos dos 1º anos do curso técnico em Agropecuária construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental, ou seja, constituiu-se num diagnóstico inicial das turmas dos 1º anos. Os dados foram coletados por meio de um questionário (APÊNDICE G) com questões abertas relacionadas às aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental; o significado do componente curricular Educação Física para eles; se consideram ou não a disciplina importante para suas formações; o que sabem e o que esperam das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

O diagnóstico foi importante para conhecer quem seriam meus alunos no ano letivo de 2016, lembrando que as turmas dos 2º e 3º anos já eram meus alunos desde o 1º ano, mas as turmas dos primeiros anos 1ºB e 1ºE ainda não. A pesquisa-ação prevê que o professor-pesquisador esteja integrado ao contexto em que a pesquisa se realizará e, neste caso, os próprios alunos estavam passando por esse processo inicial de integração, conhecendo seus

colegas de turma, os professores, direção da escola, etc. Tudo para eles era novidade, principalmente a expectativa de estudar numa escola agrícola, na zona rural e, para a maioria, muito longe de casa.

A recepção dos alunos dos 1º anos, chamados tradicionalmente de “novatos” pelos colegas das outras séries, é sempre calorosa, receptiva, mas, às vezes, não agrada alguns alunos, pois é comum os colegas dos 2º (“bagaços”) e 3º (“tekos”) anos “adotarem” os novatos e lhes atribuírem apelidos, nem sempre laudatórios e respeitosos. Essa “adoção” se traduz em brincadeiras entre eles, como chamar os “tekos” de pai e mãe, mas também é uma forma de acolhimento e ajuda mútua aos recém-chegados.

Os dados apresentados nos questionários permitiram conhecer melhor esses alunos “novatos”, de onde vieram, sobre as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, entre outros elementos que indicaram os caminhos que poderiam inspirar a elaboração dos Planos de Aulas e/ou modificar o Plano de Ensino. Dentre os resultados obtidos, destaquei os referentes ao que aprenderam nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e o sobre o significado que atribuíram à essas aulas.

Sobre o que aprenderam, as categorias direcionaram-se para: ficar ou manter-se saudável (6), esportes/preparo físico (6), jogar futebol/ vôlei (7), diversos (17), nada (10) e outros (3).

As respostas relacionadas à saúde vêm, em sua maioria, atreladas à prática esportiva, sendo que não foi possível identificar nas respostas se durante o Ensino Fundamental os alunos tiveram aulas em que foram discutidos os conceitos de saúde e se foram propostas discussões sobre o assunto para que aprendessem sobre a importância de “praticar esportes” ou outros exercícios para se manterem saudáveis; ou ainda, se estas respostas foram produtos de informações retiradas do senso comum ou da própria mídia.

Os esportes também apareceram relacionados ao preparo físico em algumas respostas, ou ainda, a aprendizagem de suas regras. O esporte desenvolvido com dois destes alunos no Ensino Fundamental, agregaram valores da formação de atletas, não respeitando as transformações didático-pedagógicas do esporte e sua compreensão crítica. É o esporte com fim em si mesmo, sem reflexão, sem respeito à inclusão.

Se é oferecido apenas o “saber fazer” pelo professor, a única relação com o saber possível do aluno estabelecer é o domínio da atividade e sua capacitação para utilizá-la em sua vida, porém de forma limitada. Não há outros saberes disponíveis ao aluno durante as aulas..

Dentre as respostas categorizadas em “diversos”, há indicações da aprendizagem de fatos e conceitos. Os alunos indicaram a existência de aulas em sala, chamada pelos alunos de

“teóricas”, indicando que dimensão conceitual também pode ter sido oferecida para alguns alunos. As aulas de Educação Física chamadas de “teóricas” sofrem preconceitos por parte dos alunos, professores de outras áreas e gestores da escola, que estão acostumados a ver o componente curricular essencialmente como prática. A história de um esporte, sua origem, as substâncias proibidas durante competições esportivas ou a anatomia pode pressupor conhecimentos de natureza conceitual, respondendo a questão “o que se deve saber?”.

Além disso, outros conteúdos apareceram nas respostas dos alunos indicando uma maior diversificação destes, como: lutas/ judô, danças, futebol americano, natação, esportes diversos, seus fundamentos, posições e estratégias de jogo, conhecimentos sobre o corpo, nutrição, limites do corpo, ping-pong e até mesmo “*dizemos que um pouco de tudo, porque o professor dava aulas diversas*” (Anderson, 1E).

Infelizmente, duas categorias corroboraram as discussões apresentadas nos itens anteriores, reforçando a negligência com o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, em que a prática exclusiva de uma modalidade esportiva é a única aprendizagem que o aluno teve. Neste caso, sete alunos disseram ter aprendido nas aulas a “*jogar vôlei e futsal*” (Luiz, 1B), “*jogar vôlei um pouco*” (Gutemberg, 1B) ou somente “*jogar bola*” (Rodrigo, 1B).

A repetição de conteúdos e, principalmente, “o jogar” uma única modalidade esportiva é um problema observado por Paes (2002) e apontado pelo autor como uma das principais causas da evasão das aulas de Educação Física. O mais triste, para mim, é o aluno afirmar que não aprendeu “*nada*” (Jociele, 1E) ou “*nada de bom*” (José, 1E) nas aulas de Educação Física, recorrente nas respostas de 10 alunos, ou seja, mais de 20% dos alunos colaboradores. É um número muito elevado que só reforça a ideia de que a Educação Física não tem o que ensinar, sendo um horário de lazer, descanso, entre outras respostas que já vimos por aqui.

Assim, percebi que os alunos ingressantes nos 1º anos B e E do curso técnico em Agropecuária tiveram uma formação limitada em Educação Física no Ensino Fundamental, sendo que a maioria não teve oportunidade de conhecer/vivenciar conteúdos diversificados. Mesmo aqueles que citaram a aprendizagem de temas diferentes dos esportes coletivos tradicionais se limitaram a anunciar um ou dois conteúdos a mais. Muitos alegaram não terem aprendido nada e, verificando as questões anteriores, remetem, em parte, aos mesmos alunos que não gostam das aulas de Educação Física. Estes dados reafirmam a necessidade da Educação Física diversificar e contextualizar os seus conteúdos de ensino, oferecendo-os nas três dimensões, através de práticas pedagógicas coerentes com o contexto atual da escola.

Os alunos responderem à questão “o que significa a Educação Física para vocês?”, remetendo aos conceitos de sentido e significado atribuídos por Charlot (2000) e Wogel (2014). Por se tratar, neste momento, de uma análise de questionário, talvez não seja possível compreender de forma aprofundada as relações que os alunos estabeleceram com o saber para produzirem os significados descritos aqui, pois este instrumento não me permite aprofundar questões que geram dúvidas/interesses e, muitas vezes, os alunos não conseguem transcrever para o questionário suas reais percepções.

As categorias apreendidas foram: saberes enunciados (13), dominar uma atividade (9), dominar uma relação (6), saberes enunciados + dominar uma atividade (17) e outras respostas (4). Apreendi que o sentido da Educação Física está relacionado, em sua maioria, com os saberes-enunciados e, também, com saberes-enunciados agregados ao domínio de atividades. Sobre os saberes-enunciados, referentes à apropriação de um saber que não se possui, o “saber sobre” ou “falar de”, observei respostas ligadas aos conceitos de saúde, exercícios físicos, estilo de vida saudável, esportes, corpo humano e, principalmente, a utilização do verbo “conhecer” e “aprender sobre”.

O número mais significativo de respostas refere-se à imbricação entre teoria e prática, relação também apontada pelos alunos quando discorreram sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física. O aluno Marcos (1B) diz que Educação Física significa “*uma prática igual às outras, só muda que ela tem aulas práticas e teóricas*”, o que me permite refletir tanto sobre a equidade entre os componentes curriculares quanto sobre o oferecimento dos conteúdos em suas três dimensões não ser um problema isolado da Educação Física.

Os sentidos construídos pelos alunos perpassaram relações construídas a partir de conhecimentos diversos sobre esportes e conhecimentos sobre o corpo que os conduzirão a práticas que, incorporadas no seu dia a dia, poderão melhorar a sua saúde e qualidade de vida.

Voltando aos conceitos de Charlot, que me faz olhar as respostas dos alunos com mais positividade, é possível verificar que mesmo quando o aluno disse não aprender nada nas aulas de Educação Física e ressaltaram que o professor só “dá a bola”, aquele momento teve significado para eles, pois é nestes “momentos de lazer” e “diversão” que se aprende a relacionar-se com os outros, consigo mesmo e com o mundo. O aluno consegue garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal (“ter força de vontade”) e estabelecer “parcerias” e respeitar o colega mesmo que seja num jogo de “aula livre” (CHARLOT, 2000).

Longe de defender o desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física (MACHADO et. al., 2010), a leitura positiva (CHARLOT, 2000) me faz pensar que não podemos dizer que o aluno “não aprende” nada, mas precisamos investigar melhor as relações

que foram estabelecidas por ele consigo mesmo, com o outro (professor) e com o mundo (contexto das aulas de Educação Física). Entretanto, continuo a sugerir a necessidade de uma ampliação e diversificação dos conteúdos da área para que os alunos tenham oportunidade de construir experiências mais significativas em suas aulas, construindo sentidos mais próximos dos objetivos pretendidos para a Educação Física na escola.

Desta forma, uma minoria atribuiu à Educação Física o significado específico de “dominar uma atividade”, relacionado a uma aula ou matéria prática e aos verbos “fazer”, “jogar” e “praticar”.

Retomando a noção de sentido conceituado por Wogel (2014, p. 31), “a compreensão tem a ver com a produção de significados, que está intimamente ligada às culturas e às vivências dos sujeitos [...]”, o que fica muito claro na resposta do Luan:

*Educação física, pelo que eu fiz é uma aula de esporte; creio eu estar errado, mas foi isso que eu sei por experiência. (Luan, 1E)*

O aluno só pode atribuir significado àquilo que vivenciou, experimentou, conheceu. Se, para ele, a Educação Física é “uma aula de esporte” é porque foi apenas o esporte que conheceu, ou seja, a relação que estabeleceu com os saberes nas aulas do Ensino Fundamental, com seu professor e colegas.

#### **4.1.1.2 Tematizando a saúde nas aulas de educação física**

A primeira aula com os alunos dos 1º anos aconteceu no dia 03/05, o 1E pela manhã e o 1B no período da tarde, sendo duas aulas de 50 minutos na sequência (dupla). Este foi o primeiro ano letivo em que os 1º anos tiveram duas aulas de Educação Física, lembrando que 2016 foi o ano de implementação do novo PPC do curso técnico, por isso a mudança no número de aulas.

Nesta primeira aula tive a oportunidade de apresentar a pesquisa, o plano de ensino, conversar com os alunos sobre suas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e suas expectativas com a disciplina para o primeiro ano letivo no Ensino Médio. Lembrando, também, que apliquei o questionário da pesquisa e os dados foram apresentados e discutidos no capítulo anterior.

Após este diagnóstico inicial, expliquei para as duas turmas como seriam organizadas as aulas de Educação Física no campus, que as aulas seriam sistematizadas, com conteúdos diferentes para cada ano.

**Roteiro de observação - aula 1 – 1E**

Perguntei se aprenderam mais algum esporte diferente e disseram:

- “*Lacrosse*”.

Continuo: Quem teve esportes de aventura?

Respondem:

- “*Slackline*”, “*Parkour*”.

Continuei contando sobre algumas práticas que faríamos, como o rafting e kart, e os alunos ficaram muito eufóricos. Continuo: Esportes paralímpicos?

Respostas:

- “*futebol para cegos*”,

- “*vôlei sentado*”,

- “*voleibol com lençol*”

Aproveito para explicar sobre os jogos pré-desportivos e que no Ensino Médio aprofundaremos os conhecimentos que tiveram no Ensino Fundamental, que não iremos simplesmente jogar voleibol, por exemplo, ou conhecer as regras e história (eles já conhecem), mas vivenciaremos práticas diferentes como o vôlei sentado, dentre outros. Discutiremos sobre o esporte e mídia, e pergunto: Alguém assistiu a final do Super Bowl? Por que é pouco conhecido no Brasil? E os alunos comentam sobre como foi o show do intervalo, quais times participaram da final. Fiz várias perguntas sobre possibilidades do que estudar em Educação Física e os alunos não paravam de falar, todos ao mesmo tempo, dizendo sobre o que assistiram e vivenciaram – euforia total!

Continuo: Tem alguém que não gostava da aula de Educação Física porque era excluído da aula? Resposta:

- “*Faziam uma panelinha e excluía os outros*” (diz uma aluna).

Explico que muitos alunos não gostavam da aula porque era repetitiva (vários alunos fizeram menção que sim, com a cabeça), mas o que aprenderemos no 1º ano é diferente do segundo, que é diferente do terceiro, e um aluno diz “*Graças a Deus!*”. Expliquei sobre a sistematização dos conteúdos e um aluno reprovado no ano anterior confirmou que não teve nenhuma aula repetida ano passado.

A partir de Charlot (2000), tentei mobilizar os alunos a conhecerem “outras possibilidades” de Educação Física, partindo do que conheciam, instigando-os a dialogar, sugerir e enxergar novos conhecimentos, ou seja, mostrando que há boas razões para agir (móbil).

No 1B, o interesse por novos temas da Educação Física também despertou os alunos na primeira aula. Apresentei os conteúdos que seriam trabalhados nos três anos e os alunos participaram explanando o que conheciam e assistiam na televisão. Quando expliquei sobre alguns conteúdos, como esportes paralímpicos e a vivência que tivemos ano passado com cadeira de rodas, um aluno disse que viu a reportagem no site da escola. Falei dos esportes de aventura e sobre o conceito de risco, então um aluno perguntou se havia algum livro sobre isso,

se estava disponível na escola. Alguém comentou sobre a reportagem apresentada no programa “Fantástico” (Rede Globo), que abordou os jogos de outras culturas, tendo um jogo que parece *bungee jump*. Perguntaram, também, quando faríamos a aula de *parkour* (Roteiro de observação 1 – 1B).

Senti os alunos interessados e motivados com as novas possibilidades que se apresentavam nas aulas de Educação Física naquele ano e nos anos subsequentes. Além disso, não se opuseram e nem sugeriram nada em relação à forma como seriam conduzidas as aulas e as avaliações, sendo essas previamente apresentadas e combinadas com eles. Sobre as avaliações, cada bimestre poderia ter formas diferentes de serem avaliados, desde uma avaliação escrita, seminários, trabalhos, dentre outros, somando até 8,0 pontos, mais os 2,0 pontos de avaliação atitudinal, previstos na Organização Didática (IFMT, 2014), que seria computada a partir da participação dos alunos nas aulas práticas e assiduidade. Concordo que este tipo de avaliação é muito questionada na área da Educação Física, por ser utilizada como única forma de avaliação. No nosso caso, a avaliação é objetiva e o aluno fica ciente da mesma ao final de cada aula. Primeiro, cada aluno inicia o bimestre com os 2,0 pontos de avaliação atitudinal e conforme deixa de participar *na* aula prática ou falta sem justificativa, começa a perder décimos da nota que é combinada previamente com cada turma. Franco (2017, p. 441) ressalta que há uma diferença entre o aluno participar *da* aula e *na* aula.

Participar *da* aula seria característica do aluno alheio às dimensões que o cercam, que o alicerçam. Já participar *na* aula já pressupõe ação, a atuação, o aluno agente, realizador de tarefas. Isso já poderia representar algo mais significativo. E aí atitudes como empenho, cooperação, organização, respeito, coletividade, convivência, interesse, criatividade, entre outros, podem entrar para a melhora dessa nota e não seu desempenho mais ou menos hábil motoramente.

Assim, para não “perder” nota, o aluno precisa se envolver de alguma forma com a atividade, seja participando efetivamente (praticando), como também gerenciando, organizando, filmando, anotando ou, até mesmo, observando; os próprios colegas denunciam quando um aluno não se envolveu na aula. Já a nota por assiduidade é justificada pelos alunos serem, em sua maioria, internos (moram no campus) e não ser admitido, nem por parte da direção, que fiquem dormindo nos alojamentos ao invés de frequentarem as aulas (faltas justificadas não perdem ponto). Essa forma de avaliar é a mesma para todos os três anos.

Esta primeira aula já estava contemplada no Plano de aula 1, conforme quadro 13, tendo continuidade nas semanas seguintes.



**Quadro 13:** Plano de aula 1 – 1º anos

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</p>	<h1>PLANO DE AULA</h1> <p>Departamento de Ensino Médio e Técnico 2016</p>	<p><b>Nº 01</b></p>
---	---	---------------------

**1) IDENTIFICAÇÃO:****Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**Carga Horária:**

80 horas

**Série:**

1º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Apresentação da disciplina e efeitos fisiológicos do exercício.  
Estilo de vida saudável.  
Obesidade e sedentarismo.

**3) OBJETIVOS:**

- a) Compreender a proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no IFMT – campus São Vicente, bem como o conceito de Educação Física ora selecionado;
- b) Compreender as intenções da pesquisa do doutorado, bem como a sua participação no desenvolvimento da mesma;
- c) Conhecer os conceitos sobre o estilo de vida saudável e os efeitos fisiológicos do exercício físico, bem como seus benefícios para a saúde;
- d) Ser capaz de distinguir os tipos de exercício físico (anaeróbico e aeróbico).
- e) Conhecer os conceitos de obesidade e sedentarismo, bem como sua relação com o estilo de vida saudável, nutrição e prática de exercícios físicos.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Efeitos fisiológicos do exercício: atividade física x exercício físico; benefícios da atividade física; frequência cardíaca em repouso e em exercício; tipos de exercício físico. Estilo de vida saudável. Obesidade e sedentarismo.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula será apresentado o plano de ensino, o que é Educação Física na escola, a pesquisa do doutorado e preenchimento dos termos de conhecimento de risco, além do primeiro questionário da pesquisa do doutorado com um diagnóstico sobre o que conhecem de Educação Física e suas expectativas para a disciplina no IFMT. Nas demais aulas, iniciaremos com o conteúdo de Efeitos fisiológicos do exercício físico, com aula expositiva sobre o tema, aula teórico-prática com cálculo de frequência cardíaca em repouso e em exercício, e aulas práticas de exercício aeróbico e uma de exercício anaeróbico. Utilização de textos sobre “Estilo de vida saudável” e filme “Super size me” para fazer a transição deste conteúdo para o de “Obesidade e sedentarismo”. Discussão do filme e apresentação dos conceitos de obesidade e sedentarismo.

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 12 aulas

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Filme: Super size me Local: auditório Jonas Pinheiro Data: final de maio
--

<b>8) RECURSOS (materiais)</b>
--------------------------------

Projetor multimídia, computador, textos, sala de aula, quadra de esportes, ginásio, campo de futebol, bolas diversas e outros materiais.
--

<b>9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
---

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.
---

- |   |
|---|
| - Atividade: pesquisa inicial sobre Educação Física.<br>- Aulas práticas: nota de participação<br>- Avaliação escrita: prova. |
|---|

**Fonte:** construção da autora

Na semana seguinte (10/5), já havia combinado com os alunos que a aula seria na sala de aula, pois conversaríamos sobre os conceitos de “atividade física e saúde: diferenças entre atividade física e exercício físico, benefícios do exercício físico, frequência cardíaca – FC em repouso e durante o exercício, e as diferenças entre exercício aeróbio e anaeróbio”. Mesmo assim, as duas turmas perguntaram se a aula não seria prática e precisei combinar que na próxima semana seria “prática”, sendo naquele dia “teórica”. Expliquei, ainda, que a aula prática seria de acordo com o que iríamos aprender naquela aula e não desvinculada da teoria.

Ficamos as duas aulas na sala e foi um pouco cansativo, porém os alunos participaram bastante, tanto respondendo as perguntas que eu fazia quanto fazendo perguntas. A seguir, apresentarei um destes momentos de participação intensa dos alunos:

**Roteiro de observação - aula 2 – 1B**

Os alunos estavam tirando foto dos slides.

Diferenças entre atividade física e exercício: existem diferenças? Responderam que sim. Emily disse que ia deixar a turma responder porque ela já sabia (aluna retida no ano anterior).

- “*Atividade física é o que você pratica sem ser trabalho e exercício é esporte, natação*” (Edenilson).

- “*Exercício físico é esporte...*” (João),

- “*Atividade física é você praticar sem a orientação de um professor...*” (Edenilson).

Perguntaram se dormir emagrece. Pergunto: quando vocês fazem atividade física no campus?

- “*todo dia*”

- “*toda hora*”.

Edenilson perguntou se fazer sexo é atividade física. Começaram a perguntar:

- “*Carpir, emagrece?*”.

- “*exercício físico então é um extra?*”.

- “*é aquilo que você pára para fazer realmente*”.

Falo que o exercício tem um objetivo. Alunos dizem:

- “*emagrecer*”

- “*ganhar massa muscular*”.

Dei exemplo do treinamento físico oferecido pela professora Fernanda no campus e comentaram que é muito bom, puxado. Pergunto: É atividade física ou exercício? Alguns ainda disseram é atividade física e Emily diz que não, que é exercício, que:

- “*primeiro tem corrida, abdominal, levantamento de perna, prancha, circuito muito puxado, me sinto a jogadora*”.

Perguntei, então, se conseguiram entender a diferença entre atividade física e exercício, e disseram que sim. Perguntei se eu pedisse numa avaliação se saberiam responder e disseram que não. Então, Emily diz:

- “*atividade física é qualquer movimento que a gente faz durante o dia e movimentam os músculos*”

João completa:

- “*e é voluntário*”

Emily diz:

- “*e exercício é... (planejado – diz outro aluno) planejado, com objetivo*”

E qual objetivo? Alunos:

- “*de melhorar de saúde, de ficar mais saudável, de emagrecer*”

- “*de ficar musculoso*”.

Exemplos? Atividade física:

- “*andar daqui até lá...*”

- “*jogar bola*” (Edenilson – pensei que ele estivesse dormindo) e complementa “*chegar ali e jogar do nada... daí se você está jogando bola treinando pros JIFs...*” é exercício.

Após explicar e discutir com os alunos os conceitos, aferir a FC em repouso, calcular a FC máxima e a FC adequada para o exercício aeróbio e anaeróbio, propus que a próxima aula seria prática e faríamos atividades em que pudessem vivenciar um exercício aeróbio. O 1E propôs um jogo de queimada com todos da turma e depois um jogo de futsal. Discutimos se estes jogos teriam as características de um exercício aeróbio e concluíram que sim, porém os jogos precisariam ser de longa duração, com mais de 15 minutos. O 1B sugeriu “*jogar vôlei*”, mas concluímos que seria mais difícil alterar a FC durante esta atividade, pois, se a maioria não soubesse jogar ficaria muito tempo parados. Optaram, então, por corridas e “*jogar bola*”. Na dúvida, perguntei: Qual será o objetivo da aula? E responderam: “*aeróbio*”.

No dia 17/05 realizamos a primeira aula prática. Inicialmente, realizamos uma roda de conversa para relembrarmos os conceitos da aula anterior e os valores que haviam calculado para a FC adequada para cada aluno durante o exercício aeróbio (entre 60 e 80% da FC máxima). Para o aquecimento, realizei uma sequência de pega-pegas diferente com cada turma, para que, após a atividade, pudessem verbalizar as percepções que tiveram quanto às alterações fisiológicas produzidas pela atividade. Diferente do que foi sugerido na aula anterior, as duas turmas optaram, agora, por jogar futsal e basquete como exercício aeróbio, sendo que cada aluno optou por uma das atividades, por 15 minutos, aferindo a FC antes e após a mesma. Um fato interessante que remete à aprendizagem do conteúdo é o relatado a seguir:

**Roteiro de observação - aula 3 – 1E**

Num momento do vídeo, a Mary, que estava filmando a aula, passa a filmadora para uma aluna que acabou de jogar basquete e ela conversa com outros dois meninos:

- “*Queria jogar futsal*” (diz ela),
- “*Por que você não vai?*” (aluno)
- “*Porque acabei de jogar muito*” (ela),
- “*Quanto deu o seu?*” (aluno – se referindo a FC)
- “*162*” (ela)
- “*o meu também, 167*” (aluno)
- “*80% quase...*” (ela, se referindo ao limite que calculamos para a FC adequada para ela durante o exercício aeróbio – 60% a 80% da FC máxima).

Neste momento de diálogo entre os alunos é possível perceber a apropriação do conceito sobre exercício aeróbio, pois se ela continuasse a jogar, provavelmente sua FC ultrapassaria dos 80% da FC máxima e o exercício deixaria de se caracterizar como aeróbio. A atividade passou a fazer sentido para ela, estabelecendo uma relação do corpo-sujeito com aquele saber-enunciado. Quando Charlot (2009, p. 243) nos alerta que a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais, pois “lida com uma forma de aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados”. Pressuponho que seja exatamente isso que ele deseja nos tocar, que a Educação Física se utiliza das outras formas de aprender (dominar uma atividade e dominar uma relação) não apenas para ensiná-las, mas também para estabelecer uma relação com os saberes-enunciados. Ora, a aluna estabeleceu uma relação com um saber-enunciado no momento em que ela o dominou durante a atividade, ou seja, “as formas de aprender são heterogêneas, não são estanques” (CHARLOT, 2009, p. 244). Assim, “dominar uma atividade” é a figura do aprender mais utilizada pela nossa área, mas isso não quer dizer que as outras figuras (saberes-enunciados e dominar uma relação) não estejam presentes nela. Coll e colaboradores (2000) já diziam que as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) não deveriam ser interpretadas de maneira rígida, pois um mesmo conteúdo poderia ser abordado nas diferentes perspectivas e ao mesmo tempo.

Após a discussão desta atividade realizamos uma corrida de 100 metros na pista de atletismo, caracterizando um exercício anaeróbio alático (curtíssima duração e altíssima intensidade). Todos os alunos correram em grupos de 5 a 8 alunos. Nas duas turmas, apenas a aluna que estava filmando não participou da corrida. Após a corrida, a FC de quase todos ficou acima de 80% da FC máxima, ou bem próximo da máxima. Como a maioria não sabia fazer os cálculos de cabeça utilizaram a terra da pista para calcularem, pois pedi para aferirem durante 15 segundos, ou seja, precisavam multiplicar o valor da FC aferido por 4. Ao final da aula, combinei que a próxima seria no ginásio para realizarmos atividades que caracterizassem o exercício anaeróbico.

Para a aula seguinte (24/05), preparei um circuito baseado em treinamentos funcionais<sup>23</sup>, com movimentos simples, de curta duração e alta intensidade. Escolhi este tipo de exercício porque alguns alunos comentaram que faziam Crossfit<sup>24</sup> e, como tal prática está muito em voga, foi interessante conhecerem. Fiz um circuito com 6 exercícios: levantar e rolar um pneu grande (trator), saltitar dentro dos arcos, pular corda (o 1E teve muita dificuldade e alguns não conseguiram fazer, então troquei por flexão de braço no 1B), fazer abdominal, puxar um elástico segurado por outro aluno e subir/descer arquibancada do ginásio. A série era de 40 segundos para cada exercício, com intervalo de 10 segundos para trocar de estação, totalizando mais ou menos 4 minutos a série toda. Ao final de cada uma, aferimos a FC para verificar se estava acima dos 80% da FC máxima. Todos os alunos realizaram a atividade!

Após os exercícios, nos reunimos no centro da quadra, com todos sentados no chão (alguns se deitaram depois), para discutir a atividade. Alguns alunos aferiram a FC abaixo dos 80%, nas duas turmas. No 1B, um deles parou antes de terminar, não fazendo a última rodada de exercícios, por isso quando aferiu a FC já tinha abaixado. No 1E, um aluno disse que o exercício foi leve, pois estava treinando muito, e uma menina disse que foi se cansando e diminuindo o ritmo no final, por isso a FC abaixou. Os demais tiveram a FC dentro esperado para o exercício anaeróbio. Os alunos concordaram que a intensidade desse exercício foi bem alta, mais que os realizados na semana anterior. Os alunos disseram que conseguiram verificar na prática a diferença entre os exercícios aeróbio e anaeróbio.

Na sequência, fizemos a leitura e discussão de dois textos sobre “estilo de vida saudável”, na quadra mesmo (Figura 6), pois não daria tempo de voltar para sala. O texto é um recorte do livro de Darido e Souza Júnior (2007, p. 286-287), o trecho “Leitura: Barnabé”

---

<sup>23</sup> Treinamento funcional são exercícios para tornar as funções corporais mais hábeis, como equilíbrio, flexibilidade, potência, coordenação motora, agilidade e força. O treinamento funcional não trabalha apenas músculos isolados, os movimentos exercidos no funcional permitem que todos os grupos musculares sejam trabalhados de forma integral. São exercícios feitos com os movimentos naturais do corpo como agachar, pular, correr, girar, empurrar, entre outros. Disponível em: <http://blogeducacaoofisica.com.br/11-exercicios-treinamento-funcional/> Visitado em 05/03/2018.

<sup>24</sup> O CrossFit® é um método de treinamento novo, caracterizado pela realização de exercícios funcionais, constantemente variados em alta intensidade. Este tipo de treinamento utiliza exercícios do levantamento olímpico como agachamentos, arrancos, arremessos e desenvolvimentos, exercícios aeróbios como remos, corrida e bicicleta e movimentos ginásticos como paradas de mão, paralelas, argolas e barra. O CrossFit® é um dos programas de condicionamento extremo que mais cresce em número de adeptos, além de contar com mais de 10.000 academias conveniadas pelo mundo (Crossfit.com). O treinamento de CrossFit® visa desenvolver ao máximo as três vias metabólicas e cada uma das 10 valências físicas: resistência cardiorrespiratória, força, vigor, potência, velocidade, coordenação, flexibilidade, agilidade, equilíbrio e precisão. Para isso as sessões de treino seguem uma ordem que inicia com um aquecimento seguido de uma atividade para desenvolver força ou melhorar a habilidade em algum movimento específico, para somente então começar a parte de condicionamento metabólico, todos esses componentes juntos constituem o WOD, sigla em inglês para “workout of the day” que significa “treinamento do dia”. (TIBANA; ALMEIDA; PRESTES, 2015, p. 182).

retrata o estilo de vida saudável de Barnabé e sua família, e o outro é “Leitura: as novas tecnologias e o estilo de vida”, abordando as mudanças de comportamento de nossa sociedade devido aos avanços tecnológicos.

**Figura 6:** Leitura e discussão do texto



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 24/05/2016 – elaborada pela autora

Na semana de 31/05 retornamos para a sala de aula (auditório) para assistirmos ao filme “Super size me: a dieta do palhaço” (2004), dirigido e protagonizado por Morgan Spurlock, que apresenta a história de um homem que durante um mês se alimenta apenas com comidas do tipo *fast food* e reduz drasticamente a realização de atividade física. O filme tem duração de 96 minutos, o que impossibilitou que qualquer outra atividade ou discussão fosse realizada nessa aula. No início da aula, fiz uma introdução sobre o filme: uma pessoa que decide fazer uma dieta exclusiva com alimentos do *Mc'Donalds* durante um mês. Inicialmente todos os exames indicam uma saúde perfeita e que ao final do filme verificaríamos o que aconteceu com o corpo dele. Observei que no 1B nenhum aluno anotou nada sobre o filme e no 1E apenas um aluno fez anotações no caderno, porém a maioria estava atenta e, ao final da aula, comentaram que gostaram, mas que o filme era cansativo.

No dia 07/06 precisei juntar as turmas dos 1D e 1E nos dois últimos horários da manhã no auditório, pois no horário da minha aula no 1E foi aplicada a prova das Olimpíadas de Matemática. Então, gentilmente, a professora de Matemática cedeu suas aulas com o 1E para que pudesse juntar as turmas e estes não ficassem atrasados em relação ao conteúdo.

Discutimos o filme apresentado na semana anterior tentando estabelecer uma relação entre o estilo de vida saudável e a importância da atividade física/exercício físico, além de fazer uma ponte com o tema da aula “obesidade e sedentarismo”. A seguir, apresento um trecho da participação dos alunos na discussão do filme:

### **Roteiro de observação - aula 6 – 1B**

Pergunto se o ator do filme, quando começa a fazer o experimento da dieta do *Mc'Donalds*, tem alguma alteração na saúde dele. Os alunos respondem que “sim”, “muita”. O que vocês perceberam?

- “o fígado dele virou gordura”
- “ele virou brocha”
- “pressão alta”
- “ácido úrico elevado”.

Expliquei sobre como estava a saúde dele no início do filme, adotando um estilo de vida saudável e, depois, como mudou ao final do filme, limitando até o número de passos que podia dar por dia. Falamos sobre a alimentação inadequada com excesso de gordura e carboidratos. Um aluno disse que quem começa a ter aumento de ácido úrico, tem dores nas articulações, pode ter pedra no rim e deve fazer uma dieta muito rigorosa. Uma aluna perguntou se “gota” é uma doença crônica (não sei).

- “Por que quem tem pedra no rim não pode comer tomate?” (pergunta um aluno)

Não sei responder, talvez pela acidez. O que mais aconteceu com o Morgan (ator do filme)?

- “colesterol dele” (colesterol elevado)
- “pressão arterial elevado”
- “ficando viciado no açúcar”
- “viu no final o tanto de açúcar?” (que ele consumiu – aluno mostra com as mãos a quantidade)
- “ele estava se cansando mais rápido, não tava conseguindo subir as escadas”
- “ele falou que o reflexo tava lento”

Pergunto se perceberam que tudo isso foi consequência de uma alimentação inadequada e redução da atividade física? E sinalizam que sim, com a cabeça. Falamos dos processos que o *Mc'Donalds* estava sofrendo nos EUA, com a acusação de venderem comidas que fazem mal a saúde e levarem à obesidade, que foi o motor para o ator realizar este filme. No final do filme, fica a pergunta: “afinal, quem precisa mudar? Você ou a empresa?” e os alunos respondem “Você!”, pergunto por que?

- “porque se você não quiser comer você não vai lá na empresa e não vai comer o lanche da empresa”
- “também não tinha a tabela nutricional dos alimentos, e eles não sabiam os riscos que estavam correndo né”
- “é igual aquele suco de 1litro, meio litro lá”

Falamos sobre a quantidade de açúcar dos sucos de caixinha. Os alunos participaram bastante da discussão sobre o filme e, em alguns momentos falavam todos ao mesmo tempo, não sendo possível transcrever suas falas.

Os alunos participaram intensamente das discussões sobre o filme, tanto no 1B quanto no 1E/1D. Na sequência, apresentei os conceitos sobre sedentarismo e obesidade, além

de ensiná-los a calcular o Índice de Massa Corporal – IMC. A aula com as turmas conjugadas (D e E) foi um pouco mais turbulenta, com muitos alunos em sala (auditório), muitos falando ao mesmo tempo e com participação mais efetiva dos alunos do 1D. Ao final, pedi para avaliarem a aula:

**Roteiro de observação - aula 6 – 1E/1D**

Peço para avaliarem a aula, se gostariam que mudasse algo e João (1D) diz:

- *“queria mais prática, mas é o jeito né!?”*

Explico para ele o porquê de ter teoria e prática e que, às vezes, precisamos estar em sala de sala, e ele diz que concorda. Uma aluna fala que eu poderia fazer os dois juntos e explicar tudo isso na prática, pois seria mais fácil de compreender. Concordei com ela. João diz que eu poderia explicar dentro da sala e já ir para prática – explico para ele que acho complicado dividir as duas aulas em uma na sala e outra na prática devido ao pouco tempo, pois até nos deslocarmos para o ginásio demoraria muito. Um outro aluno sugere que eu poderia ter feito a prática na sala, se eu tivesse levado uma balança para aula, eu poderia ir pesando e medindo os alunos e explicando a teoria, assim entenderiam melhor – sabe que eu não havia pensado nisso antes! Agora vou ficar mais atenta para tentar mesclar mais aulas teóricas e práticas, pelo menos com alguns exemplos práticos durante a teoria, pois quando estamos na quadra consigo fazer discussões com eles, mas a ideia de trazer a prática para a sala de aula, eu não havia pensado!

Essa situação mexeu muito comigo, senti raiva na hora pelos questionamentos dos alunos, mas, depois, refleti que realmente era muito cansativo duas aulas seguidas em sala de aula, apenas com teoria/discussões. No ano letivo seguinte (2017), segui as sugestões dos alunos e levei uma balança antropométrica mecânica, emprestada da enfermagem do campus, e o envolvimento e compreensão dos alunos foi muito melhor, pois conseguimos aferir o peso e altura de todos no mesmo momento, possibilitando que cada um calculasse seu IMC. Sem a balança, até o ano de 2016, cada aluno calculava seu IMC com base no “achismo” de quanto seria seu peso e altura.

Esse processo de reflexão permanente sobre a ação (ou a própria prática) é parte da ressignificação das próprias espirais cíclicas, do caráter pedagógico do trabalho em pesquisa-ação (BARBIER, 2002). Franco (2012) se baseia em Monteiro (2002) para enfatizar que as ações docentes tendem a se tornarem habituais, e os hábitos é que dão sustentação às ações, pois a revisão de nossas ações permite a transformação delas. Completa, ainda, que a revisão deve ser considerada uma operação teórica, reflexiva, estabelecendo uma nova prática.

Na semana do dia 14/06 não ministrei aula para as turmas, pois tive que acompanhar os alunos durante os JIFMT (Jogos dos Institutos Federais – MT). Porém, combinei com os 1º anos que deixaria a avaliação escrita (APÊNDICE I) para realizarem, já que nenhum aluno destas turmas participaria dos jogos. A avaliação foi aplicada por um



professor do campus e teve o valor máximo de 6,0 pontos, combinados previamente com as turmas, sendo que os alunos poderiam consultar seu próprio caderno e outros textos, desde que tivessem no caderno. Voltarei a falar sobre a avaliação na aula do dia 28/6, em que farei uma “vista prova” com as turmas.

Com a avaliação finalizamos o Plano de Aula 1 proposto para os 1º anos, mas ainda não concluímos o 1º bimestre. Assim, a seguir, apresentarei e discutirei o “Plano de Aula 2” referente ao conteúdo de “Basquetebol”.

#### 4.1.1.3 Iniciando o basquetebol

Ainda no 1º bimestre, após finalizar a primeira sequência de aulas, denominada de “Plano de Aula 1”, planejei o “Plano de Aula 2” (Quadro 14) para os 1º anos, contemplando o conteúdo de Basquetebol. Esse plano iniciou-se no 1º bimestre, conforme previsto no Plano de Ensino (APÊNDICE D), mas só foi concluído no início do 2º bimestre, que teve início no dia 27/06, conforme previsto no calendário acadêmico (ANEXO 1).

**Quadro 14:** Plano de aula 2 – 1º anos

 <b>PLANO DE AULA</b> Departamento de Ensino Médio e Técnico 2016		Nº 02
<b>1) IDENTIFICAÇÃO:</b>		
<b>Disciplina:</b> EDUCAÇÃO FÍSICA		<b>Curso:</b> Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio
<b>Carga Horária:</b> 80 horas	<b>Série:</b> 1º ano	<b>Período Letivo:</b> 2016
<b>Professora:</b> Larissa Beraldo Kawashima		
<b>2) TEMA DA AULA</b>		
- Basquetebol.		
<b>3) OBJETIVOS:</b>		
a) Reconhecer e avaliar seus próprios conhecimentos sobre o basquetebol, tanto teóricos como práticos; b) Conhecer, reconhecer e vivenciar as diferentes possibilidades de atuação do basquetebol como o basquete de rua e o basquete para cadeirantes; c) Reconstruir e vivenciar o basquetebol de rua segundo o movimento cultural produzido por cada turma.		
<b>4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)</b>		
- Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: basquetebol – adaptado e basquete de rua.		

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

A primeira aula será realizada uma avaliação diagnóstica com cada turma para verificarem o que sabem sobre o basquetebol tanto conceitualmente quanto na prática; assim, poderão dizer sobre o que sabem e vivenciar um jogo de basquetebol que será filmado. Em seguida, os alunos poderão assistir aos vídeos de seus jogos e comparar com um jogo profissional. Discutiremos também, a partir de um texto sobre o “Movimento Hip Hop” e vídeos do basquete de rua, a origem e regras deste esporte; em seguida trabalharemos em grupo para construirmos, a partir do movimento cultural em que cada turma está inserida, o próprio basquete de rua de cada turma para vivenciarmos numa próxima aula. Vivência do basquete de rua construído por cada turma. Apresentação do basquetebol sobre cadeiras de rodas (regras, classificação funcional, vídeos, etc.) e vivência da modalidade através de adaptação com cadeiras da sala de aula.

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Nenhuma.

**8) RECURSOS (materiais)**

Projeter multimídia, computador, textos, sala de aula, quadra de esportes, ginásio, bolas basquetebol e outros materiais.

**9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: construção coletiva do basquete de rua de cada turma.
- Aulas práticas: nota de participação.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na primeira aula (21/6) realizei uma avaliação diagnóstica com cada turma, para verificar o que sabiam sobre o basquetebol, tanto conceitualmente quanto na prática. Inicialmente, os alunos se sentaram na arquibancada do ginásio para conversarmos sobre o tema e explanei a sequência de todas as aulas que faríamos sobre basquetebol, explicando que na próxima aula assistiríamos ao jogo deles (alguns fizeram cara de que não sairia nada) e compararíamos com um jogo de NBA (começam a rir). Comentamos sobre o basquete de rua que construiríamos e sobre o basquete para cadeirantes – nesse momento os alunos vibraram, mas expliquei que não teríamos cadeira de rodas e sonorizaram um “ahhhhh”. Perguntei aos alunos do 1B, que estavam na escola no ano anterior, se eles jogaram o basquete para cadeirantes no ano passado e me lembraram de que não trabalhamos com o basquete – realmente, o tempo não foi suficiente e acabei excluindo esse conteúdo naquele ano!

Sobre o que eles sabiam do basquetebol, a turma do 1B tinha alunos com mais experiência, sendo a turma com maior número de “basqueteiros”, cerca de 5 alunos afirmaram que “jogaram” antes de entrar no campus. No 1E, os alunos tiveram menos contato com o basquetebol, nenhum aluno afirmou “ser jogador” e alguns alunos nunca tinham pegado numa bola de basquetebol.

#### **Roteiro de observação – aula 8 – 1E**

Falei que a proposta era fazer vivências diferentes, pois imaginava que eles já aprenderam o básico (jogar basquetebol e fundamentos) do basquetebol do ensino fundamental, mas muitos disseram que não. Perguntei, então, quem teve aula de basquetebol no ensino fundamental, sobre regras, história e fundamentos, e apenas 3 alunos levantaram as mãos. Perguntei quem já jogou basquete e umas 4 pessoas levantaram as mãos. Perguntei quem nunca jogou basquetebol e umas 6 pessoas levantaram as mãos. Pergunto o que eles sabem sobre o basquete e algumas pessoas disseram “*nada*”; “*conheço as linhas*”. Alguém conhece sobre a história? “*não lembro*”.

Os alunos continuaram relatando o que conheciam sobre o esporte, a história, as regras, os fundamentos, dentre outros elementos. O quadro 15 apresenta o que os alunos responderam:

**Quadro 15:** O que sabem sobre o basquetebol?

<b>1B</b>	<b>1E</b>
<p><b>Roteiro de observação – aula 8 – 1B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>é um jogo</i>” (digo que é um esporte – conceitos diferentes),</li> <li>- “<i>tem que ficar quicando a bola no chão</i>”</li> <li>- “<i>tem que jogar na cesta</i>”.</li> </ul> <p>O que sabem sobre a origem?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>EUA, Japão...</i>”</li> </ul> <p>Duda explica que tinha que jogar numa cesta fechada (cesta de pêssegos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>não pode fazer assim</i>” (e mostram com gestos como é o drible, que não pode cotoveladas, bater a bola com as duas mãos, a marcação na bandeja).</li> </ul> <p>Pergunto: qual é a nossa quadra de basquete?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>da linha preta</i>”</li> <li>- “<i>não pode chutar a bola</i>”</li> <li>- “<i>a bola só sai quando cai pra fora</i>”</li> <li>- “<i>a bola pode fazer isso aqui e eu jogar que tá valendo</i>” (só não pode pisar fora – completo).</li> </ul> <p>Fundamentos básicos: como podemos andar/se deslocar com a bola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>batendo</i>” (vários alunos mostram o movimento com as mãos e Thalisson demonstra com a bola).</li> </ul> <p>Quais os tipos de passe?</p>	<p><b>Roteiro de observação – aula 8 – 1E</b></p> <p>O que vocês conhecem sobre as regras?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>da linha que sai</i>”</li> <li>- “<i>não pode dar tapa na bola se o adversário tiver com a bola</i>”</li> </ul> <p>Vou explicando e fazendo comparação com o handebol, pois parecem conhecer mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>depende da falta leva 2 minutos né professora</i>” (sobre o hand)</li> </ul> <p>Explico sobre as faltas, tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>4 tempos...acho que de 10</i>”</li> <li>- “<i>tem a posse de bola também 24 segundos</i>”.</li> </ul> <p>Identifico a quadra de basquetebol, o garrafão. Quanto vale a cesta fora da linha preta (aponto a linha)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>3 pontos</i>”</li> </ul> <p>E dentro?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>2 pontos</i>”</li> </ul> <p>Lance livre?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>1 ponto</i>”</li> </ul> <p>Lateral?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>pode tacar fora, se pisar fora sai a bola né?</i>”</li> <li>- “<i>você pode pegar fora, mas não pode pisar</i>”</li> <li>- “<i>não pode voltar bola</i>” (meio de campo),</li> </ul> <p>Fundamentos – drible (vou demonstrando e</p>

<p>-“<i>passé de peito</i>” e “<i>passé picado</i>”. Bandeja – Thiago demonstra. Falo de “duas saídas” e pergunto se lembram de mais alguma coisa? - “<i>pé de apoio</i>”.</p>	<p>mostro a diferença com o handebol) - “<i>não pode dar duas saídas</i>” (demonstro o que é) - “<i>professora, tem também se você segurar a bola você pode dar três passos né</i>”</p>
--	---

**Fonte:** Construção da autora

Após o diagnóstico inicial, convidei os alunos para realizarem um alongamento e, em seguida, algumas atividades para que pudessem ter contato com a bola, principalmente para àqueles que nunca haviam jogado se familiarizarem com o esporte. Foram atividades de estafetas com drible/arremesso e pega-pega com drible. No 1B, os alunos se divertiram muito com a estafeta, competição entre 5 equipes, em que cada um deveria driblar até a cesta e só retornar após convertê-la. Os grupos incentivavam os colegas que não estavam conseguindo fazer cesta e vibravam muito quando conseguiam. Só terminamos a atividade quando todo mundo conseguiu fazer cesta. Até mesmo a aluna Emily que iniciou a aula filmando, pois afirmou que não gostava de jogar basquete, pediu para entrar na atividade na segunda vez que foi realizada (total de 5 vezes).

No 1E, chamei todos para irem para o centro da quadra para iniciar as atividades e alguns não vieram. Então, os alunos que já estavam lá começaram a chamar os colegas – fui buscar quem estava sentado e todos vieram participar da atividade. Esta turma teve um pouco mais de dificuldade, então precisei realizar alguns exercícios de drible e passe antes da estafeta e pega-pega.

O segundo momento da aula foi o jogo propriamente dito, um diagnóstico do que sabiam realizar na prática, sendo este momento filmado (em todos os 1º anos) para ser exibido na próxima aula para os alunos se verem jogando. A organização das equipes se deu de forma diferente, como mostra os relatos do quadro 16:

**Quadro 16:** Organização do jogo de basquetebol

1B	1E
<p>Alguns alunos dizem que não querem jogar, que não gostam, mas os convenço a jogar para dar o número certo. Um aluno começa a numerar os colegas para dividir as equipes e aqueles que tem números iguais são da mesma equipe – ele divide de uma forma que os “basqueteiros” saem em equipes diferentes, ficando bem mesclado – são 5 equipes – cada equipe joga uma vez – equipe 1 x 2; 3 x 4; 5 x misturado. Os próprios alunos querem apitar os jogos. Todos os jogos fluem muito bem, pois as equipes estão bem</p>	<p>Para dividir as equipes, pergunto quem sabe jogar para montarmos 2 equipes, e vários alunos se levantam; alguns dizem “<i>eu sei as regras</i>”. As meninas preferem jogar separado. Prefiro separar “quem sabe” de quem “não sabe” para que estes últimos possam jogar sem serem excluídos pelos colegas, já que o objetivo é demonstrar o que sabem sobre o basquetebol. Dividimos, então em 4 equipes, 2 com “quem sabe” e 2 com quem “não sabe” jogar. Todas as equipes jogam 2 vezes. Iniciamos pelos alunos</p>

<p>mescladas em termos de habilidades. Apenas em um dos jogos, em que a Jeny está no time, ela não quer receber bola e fica só fazendo número em quadra – até tentam passar a bola para ela, mas ela foge, grita o tempo todo em jogo. No último jogo, Marcos e João apitam, mas não conhecem as regras do basquete, e os alunos reclamam com eles (principalmente com o João), que nem ligam – os jogadores começam a indicar as faltas e o que é para apitar, então perguntam para o João “<i>você sabe apitar???</i>” – começo a apitar junto com ele para ajudar.</p>	<p>que dizem saber jogar. Os próprios alunos são árbitros das partidas. Mesmo entre os alunos que dizem saber jogar, observei que muitos não conseguem realizar os fundamentos básicos, mas o jogo flui normalmente, com todos participando efetivamente. Cada jogo dura 10 minutos. Vou dando indicações de algumas regras que estão violando para que não aconteça mais. Na verdade, no jogo de quem “não sabe” ficou um aluno que sabe jogar muito bem e todas as meninas (6 meninas), sendo que duas sabem jogar – por ser um jogo misto, o jogo flui muito bem, sem tumultos e todos participando efetivamente (mesmo quem não queria pegar na bola, a bola acabava chegando às suas mãos). Os alunos que estavam apitando iam orientando os colegas que estavam jogando – “<i>olha o pé na linha</i>”.</p>
---	--

**Fonte:** Roteiro de observação – aula 8 – 1B e 1E

Na semana seguinte, dia 28/06, foi o momento dos alunos verem os vídeos e analisar/comparar com vídeos de jogos profissionais. Porém, precisei fazer um adendo antes disso e retornar à avaliação escrita sobre os conceitos aprendidos no “Plano de Aula 1”. Aliás, essa aula dupla pôde ser dividida em três momentos: 1) vista prova da avaliação escrita; 2) análise dos vídeos do jogo de basquete; 3) construção das regras do basquete de rua.

A vista prova (como é chamada a revisão da prova) foi realizada no início da aula das duas turmas, após devolução das avaliações aos alunos. Pedi para olharem e verem se haviam dúvidas e um aluno do 1E disse “*dei mancada na prova*”, pois errou as contas para calcular a FC porque se esqueceu de calcular a FC máxima (220 - idade), para depois calcular a FC durante o exercício aeróbio (usou 220 como valor da FC máxima). Expliquei questão por questão para verificar se tinham dúvidas. Comentei que essa turma foi bem melhor que as outras na avaliação escrita, pois percebi que eles anotaram tudo no caderno e durante a prova a consulta foi realizada.

Diferentemente, no 1B as notas foram mais baixas, mas confirmaram que não tinham nada anotado no caderno, conforme relato a seguir:

#### **Roteiro de observação - aula 9 – 1B**

Os alunos olharam a prova e, na do Vinícius, fiz o seguinte questionamento “por que usou 70%?” (era para calcular a FC do exercício aeróbio entre 60 e 80% da FC máxima) – ele leu meu questionamento e me respondeu que foi porque se era entre 60 e 80, então o valor era de 70%!

- “*para professora, você pediu entre os dois, por isso usei esse*” (Vinícius)

Ele até teria razão, mas na prova considerei boa parte da nota, porém nas aulas eu havia explicado que teria que calcular os valores para 60 e 80% (será que minha prova foi confusa?). Expliquei questão por questão para ver se tinham

dúvida. Muitos erraram ou deixaram de fazer os cálculos da FC, então perguntei se não tinham anotado no caderno, pois deixei utilizá-lo durante a prova. Alguns disseram que não deixei usar e outros colegas responderam:

- “*deixou sim*”

- “*tava escrito na prova que podia usar*”

- “*nem estudei para fazer essa prova*”.

Alguns disseram que não tinham nada anotado no caderno. Apresentei novamente os cálculos de FC na lousa. Depois falei a nota bimestral de todos os alunos e que não tinha ninguém de recuperação na sala: a turma vibrou muito!

Percebi a perpetuação da visão de que Educação Física é uma disciplina que não precisa estudar e, também, não é necessário anotar nada sobre ela. É fato que muitos alunos aprendem apenas observando, mas, neste caso, ainda há de se considerar o fato deste conteúdo necessitar de uma noção prévia de cálculo, de matemática, de regra de três. Por isso, muitos alunos não conseguiram se sair bem na avaliação escrita, pois não sabiam calcular. Todo ano converso com os professores de matemática dos 1º anos para saber o que posso cobrar em minhas aulas nos cálculos de IMC e FC, também os deixo usar calculadoras, pois entendo que minha disciplina não tem a intenção de cobrar o que sabem de matemática, mas o entendimento sobre o conteúdo específico de Educação Física.

No segundo momento da aula, retomei o conteúdo de basquetebol e pedi para que observassem como eles estavam jogando, os fundamentos realizados, e todos ficaram atentos assistindo. No 1E os alunos riram muito e comentaram os lances do jogo, que complementei com explicações sobre o tipo de marcação que estavam realizando (individual) e o porquê de alguns lances que o árbitro apitava (parou porque voltou a bola no meio de quadra, quando se caracterizam as duas saídas, dentre outras). O 1B ficou muito mais agitado, a turma comentava e se empolgava com os lances realizados. Não assistimos ao vídeo todo, pois era muito longo, então adiantei algumas partes, mas eles queriam se ver e não queriam que eu passasse para frente.

Nas duas turmas, a maioria dos alunos disse que foi a primeira vez que se viram jogando basquetebol ou qualquer outra modalidade. No 1E, perguntei o que acharam do jogo deles, se eles fizeram os fundamentos da forma que achavam que faziam:

#### **Roteiro de observação - aula 9 – 1E**

A aluna Wal diz que é mais fácil criticar assim, assistindo ao jogo do que durante o jogo, pois podem observar os detalhes. Falo para eles que observando o vídeo dá para perceber que mesmo quem nunca jogou conseguiu realizar os fundamentos básicos de drible, passe e arremesso e, se quiserem aperfeiçoar isso tudo, terão que participar dos treinamentos esportivos realizados à noite na escola (alguns alunos falam para os colegas que estão ao lado “*vamos?*”). Alguns alunos comentam que estão participando do

treinamento de outras modalidades e pergunto se gostaram da experiência de jogar basquete e respondem que sim.

Na sequência exibi um jogo de basquetebol profissional para compararem ao jogo deles e logo disseram: “*não é igual não, professora*” (1E). O vídeo era o jogo 5 da final da NBA 2016, entre *Cleveland Cavaliers x Golden State Warriors* e apenas o aluno Thiago (1B) disse que estava acompanhando os jogos da NBA 2016. Os alunos das duas turmas ficaram vidrados com o vídeo, comentavam as jogadas e a maioria dos alunos afirmou nunca ter assistido a um jogo da NBA. Fizemos uma discussão comparando a especulação da mídia com o futebol no Brasil e com basquete nos EUA; sobre o basquete que nos EUA é profissional e, no Brasil, o futebol não é; comentamos sobre a escolha dos jogadores universitários nos EUA para o basquete profissional e do esporte nas universidades.

Interessante notar que muitos desses alunos chegaram ao ensino médio sem conhecer o mínimo sobre o basquetebol, alguns nem tiveram a oportunidade de manipular uma bola ou assistir a um jogo de basquete profissional. Os alunos já haviam apontado nos questionários (capítulo 5) que aprenderam pouco ou nada em Educação Física no Ensino Fundamental, mas o esporte teve seu destaque nas respostas, porém o basquetebol foi citado apenas uma vez.

O que tenho observado também é que o fator “novidade” que um conteúdo apresenta tem sido positivo nas aulas de Educação Física até aqui desenvolvidas e isso pode ser o móbil (CHARLOT, 2000) para mobilizar os alunos a estabelecerem relações mais significativas com o saber. Apesar de o basquetebol em si não ser nada inovador, podendo ser considerado um esporte tradicional, a forma e as experiências que os alunos tiveram oportunidade de conhecer e vivenciar foram novas e positivas.

O terceiro momento da aula teve o papel de fomentar uma experiência inusitada aos alunos, apresentando o basquete de rua com a proposta de construir o “basquete de rua possível” para cada turma, ou seja, o basquete de rua de cada turma! Primeiro, perguntei se alguém já havia jogado basquete de rua: no 1E apenas um aluno disse que sim, que jogou na rua, com bicicleta; outro aluno disse que as regras são diferentes do basquete, que podia trombar, “*não tem fora, parece*” (Roteiro de observação, aula 9, 1E). O 1B é a turma em que os alunos explicitaram maior experiência anterior com o basquetebol, e logo disseram: “*joga na rua?*”, “*é um jogo que tem regras*”, “*pode pegar a bola e fazer assim, esconder aqui, ali*” (mostrando como fazer), “*enterrada vale mais ponto*”, “*tem que ter caixa se som lá na quadra*” (Roteiro de observação, aula 9, 1B). Depois, explanei um texto de apoio (entreguei para os

grupos) sobre o basquete de rua no Brasil, sua origem no Rio de Janeiro, das comunidades pobres e da periferia, regras específicas com 4 jogadores, pontuações (manobras), dentre outras.

A proposta de atividade para a próxima aula foi de um torneio de basquete de rua entre a turma, mas deveriam construir seu próprio basquete de rua, com regras próprias, adaptadas à realidade da turma, com músicas específicas que atendessem ao gosto musical deles, com entrada das equipes na abertura do torneio, danças específicas, com DJs (*Disc jockeys*), MCs (Mestre de Cerimônias), pontuação específica para cada manobra, dentre outros. Para tanto, a atividade indicada consistiu na divisão da turma em grupos, em que cada um deveria construir as regras do basquete de rua para a sala, para depois discutirmos todos juntos e chegarmos às regras do basquete de rua para jogarmos na próxima aula. Entreguei o texto com a história e regras do basquete de rua para se basearem. Anotei na lousa os itens que deveriam produzir – música, dança, estilo musical, regras (pontuação e punições). Deixei que os grupos trabalhassem e pedi para escreverem numa folha para me entregar ao final da aula, valendo uma pontuação na nota bimestral, combinada com cada turma. Tirei as dúvidas nas produções de cada grupo e, enquanto isso, deixei um vídeo de um campeonato de basquete de rua para conhecerem e terem ideia de como era – a maioria parou para assistir ao vídeo e deixou a atividade de lado (mas isso é algo óbvio, não sei porque achei que os alunos fariam as duas coisas ao mesmo tempo!). A dinâmica seguinte foi a explanação do que cada grupo produziu, enquanto anotava na lousa. Após todos os grupos apresentarem suas produções, discutimos cada proposta, alteramos o necessário e chegamos às regras do basquete de rua de cada turma, conforme Apêndices J e K.

No dia 05/07 foi realizado o torneio de basquete de rua de acordo com as regras construídas por cada turma. Todos os alunos se envolveram na atividade, sendo que alguns não jogaram, mas ficaram narrando/comentando os jogos (MCs) ou como mesários (marcar a pontuação de cada equipe na súmula). Para as duas turmas estavam previstas na súmula a obrigatoriedade de trocar os jogadores no 2º tempo, possibilitando a participação de todos. Levei uma caixa de som com microfone para o ginásio e cada turma colocou as músicas que haviam combinado em sala, porém, em determinado momento, colocaram sertanejo no 1B que não estava previsto no regulamento, mas todos adoraram.

A turma do 1E se envolveu mais com a atividade e tentaram realizar tudo que previram, como a entrada das equipes em quadra antes das partidas com danças, mascotes e caracterizados. As equipes fizeram coreografias e duas equipes até simularam uma batalha de dança de rua. Levaram um skate e os alunos se revezaram para andar ao redor da quadra, enquanto aconteciam os jogos. O MC narrou todos os jogos estimulando os alunos a torcerem



pelas equipes. No 1B este “movimento da rua” foi menos intenso, pois não conseguiram dançar *break* e poucas equipes fizeram grito de guerra como haviam estipulado. Ao final do primeiro jogo, o MC começou a incentivar a torcida e ficou um pouco mais animado. Um aluno fez cartazes para as jogadoras e animou mais a atividade.

Em relação aos jogos, organizamos em 4 equipes mistas, sendo um jogo eliminatório, seguido por disputa de 3º e 4º lugares e final. Deste modo, todos tiveram a oportunidade de jogar duas vezes. Antes de iniciar cada partida fiz a leitura e explicação das regras (pontuação e penalidades) contidas na súmula, mas os primeiros jogos pareciam mais com o basquete normal, com os alunos só tentando fazer cesta, esquecendo-se que as manobras tinham pontuação até maiores. No 1B, por exemplo, cesta dentro do garrafão não tinha valor algum e muitas cestas não foram pontuadas. Os alunos que não sabiam jogar basquete tentaram mais manobras do que os “basqueteiros”, como esconder a bola sob a camisa e passes de costas.

Como avaliação final após o torneio, o 1E demonstrou maior satisfação, afirmando que conseguiram executar a maioria das regras propostas por eles. Já o 1B reclamou que não conseguiram executar as regras que elaboraram para que o basquete de rua acontecesse, ficando mais parecido com o basquete normal.

Esta proposta de aula para os 1º anos foi executada a primeira vez este ano, pois, anteriormente, não tive essa perspectiva de enxergar que o basquete de rua da forma original é específico de um contexto social e cultural, não atendendo aos interesses dos alunos. Dessa forma, nos anos anteriores, quando fazíamos a aula prática de basquete de rua, ficava uma prática similar ao basquete convencional. Da forma que fizemos este ano, conseguiu abarcar o contexto específico do campus São Vicente, atendendo a especificidade de cada turma. Além da produção coletiva das regras, a experiência de vivenciar algo elaborado por eles pareceu fazer mais sentido, instigando outros tipos de relação com esse saber. É a mudança de foco do ensinar para o aprender proposta por Charlot (2009), ou seja, o que está acontecendo quando um aluno participa dessa atividade, se envolve, constrói uma relação tanto com o saber-objeto em que precisou se apropriar dos conhecimentos disponíveis sobre o basquete de rua e construir novos conhecimentos, quanto dominar a atividade que ele mesmo elaborou e, ainda, dominar uma relação (com o outro, com o colega de equipe, adversário, assumir uma nova função).

#### ***4.1.1.4 Grupo focal 1: uma pausa no basquetebol para avaliarmos o bimestre***

Antes de concluirmos o “Plano de Aula 2” sobre o basquetebol, encerrou-se o 1º bimestre do ano letivo de 2016 e, para tanto, havia previsto o fechamento da primeira espiral cíclica, com todas as turmas. Do dia 02 a 12 de julho realizei os grupos focais com cada turma, sendo que com o 1B no dia 04/07 e com o 1E dia 05/07. Observe que a aula descrita anteriormente sobre o basquete de rua foi vivenciada apenas pelo 1E antes do grupo focal. Isso se deu porque o primeiro grupo focal foi realizado fora do horário de aula, agendado previamente com cada turma, e o dia e horário que o 1B e 1E tinham disponíveis eram diferentes.

Durante o grupo focal, os alunos puderam explicitar sobre o que pensavam sobre as aulas de Educação Física, o que aprendiam nas aulas e o que significava a Educação Física para eles. Estas informações serviram como um *feedback* sobre o desenvolvimento do 1º bimestre, se estávamos no caminho correto e o que precisaríamos modificar ou não para o prosseguimento da pesquisa.

#### 4.1.1.4.1 *O que pensam sobre as aulas de educação física*

A conversa com os alunos no grupo focal foi uma das estratégias mais interessantes da pesquisa, pois se sentiram a vontade em expor suas opiniões e contribuírem com a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física no campus. Explanar o que pensavam sobre as aulas de hoje, os fizeram lembrar de como eram as aulas no Ensino Fundamental e, para isso, muitas vezes se utilizaram de um recurso de comparação do “antes” para explicarem o que pensavam sobre o “agora” no IFMT – campus São Vicente. Pude apreender quatro categorias das exposições dos alunos: **1) Exercitar-se; 2) Aprendizagem; 3) Dominar uma relação; 4) Futsal.**

Foi recorrente nas primeiras aulas que tive com os 1º anos, a reclamação de que tinham uma vida ativa (exercícios físicos) antes de entrarem no campus e que foi cessada devido à quantidade excessiva de aulas, trabalhos, avaliações, dentre outras. Alguns alunos enxergaram a aula de Educação Física como um momento em que podiam se exercitar, mas o interessante que nenhum deles afirmou ser apenas isso o que pensavam, relacionaram também a alguma aprendizagem, como o conceito de sedentarismo.

- Letícia, 1B: *Eu acho que a Educação Física é uma forma de aproximar os alunos com os esportes, e eu acho isso bom, porque eu sou sedentária (risos). Bom, teve um tempo que eu não era, eu corria, fazia esporte, eu era fitness*

*mesmo, e depois que eu vim pra cá eu parei, e nas aulas de Educação Física eu pratico esportes*

- Clark, 1B: *Ah professora, nós achamos bom a Educação Física porque a gente não fica parado, faz atividades físicas... fica... como é que fala? (Ian: sedentário) sedentário, eu acho bom as matérias...*

As respostas mais recorrentes relacionaram-se à Educação Física e ao aprender, ramificando-se em aprender algo novo, o aprofundamento do conhecimento, a diversificação dos conteúdos e a relação teoria/prática. A fala de Gutemberg contempla estes elementos:

*Gutemberg, 1B: Eu acho assim né, a pessoa tem que aprender como funciona o corpo... a gente aprende sobre os esportes que a senhora fica falando, a senhora passa como que funciona... as regras..., a gente aprende coisas novas, eu mesmo nem sabia nada sobre o basquete... eu sei algo ali do outro esporte... (risos)... sabia nada dessas coisas não. Antes eu só tinha contado apenas com o vôlei e o futebol né... essas outras coisas a gente aprendeu aqui com senhora... porque antes era só aula prática, a gente só ficava na quadra, não esses negócio de aula teórica... não aprofundava, e era isso na antiga escola, e aqui eu acho legal, melhor que na outra escola.*

Alguns alunos relacionaram o que pensam sobre as aulas de Educação Física à aquisição de conhecimentos e de experiências novas, como é possível observar na sequência de falas do Grupo Focal do 1B:

- Gutemberg 1B: *é... as aulas de Educação Física é boa né, é.. creio assim... as pessoas aprendem mais como funciona o organismo, como ter uma vida saudável, a gente faz exercícios físicos, e...*

- Matheus 1B: *eu, na minha escola, eu não tinha aula de EF dentro da sala, era só na quadra, agora aqui na escola tenho novas experiências, porque eu nunca estudei sobre o corpo humano, era só na quadra mesmo jogando bola.*

- Clark 1B: *Hoje em dia na alimentação... os lipídios, carboidratos, proteínas... a corrente sanguínea lá que se a gente tiver muitos lipídios, você pode ter várias doenças, como: ácido úrico, diabetes, açúcar muito alta no corpo... vários processos de... que tem no corpo humano, aí você tem que saber nas aulas teóricas, desde que cheguei achei isso muito legal.*

Complementando a aprendizagem desses novos conhecimentos, os alunos pensam que as aulas proporcionaram também um aprofundamento deles, como relata

*Fábio (1E): que nem na minha antiga escola não era aprofundado o esporte, uma hora era basquete, outra handebol e futebol, não aprendia nada assim como fundamentos, só jogava a bola e pronto.*

Gutemberg havia comentado isso anteriormente, ressaltando que no Ensino Fundamental não havia um aprofundamento dos conteúdos esportivos, relacionado ao fato de não aprenderem a teoria. Fábio incluiu que não aprendia os fundamentos, o que pode indicar os conceitos ou até mesmo os “fundamentos básicos” para se praticar um esporte. Além disso, Fábio reiterou que não havia diversificação dos conteúdos, havendo um rodízio entre as modalidades esportivas tradicionais. Dessa forma, alunos do 1E apontaram essa mudança em relação às aulas do Ensino Fundamental:

*Luan 1E: lá na escola não tinha esse negócio da teórica com a prática, fazia assim, primeiro bimestre era vôlei e o resto era futsal... o pessoal não tinha esse costume de mudar a rotina.*

*Renato 1E: [...] por isso que eu falo que a gente tá fazendo certo, toda aula inventa um tipo de jogo ou esporte, tipo jogamos basquete de rua, depois vai ser com cadeiras e por aí vai.*

*Yasmim 1E: o interessante que aqui, professora, a Educação Física não fica só no exemplo, tipo, só basquete em si, mas todas as maneiras de basquete, o em quadra, o de rua, o de cadeira de roda e por aí vai...*

Os alunos pensam sobre as aulas de Educação Física que a relação teoria/prática é estabelecida de forma diferente no campus São Vicente, ajudando-os a aprender melhor.

*Paulo, 1E: toda escola que eu estudei, eu não tinha aula teórica e prática, tem que ter mais afinidade com isso, um jeito melhor de aprender.*

*Jaderson, 1B: Educação Física pra mim agora mudou bastante, antes eu não tinha aula teórica, era só quadra e soltava a bola, você praticamente não sabe de nada.*

*Débora, 1E: aqui no IF, tanto a prática quanto a teórica você se interage com os outros, tem um diálogo maior, meio que uma liberdade para se expressar melhor, não só lá na quadra, mas aqui na sala também, a gente joga, brinca (Um aluno diz: e aqui você entende os fundamentos) o fundamento pra que serve, nunca... nunca, sem mentira no meu caso eu nunca me apreciei pela aula de Educação Física.*

A aluna Débora apontou, juntamente com a relação teoria/prática, outra categoria sobre o que pensam das aulas de Educação Física, que está relacionada ao domínio das relações (CHARLOT, 2000). Aprender a dominar uma relação com o outro ou consigo mesmo garante certo controle de seu próprio desenvolvimento pessoal, de forma intersubjetiva, construindo de maneira reflexiva uma imagem de si.

Estas relações também estão ligadas aos princípios da inclusão, autonomia e co-educação (DARIDO; RANGEL, 2005), pois relatam que durante as aulas

Débora 1E:  *você se interage com os outros, tem um diálogo maior, meio que uma liberdade para se expressar melhor.*

O diálogo entre os alunos do 1E disserta sobre essas relações:

- Anderson 1E:  *eu acho que a Educação Física é um meio de... Da gente interagir com outras pessoas na área do esporte né, a gente pega a bola começa a brincar a gente se interage, e tipo tem que ir aprendendo sobre o esporte...*

- Débora 1E:  *é... A gente meio que bate nas pessoas sem querer (risos), mas você lembra que é amigo da pessoa, entendeu?*

- Gabrielly 1E:  *eu tinha meio que dificuldade de praticar alguma coisa e fazer tudo errado.*

- Jaqueline 1E:  *aqui a gente aprende as regras, você anota quem tá participando, vai dando nota, dá espaço para todos participarem, de fazer e como fazer a atividade que está sendo realizada.*

O futsal é recorrente no pensamento sobre as aulas de Educação Física de um aluno do 1E, que pede para ter mais futsal nas aulas, mas é contestado pelos colegas da turma, conforme diálogo a seguir:

- Luis 1E:  *tem que ter mais futsal, professora (risos)... Porque aperfeiçoa mais nosso futebol... eu falo que seria melhor né professora, porque, assim, você estuda lá no IF, bora jogar bola, e os cara fala tu é ruim velho, como se foi pro JIF 'S ano passado? Você foi jogando assim?*

- Paulo 1E:  *primeiro que você veio aqui pra estudar, se fosse pra você jogar bola que ficasse no Trivelato!*

- Renato 1E:  *e outra, ninguém joga a bola pras meninas, nenhuma menina joga, tem que pensar nisso também...*

- Luis 1E:  *eu não falo só futebol, professora...*

- Paulo 1E:  *pro futebol já tá tendo treino, então na Educação Física você pode mesclar o que vai ser passado, agora se não tivesse treino, não tivesse nada, mas tem!*

- Luis 1E:  *tá tendo treino então de futsal, e não tá tendo de basquete? Então, é tudo mesma coisa!*

- Paulo 1E: *mas você tem que pensar em todo mundo! É que ele só pensa nele, eu também gosto de futsal e tal, mas eu também sei que tem gente que não gosta, tipo o Xande se colocar uma rede de vôlei, ele não sabe o tamanho da quadra e fica dentro do gol (risos).*

Não posso afirmar que houve uma mudança de pensamento em relação ao início da pesquisa, pois no questionário aplicado no primeiro dia de aula não abordei esta questão. Porém, diante das comparações que os alunos fizeram com relação às aulas do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio, posso afirmar que há maior envolvimento, tendo em vista que conseguem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, compreendendo o fazer, podendo se expressar e interagir com os colegas, além de terem a oportunidade de praticar tudo de igual para igual com todos os colegas, sem distinção de gênero ou habilidade.

#### 4.1.1.4.2 O que aprendem nas aulas de educação física

Ao explanarem sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física, identifiquei cinco categorias: **1) Saúde; 2) Esportes/basquetebol; 3) Importância dos conteúdos conceituais; 4) Conteúdos atitudinais; 5) Momento de distrair.**

As categorias anteriores apareceram também nas respostas dos questionários relativas ao Ensino Fundamental, porém, no grupo focal, foi possível compreender melhor a relação que estabeleceram com o conteúdo.

Em relação à saúde, por exemplo, nos questionários não foi possível identificar nas respostas se durante o Ensino Fundamental os alunos tiveram aulas em que foram discutidos os conceitos de saúde e se foram propostas discussões sobre o assunto para que aprendessem sobre a importância de “praticar esportes” ou outros exercícios para se manterem saudáveis; ou ainda, se estas respostas foram produtos de informações retiradas do senso comum ou da própria mídia.

No grupo focal, as respostas sugestivas ao tema Saúde referiram-se aos conteúdos que ministrei no “Plano de Aula 1”, conforme respostas a seguir:

Marcos 1B: *Eu aprendi sobre obesidade, e eu preciso fazer né... um pouco de dieta (risos)... não fazer a dieta do Mcdonalds, e aprendi várias coisas, sobre... Exercícios aeróbicos, aprendi um pouco de basquete, mas não jogo... só básico mesmo, e... é top!*

Jenyfer 1B: *Eu acho importante, pois não é só pra gente aprender a jogar, tem que aprender a cuidar da saúde.*

Yasmim 1E: *Ah, tem a questão da saúde, da obesidade, os exercícios aeróbicos, a gente não tinha noção desses exercícios, pra gente eram só exercícios.*

Renato 1E: *Nas aulas de Educação Física, eu nunca tinha estudado assim... profundamente. Que nem sobre a obesidade, sobre os pesos assim, eu nunca estudei não...*

O esporte, também recorrente nos questionários, apareceu nas respostas dos alunos relacionado ao basquetebol, tema do “Plano de Aula 2”. Dois alunos disseram:

Jorge 1B: *não conhecia o basquete, fui conhecer agora, eu achei legal.*

Jaderson 1B: *eu tô gostando, porque eu nunca tinha jogado basquete na minha vida.*

Esse discurso retrata a pouca diversificação dos conteúdos que tiveram nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, pois, mesmo o esporte sendo hegemônico nas experiências anteriores, foi a primeira vez que tiveram oportunidade de conhecer/vivenciar o basquetebol.

Além do mais, os alunos apontam para um dos objetivos da Educação Física na escola, que é a autonomia. Para Darido e Rangel (2005), a autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade. Essa autonomia para usufruírem o que aprenderam durante as aulas em suas vidas, além dos muros da escola, apareceu nas falas a seguir:

Letícia 1B: *Bom, pra mim, nas férias, eu queria ficar em casa assistindo séries e era minha vida nas férias, aí a Educação Física me deu esse aspecto sobre os esportes, então pra mim o esporte era só pra quem gostava mesmo, entendeu? Mas agora é tudo diferente e eu tô gostando, é bem legal praticar esportes, nas férias eu corria e ficava o dia inteiro assistindo séries, e eu não entedia muito sobre a vida dos esportes e a senhora está me ajudando bastante.*

Jenyfer 1B: *Eu nunca fui muito de esporte não (risos)... Ganhei uma bicicleta e ela enferrujou lá na varanda, e agora tá legal! Esse fim de semana levei meus amigos pra jogar basquete, e foi tipo sem regra, sem nada, foi só jogar a bola pra cima (risos)... e foi assim, tem coisas que a gente não gosta mesmo, eu odeio minha bicicleta, odeio correr, nadar e, assim, eu gosto de jogar bola, mas prefiro ficar sentado só observando (risos).*

Há, ainda, a expectativa gerada quanto às experiências que estão por vir, como pronuncia um dos alunos:

Thiago 1B: *pra mim, as aulas mais importantes da senhora, vai ser as aulas de cadeiras de roda. Lá onde eu moro teve um negócio que, mesmo as pessoas não sendo cadeirante, elas participavam, e tinha outros esportes.*

Os alunos destacaram a importância da integração teoria/prática na aprendizagem e compreensão dos conteúdos propostos que, para Nista-Piccolo e Moreira (2012), é necessário enriquecer as vivências, mas sempre com reflexões sobre elas.

Thiago 1B: *Isso que o povo fala sobre a Educação Física é um momento de ir pra quadra e se distrair, tá, eu discordo, porque primeiro eu tenho que aprender os fundamentos e regras dentro da sala para depois, então, poder executar na prática devidamente correto.*

Jaderson 1B: *Antigamente era só jogar na quadra, aqui eu cheguei... eu achei que ia só ficar na quadra (risos)... Mas dá de perceber que não dá pra ficar apenas na quadra, pois tem que entender como que funciona, então a aula teórica acaba sendo mais importante do que as aulas práticas, porque você acaba sabendo mais sobre o esporte e na hora da realização, objetivo do esporte ou do jogo, acaba sendo feito de maneira fácil.*

Assim, se o aluno compreende o que está fazendo, está diretamente ligado à sua capacidade de identificação e interpretação dos sentidos da realidade (CHARLOT, 2009). Para Wogel (2014) a compreensão busca uma razão ou um sentido, indicando uma interpretação para além do próprio objeto, estabelecendo uma relação com outros objetos, pessoas e realidades. A relação teoria/prática possibilita ao aluno identificar, ou seja, “ser capaz de dizer o que é e como é algo, a interpretação apresenta outras questões, o porquê e para quê” (WOGEL, 2014, p. 30).

Apesar de não ter proposto, especificamente, nos “Planos de Aula” sobre a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, os alunos ressaltaram sua aprendizagem nas aulas de Educação Física, como apresentado a seguir:

Letícia 1B: *Trabalhar em grupo, professora. Eu acho que a maioria das pessoas aqui são egoístas, vivem muito sozinhas, a gente aprende a tratar as pessoas.*

Tiago 1B: *Ela falou trabalhar em grupo, não é só na escola, você vai trabalhar em grupo a sua vida inteira, então, quanto antes vocês aprender a fazer isso melhor.*

Paulo 1E: *A gente aprende a ter limites, porque não vai pegar outra modalidade de esporte se a gente não terminou o outro, tudo tem regra, tudo tem limite, tem que ter humildade... Eu jogo o que dá, mesmo eu não gostando eu tô jogando, meu negócio é participar e acima de tudo respeitar a opinião das outras pessoas.*



Mesmo sabendo que os conteúdos atitudinais devem ser propostos nas aulas de Educação Física, nos “Planos de Aula 1 e 2” não apareceram. Porém, as atividades propostas durante as aulas favoreceram uma relação com este saber, de dominar uma relação (CHARLOT, 2009). Além disso, essa aprendizagem transcende para a vida destes alunos, pois compreendem que, por exemplo, precisam aprender a trabalhar em grupo não só nas aulas, mas para a vida inteira (autonomia).

Para finalizar, as aulas também se constituíram em momentos para se distraírem e se divertirem.

*Jenyfer 1B: Tipo assim, professora, se você perguntar pros alunos qual matéria eles acham mais desnecessária? Eles vão responder EF, porque eles acham que EF é só se divertir, mas não, pois a EF é muito importante, porque pra mim que passa o dia todo na escola, se não tivesse EF tava todo mundo sedentário, e a EF é uma maneira da gente fazer uns exercícios, se distrair, tirar um pouco a tensão do momento.*

*Letícia 1B: É uma forma da gente se distrair das outras aulas, porque a gente fica sempre estudando, e com vocês a gente tá tendo aula, só que é mais liberal, a gente se diverte, esfria a cabeça. A gente aprendeu sobre saúde.*

*Anderson 1E: Assim, professora, pra mim a EF é assim: a gente tá nas outras aulas, os professores passam trabalhos, tarefas e tudo mais, mas aí chega na aula de EF é como se fosse um momento pra distrair da rotina e tudo mais, você esfria a cabeça, tem um momento longe de tudo.*

Fazendo uma leitura positiva, como indica Charlot (2000), as manifestações dos alunos não relacionam a Educação Física a algo pejorativo, sem importância, mas a uma aula divertida, que gostam de participar. Aliás, deve ser uma das poucas disciplinas que têm aulas práticas, fora da sala de aula, em que podem “sair da rotina”. As falas dos alunos estão contextualizadas e não podem ser analisadas separadas do que está descrito nas categorias anteriores, pois são dados de um grupo focal, referindo-se a diálogos em que vão expõem suas opiniões. Este contexto divertido das aulas é um fator motivador, que pode favorecer a aprendizagem dos alunos, mobilizando-os aos novos conhecimentos disponibilizados durante as aulas de Educação Física.

#### *4.1.1.4.3 O que significa as aulas de educação física*

Nesta questão, os alunos repetiram e confirmaram elementos mencionados anteriormente e pareciam cansados do grupo focal, afirmando “*ah, já falamos tudo!*”. Assim, poucos alunos quiseram falar o que significava a aula de Educação Física para eles.

Comparando com as respostas dos questionários (capítulo 5) em que o significado estava ligado, ou à apenas um tipo de saber, ou aos “saberes enunciados + dominar uma atividade”, após a finalização do 1º bimestre houve uma ampliação das respostas, contemplando os três tipos de relação epistêmica com o saber na mesma resposta.

Entre os alunos do 1E, quando perguntei o que significava a Educação Física para eles, todos começaram a falar ao mesmo tempo, num diálogo incessante e complementar às respostas um do outro: aprender, interagir, aprender sobre a saúde, não ficar sedentário, união, companheirismo, trabalho em equipe, aprendizado na parte das regras e práticas, como funciona os movimentos, as técnicas. Comentaram ainda sobre a diferença entre o treinamento esportivo (extracurricular) que “*é para quem quer e não para todo mundo*”, como nas aulas de Educação Física. Todos concordaram que no treinamento esportivo busca-se a perfeição, já a Educação Física é uma aula sobre vários esportes, sobre saúde, algumas regras e muitas outras coisas.

Os alunos do 1B pouco falaram, sendo que Clark e Gutemberg engajaram num diálogo:

- Gutemberg: *saúde...*

- Clark: *lazer*

- Gutemberg: *lazer, bem estar... vem nas aulas, faz uns exercícios e ao mesmo tempo brinca...*

- Clark: *you se diverte... todas as aulas práticas, você se diverte por estar fazendo aquilo, e o importante é a saúde, pois o que importa pra Educação Física é a saúde da pessoa, bom é o que eu acho né... As pessoas não dão tanto essa importância, deixam meio de lado, desprezam, acho que deveriam investir na Educação Física pelo peso que ela tem, não sabem porque daquilo, tá relacionada a nossa saúde, ela é uma das principais funções né... pra ficar saudável, tal...*

- Gutemberg: *vai mais pelo cotidiano né, pois hoje em dia a maioria das pessoas não faz mais Educação Física, só ficam no celular ou jogando baralho. Aí na Educação Física a gente vai lá, faz exercício, brinca, e acho que as pessoas se divertem mais, porque tipo ficar mexendo no celular é chato (risos)...*

- Clark: *eu acho que na Educação Física a pessoa fica preparada pra viver, mais dispostas, melhora várias coisas no dia a dia, como trabalhar, é... um monte de coisa, professora!*

O tema saúde foi atribuído pelos alunos como importante para a vida. Este significado pode estar atrelado ao desenvolvimento do “Plano de Aula 1”, pois referem-se aos assuntos discutidos durante as aulas. Talvez, conforme for aplicando os “Planos de Aula”, com

conteúdos diversos, o significado da Educação Física possa mudar, pois os alunos construíram outros tipos de relação com os novos saberes apresentados, o que poderá ser positivo ou não.

#### 4.1.1.4.4 Reflexão: a indicação dos alunos

Na finalização do Grupo Focal 1, pedi para os alunos avaliarem nossas aulas até agora e indicarem caminhos a seguir. O 1B entendeu que da forma como ocorreu até o momento deve permanecer, que devo dar continuidade a interação teoria/prática, explicando os conceitos em sala:

*Ian: No ritmo que tá agora, está muito bom, com a aula teórica aqui (sala) e depois com a prática lá na quadra, desse jeito tá essencial, porque a gente aprende as regras antes de começar a tentar jogar, se for pra fazer isso só lá embaixo (ginásio), vamos perder a aula inteira pra explicar algo que seria simples.*

*Jaderson: desse jeito tá bom, você vem aqui, explica a teórica depois tem a prática... tá bom assim...*

Nem sempre os conceitos são abordados primeiro na sala de aula, por exemplo, a aula de avaliação diagnóstica do basquetebol foi realizada no ginásio, em que os alunos falaram o que conheciam do basquetebol antes de vivenciá-lo, ou seja, teoria e prática na quadra e não na sala. Mas, compreendi que os alunos gostaram de conhecer os conceitos antes de experimentar os conteúdos na prática, como Clark afirmou “*antes (Ensino Fundamental), só não tinha muito de interligar a sala de aula com a quadra*”, ou seja, o que se aprendia na sala (conteúdos conceituais) era diferente do que se aprendia na quadra (conteúdos procedimentais).

No 1E, a discussão tenta sanar o problema da participação dos alunos nas aulas práticas, em que a maioria tem chegado atrasado ou preciso insistir para que participem. O diálogo a seguir retrata o que foi discutido:

- Fabio: *pra mim tá bom...*

- Paulo: *se não quer participar nem deveria aparecer lá.*

- Rui: *quem não fazer a aula, professora, a senhora passa trabalho, sei lá alguma coisa pra ganhar nota.*

Todos começam a discutir que essa maneira de passar trabalho não ajuda, pois se a pessoa não quer for à aula, ela saberá que depois é só fazer um trabalho, que terá nota da mesma forma.

- Paulo: *professora, tem que cobrar com qualidade.*

- Fabio: *meu antigo professor de Educação Física, ele fazia como participação assim, se ele passa basquete hoje, na próxima aula os alunos tinham que trazer um resumo do que é o basquete, com regra, fundamentos e história.*

Afirmo que durante as aulas todos estão participando de alguma maneira, se não estão jogando, estão filmando ou apitando.

- Renato: *nem todo mundo gosta da prática, por exemplo, eu gosto, ele gosta, ela não gosta (apontando para os colegas). Se a gente não começa a praticar, nunca vai gostar.*

Todos ficam discutindo sobre a maneira da presença na aula, pois quase todas as aulas os alunos chegam atrasados. Ficam discutindo por não ter outros esportes que eles gostam, e então um aluno lembra que *“cada ano é uma coisa e nunca vai repetir matéria”*.

O atraso dos alunos do 1E é algo recorrente não só na minha aula, mas nas demais disciplinas também. Porém, não chegamos a um consenso de como sanar este problema. A avaliação dos alunos é um indicativo para que eu possa refletir e elaborar as próximas aulas/“Planos de Aula”.

Assim, finalizo aqui um ciclo de reflexão-ação-reflexão e iniciarei no próximo item a Espiral Cíclica, com a proposta de finalizar o conteúdo de basquetebol com a vivência do basquete adaptado, atendendo uma das expectativas geradas pelos alunos e, também, elaborar os próximos planos de aula, atentando também aos conteúdos atitudinais que ficaram implícitos no currículo oculto, porém referenciado pelos alunos quanto à sua importância. Faz-se necessário, ainda, diversificar os conteúdos para que os alunos possam ampliar o olhar quanto à Educação Física, não apenas relacionando-a a atividade física e ao esporte. Outro ponto a resolver é a falta de comprometimento dos alunos do 1E em relação às minhas aulas, ao atraso constante, problema este ratificado pelos professores de outras disciplinas e que não deveria acontecer, pois a maioria mora na escola.

#### **4.1.2 A espiral cíclica 2 dos 1º anos**

A espiral cíclica 2 é engajada na anterior, por isso os ciclos de reflexões-ações anteriores são importantes para que haja continuidade do trabalho iniciado. Para tanto, relembro que o 1B não havia realizado a prática do basquete de rua antes do Grupo Focal 1, ou seja, esta aula não foi contemplada na espiral cíclica 1, mas será na 2. Isso pode ter influenciado as respostas dos alunos desta turma, já que a experiência com o basquete de rua, da forma que

construímos com cada turma, foi novidade para todos eles. Assim, o 1B pode, ainda, não ter ressignificado o basquetebol e atribuído um novo sentido ao mesmo.

#### ***4.1.2.1 Basquete adaptado: finalizando o Plano de Aula 2***

Retomando o Plano de Aula 2, os alunos apontaram no Grupo Focal 1 que havia uma expectativa quanto à aula de basquete para cadeirantes. Para minimizar os problemas de atraso e faltas dos alunos do 1E, comecei a fazer duas chamadas por dia, uma no início da primeira aula e outra ao final da segunda.

A aula foi realizada na quadra coberta, no dia 12/07, em que cada turma levou 10 cadeiras de sua sala para a atividade. Antes da vivência fiz uma retrospectiva do que tínhamos aprendido nas aulas anteriores e dos objetivos definidos para o basquetebol. Sobre nosso jogo, a cadeira (da sala) tinha quase a mesma altura de uma cadeira de rodas, então poderiam se colocar no lugar de uma pessoa cadeirante e arremessar nas mesmas condições que ela. Outra característica é que a cadeira da sala era pesada e teriam que carregá-la consigo, pois uma das regras consistia em não arrastá-la. Expliquei como seria nosso jogo, através de comparações com o basquete sobre cadeira de rodas. Surgiram dúvidas em relação à tabela do basquete adaptado, se é a mesma altura do basquete normal e se o drible era igual. A classificação funcional do basquete sobre cadeiras de rodas e a pontuação dos jogadores em quadra (14 pontos no máximo) foi abordada por mim, com exemplos de soma de jogadores.

As regras do jogo de basquetebol adaptados foram as seguintes: só poderiam receber a bola se estivessem sentados, deveriam se levantar e levar a cadeira consigo para se deslocar, não poderiam se levantar para arremessar – uma aluna diz “*vamos amarrar a gente na cadeira, professora? É mais fácil*” – e o restante seria igual às regras do basquetebol tradicional. Foram realizados 3 a 4 jogos por turma, de 10 minutos cada e os alunos se sentiram muito cansados. As figuras 7 e 8 ilustram o jogo de basquetebol adaptado realizado com os alunos:

**Figura 7:** Jogo de basquetebol adaptado: deslocamentos em quadra



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 12/07/2016 – elaborada pela autora

**Figura 8:** Jogo de basquetebol adaptado: arremesso sentado



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 12/07/2016 – elaborada pela autora

Após a atividade, formamos uma roda para avaliação da aula. O quadro 17 apresenta as percepções dos alunos das duas turmas:

**Quadro 17:** Avaliação da aula de basquetebol adaptado

1B	1E
<p><b>Roteiro de observação – aula 11 – 1B</b></p> <p>Pergunto: como é jogar este basquete adaptado?</p> <p>Difícil?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>não</i>”</li> <li>- “<i>é difícil</i>”.</li> </ul> <p>O que vcs acharam?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>ia ser melhor se tivesse rodinha</i>”.</li> </ul> <p>Mas será que vcs conseguiriam jogar com uma cadeira normal?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>sim</i>”</li> <li>- “<i>não</i>”.</li> <li>- “<i>eu vi o pessoal do 2º ano fazendo a atividade ano passado e não é muito fácil</i>” (Edenilson).</li> </ul> <p>O que vcs acharam da atividade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>foi interessante</i>”</li> </ul> <p>É mais fácil arremessar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>não</i>”</li> <li>- “<i>eu achei até mais fácil porque não tem outro incomodando vc na hora de arremessar</i>” (Vinicius)</li> <li>- “<i>não é fácil</i>”.</li> <li>- “<i>Cansa</i>”</li> </ul> <p>E se fosse na cadeira de rodas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>ia cansar mais</i>”</li> <li>- “<i>menos!</i>”.</li> </ul> <p>Relembro tudo o que fizemos nas aulas de basquete e pergunto como avaliam as aulas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>foi bom</i>”</li> <li>- “<i>foi legal</i>”</li> </ul> <p>Ou vcs prefeririam só jogar basquete tradicional?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>não, assim foi melhor</i>”</li> <li>- “<i>melhor jogar com cadeira do que jogar em pé</i>”</li> <li>- “<i>é mesmo professora... mais legal</i>”</li> <li>- “<i>não cansa muito</i>”</li> <li>- “<i>só pros preguiçosos!</i>”.</li> </ul>	<p><b>Roteiro de observação – aula 11 – 1E</b></p> <p>Pergunto como foi a experiência de jogar nas cadeiras?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>horrível</i>”</li> <li>- “<i>é difícil</i>”</li> <li>- “<i>cansativo</i>”</li> <li>- “<i>ah, não é difícil</i>”</li> <li>- “<i>se fosse de roda era mais fácil, mas essas cadeira aqui...</i>”</li> <li>- “<i>não ia ser mais fácil</i>”</li> <li>- “<i>ia sim, você não ia precisar levantar para carregar a cadeira</i>”,</li> <li>- “<i>o mais difícil é empurrar a cadeira</i>”</li> </ul> <p>Pergunto como foi a atividade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>é chato</i>”</li> <li>- “<i>é nada, é massa</i>”</li> <li>- “<i>é legal sim</i>”</li> <li>- “<i>é cansativo</i>”</li> <li>- “<i>é chato par quem não tá nem aí</i>”</li> <li>- “<i>o pessoal fica só sentando</i>”</li> <li>- “<i>é melhor correr</i>”</li> <li>- “<i>ah, fica arrastando essa cadeira, não é legal ficar arrastando essa cadeira</i>”</li> <li>- “<i>é legal sim</i>”</li> <li>- “<i>a gente perde tempo pegando a cadeira pra pegar a bola</i>”.</li> </ul> <p>Para arremessar, é mais difícil que em pé?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>é mais difícil</i>”</li> <li>- “<i>é mais fácil</i>”</li> <li>- “<i>é que fica muito longe da cesta</i>”</li> <li>- “<i>o cadeirante não tem, porque ele tem força no braço, o braço é mais forte que tudo</i>”</li> <li>- “<i>pra eles deve ser pior, se pra gente ter que levantar e carregar a cadeira já é difícil, imagina para eles ter que fazer força pra rodar</i>”</li> </ul> <p>Outros alunos dizem que acham que é mais fácil na cadeira de rodas (ficam discutindo):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>é mais fácil porque não é vc que está lá</i>”</li> <li>- “<i>vc levanta vc vai pro lado que vc quer...</i>”</li> <li>- “<i>e pra manobrar a cadeira ainda?!</i>”</li> <li>- “<i>e pra parar a cadeira e jogar pra outra pessoa?!</i>”</li> <li>- “<i>pra manusear a cadeira de rodas já é difícil, imagina jogando!</i>”</li> </ul> <p>Para encerrar, Jaqueline diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>ficou muito legal as aulas de basquete</i>”.</li> </ul>

**Fonte:** Construção da autora.

Nas duas turmas a avaliação apontou as dificuldades e facilidades que cada um teve durante a atividade de basquetebol adaptado. A habilidade prévia que alguns alunos tinham não

garantiu êxito nesta atividade, pois a condição de jogar sentado oportunizou a todos os alunos vivenciarem de forma igualitária. Desta forma, encerrei o conteúdo proposto para o basquetebol, cumprindo o que foi planejado e, pressuponho, atingindo os objetivos propostos. Tivemos uma pausa de 2 semanas para período de férias escolares, retomando o 2º bimestre no dia 02/08.

#### **4.1.2.2 Nutrição básica: a interdisciplinaridade (ou não) entre educação física e língua portuguesa por meio de teatros**

Após o período de férias, retornarmos à sala de aula na primeira semana de agosto, iniciando novo conteúdo, Nutrição Básica. O Plano de Aula 3 foi elaborado por mim, mas discutido previamente com a professora Mariana, de Língua Portuguesa, pois iniciáramos neste bimestre o projeto interdisciplinar de teatro, desenvolvido no campus desde 2012. Segue o plano de aula:

#### **Quadro 18:** Plano de aula 3 – 1º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico 2016</b>	<b>Nº 03</b>
	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</b>		

#### **1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

80 horas

**Série:**

1º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

#### **2) TEMA DA AULA**

Conhecimentos sobre o corpo: nutrição básica.

#### **3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer os conceitos sobre alimentação saudável aliada ao estilo de vida saudável, bem como as noções básicas de carboidratos, lipídeos, proteínas, vitaminas, sais minerais e fibras;
- b) Ser capaz socializar estes conhecimentos com a comunidade externa;
- c) Elaborar um texto teatral com os principais conceitos aprendidos, bem como apresentar um teatro infantil à comunidade externa;
- d) Ser capaz de trabalhar em grupo e expressar-se corporalmente.

#### **4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

Nutrição básica. Alimentação saudável. Estilo de vida saudável. Principais fontes energéticas: carboidratos, proteínas, lipídeos. Outros elementos para uma alimentação balanceada: vitaminas, sais minerais e fibras.

#### **5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**



Para atingir os objetivos propostos, o trabalho será desenvolvido em conjunto com a professora de Língua Portuguesa que trabalhará com os “textos teatrais” como conteúdo de ensino. Inicialmente, mostrarei aos alunos os vídeos da série “Nutriamigos” que tratam da nutrição básica e explicarei sobre as fontes de energia para o nosso corpo. Em seguida, os alunos se dividirão em grupos para realização do trabalho interdisciplinar com o teatro, em que deverão pesquisar sobre os temas propostos, construir o texto teatral e apresentar em uma escola pública (crianças de 0 a 10 anos).

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 12 aulas.

Observação: os ensaios não ocorrerão necessariamente durante as aulas, ficando os alunos com a tarefa de ensaiar em horários extracurriculares. Assim, paralelamente aos teatros, trabalharei com o conteúdo de handebol.

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Apresentação dos teatros à comunidade externa (escola).

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projektor multimídia, filmes “Nutriamigos”, sala de aula. Para os teatros: a definir por cada grupo que construirá as peças teatrais.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: pesquisa sobre o tema década grupo.
- Atividade: elaboração do texto teatral.
- Atividade: ensaios dos teatros e apresentação para os professores.
- Atividade: apresentação dos teatros à comunidade externa.
- Aulas práticas: nota de participação
- Avaliação escrita: auto-avaliação dos teatros.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Sobre a proposta de trabalho interdisciplinar, Fazenda (1994) aponta que a interdisciplinaridade escolar obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, uma vez que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer especialmente o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Zabala (1998, p. 143) apresenta o seguinte conceito de interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística.

Neste sentido, o projeto de teatro interdisciplinar iniciou-se em 2013 envolvendo os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa, entre mim e o professor

Arivan. A ideia inicial do trabalho interdisciplinar surgiu ao acaso, não sendo planejado previamente. Coincidentemente, cada professor estava trabalhando o teatro, sendo que, no componente curricular Educação Física, o teatro era o recurso metodológico para o ensino dos conteúdos ligados à nutrição e, em Língua Portuguesa e Literatura, estava-se trabalhando o texto teatral escrito como gênero textual, ou seja, o teatro como conteúdo de ensino. Sendo assim, resolvemos unir os esforços num único trabalho, com uma dupla finalidade: didática, dos docentes de seus componentes curriculares com os alunos e, uma função social, ao propor que as apresentações fossem realizadas para crianças da comunidade externa numa linguagem apropriada ao público infantil. Desenvolvemos o trabalho em 2013 e 2014 com as turmas de 1º anos, resultando em diversas publicações em eventos da área da Educação<sup>25</sup> e, no ano de 2015, não conseguimos concluí-lo devido às paralisações realizadas naquele ano. Em 2016, o professor Arivan foi removido para outro campus e a professora Mariana assumiu as turmas do 1B e 1D, decidindo continuar o trabalho interdisciplinar com a Educação Física. As turmas dos 1A e 1E eram de responsabilidade de outra professora de Língua Portuguesa que não aceitou desenvolver o projeto comigo. Assim, como o projeto vinha sendo desenvolvido sempre em parceria entre duas turmas de 1º anos, optamos por unir o 1B e 1D no projeto interdisciplinar e, com os 1A e 1E desenvolvi o projeto sozinha.

Para que o trabalho respeitasse as características da interdisciplinaridade, a organização com a professora Mariana foi fundamental, sendo trabalhados os conceitos que comporiam os temas dos teatros nas minhas aulas de Educação Física e, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, a dupla produção de texto, de caráter escrito e oral concomitantemente, oferecendo modelos de textos teatrais, os principais elementos que constituem o gênero texto teatral escrito (enredos, diálogos, cenários, rubricas, etc.). Mantive diálogo constante com a professora e todas nossas ações foram planejadas conjuntamente, inclusive os ensaios das turmas. Assim, como sugere Darido e Souza Júnior (2007), a

---

<sup>25</sup> KAWASHIMA, L. B.; SILVA, A. S. As aulas de educação física e língua portuguesa: interdisciplinaridade por meio do teatro. In: MURIA, A. J.; AGUIAR, M. A. da S.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Recife, PE: ANPAE, 2017, p. 532-540.  
 KAWASHIMA, L. B.; SILVA, A. S. O teatro como recurso metodológico interdisciplinar nas aulas de educação física e língua portuguesa. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015, Curitiba-PR. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 4841-4853.  
 KAWASHIMA, L. B.; SILVA, A. S. A interdisciplinaridade nas aulas de educação física e língua portuguesa: o teatro como recurso metodológico. In: **SEMIEDU** 2014, 2014, Cuiabá. Anais Semiedu 2014, 2014. p. 21-28.  
 SILVA, A. S.; KAWASHIMA, L. B. Educação física e língua portuguesa: o teatro como recurso metodológico interdisciplinar. In: **XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino ENDIPE**, 2014, Fortaleza-CE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará ? EdUECE, 2014. p. 1954-1965.

interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, partindo-se do princípio de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros.

Na aula do dia 02/08 iniciei o conteúdo de nutrição com todas as turmas dos 1º anos. Como o trabalho foi desenvolvido conjugado com as turmas que não participaram da pesquisa, em alguns momentos citei a participação das mesmas, pois algumas aulas foram em conjunto para que os teatros pudessem ser elaborados e ensaiados. Iniciei as aulas tentando motivar os alunos para os teatros e, antes de falar dos conceitos de nutrição, expliquei o que e como seriam os teatros. Os teatros, na verdade “esquetes<sup>26</sup>”, deveriam ter entre 5 a 10 minutos, apresentar uma história ou paródia que abordasse o tema sorteado e, ainda, deveriam apresentar uma música no final. Os 6 temas relacionados à Educação Física eram sobre “Atividade Física e Saúde” e “Nutrição Básica”: 1) Atividade Física e Saúde; 2) Carboidratos; 3) Lipídeos; 4) Proteínas; 5) Vitaminas; 6) Obesidade e Sedentarismo. A sequência de apresentação foi pensada de forma lógica, iniciando pela importância da atividade física (da criança brincar, se movimentar) para sua saúde, seguido da alimentação adequada de acordo com as fontes energéticas e vitaminas, finalizando com os malefícios de uma vida sedentária e com obesidade. Desta forma, os 6 temas seriam apresentados pelas turmas 1A/1E numa escola e 1B/1D em outra, sendo que cada uma das turmas ficaria com 3 temas que seriam sorteados. Os alunos ficaram muito motivados com a possibilidade de apresentarem o teatro para crianças de outras escolas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e ficaram ansiosos para saberem onde iriam apresentar, mas as escolas ainda não haviam sido escolhidas.

No 1E fiz uma dinâmica diferente e que não deu muito certo: pedi à turma para se dividirem em 3 grupos (cerca de 7 a 10 alunos por grupo) que, por sinal, foi a mais organizada, pois um aluno colocou o nome de todos na lousa para realizarmos os sorteios dos temas. O problema é que realizei o sorteio dos temas antes de apresentar os vídeos de nutrição e discutir o assunto, então, ao passar os vídeos, percebi que os alunos só se interessaram pelo tema que era do seu grupo. Esse momento de reflexão corrobora com as ideias de Schön (1992 apud DARIDO; RANGEL, 2005) de reflexão na ação, ou seja, que acontece no decorrer da aula, possibilitando a tomada de decisões diante dos problemas que vão surgindo, possibilitando que haja mudanças nas ações subsequentes. Assim, nas demais turmas, inclusive no 1B, deixei o

---

<sup>26</sup> Esquete é uma peça de curta duração, geralmente de caráter cômico, produzida para teatro, cinema, rádio ou televisão. O termo em Inglês com o mesmo significado é “sketch”. Cada esquete tem cerca de 10 minutos de duração. Os atores ou comediantes possuem forte capacidade de improvisação. Os temas para os esquetes são variados, mas geralmente incluem paródias sobre política, cultura e sociedade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/esquete/> Acesso: 14/03/2018.

sorteio dos temas para o final da aula, após a apresentação e discussão dos vídeos/conceitos de nutrição e foi melhor, pois os alunos prestaram mais atenção na aula.

Realizei um diagnóstico com as turmas sobre o que sabem em relação à nutrição, especificamente sobre os carboidratos, proteínas, lipídeos e vitaminas, e os alunos disseram que viram algumas coisas na disciplina técnica de “Nutrição Animal”, principalmente sobre carboidratos e proteínas. Após o diagnóstico expliquei sobre os vídeos da série “Nutriamigos<sup>27</sup>”, que abordam os temas “Carboidratos”, “Proteínas”, “Vitaminas” e “Gorduras” apresentados num formato em que a linguagem é direcionada ao público infantil. Na sequência mostrei os 4 vídeos (curta duração: de 7 a 10 minutos cada) e os alunos reagiram a cada aparição dos personagens que representaram os carboidratos, as proteínas, dentre outros e um aluno disse que se esse carboidrato aparecer para ele a noite, ele correria de medo! Realmente, os personagens são exagerados e um tanto feios/assustadores.

Após discussão sobre os vídeos, pedi para que cada grupo pesquisasse sobre seu tema e trouxesse escrito na próxima aula, valendo nota (combinado 2,0 pontos com cada turma). Para finalizar a aula e inspirá-los para elaboração dos teatros, mostrei alguns vídeos das turmas que haviam apresentado nos anos anteriores, deixando os alunos muito motivados. O aluno Marcos (1B) sugeriu apresentarmos os teatros em São Pedro da Cipa – MT<sup>28</sup>, pois sua mãe teria contato com a creche de lá. Conversei com a professora Mariana e acatamos a proposta.

Na aula seguinte, dia 09/08 cada grupo deveria me entregar a pesquisa sobre o tema que apresentariam o teatro, mas alguns grupos não fizeram. No 1B, um grupo se dirigiu a biblioteca para fazer a pesquisa durante a aula, enquanto os outros 2 grupos iniciaram a produção do roteiro do teatro. No 1D, nenhum grupo fez a pesquisa, assim levei a turma toda à Biblioteca para fazermos durante a aula. Esse procedimento deu muito certo e percebi que deveria ser incorporado aos procedimentos metodológicos desse trabalho com os teatros nos anos subsequentes, e assim o fiz no ano letivo de 2017, levando todas as turmas à Biblioteca para realizar a pesquisa sobre o tema durante minha aula – esse foi um momento de reflexão sobre ação, pois as situações foram avaliadas e implementadas as mudanças necessárias nos anos subsequentes (SCHÖN, 1992 apud DARIDO; RANGEL, 2005). A pesquisa é procedimento importante no teatro, pois é a partir dela que os alunos terão elementos para construir o roteiro do teatro, ou seja, elaborar a história que será apresentada às crianças. Esse

---

<sup>27</sup> YOUTUBE. **Nutriamigos**. PEN - Programa de educação nutricional. 1 ao 6. Direção: Suzana Janson Franciscato e Produção. HGN Produções, São Paulo, 2010. Vídeo. Disponível em: <http://www.youtube.com/embed/wv4kThJxKxQ?> Acesso em: 10 mar. 2013.

<sup>28</sup> Município de Mato Grosso localizado à 88 km do IFMT – campus São Vicente.

roteiro deveria ser entregue para mim e para professora Mariana (1B/1D), pois uma das notas<sup>29</sup> de Educação Física de 0 a 10 seria composta por “pesquisa sobre o tema do teatro + roteiro do teatro + ensaios”.

No dia 16/08 iniciamos os ensaios dos teatros. Solicitei para que cada grupo ocupasse um espaço do campus para ensaiar, ficando um no auditório, outro no salão nobre e um na própria sala de aula. Apenas um grupo do 1E teve problema para iniciar os ensaios devido a falta de 4 alunos, então aproveitaram para pensar nas cenas, na sequência do teatro e como seria a atuação dos personagens. Fiquei passando de sala em sala, dando dicas para os grupos e, nos 30 minutos finais da aula, nos reunimos no auditório para apresentação do que já haviam construído. De modo geral, os teatros começaram a tomar forma e os alunos ficaram muito animados com a atividade, tanto é que no intervalo, a professora de matemática do 1E, que havia dado aula para eles após a minha, disse-me que estavam muito agitados e entusiasmados, tendo dificuldade para acalmar a turma, pois queriam falar sobre o teatro.

Na semana seguinte, optei por iniciar outros Planos de Aula paralelamente aos ensaios dos teatros, pois os mesmos já estavam encaminhados e os alunos poderiam continuar ensaiando em momentos fora da aula, já que a maioria reside no campus, o que facilita o encontro dos grupos. A professora Mariana continuou os ensaios com o 1A/1E durante suas aulas também. No dia 23/08 iniciei o Plano de Aula 4 (apresentarei no próximo item), mas ainda realizei um ensaio dos teatros no final da aula. Um grupo do 1E (grupo das vitaminas) estava desfalcado novamente e não quiseram ensaiar. Os roteiros desta turma estavam bem elaborados, menos das vitaminas que ainda não conseguiram decidir o que realmente fazer, mudando diversas vezes a história e os personagens. O 1B estava mais adiantado, com todos os teatros prontos, apenas necessitando aperfeiçoar nos ensaios. Acabei ministrando 3 aulas para esta turma, sendo duas no ginásio com o conteúdo de handebol e uma no auditório para o ensaio. Os teatros ficaram com roteiros mais simples, porém mais didáticos e com linguagem acessível às crianças. Apesar de esta ser a turma considerada mais “bagunceira” e “difícil de lidar” pelos professores dos 1º anos, por serem muito expressivos e falantes, considero que é a turma que mais se envolveu com os teatros.

No dia 06/09 realizei um ensaio avaliativo em cada turma, coincidindo com a última semana do 2º bimestre. A turma do 1E não quis realizar ensaio antes, preferindo discutir os vídeos de handebol na primeira aula. O 1B preferiu realizar um ensaio antes da avaliação. Apesar do 1E ter se empolgado muito inicialmente com os teatros e até atrapalhado a

---

<sup>29</sup> Segundo a Organização Didática (IFMT, 2014), cada componente curricular deve lançar no sistema pelo menos duas notas de 0-10 (peso 8) mais uma nota de 0-2 (peso 2) de conceito atitudinal.

professora de matemática, a turma não progrediu, não realizou os ensaios, mesmo com minha supervisão não evoluíram, com grupos sempre incompletos. Para este ensaio, combinamos uma nota de 0-10 para as ambas as turmas, mas depois tive que reduzir a nota do 1E para no máximo 8,0 para terem chance de melhorar a nota com outra atividade (ficaram 2,0 pontos para atividade avaliativa do handebol). A seguir, segue a transcrição da avaliação com o 1E:

**Roteiro de observação – aula16 – 1E**

No segundo momento da aula, fomos para o auditório para os alunos apresentarem os ensaios avaliativos. Aviso que hoje deveriam estar com os teatros prontos, com as falas decoradas e a música pronta, senão perderiam pontos, conforme combinado. O primeiro grupo é dos “lípidos” e só faltou um aluno, então Paulo decide fazer a fala do aluno que faltou, mas avisa que usará o celular para ler a fala. O grupo apresenta, mas a maioria não tem fala decorada. Está ruim. Não tem música pronta. Falo para eles que não está bom, não está ensaiado. Paulo diz que é porque faltou gente. Alerto que precisam ensaiar mais, pois estão com as mãos no bolso, sem expressão corporal. Lembro que o teatro é para crianças, então precisam focar nisso, pois elas são mais visuais. Pergunto se vai sair o teatro e a turma responde que sim. Falo para decorarem as falas dos colegas, caso alguém falte, há como substituir. O segundo grupo é das “vitaminas”: Alexandre diz que está faltando muita gente, mas faço chamada do grupo e faltam 2 pessoas. O grupo briga entre si para decidirem se vão ou não apresentar. Decidem apresentar assim mesmo. Combinam na hora como farão. Demoram um tempo para se organizarem e eu fico pressionando para iniciarem, pois já deveria estar pronto o teatro. Começam a apresentação e é possível perceber que é o primeiro ensaio. A turma assiste e fica comentando “*não tô ouvindo*”. O grupo se enrola e pede para começar de novo. Peço para falarem mais alto. Iniciam novamente e dessa vez sai um pouco melhor. Não tem música. Dou dicas para falarem mais alto e Alexandre diz “*é que estamos fazendo praticamente o primeiro ensaio*”. Peço que tomem cuidado com a fala, sem xingar, precisam passar a informação correta para as crianças. Por fim, o 3º grupo apresenta sobre “obesidade e sedentarismo”, mas também ensaiaram muito pouco. Falas sem expressão e de repente... acabou! Do nada! Perguntei se acabou e disseram não e foram verificar o roteiro. Resolveram voltar tudo e começar de novo, pois deu o teatro teve apenas 1 minuto de apresentação. Fazem novamente e ao terminar comento que “*estão morrendo*” no teatro. Sem empolgação nenhuma. Dizem que ainda tem a musiquinha. Falo para eles que não tem expressão corporal nenhuma e nem entonação de voz. Está muito curto. Falo que não ensaiaram e Jaqueline diz que ensaiaram sim. A turma a chama de mentirosa. Atribuo a nota aos grupos de 0 a 8. Digo que não cumpriram o que foi pedido.

Essa transcrição ilustra a falta de interesse da turma com os teatros e também com as aulas de Educação Física. Há muitas faltas em todas as aulas e poucos alunos comprometidos. No 1º bimestre foi a turma que teve melhores notas em Educação Física e foi muito elogiada no conselho de classe, mas a partir daí a turma mudou, piorou em todas as disciplinas, sendo que no segundo conselho de classe aumentaram as reclamações dos professores em relação às notas e comportamento.

No 1B foi diferente, os alunos ensaiaram antes da apresentação e, ainda, convidei duas pessoas para avaliar os teatros (o professor de inglês e um técnico administrativo que participa de um grupo de teatro). A ideia era ter uma pessoa de fora, que não conhecia os teatros, para dizer o que acharam e dar dicas para eles. Fiz isso com o 1A, 1B e 1D, apenas o 1E que não, pois não havia ninguém disponível no horário para avaliá-los. As ressalvas realizadas pelos dois observadores foram de grande valia para a turma, indicando que os grupos do 1B estavam mais adiantados, necessitando apenas de mais ensaio para que as falas ficassem naturais. No quadro a seguir estão algumas considerações feitas por eles aos grupos:

**Quadro 19:** Avaliação dos ensaios dos teatros do 1B

Lipídeos	Atividade Física e Saúde	Proteínas
<p>Cleiton parabeniza o grupo e enfatiza que não foi tão bom, mas tem uma boa entonação de voz e isso será muito bom no dia. Elogia Rafael e Felipe pela entonação de voz e que se expressam bem e estão mais próximo do que é um teatro, mas faltou para o grupo “viver o personagem”, encarnar o personagem e lembrar que precisam se preocupar com o público e não com eles próprios, com suas falas; ele lembra “<i>são crianças que não tem noção nenhuma do que vocês estão falando, até ‘gordurinhas’ é perigoso elas não entenderem, então a linguagem tem que ser a mais clara possível, com muito som, muito visual, muito gesto e não precisa ter aquele diálogo tão longo, pode ser frase curta, objetiva</i>”. João Felipe parabeniza o grupo e diz que utilizam muito bem a voz, mas há alguns pontos que precisam melhorar: as falas parecem que estão perdidos, não sabem quem deve falar, quando falar, muito presos no papel, mesmo sendo ensaio... fala do tempo, sentiu que ficou cansativo, a mesa atrapalhou bastante, ficou muito formal para um público infantil.</p>	<p>“Liga da saúde” – todos decoraram a falas e há fluência. Cleiton parabeniza o grupo dizendo que foi a melhor exposição das 3 primeiros anos até agora, as falas estão decoradas, a sugestão é explorar mais o que já estão fazendo, fazer sem pressa, com mais paciência e explorar mais as falas. João Felipe elogia o grupo, o entrosamento, sugere explorarem mais os elementos da Educação Física (eles fazem exercícios físicos durante o teatro) e a música no final está legal, mas precisam entrosar.</p>	<p>Teatro está muito curto – falei da Mariana (chapeuzinho vermelho) está muito quieta, sem expressão corporal. Cleiton diz que o teatro está bom, mas está curto, precisam explorar o diálogo, mais lentamente, mas na parte da interpretação estão muito bem; só a chapeuzinho vermelho está precisando se expressar mais. João Felipe também fala da Mariana, que precisam integrá-la melhor na cena; a ideia de cada um se levantar e falar ficou bem legal. Vinicius dá uma sugestão de como a chapeuzinho poderia entrar em cena.</p>

**Fonte:** Construção da autora com base no Roteiro de Observação – aula 16 – 1B.

O olhar do outro é importante neste processo de construção do conhecimento dos alunos e para mim também, enquanto professora da turma, pois quem está de fora do processo, às vezes enxerga o que nosso envolvimento não permite perceber. É um momento de reflexão coletiva, “de avaliação das práticas, não do processo de pesquisa, mas das ações empreendidas pelos sujeitos” (FRANCO, 2012, p. 200).

Realizei uma pausa de três semanas com os ensaios, que deveriam seguir por conta dos grupos, deixando agendado para o dia 04/10 o último ensaio geral. Neste intervalo, fui com a professora Mariana conhecer duas escolas no município de São Pedro da Cipa para os alunos apresentarem os teatros. Fechamos com a Creche Municipal para o dia 04/10 com as turmas 1B/1D e a Escola Municipal de Ensino Fundamental para o dia 11/10 com as turmas 1A/1E. As datas foram sugeridas pelas diretoras das escolas, sendo que na Escola Municipal comemorariam o dia das crianças nesta data e os teatros fariam parte das atividades.

As turmas foram informadas sobre qual escola receberia a apresentação dos teatros, até porque o público seria diferente, o que causou ansiedade no 1A/1E pelas crianças serem maiores, de 6 a 10 anos. O 1B/1D sentiu-se aliviado, pois acreditavam que seria fácil apresentar para crianças menores, de 0 a 4 anos.

O ensaio geral e apresentação dos teatros das duas turmas ocorreram durante o 3º bimestre. Nem sempre consigo efetivar o Plano de Aula conforme planejado e, muitas vezes, inicio o plano em um bimestre e o finalizo em outro. O único problema é que sempre preciso adequar/repensar as avaliações programadas, que normalmente entrariam como nota em um bimestre e acaba ficando para o subsequente.

No dia 04/10, pela manhã, realizamos um ensaio geral com o 1E durante minha aula e alguns alunos dos 3º anos pediram para assistir. Foi interessante, pois esses alunos já passaram por esta situação de apresentar os teatros de nutrição para as crianças e, ao final das apresentações, perguntaram se poderiam dar algumas dicas aos colegas do 1E: sugeriram que utilizassem mais a improvisação, que não se preocupassem com o que o público falaria e que as crianças iriam interagir com eles, precisando contornar essa situação.

Com o 1B/1D fizemos, eu e professora Mariana, um ensaio geral já na sequência de apresentações e com as roupas que utilizariam no teatro. Convidamos duas turmas de 1º anos para assistir, sendo uma delas o 1E. No período da tarde, saímos da escola às 12h para São Pedro da Cipa, chegando à creche municipal da cidade às 13:20h. Fomos recebidos pela coordenadora, diretora e demais professoras da creche. Chegamos bem na hora que as crianças estavam chegando à creche e muitas delas ficaram curiosas com nossa presença. Os alunos foram se caracterizar para os teatros enquanto preparávamos o pátio da creche para



apresentação, sendo as crianças dispostas em cadeiras – crianças de 0 a 4 anos. As apresentações começaram às 14h, conforme observações descritas no quadro 20:

**Quadro 20:** Teatros do 1B e 1D

<b>Tema</b>	<b>Resumo</b>
Atividade Física e Saúde (1B)	Os personagens representavam a “Liga da Saúde” (baseado na Liga da Justiça), com os alunos representando super-heróis que eram atacados por vilões que não queriam fazer atividade física; além disso, o super-homem queria entrar para a Liga e precisava fazer exercícios para ser aceito; depois de muito exercício, o grupo enfrenta o vilão Coringa e o convence à fazer exercícios também. Este primeiro grupo foi o melhor teatro, pois ensaiaram bastante, a caracterização ficou perfeita e a mensagem ficou clara para o público.
Carboidratos (1D)	Representaram também a luta entre o bem e o mal baseado nos “Vingadores”, com personagens de super-heróis e vilões – a história de um grupo de super-heróis que não conseguia vencer os vilões e descobriu, através da Barbie, que era por falta de carboidratos; depois de começarem a se alimentar corretamente, enfrentaram novamente os vilões e venceram; a apresentação e caracterização ficaram ótimas.
Lipídeos (1B)	Este grupo foi o que apresentou mais problemas durante os ensaios, pois mudaram o roteiro diversas vezes. Marcos e João tomaram a frente do grupo e fizeram todas as roupas (Sim, eles costuraram tudo na máquina!), que ficaram ótimas. Miguel é o narrador e, como ele não apareceu em nenhum ensaio, na hora da apresentação começou a narrar em momento errado – então, João grita mandando ele parar – ele parou e entraram dois palhaços que apresentaram um resumo do teatro. A história é de uma família em que o filho só quer comer doces e frituras e a mãe tenta convencê-lo a comer comidas mais saudáveis – os palhaços entram em cena dando palpites como se fossem “ideias” boas e más – mas não dá para entender isso! Só entendi porque eles haviam me explicado antes.
Proteínas (1B)	Uma fada e a Chapeuzinho Vermelho apresentaram um resumo do teatro; depois entra um grupo de crianças brincando e entra a vovó (Edenilson) e os chama para comer, dizendo que o almoço estava cheio de proteínas – as crianças começam a perguntar o que são proteínas, onde são encontradas, etc. – então, entra a fada e chapeuzinho para responder às perguntas. O teatro ficou muito bom, mas muito curto.
Vitaminas (1D)	Se basearam nas histórias do Scooby Doo e sua turma; os personagens ficaram muito bem caracterizados e a história muito interessante. O Scooby Doo e sua turma foram chamados para resolver o mistério do sumiço das frutas e verduras de um vilarejo, onde havia um fantasma. Descobriram quem era o fantasma e o ensinaram sobre a importância das frutas e verduras (vitaminas contidas nelas).
Obesidade e Sedentarismo (1D)	Este foi o roteiro mais simples, em que Lorena era uma menina obesa e sedentária, os amigos a chamavam para brincar e ela nunca queria; quando decidiu participar de uma competição de corrida com seus amigos, acabou passando mal (amigos precisam socorrê-la). Tiveram problema no final, pois Lorena quis trocar de roupa para tirar os enchimentos para parecer magra, mas quando retornou ao palco, a música imediatamente acabou e o teatro também – ninguém percebeu que ela emagreceu!

**Fonte:** Construção da autora com base no Roteiro de Observação – aula 20 – 1B.

A atividade foi muito elogiada pela coordenadora da creche, que nos pediu para fazer mais atividades em parceria com eles. Explicamos que a ideia era simples e os teatros foram produzidos pelos próprios alunos. Ela nos disse que percebeu isso e achou importante que eles tivessem produzido tudo sozinhos. A seguir estão representadas figuras dos teatros do 1B:

**Figura 9:** Teatro – Atividade Física e Saúde



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

**Figura 10:** Teatro – Lipídeos



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

**Figura 11:** Teatro – Proteínas



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

Na semana seguinte foi a vez do 1A e 1E se apresentarem em São Pedro da Cipa. Para tanto, no dia 10/10, segunda-feira, reuni as turmas do 1A e 1E para um ensaio geral e houve um grande problema, pois teve reunião de pais no sábado anterior e o sindicato noticiou que na segunda e terça seriam dias de mobilizações nacionais. Conseqüentemente, os pais entenderam que não haveria aula e levaram seus filhos embora, dentre eles vários alunos do 1A e 1E. Fiquei desesperada! Solicitei à gestão da escola que ligasse para os alunos, publicasse no facebook e whatsapp... enfim, o ensaio geral foi horrível, com poucos alunos e um grupo do 1A (proteínas) desfeito, optando por não apresentar.

No dia 11/10, pela manhã, nos dirigimos até a escola municipal em São Pedro da Cipa, acompanhados também pelo professor João Felipe que se ofereceu para me ajudar (estas turmas não são alunos da professora Mariana). A escola estava comemorando o dia das crianças e os alunos do período da tarde também estavam lá, sendo o teatro atração principal das festividades. Neste dia, a maioria dos alunos estava presente e outros das turmas 1B/1D foram para ajudar os grupos que estavam com baixa de algum personagem, lembrando que não havia aula no campus devido às atividades de mobilização nacional.

Diferentemente da creche, a diretora da escola sugeriu que as apresentações fossem realizadas nas salas de aula, pois estava calor demais e as crianças não conseguiriam ficar no pátio por ser muito abafado. Ela dividiu as crianças em 4 salas de aula e os grupos tiveram que apresentar suas encenações 4 vezes, sem sequência estabelecida. A primeira apresentação de cada grupo foi mais tímida, os alunos ficaram com receio, vergonha e nervosos (relatos dos próprios alunos), mas, a partir da segunda apresentação, se soltaram e deslancharam! Tivemos um problema com o grupo que falaria das PROTEÍNAS (1A), que se desfez no dia anterior, ficando apenas com 2 integrantes, que foram remanejados para outros grupos. Então, tivemos 6 apresentações, sendo uma delas a do grupo do 1B (Atividade física e saúde). O quadro 21 apresenta cada um dos grupos:

**Quadro 21:** Teatros do 1A e 1E

<b>Tema</b>	<b>Resumo</b>
Atividade Física e Saúde (1B)	“Liga da Saúde”: mesmo da semana anterior. Os alunos disseram que aqui foi bem melhor, pois as crianças são maiores que na creche e interagem mais, entendiam mais.
Atividade Física e Saúde (1A)	Este grupo apresentou o teatro com os personagens do “Chaves” e a caracterização e apresentação ficaram ótimas! Este grupo foi o que mais ensaiou.
Carboidratos (1A)	Fizeram um teatro baseado no “Sítio do Pica-Pau Amarelo” e a caracterização e apresentação ficaram ótimas. Só teve um pequeno detalhe: faltou mostrar os carboidratos (exemplos), pois há um momento em que a Cuca rouba os pães da Dona Benta e não havia nada para roubar, tendo que fingir que roubava algo.

Lipídeos (1E)	Fizeram uma história de um menino que praticava prova do laço e se sentia mal, precisando ser levado ao hospital. Lá os médicos diziam que era por falta de vitaminas. Depois ele delirava e apareciam as vitaminas para conversar com ele. O teatro ficou bom, porém estrapolaram o tempo médio de 5 minutos (quase 10 minutos), o que atrasou os demais grupos. Também não apresentaram a música, que era um item obrigatório. As crianças adoraram!
Vitaminas (1E)	Este foi o único grupo do 1E que estava ensaiando desde o início, com tudo pronto desde o começo. Fizeram um confronto entre lipídeos bons e lipídeos ruins (vilões), discutindo quem era melhor. A caracterização ficou ótima, a música também e as crianças adoraram! A coordenadora da escola reclamou para mim que a Kauany estava vestida de diabinha e ela não gostou – expliquei que era para representar o mal, no caso os lipídeos ruins, senão as crianças não entenderiam a sua representação.
Obesidade e Sedentarismo (1E)	Este grupo ensaiou muito pouco, pois até o ensaio de ontem não tinha nada pronto. Fizeram a história de um menino que só queria ficar no celular ao invés de brincar, ficando sedentário. Mas a história tem começo e não tem fim. Não pareceu um teatro. Ficou muito curto (3:19 min.). Não conseguiram passar a mensagem para as crianças. A música também é lenta e não empolgou.

**Fonte:** Construção da autora com base no Roteiro de Observação – aula 21 – 1E.

Os teatros tiveram êxito e as crianças gostaram muito. A diretora nos pediu para fazermos mais trabalhos em parceria com eles e se tínhamos algo para levar para a festa de fim de ano da escola. Os grupos saíram satisfeitos e gostaram muito do trabalho desenvolvido. Após os teatros, a escola nos ofereceu almoço e picolés. O anexo 3 traz a reportagem intitulada “Crianças de São Pedro da Cipa assistem teatros produzidos por alunos do IFMT São Vicente”, disponível no site do campus. As figuras a seguir ilustram os teatros apresentados pelo 1E:

**Figura 12:** Teatro – Lipídeos



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

**Figura 13:** Teatro – Vitaminas



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

**Figura 14:** Teatro – Obesidade e Sedentarismo



Fonte: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/noticias/>

Com a apresentação dos teatros e sua avaliação, finalizei o Plano de Aula 3, que apesar de todos os contratempos que tivemos para que ocorressem da forma e no dia combinados, o comprometimento dos alunos em levar o conhecimento às crianças de outras escolas foi maior que as adversidades. A seguir, apresentarei as avaliações que os alunos produziram sobre os teatros.

#### **4.1.2.3 A avaliação dos teatros**

Optei por apresentar separadamente as avaliações dos alunos por considerá-los importantes instrumentos para reflexão do processo de construção e apresentação dos teatros. Na semana seguinte às apresentações dos teatros solicitei aos alunos que fizessem a seguinte avaliação (Figura 15):

**Figura 15:** Avaliação do teatro

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</p>	<p><b>EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA</b>          Profa. Larissa Beraldo <u>Kawashima</u> e Profa. Mariana <u>Figueredo</u></p>
<p><b><u>Avaliação do Teatro</u></b></p>	
<p>1. Nome: _____ 2. Turma: _____</p>	
<p>3. Local visitado: Creche Municipal em São Pedro da Cipa - MT      4. Data da atividade: 04/10/2016</p>	
<p>5. Faça uma avaliação sobre o processo de construção e apresentação dos teatros, destacando a aprendizagem dos conteúdos de nutrição (Educação Física) e dos textos teatrais (Língua Portuguesa), a experiência de levar esses conhecimentos para as crianças, sugestões para melhoria da atividade nos próximos anos, os pontos negativos, dentre outras informações relevantes.</p>	
<p>_____</p>	

**Fonte:** construção da autora

Esta foi uma avaliação e auto-avaliação de todo o processo de elaboração e execução dos teatros, contemplando também o trabalho interdisciplinar entre Educação Física e Língua Portuguesa (ou não – 1A/1E). Este instrumento de avaliação não foi pontuado segundo a resposta dos alunos, mas todos que o fizeram receberam uma nota combinada previamente com cada turma. O objetivo não foi de avaliar o que o aluno aprendeu, mas o processo do qual fez parte e as contribuições que o mesmo proporcionou à sua formação, sendo um movimento importante das espirais cíclicas, ou seja, a avaliação das práticas, das ações empreendidas pelos sujeitos, conforme aponta Franco (2012). A autora afirma ainda que numa pesquisa-ação é imprescindível que, ao final, “os sujeitos participantes tenham apreendido comportamentos e atitudes que os levem a incorporar a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas” (FRANCO, 2012, p. 200).

Nem todos os alunos responderam a avaliação, porém os que fizeram trouxeram contribuições importantes para o processo, refletindo sobre o empenho de seu grupo e dos colegas, bem como a experiência da apresentação. Apenas um aluno disse não ter gostado do processo de construção do teatro por falta de comprometimento dos colegas em relação aos ensaios, mas achou divertida a apresentação “*porque as crianças tinham uma interação com a gente, que acabou ajudando*” (Henrique, 1E, avaliação do teatro).

De modo geral, os alunos do 1E criticaram a falta de organização, de interesse e de comprometimento da turma durante os ensaios, o que prejudicou o desempenho de alguns grupos, tendo que utilizar muita improvisação, como observa os alunos a seguir:



Rui: [...] faltou entrosamento com cada aluno do nosso grupo, faltou interação com as crianças, nosso ensaio não foi organizado da forma como deveria ter sido, faltaram alunos do grupo, a duração foi pouca do teatro e nossa nota final do teatro foi bem aplicada e merecida devido a todos esses pontos negativos do grupo, mas foi bom ter apresentado esse teatro, pois é uma forma de nos avaliarmos e procurar sempre melhorar.

Bruno: No começo dos ensaios achei muito mal organizado, até o dia da apresentação, com esses problemas. Eu não fui para a apresentação, mas pelos comentários que me falaram e pela nota do meu grupo, achei que foi até bom. No outro dia fiquei meio arrependido por isso, mas fazer o que né, já tinha faltado.

Paulo: O teatro foi uma descoberta, pois nas primeiras semanas de ensaios ninguém levou a sério, mas com o esforço da professora e da pressa da mesma, o ensaio fluiu fluentemente. Também aprendi a trabalhar em grupo.

E, ainda, os alunos do 1E indicaram formas de punição para os colegas sem compromisso:

Kauany: [...] e também não deveria haver faltas de compromisso de alguns alunos, eles deveriam ficar sem nota nenhuma porque os outros foram e apresentaram, e talvez o nosso grupo deixou de ganhar 10 por causa dos encaixes que foram feitos na hora.

Marcos: [...] uma forma de avaliar o atitudinal dos alunos participantes do teatro seria a pontuação de presença nos ensaios e ponto pelo desenvolvimento do teatro (sabendo apresentar bem).

Esses relatos corroboram com minhas observações das aulas referentes aos ensaios, em que havia um grande descomprometimento de dois grupos do 1E, de forma que os colegas chegaram a ir até os alojamentos procurar aqueles que haviam faltado para não desfaltar os grupos. O interessante é a autoavaliação feita pelos próprios alunos, apontando como algo que precisa ser melhorado e que os prejudicou na hora da apresentação. Esse pode ser o indício da resolução do problema que havia no início desta espiral cíclica, ou seja, a falta de compromisso com as aulas e o número excessivo de faltas. A reflexão na pesquisa-ação é coletiva, não apenas do professor-pesquisador, mas de todos os envolvidos. É um processo de tomada de consciência (FRANCO, 2012).

Interessante notar que os alunos viram o teatro como um recurso lúdico para a aprendizagem de conceitos que, se fossem transmitidos de outra forma, como através de uma aula ou palestra, talvez não proporcionassem aprendizagem significativa e interesse pelas crianças, como na forma divertida e prazerosa do teatro.

*Letícia 1B: A apresentação do teatro, desde o início ao fim, me proporcionou diversos aprendizados de uma forma atrativa, não só para mim e meus colegas, mas também para as crianças da creche. É uma forma de aprendizagem não tediosa e acho que deveria continuar para os outros anos porque é ótimo soltar a criatividade para fazer o teatro. Gostei muito.*

*Yasmim 1E: Foi uma experiência interessante, desde o momento de ter que pesquisar sobre o assunto do teatro até para escrever ele; a união que se obteve para fazer um bom trabalho. Foi um método divertido de aprender o conteúdo, pois na busca de passar informações corretas tem-se a necessidade de estudar mais sobre, e enquanto ocorriam os ensaios, aquelas informações iam se fixando [...].*

Foi possível identificar, em grande parte das avaliações, a aprendizagem de conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998). Esta foi uma proposta de mudança para os planos de aula, a inclusão de conteúdos atitudinais, que desta vez estavam contemplados no objetivo “ser capaz de trabalhar em grupo e expressar-se corporalmente”. Os alunos citaram a aprendizagem com o trabalho em grupo e do controle emocional (timidez e vergonha), que para Krawczyk (2014) é comum os jovens atribuírem maior importância à possibilidade de socialização com outros jovens.

*Jenyfer 1B: Gostei muito de apresentar nosso teatro as crianças, não foram só eles que aprenderam; aprendemos que para dar certo teríamos que ter compromisso, teríamos que trabalhar em equipe [...]*

*Débora 1E: Foi muito legal apresentar o teatro, até os ensaios, isso tornou com que nós alunos se juntassem mais e nos aproximou. Já lá na escola eu estava nervosa e com medo, pois o tanto que eu me esforcei na escola não me ajudou muito, pela minha vergonha, mas na hora lá eu consegui fazer tudo certinho. Demorou um pouco e ocorreu tudo certo, não esqueci a fala e me interagi com as crianças e sei que elas aprenderam sobre as vitaminas.*

Outros dois objetivos foram contemplados nas respostas dos alunos: “ser capaz socializar estes conhecimentos com a comunidade externa” e “elaborar um texto teatral com os principais conceitos aprendidos, bem como apresentar um teatro infantil à comunidade externa”.

*Marcos 1B: Foi muito bom a apresentação na creche, o contato que a gente teve com as crianças, aprendi muito sobre os lipídeos e também passei o pouquinho que eu aprendi para as crianças.*

*Denner 1B: No dia 4 de outubro de 2016 tivemos uma atividade onde o objetivo principal foi por meio de teatros, ensinar um pouco mais as crianças sobre a importância de nos alimentar bem e manter uma vida saudável. Pra mim foi de suma importância a apresentação desse teatro, pois aprendi muito com as crianças e também melhorei meus conceitos e conhecimentos sobre as*

*proteínas, que foi o tema do meu teatro, entre outros temas que lá foram apresentados.*

*Luiz 1E: Foi muito divertido o teatro do nosso grupo que foi de obesidade e sedentarismo, mesmo não sendo na apresentação aquilo que esperávamos, acho que conseguimos passar para as crianças as informações e a importância de praticar esportes e não ser sedentário. As crianças receberam muito bem a gente.*

Considero o seu caráter social um dos aspectos mais relevantes deste trabalho interdisciplinar, pois se trata de uma atividade que levou conhecimentos a crianças de escolas próximas ao campus, conscientizando-as sobre a necessidade de uma vida saudável. Esse tipo de atividade pressupõe autonomia, que é facilitada quando “os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade” (DARIDO; RANGEL, 2005). Isso, também, demonstra como os alunos, participantes da pesquisa-ação, se envolveram no processo de

[...] auto-observação e observação dos outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões (FRANCO, 2012, p. 201).

Deste modo, foi possível identificar que os alunos construíram relações significativas com os saberes proporcionados pelo processo de elaboração e apresentação dos teatros, como foram pontuados a seguir:

*Renato 1E: Foi uma experiência muito legal, onde nós, alunos, e a professora Larissa, colocamos em prática tudo aquilo que viemos aprendendo na sala de aula e conseguimos levar para as crianças a importância da Educação Física na nossa vida. Bem, saber a importância dos lipídeos, vitaminas, carboidratos e saber que a prática de atividade física na nossa vida vai ajudar nossa saúde. No teatro conseguimos passar essas informações para as crianças que estavam presentes. Deveríamos fazer mais apresentações de teatros em outras escolas, levar mais conhecimentos para os alunos de fora. Acho que para o próximo ano de 2017 devemos fazer novas práticas com os novos alunos que estavam por vir e mostrar para eles a importância da Educação Física e também para si próprio. E eu aprendi coisas novas na Educação Física não só práticas, mas também nas teorias. Muito obrigado professora Larissa pelos ensinamentos que a senhora me ajudou adquirir na importância da Educação Física.*

*Mary 1E: Foi muito legal, eu gostei, pois eu nunca tinha apresentado um teatro. Eu achei interessante, gostei muito, pois quando fomos apresentar parece que aprendemos mais, pois temos que ensinar as crianças também. Espero que tenha mais teatros. Eu gostei do dia que fomos, achei que seria bem bagunçado, seria chato e que eu não gostaria, mas foi legal. Isso é bom*

*porque Educação Física não só baseia só em jogos, mas sim em ensinamentos do que devemos para nosso corpo. Eu achei que seria chato, pois eu não gosto de crianças, mas foi interessante as crianças conversando com a gente, quase fiquei surda, mas tudo bem. Foi bom porque quase não saímos daqui, então acho que deveria ter mais teatros, entre outros, porque isso também muda nosso conceito sobre a Educação Física, pois os outros acham que teatro em Educação Física não tem nada a ver. Foi bem legal, o meu grupo foi bem animado, ensaiamos, foi bem divertido. Obrigada professora por fazer isso com a gente.*

Entendo que o desenvolvimento do Plano de Aula 3 proporcionou uma mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física, visto que, anteriormente estavam ligadas ao exercitar-se, aos conceitos de esporte e saúde, à relação teoria e prática, conteúdos atitudinais. Porém, após esta vivência, atribuíram outro nível de importância à Educação Física, estabelecendo uma relação significativa com o saber, numa relação consigo mesmo, com os outros e com a sociedade. Descobriram que precisam do outro para que a atividade aconteça. Sentiram-se importantes ao compartilhar saberes com as crianças e receberam o carinho e atenção delas. A teoria de Charlot se materializa neste processo, em que a informação (objetividade) transmitida aos alunos, que era um dado exterior ao sujeito, foi armazenada e transformada em conhecimento, que é intangível, subjetivo, pois é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito. E produziram e levaram saber às crianças, pois foi produzido por eles quando confrontados a outros sujeitos (crianças), sendo construído em “quadros metodológicos”, tornando-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61).

#### **4.1.2.4 Handebol: retornando aos esportes**

Afirmar nas descrições do trabalho desenvolvido com os teatros que ministrei outros conteúdos concomitantemente aos ensaios, no caso, o handebol. Depois, ainda fiz uma pausa total dos teatros para que os alunos pudessem ensaiar por conta própria, podendo assim dar prosseguimento a outros assuntos delineados no Plano de Ensino. Para tanto, iniciei o trabalho com o handebol, conforme consta no Plano de Aula 4.

#### **Quadro 22: Plano de aula 4 – 1º anos**

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</p>	<p><b>PLANO DE AULA</b> Departamento de Ensino Médio e Técnico 2016</p>	<p><b>Nº 04</b></p>
---	---	---	---------------------

**1) IDENTIFICAÇÃO:****Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**Carga Horária:**

80 horas

**Série:**

1º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Handebol

**3) OBJETIVOS:**

- a) Reconhecer e avaliar seus próprios conhecimentos sobre o handebol, tanto teóricos como práticos como teóricos;
- b) Conhecer e valorizar a origem do handebol para que possam vivenciar o handebol como no início (campo);
- c) Conhecer, reconhecer e vivenciar as diferentes possibilidades de atuação do handebol, como o handebol de areia e de campo;
- d) Compreender e discutir a inserção do handebol no cenário esportivo mundial e sua valorização (ou não) midiática.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: handebol (adaptado, areia e campo).

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Inicialmente, faremos uma aula prática para avaliação diagnóstica do que os alunos conhecem sobre o handebol na prática e conversaremos sobre o que eles sabem sobre a modalidade – esta aula será filmada para que possam se ver jogando e comparar com um jogo profissional. Na próxima aula, os alunos assistirão aos vídeos de seus jogos e de jogos profissionais para comparação; serão apresentados as formações táticas de ataque e defesa, além dos principais fundamentos da modalidade; nesta aula ainda mostrarei vídeos e explicarei sobre a origem do handebol e sua vivência no campo, handebol adaptado e de areia. Faremos uma aula prática para conhecerem os fundamentos básicos e táticas de ataque e defesa; uma vivência do handebol de campo e uma do handebol na areia. Para finalizar o conteúdo, discutiremos sobre o handebol no mundo e no Brasil, o porquê do esporte ser pouco conhecido e transmitido pela mídia, e faremos uma *link* com o voleibol para mostrar como a mídia é capaz de alterar as regras de um esporte. Aproveitando as Olimpíadas, em todas as aulas levarei informações sobre nossa seleção e sobre os jogos de handebol, além de pedir para que acompanhem os jogos pela tv/internet na medida do possível.

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 6 aulas.

Observação: este conteúdo será trabalhado paralelamente com os teatros de nutrição.

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

-----

**8) RECURSOS (materiais)**

Projektor multimídia, computador, vídeos, bolas de handebol, ginásio, campo e quadra de areia.

### 9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Aulas práticas: nota de participação.

- avaliação: escrever um texto sobre o que não sabiam e agora sabem sobre o handebol.

**Fonte:** construção da autora

As aulas tiveram um procedimento de ensino similar ao do basquetebol, iniciando com uma avaliação diagnóstica teórica e prática, seguida de análise e discussão dos vídeos, finalizando com a ressignificação do esporte através de experiências diferentes do esporte formal. A primeira aula aconteceu no dia 23/08 (ainda no 2º bimestre), no ginásio, com um diagnóstico sobre o que sabiam do handebol. Tive muito dificuldade para realizar esta discussão com o 1B porque a turma estava muito agitada, não parava de falar e andar. Irritei-me muito com a turma, precisando gritar algumas vezes. Essa característica da turma dificulta as discussões porque todos falam ao mesmo tempo, se exaltam, em compensação são muito participativos, o que garantiu vantagem a eles nos teatros apresentados, por serem muito expressivos e terem boa entonação de voz. O 1E continua com o problema de atraso, pois minhas aulas são as duas primeiras da manhã, em que iniciei a aula com 15 alunos e no decorrer chegaram mais 5 atrasados.

Em relação ao que sabem sobre o handebol, as duas turmas conheciam pouco e vários alunos nunca haviam praticado a modalidade. No 1B, Clark afirmou que seu grupo apresentou sobre o handebol num trabalho da disciplina de inglês, em que o professor trabalhou com o tema “Olimpíadas” e solicitou aos alunos pesquisarem sobre os esportes olímpicos para apresentar em inglês. Perguntei, então, à turma o que aprenderam sobre handebol com a apresentação do grupo e começaram a falar ao mesmo tempo sobre as regras. Solicitei ao Clark que relembresse o que explicou no seminário e ele explanou sobre as dimensões da quadra, regras, origem do handebol e história do esporte. Relembrou que foi criado para se jogar no campo, com 2 equipes de 11 jogadores, sendo que “*primeiro foi as mulheres e depois os homens*” (Clark, 1B). A seguir, descrevi um trecho da aula com participação dos alunos:

#### **Roteiro de observação - aula 15 – 1B**

Thalisson relembra que jogou o handebol na areia ano passado e que é legal; Vinicius diz:

- “*na areia pode entrar um líbero no lugar do goleiro né?*”

Respondo que sim, mas na quadra também pode. Alguns alunos dizem que preferem na areia a quadra e os alunos que estavam ano passado dizem que é legal, mas é muito cansativo:

- “*dá pra se jogar no chão*”

- “*é mais legal*”.

Pergunto sobre as regras, se conhecem e quem nunca jogou handebol? Alguns alunos levantam a mão que nunca jogaram, sendo alguns deles “basqueteiros”. Então explico os fundamentos e regras comparando com o basquetebol. Mostro uma bola H2 (feminina) e os meninos pedem para jogar com a masculina, porém acredito que não dá, por ser muito grande – nessa hora Ednilson pega a bola e a deixa cair, então Duda diz:

- *“aí, não consegue nem pegar a feminina e quer jogar com a outra?”*.

Pergunto: o que mais? Ian diz:

- *“tá bom professora, não táo entendendo nada, vamo jogá!”*.

Falo para organizarmos os times e Duda diz que não vai jogar porque está com muita cólica. Convido 4 meninas para escolherem os times e só vieram 3 (estavam em 5, Duda filmando, então era para Mariana vir). Duda então decide jogar e escolher time, pedindo para Mariana filmar e ela responde que não, que não quer, então Duda dá uma bronca nela:

- *“pra que você veio então menina, não quer fazer nada, vai embora então, vai ficar sentada só?”*

Peço para Mariana filmar os jogos e ela aceita. Essa é a única turma que não precisei demonstrar a formação do ataque e defesa na quadra, pois alguns alunos sabiam jogar e organizaram seus times. A turma é barulhenta, conversa demais, mas se organiza fácil em quadra e o jogo flui muito bem; são organizados, fazem barreira, tentam se posicionar em quadra. Dei o apito para um aluno me ajudar a apitar em cada jogo, coisa que não aconteceu nas outras turmas, pois ninguém sabia. Durante os jogos, os meninos acostumados a jogar basquete conduzem a bola durante o drible a todo o momento e Thiago, que está apitando, sinaliza o erro e explica aos jogadores o porquê de ter parado. O que mais os alunos pedem aos seus times em quadra é *“volta, barreira, barreira”*. Eles “sabem” mais sobre o handebol que as outras turmas.

No 1E, os alunos também demonstram conhecer as regras e fundamentos do handebol, e 5 alunos alegarem nunca ter jogado. Porém, antes de realizar os jogos, precisei organizar uma equipe no ataque e outra na defesa para explicar os posicionamentos dos jogadores, movimentação, formação da barreira (sistema defensivo 6x0 e 5x1) e realizar algumas simulações de ataque e defesa. A seguir, algumas observações sobre os jogos e o interesse das meninas em participar das equipes de treinamento:

#### **Roteiro de observação - aula 15 – 1E**

Os jogos fluem bem, algumas vezes se tornam parecidos com um futebol com as mãos, pois a marcação se torna individual, pois todo mundo quer pegar a bola e chutar ao gol. Mas, de modo geral, o jogo se organiza bem, com formação de barreira e meio círculo no ataque. Kauany sabe jogar e ajuda organizar seu time, mas toda vez que pega a bola ela quer só arremessar ao gol. Interessante que mesmo muitos deles não sabendo jogar, o jogo é “silencioso”, sem muita gritaria, o que não seria normal para jogadores iniciantes, que normalmente se caracteriza como um “jogo anárquico” (GARGANTA, 1995). Os alunos que estão de fora comentam o segundo jogo:

- Jaqueline: *“O Luan é muito bom no gol porque ele treina handebol”*

- Yasmim: *“eu gosto de handebol”*

- Jaqueline: *“eu também gosto, mas sou muito pequena”*

- Yasmim: *“mas é bom que a gente é ágil... Bom pra Kauany que ela é grandona. Esse time todo aqui do lado é bom, todo mundo treina...”*

- Jaqueline: “A Kauany treina?”

- Yasmim: “acho que sim, ela é boa em quase todos os esportes”

- Jaqueline: “acho que na escola que ela estudava tinha handebol... eu só joguei handebol duas vezes. Igual você que joga com a direita, você tinha que estar na esquerd. Bora treinar? Acho que dá um time legal... não tem time de handebol de menina na escola... vamos falar com a professora!”

Continuam falando sobre o treinamento e que querem ir treinar, mas a professora não tem horário certo e elas precisam de horário certo (se referindo aos horários que a professora Fernanda está propondo, que são alterados toda semana). Os jogos estão muito organizados! Todos eles! Com formação de defesa na barreira, mas preciso lembrá-los o tempo todo que precisam fazer barreira. Algumas regras que não lembrei de explicar antes, quando acontece alguma irregularidade no jogo, paro e explico o que aconteceu. Peço sempre para trabalharem a bola e não arremessarem de primeira e eles escutam bastante – coisa que não aconteceu, por exemplo, com a turma do 1D.

O handebol é um esporte atraente, os alunos se interessam facilmente, como pudemos observar no discurso das alunas do 1E, que após o jogo, se motivaram para participar dos treinamentos esportivos oferecidos no campus e formar uma equipe de handebol feminino, mesmo tendo praticado a modalidade poucas vezes. Estas falas corroboram as explicações e diferenças entre a Educação Física como componente curricular e como treinamento esportivo, que expliquei no primeiro dia de aula. Nossas aulas não tem o objetivo de aprimorar a técnica de nenhum aluno, nem encerrar-se na prática exclusiva de uma modalidade esportiva, porém, se eles se interessarem por algum esporte, o treinamento esportivo é o espaço para conhecê-lo melhor e aperfeiçoar suas habilidades técnicas e táticas.

Essa característica do handebol despertar o interesse dos alunos é descrita por Knijnik (2004, p. 2-3), observando que o esporte é muito simples de se começar a jogar, além de

Os seus gestos técnicos requererem a combinação de algumas habilidades motoras fundamentais – andar, correr, saltar, quicar a bola, arremessar e receber – que são muito empregadas no cotidiano [...]. A facilidade de se iniciar a jogar handebol também passa pelo fato de suas regras básicas serem muito claras e de rápida apreensão pelas crianças. Some-se a isto ao fato de seu objetivo – o gol – ser representado por um alvo muito grande, e de a bola adaptar-se muito bem às mãos das crianças [...]. Assim, a meta e consequentemente o sucesso em uma partida de handebol são alcançados várias vezes, no jogo há muitos gols, diversos motivos para festa [...], acaba por se tornar uma das modalidades mais praticadas em âmbito escolar.

Mesmo o texto do autor se referir à iniciação do handebol para crianças, retrata bem os fatores motivadores de um jogo de handebol que os alunos acabaram de vivenciar na aula, ainda mais que muitos deles nunca haviam experimentado um jogo de handebol. Para minha reflexão, pergunto: se é uma das modalidades mais praticadas na escola, como é que muitos



alunos chegaram ao Ensino Médio sem conhecê-la, sem vivenciá-la? É o fator “novidade” se revelando nos esportes tradicionais, como também ocorreu com o basquetebol.

No dia 06/09, o 1E teve uma aula de análise dos vídeos, conceitos e diferenças entre handebol de campo, quadra, areia e adaptado à terceira idade e cadeirantes, sendo que a segunda aula foi o ensaio avaliativo do teatro. Lembrando que neste dia o 1B optou apenas em ensaiar, então esta aula ocorreu na semana seguinte, no dia 13/09. Infelizmente, a partir deste momento não consegui mais que as aulas das duas turmas “caminhassem juntas”, ficando o 1E uma semana adiantado em relação ao 1B.

Com o 1E, me esqueci de levar os vídeos da análise diagnóstica do handebol realizada na semana anterior, assim não foi possível fazer a comparação com os jogos profissionais. No 1B, iniciei a aula com os vídeos em que os alunos jogaram handebol, mas reclamaram que queriam ver o vídeo todo e não apenas partes dele. A turma prestou atenção, comentando a filmagem e rindo muito. Em determinado momento, perguntei se eles conseguiram observar se o time que estava defendendo posicionou-se num esquema defensivo 6x0, com todos na barreira, e balançaram a cabeça afirmando que sim – os alunos comentavam “*olha eu lá!*”. Na sequência coloquei um vídeo com alguns lances espetaculares do handebol europeu e um aluno comentou que a música do vídeo era da *Champions League* (futebol), e respondi que sim, pois na Europa o handebol era muito popular em alguns países. Apresentei o vídeo também para o 1E e, a partir daí, a aula teve praticamente a mesma sequência. Pedi para observarem o vídeo, como a troca de passes era rápida e não havia passes longos (cruzando de um lado para o outro como no jogo deles). Além disso, precisei desenhar na lousa o posicionamento dos jogadores no ataque, explicando a função de cada um deles (“*não jogamos com pivô*” – disse aluno do 1B) e os sistemas defensivos (individual, 6x0, 5x1, 4x2, 3x3).

Expliquei e apresentei vídeos das diversas possibilidades do handebol: campo (história do handebol), areia (*hand beach*), adaptado para cadeirantes e terceira idade. No 1E, um aluno disse que “*tem o pólo aquático*”, mas expliquei que esta era outra modalidade esportiva, porém havia semelhanças com o handebol sim, com a mesma dinâmica, porém dentro da água. Como no 1B ninguém falou sobre o pólo aquático, aproveitei e fiz a comparação com a modalidade também. A próxima aula foi uma vivência de handebol no campo e na areia, então perguntei aos alunos se sabiam por que iríamos praticar o handebol de campo e, no 1E, um aluno pergunta: “*por que o handebol começou no campo?*” Isso! Sobre o handebol de areia, os alunos do 1B ficaram animados com a regra do “gol bonito” e gol de goleiro valerem 2 pontos, mas Thalisson (1B) lembrou que quando jogaram, no ano anterior, o

sol estava muito forte e não foi bom. Já no 1E, Wesley disse que ano passado a areia estava molhada, estava frio e foi bem legal.

A aula foi pautada em muita discussão e participação efetiva dos alunos, finalizando com a comparação entre as dificuldades de aprender o handebol e outras modalidades, pois o handebol seria fácil aprender (KNIJNIK, 2004) em relação ao voleibol, por exemplo, que é muito mais difícil porque não é natural da nossa cultura brincadeiras de rebater durante a infância (somente bétis). Discutimos sobre a seleção de handebol feminino do Brasil e de outros países, sobre o desinteresse da mídia em divulgar o esporte, da falta de incentivo e investimento no Brasil (“*não tem propaganda né*”, diz João 1B), não havia um grande ídolo no esporte. Falamos sobre as adaptações nas regras do esporte influenciadas pela mídia, como a transmissão de um jogo da seleção feminina em que tiveram que adaptar para dois tempos de 20 minutos, para que a TV aberta pudesse transmitir o jogo. Comparamos, também, com a mudança das regras do voleibol em relação à “vantagem”, influenciada pela mídia, e os alunos não sabiam disso.

Uma passagem interessante aconteceu no 1B, em que é possível observar a sistematização dos conteúdos da Educação Física para o Ensino Médio no campus:

**Roteiro de observação - aula 17 – 1B**

Expliquei que existe também o handebol da terceira idade e diz Edenilson:

- “*ah não, aprofunda nisso não*”.

Então, comento que, para a terceira idade, as regras são adaptadas, e há jogos em que a mobilidade é diminuída, podendo ter até um time de defesa e outro de ataque, como no futebol americano e perguntam se vão jogar futebol americano, respondo que no 3º ano. Ian diz:

- “*ave, é tudo programado! Sempre é no outro ano*”.

Respondo que é tudo programado mesmo, nas outras disciplinas também é, por isso quando me perguntam quando vamos ver tal coisa eu já sei quando irão aprender. Depois expliquei sobre algumas modalidades paralímpicas e que o espaço de competição é o mesmo do original (basquete, futebol de 5, tênis). Comento um pouco sobre estes esportes e que trabalharemos no 2º ano.

Ian diz:

- “*sei, no tal bimestre do 2º ano...*” (fazendo referência a tudo ser programado nas nossas aulas).

A diversificação e sistematização de conteúdos da Educação Física ressalta a importância do docente apropriar-se de todos os conhecimentos possíveis e, a partir deles, elaborar as matrizes curriculares que propiciam avanços pedagógicos úteis ao momento histórico vivenciado, contudo sem reduzir o pensamento ao ecletismo (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010). É um caminho para a legitimação da Educação Física no contexto escolar, do

reconhecimento pelos alunos como um componente curricular que tem conhecimentos organizados como as demais disciplinas.

Para finalizar esta aula, solicitei aos alunos que escrevessem e me entregassem o que viram de diferente sobre o handebol e o que não conheciam e passaram a conhecer agora. Combinamos que a atividade valeria 2,0 pontos (nota que entrou para o 2º bimestre). Os alunos concordaram e começaram a fazer o relato. No 1B, os primeiros alunos que entregaram a atividade tinham escrito pouco, então disse à turma que muita gente estava com preguiça de escrever e Mariana disse “*turma, vamos fazer direito, a professora depois vai ler!*”. Mesmo assim, os relatos do 1B ficaram muito sucintos, indicando apenas como se joga o handebol hoje, como era antigamente e que a maioria não sabia de suas outras possibilidades, como na areia, campo e adaptado.

- Jaderson 1B: *Eu já tinha jogado handebol, mas não sabia que tinha handebol no campo e na areia. Já sabia de algumas regras, mas não de todas, não sabia da história do handebol e também não sabia que na quadra de areia era menos pessoas e que se um time ganhasse um tempo e o outro time o outro, tinha pênalti, e eu gostei mais do handebol de areia.*

- Felipe 1B: *O handebol é um esporte pouco popularizado no Brasil apesar de ser um jogo muito demorado, ele tem até adaptação para cadeirante, tem campeonatos, mas não é muito transmitido em televisões.*

O 1B é uma turma que não tem afinidade com a escrita, produção de textos, avaliações escritas, sendo muito agitados, os alunos não conseguem ficar parados dentro da sala de aula prestando atenção ou discutindo os conceitos, se movimentam o tempo todo. Porém, é uma turma prática, que resolve muito bem os problemas relacionados ao “domínio de uma atividade” (CHARLOT, 2000) e conseguem aprender melhor quando relacionam os conhecimentos teóricos durante a prática.

O 1E continua chegando atrasado, mas na hora que precisam fazer uma avaliação escrita ou produzir um relato como agora, a turma se concentra e faz. Todos os relatos desta turma têm entre meia a uma página de produção, resumindo tudo o que foi discutido durante a aula. Não estou me referindo apenas à quantidade, mas também à qualidade destes textos, em que os alunos conseguiram comparar o handebol com outras modalidades, distinguirem as diversas possibilidades de prática ou fazer referência à atividade física, como indicaram alguns relatos a seguir:

- Renato 1E: *Notei que no handebol o esporte não é paralímpico porque teria que passar por algumas adaptações na quadra. Outra coisa que também*

*percebi que o esporte já ocorreu no campo e na quadra de areia. Achei que o handebol tem algumas coisas igual do futsal, suas semelhanças com a rapidez de passe de bola, o que eu acho legal nisso é que a sua formação são bem diferentes, o esporte apresenta 6x0, 5x1, 4x2, 3x3, então o seu técnico vai ter várias formas de posicionar seus jogadores na quadra [...].*

*- Joci 1E: É um esporte que é muito praticado nas escolas, bom, eu nem sabia que era praticado, mas ele é um esporte muito bom para quem gosta, é jogado por sete jogadores e é um esporte que você corre muito e fica cansado. É também fácil de se fazer gol, pois a bola é pequena e se joga com a mão, o que facilita mais ainda. Esse esporte é fácil praticar e rápido, é bom também para quem quer emagrecer, pois como ele é um esporte que corre bastante, então acaba perdendo calorias [...].*

*- Luís 1E: Percebi que não tem só o handebol de quadra, tem o de campo, de areia e tem o de cadeirante que é um pouco mais difícil, pois o goleiro vai ter mais dificuldade para fazer defesas, porque o movimento ficará muito lento [...]*

*- Fábio 1E: [...] achei interessante que no handebol de areia o jogo é muito rápido, igual de quadra, mas o de campo já é mais lento pelo tamanho do campo. Também não sabia como era a cobrança de pênalti no handebol de areia, o jogador passa a bola para o goleiro, corre até a área do adversário, o goleiro toca a bola e o jogador tenta fazer o gol [...]*

As duas últimas aulas sobre handebol aconteceram nos dias 13/09 (1E) e 19/09 (1B), já no 3º bimestre, contemplando as vivências do handebol de campo e de areia. A primeira experiência foi no campo e, no 1E, todos os alunos participaram, formando times mistos com 11 jogadores em cada equipe. Os alunos jogaram por 25 minutos seguidos e não queriam parar de jogar. A aula foi no campo *society* do campus, que fica ao lado da quadra de areia, onde precisei demarcar a área do goleiro com barbante. Posteriormente, fiz o mesmo com a quadra de areia. A figura 16 ilustra a vivência do handebol no campo:

**Figura 16:** Handebol de campo

**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 13/09/2016 – elaborada pela autora

No 1B, precisei trocar a aula com o professor de inglês, antecipando para segunda-feira, pois a aula dessa turma é logo depois do almoço e o sol sempre é muito forte, então pedi ao professor para trocarmos de horário (duas últimas da tarde) e ele concordou. Passei na sala e avisei aos alunos para irem direto ao campo, mas chegando lá a maioria não tinha ido trocar de roupa! Faltaram muito alunos. Entre as meninas que estavam presentes (4 alunas), apenas a Emily participou, sendo que uma delas filmou a atividade, outra estava com atestado médico e a outra disse que estava toda dolorida dos JIFs, mas já havia jogado ano passado e sabia como era. Depois de alguns minutos, Emily queria saber por que as meninas não estavam jogando e saiu do jogo, dizendo que também já havia jogado ano passado. Ficaram dois times de 6 alunos cada, correram bastante, mas adoraram a atividade.

Na segunda aula, com o handebol de areia, novamente poucos alunos do 1B participaram, sendo que o restante ficou sentado ao redor da quadra assistindo e comentando as jogadas realizadas pelos colegas. Quem jogou, adorou! Entendo que a antecipação da aula para segunda-feira causou certo transtorno, pois alguns alunos faltaram neste dia, além de muitos deles não terem trazido roupa para trocar. Houve também a reclamação que a quadra estava molhada, que iam se sujar e que havia bicho geográfico nessa areia.

Com o 1E também precisei insistir para jogarem, já que muitos não queriam tirar os sapatos alegando que havia bicho geográfico na areia. Diferentemente do 1B, a maioria jogou e os demais alunos contribuíram com a filmagem ou apitando o jogo. Os jogos foram mistos e

Débora levou uma bolada nas costas, mas nem ligou, continuando o jogo normalmente. O princípio da co-educação defendido por Darido e Rangel (2005) ficou evidente neste jogo (no campo também), em que as equipes eram mistas, não havendo diferença entre meninos ou meninas, todos jogaram igual! A figura 17 ilustra o jogo de handebol de areia do 1E:

**Figura 17:** Handebol de areia



**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 13/09/2016 – elaborada pela autora

Para finalizar, avaliamos a atividade e nas duas turmas as expressões ditas foram: 1E) “*é difícil*”, “*é legal*”, “*é sem graça*”, “*é bem melhor no campo*”, “*é legal conhecer novos esportes*”, “*é massa demais*”; 1B) “*muito cansativo*”, “*não, aqui (areia) cansa mais professora*”, “*na areia cansa mais*”, “*muito massa professora!*”, “*muito legal*”; perguntei para quem não jogou, o que achou? “*aqui é mais tumultuado*”, “*aqui é melhor*”, “*é mais dinâmico*”. Encerrei, assim, o Plano de Aula 4 referente ao conteúdo de handebol, mas fiquei sentida por não ter trabalhado com os vídeos das aulas com os alunos do 1E.

#### ***4.1.2.5 Introdução às lutas e capoeira***

Retomando as pausas que realizei com o teatro, após concluir o conteúdo de handebol em 3 semanas (6 aulas), iniciei o Plano de Aula 5, pautado na Capoeira e Lutas, no 3º bimestre. Como estava uma aula adiantada com o 1E, esta turma teve duas semanas de aula

sobre a capoeira, sendo uma semana conceitual e outra procedimental; o 1B teve apenas a aula conceitual. Na sequência tive que retomar os teatros para a apresentação final nas escolas, que estavam previamente agendadas. Segue o Plano de Aula 5:

**Quadro 23:** Plano de aula 5 – 1º anos

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</p>	<h1>PLANO DE AULA</h1> <p>Departamento de Ensino Médio e Técnico 2016</p>	<p><b>Nº 05</b></p>
---	---	---------------------

**1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

80 horas

**Série:**

1º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Capoeira/ Lutas

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer e diferenciar os conceitos de capoeira e lutas;
- b) Conhecer e experimentar diversas modalidades de lutas, bem como os elementos comuns a todas elas;
- c) Diferenciar o conceito de “lutas” de “brigas”;
- d) Conhecer, discutir e criticar os valores atribuídos pela nossa sociedade às lutas, bem como à violência nos esportes e sua relação com a história da civilização.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Estudos sócio-culturais afro-brasileiros: capoeira.
- Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida: atitudes e valores.
- Conhecimentos básicos: boxe, karatê, judô, jiu-jitsu, entre outras modalidades conhecidas dos alunos.
- Violência x Artes marciais (e em outros esportes).
- A noção de corpo para gregos e romanos e suas influências até os dias atuais.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula, apresentarei a capoeira explicando porque não a encaixaremos dentro de “lutas”, destacando sua origem, evolução e história, e apresentarei parte do documentário “Capoeira Iluminada” que conta a história de mestre Bimba e a capoeira regional – discutiremos o documentário que traz elementos para falarmos da origem do UFC posteriormente (Bimba desafiava lutadores de outras artes marciais para DIVULGAR a capoeira, diferente da família Gracie que também promovia estes desafios para mostrar a SUPERIORIDADE do jiu-jitsu em relação às demais artes marciais). Em seguida levantarei quem são os alunos que “sabem” capoeira para nos oferecer uma vivência na aula seguinte. Além da aula de capoeira, faremos uma aula com atividades de “equilíbrio e desequilíbrio” e “quedas” que são alguns dos elementos comuns à todas as lutas; noutra aula serão vivenciadas atividades que simulam a esgrima. Outras vivências serão programadas aproveitando o conhecimento dos próprios alunos e professores da escola, como uma aula de jiu-jitsu (professor da zootecnia), taekwondo (aluno

de um projeto de extensão da escola), dentre outros a definir. Os alunos ainda apresentarão seminários teóricos em grupo abordando uma modalidade de luta, apresentando sua origem, história, regras, principais atletas e países, como chegou ao Brasil, etc. Na sequência apresentarei um vídeo com a história do UFC e discutiremos este mundo bilionário do esporte, além de questões como doping no UFC e violência. A partir daí, farei uma aula expositiva explicando sobre a noção de corpo para gregos e romanos e fazendo um paralelo entre o ginásio grego e as academias de ginástica atuais e entre o UFC e os gladiadores romanos, para a partir daí aprofundarmos e finalizarmos as discussões sobre violência no esporte/lutas.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 16 aulas.

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Nenhuma

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projeter multimídia, computador, salão de ginástica, tatame, jornal, tinta, folhas de sulfite, caixa de som, auditório do pavilhão.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- seminário teórico: em grupo
- avaliação escrita: prova
- Aulas práticas: nota de participação.

**Fonte:** construção da autora

No dia 20/09 juntei o 1A e 1E no auditório para fazer a introdução às lutas e capoeira, devido a uma troca de aula realizada no dia anterior (relatada na aula do 1B sobre handebol de campo e areia – 19/09), em que precisei trocar as aulas do 1A com as do 1B, mas, para isso, na terça-feira repus a aula da turma 1A, tendo como alternativa juntá-la com a turma 1E. Com o 1B, a aula foi realizada dia 27/09, em sala de aula. Antes de iniciar o conteúdo, fiz uma transição do handebol, com uma rápida retrospectiva do que estudamos e avaliação dos alunos.

Sempre gosto de iniciar um Plano de Aula fazendo um panorama do que aprenderemos durante as aulas, tentando motivá-los para atividades como seminários e vivências, pois há uma sequência didática já programada. Expliquei que iniciaríamos com a Capoeira, tendo uma aula prática sobre ela, seminários de lutas, vivências de lutas oferecidas pelos alunos, aula prática de taekwondo e jiu-jitsu, discussões sobre UFC, além de outras experiências. Os alunos ficam muito motivados e, no 1B, Mariana e Thalisson quiseram saber se poderiam apresentar o mesmo tema do ano passado – Mariana (karatê) e Thalisson (taekwondo). No 1A/1E houve muita conversa nesta hora, pois os alunos queriam formar os



grupos dos seminários e decidir o tema para apresentar. Iniciei, então, a apresentação e discussão dos conceitos, e cada aula seguiu por uma via diferente, mas com intensa participação dos alunos:

**Quadro 24:** Introdução às Lutas/Capoeira

1B	1E
<p><b>Roteiro de observação - aula 19 – 1B</b>            Pergunto se alguém, além do Edvaldo, Duda e Gutemberg, já praticou? Vários alunos levantam a mão dizendo que “já fiz”. Pergunto: a capoeira tem características de esporte? “sim” – lembro das competições de capoeira. Tem característica de um jogo/brincadeira? “sim”. Tem características de lutas? “sim”. Edvaldo diz:            - “<i>professora, a capoeira é uma dança, aí os negros viu que uma dança eles poderiam atingir os senhores, começou a usar essa capoeira como luta</i>”.</p> <p>Então, a capoeira tem características de uma dança? “sim”. Assim, explico aos alunos que não podemos categorizar a capoeira dentro de nenhuma das anteriores, pois ela tem características de todas, mas é única – “<i>universal</i>” diz Duda. Verificamos se o judô tem as mesmas características que a capoeira, quanto a dança, brincadeira e os alunos dizem que não, só do esporte. A capoeira é diferente, é brasileira! As demais lutas são, em sua maioria, de origem oriental. Veremos que a capoeira tem características africanas, mas também tem forte ligação com a religião (candomblé e umbanda) – alunos afirmam com a cabeça que sim – e com a culinária, com a época da escravidão e senhores de engenho, como disse o Edvaldo, pois os escravos precisavam de uma “arma” quando fugiam. Vinícius diz que tem um filme sobre isso: “Besouro”. Comentamos sobre o filme, que o Besouro é anterior ao mestre Bimba e a legalização da capoeira e lembro duas cenas do filme: uma em que durante uma festa dos negros, chegam os capitães do mato e todos param de jogar a capoeira dizendo que estavam somente “dançando”, mas os capitães batem em todos; num segundo momento, os capitães do mato querem encontrar um capoeirista para bater em Besouro e chegam em uma roda no meio da rua onde se encontra o sujeito, então a roda para, com medo, mas os capitães do mato dizem “podem continuar com a brincadeira de vocês”. Ou seja, num momento é dança, luta, no outro é jogo/brincadeira. Passo a falar das características comuns entre as lutas:</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 18 – 1A/1E</b>            Pergunto o que é luta?            - “<i>um esporte</i>”.</p> <p>O que mais?            - “<i>sangue</i>”.</p> <p>Tem sangue nas lutas?            - “<i>tem</i>”.</p> <p>Tem violência?            - “<i>tem</i>”            - “<i>não</i>”</p> <p>Ficam divididas as respostas.            - “<i>é tudo profissional</i>”</p> <p>Explico que eles apontaram algumas características que não são das lutas, mas sim das “brigas de rua”. Briga de rua é diferente de luta? O conceito é diferente? Por que?            - “<i>porque na briga de rua você não ganha nada</i>”            - “<i>tem regras</i>” (Onde tem regras?) “<i>nas lutas</i>”.</p> <p>Nas brigas de rua tem regras?            - “<i>não</i>” - todos respondem ao mesmo tempo.            - “<i>na briga de rua ganha quem fica vivo</i>” (André, 1A)</p> <p>Completo que não tem regras, podem utilizar os golpes que quiserem. Nas lutas tem regras?            - “<i>tem</i>”            - “<i>tem disciplina</i>”...</p> <p>Tem alguns valores que aprendemos com as lutas? Respondem que sim. Tem lugar apropriado para praticar? Dizem que sim. Na briga tem?            - “<i>na rua</i>”            - “<i>se marcar tem</i>”.</p> <p>Os golpes aprendidos nas lutas podem ser aplicados fora dos locais específicos (tatame, dojô)? Respondem que não. Reclamo que estão falando demais. Explico sobre as principais características das Lutas: técnicas específicas para cada luta (habilidade específica), por exemplo, um soco no boxe é diferente no muay thay e no taekwondo, a forma de executar é diferente; tem quedas que são específicas de algumas lutas; a maioria tem origem oriental e por isso tem valores de vida, filosofia de vida, melhorando sua vida fora dali, como a disciplina, respeito ao mestre e aos mais velhos, aprender a ouvir. As ocidentais também têm valores, mas podem ser diferentes, como o jiu-jitsu que é brasileiro e</p>

<p>tem um oponente? “sim”. Mesmo o Kata, que é uma luta imaginária, tem um oponente. A capoeira também se encaixa. Outro elemento comum é o “equilíbrio e desequilíbrio”, em que preciso manter minha base e tentar desequilibrar meu oponente para aplicar um golpe. E os golpes – todas as modalidades tem golpes específicos – e a maioria delas tem quedas. Duda diz que na capoeira tem que saber cair e Edvaldo completa que “<i>cai e não se machuca</i>”. Outro elemento comum é a Filosofia de Vida das lutas, que são valores e atitudes que vocês aprendem e levam para a vida toda, como a disciplina, o respeito, o horário para chegar na aula, “no jogo” (Duda). É diferente pensar em luta e briga? “É”. Por que?</p> <p>- “<i>Luta tem disciplina, a briga não</i>” (Edenilson).</p> <p>- “<i>A luta tem regra, a briga não</i>”</p> <p>- “<i>A briga você pode fazer o que der na cabeça, a luta não</i>” (João).</p> <p>Tem um local para acontecer a luta? “<i>Tem</i>” – vai depender da modalidade. A briga tem lugar pra acontecer?</p> <p>- “<i>ali na BR</i>” (Vinicius)</p> <p>Pode ser aqui na sala, no alojamento, em qualquer lugar. Na luta tem técnica, na briga não. Duda e Edvaldo dão exemplos de “brigas” em meio os praticantes de capoeira e pergunto o que o mestre faz quando acontece algum desentendimento? Duda diz que ele intervém e não deixa acontecer. Pergunto se conseguiram ver a diferença entre luta e briga e dizem que sim. Jenyfer diz que quem luta, se usar na rua, vai ser só para defesa. Neste momento a turma está agitada e todos falando ao mesmo tempo. Edvaldo está em pé no fundo da sala mostrando aos colegas golpes de capoeira. Pergunto a quem pratica/praticou capoeira, qual tipo faziam, se era de Angola ou regional? Edvaldo diz que era de rua, uma mistura entre as duas.</p>	<p>precursor do UFC. Pedro (1A) pergunta sobre o muai thay, que tem o original na Tailândia e tem o brasileiro. Explico que o muai thay é uma das artes marciais que, quando chegaram ao Brasil, foram mais difundidas como prática de exercício físico oferecido em academias de ginástica e não difundindo os princípios/valores da arte marcial, se tornando a prática pela prática. Pedro (1A) diz que em SP tem academias que trabalham com o muai thay como arte marcial e que seu pai é professor. Sugiro ao Pedro que seu grupo apresente o muai thay no seminário e inclua um vídeo gravado pelo seu pai. Há alguns elementos que são comuns a todas as lutas, em geral, golpes, quedas, os princípios de equilíbrio e desequilíbrio. Pergunto ao Pedro, que faz muai thay, se eu preciso manter minha base para me equilibrar e tentar desequilibrar meu adversário – ele diz que sim. Faremos nas aulas práticas algumas brincadeiras com esses princípios. Para iniciar, vamos falar da Capoeira – alguns alunos vibram e batem palmas. Explico que ela tem características exclusivas, que a diferem de outros blocos de conteúdo, por isso começaremos com ela. Ela tem características de lutas? Alunos respondem que tem. Tem golpes, quedas, equilíbrio e desequilíbrio, o valores, “a esquiva” (diz um aluno), tem sempre um oponente. Tem característica da dança?</p> <p>- “<i>a música</i>”</p> <p>- “<i>maculelê</i>”</p> <p>Completo que os golpes são ritmados. Tem característica de jogo/brincadeira? Tem, a diversão. Tem características do esporte? Tem competições de capoeira? Tem. Então, não podemos classificar a capoeira em nenhuma das categorias, pois tem características de todas elas, ou seja, Capoeira é Capoeira! Por isso começaremos com ela. Pergunto se assistiram ao filme “Besouro” – explico o mesmo que para o 1B sobre o filme, porém os alunos que assistiram vão fazendo comentários.</p>
---	--

**Fonte:** Construção da autora

Na sequência, expliquei sobre o documentário “Mestre Bimba, a Capoeira Iluminada” (2007); Bimba é responsável pela criação da chamada “capoeira regional”, que se contrapõe à “capoeira de Angola”, a modalidade mais original dessa arte marcial. A capoeira de Angola realiza os movimentos de forma mais lenta, “*e é no chão*” (disse Duda, 1B), mais demonstrativa, tendo como precursor mestre Pastinha. Devido ao tempo, exibi apenas os 30 minutos iniciais do filme, o que foi previamente planejado. Em seguida, realizamos as

discussões sobre o filme (sobre a capoeira), mas no 1A/1E os alunos pouco participaram, por isso tive que apontar os pontos principais do documentário. No 1B, houve intensa participação dos alunos nas discussões, principalmente de Edvaldo, que era praticante de capoeira. Segue a transcrição com o 1B:

### **Roteiro de observação - aula 19 – 1B**

Após o filme, Edvaldo pediu pra eu voltar uma parte que ele queria ver um golpe, mas com isso a turma virou um furdunço! Até tocando violão estavam! Retomei a discussão e perguntei o que ficou de importante no vídeo? Edvaldo diz que achou interessante quando falou da parte da cultura, como antigamente era difícil, que Bimba tentou divulgar o trabalho dele, que o trabalho dele foi evoluindo, evoluindo... Completo: tentando tirar da ilegalidade. No início só os negros participavam da capoeira e mestre Bimba é quem vai transformar a capoeira em algo mais educacional, passando a elite a participar, pessoas brancas, de outros países

- *“eu vi japonês e russo”* (Edvaldo).

No vídeo mostra também que na capoeira tudo se fala em português, como no judô tudo é em japonês – Edvaldo fala o nome de vários golpes da capoeira: meia lua, tesoura... A capoeira ajuda a divulgar nossa cultura também, nossa língua. Pergunto se prestaram atenção no vídeo num momento que Bimba começa a divulgar a capoeira numa praça de Salvador

- *“ele desafia todas os outros pra mostrar a capoeira”* (Kaique)

Desafia os praticantes de outras artes marciais com o intuito de DIVULGAR a capoeira. Isso é importante porque discutiremos o UFC mais a frente e veremos que a ideia de desafiar outros praticantes é diferente aqui, tentando mostrar a SUPERIORIDADE do jiu-jitsu. O mestre Bimba tentou fazer isso?

- *“Não, ele tentou divulgar a capoeira”* (Kaique).

Mas vocês conseguem ver a semelhança? *“ahan”* (João). Pergunto se tem como dizer que uma luta/arte marcial é melhor que a outra ou superior?

- *“No UFC não”* (Gutemberg)

Edvaldo tenta mostrar que a capoeira é melhor porque vence alguns com a velocidade de alguns golpes, mas aí pergunto: tem como dizer que um esporte é melhor que o outro? Que o basquete é melhor que o handebol... tem como comparar? Edvaldo diz:

- *“não tem como, porque o Enoch gosta de jogar futebol e eu gosto de jogar basquete, o futebol é melhor pra ele e o basquete pra mim”*.

A mesma coisa acontece com a capoeira, e Edvaldo pode gostar, mas o outro prefere taekwondo, além da técnica (golpes) serem totalmente diferentes. Tem como colocar um lutador de capoeira contra um taekwondista e ver quem é melhor?

- *“Não, é igual colocar um jogador de basquete e futebol”* (João).

Não tem como dizer que esse é melhor que aquele, são diferentes! Alguns alunos estão conversando junto comigo, inclusive Edvaldo está explicando alguns golpes da capoeira para Duda e Emily bem em frente a câmera. No vídeo fala que a capoeira é brasileira de pais africanos. Falo de Salvador, do sincretismo cultural e religioso, que a capoeira se insere neste contexto – falamos do preconceito religioso e que a capoeira está inserida nos terreiros – acabei dando brecha para discutirem religião e preconceitos, então tento retomar a discussão para a capoeira, mas eles continuam dando exemplos de religião. Todos falam juntos, maior fuzuê.

Nas duas turmas havia alunos praticantes de capoeira ou outras artes marciais, o que possibilitou um aprofundamento nos conceitos sobre a capoeira, principalmente no 1B. Desta forma, “se os jovens possuírem ricas vivências da capoeira é importante aprofundar discussões reflexivas sobre os aspectos históricos, sua constituição atual e a pluralidade de características que ela apresenta [...]” (PEDRASSANI; FERREIRA; DARIDO, 2017, p. 358).

Após as discussões, perguntei nas turmas quem poderia oferecer uma prática de capoeira na próxima aula e se apresentaram quatro voluntários no 1E (Débora, Marcos, Alexandre e Fábio) e dois no 1B (Edvaldo e Duda). Porém, a aula do 1B ficou para depois dos teatros, ou seja, na próxima espiral cíclica.

O conteúdo de Lutas/Capoeira, muitas vezes, não costuma fazer parte das aulas de Educação Física no Ensino Médio, ficando restritas ao ensino de determinados conteúdos, como os esportes coletivos. Além da dificuldade que muitos professores encontram ao ensinar o conteúdo, seja por falta de experiência e habilidade com a técnica das lutas, como é o meu caso, seja por preconceitos com o conteúdo, estigmatizando-as como práticas repressivas que incitam a violência (RUFINO, 2017).

Darido e Rangel (2005) sugerem que o professor tenha a possibilidade de convidar algum aluno que já tenha alguma experiência para ensinar alguns movimentos básicos, toques de instrumentos e cantos. Assim, aproveitei as experiências dos alunos com a capoeira para realizarmos uma aula prática, pois não tenho vivência nem com a capoeira, nem com outra modalidade de luta. Porém, sinto-me capaz de proporcionar as discussões necessárias para a compreensão dos principais conceitos sobre a capoeira/lutas, além de oferecer práticas corporais que incluem elementos comuns às lutas, como atividades de equilíbrio/desequilíbrio, situações de oposição, entre outras.

A aula prática de capoeira do 1E aconteceu no dia 27/09, organizada por Débora e Marcos. Fábio também estava presente e disse que não falou que ia dar aula, porém a turma confirmou que ia sim! Então, ele ajuda os colegas durante as atividades. Organizei um círculo em pé para iniciarmos, mas eles preferiram formar 4 colunas. Fui ajudando-os a organizar a aula. Iniciaram com um alongamento e aquecimento. Neste momento da aula chegou o aluno Emanuel, que é de outra turma (não é meu aluno) para ajudá-los. Os alunos pediram para que todos se levantassem, pois ensinariam a “Ginga”. Perguntei “o que é a Ginga na capoeira?” e Emanuel explicou que é a base para a defesa. Complemento que a base é o que falamos sobre o princípio do equilíbrio. Os alunos ensinaram os colegas a realizarem a ginga. Primeiro fizeram sem música, depois realizam todos juntos com música. Ficou muito bonito!

**Figura 18:** Ginga da capoeira

**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 27/09/2016 – elaborada pela autora

Na sequência, os alunos ensinaram a esquiva e o martelo, dois golpes da capoeira. Emanuel e Alexandre assumiram o comando da aula, ensinando primeiramente a esquiva, martelo, seguido de alguns tipos de chutes. Débora propôs que fizessem 3 passos de ginga e uma esquiva, assim todos se organizaram para a execução. Fábio e Alexandre começaram a jogar no canto da sala e acabaram distraíndo a turma, então organizamos uma roda para que pudessem jogar. Marcos organizou a roda e todos começaram a bater palmas no ritmo da música. Nesse momento, todos os alunos formaram na roda, inclusive aqueles que não participaram das primeiras atividades – alguns alunos estavam só observando. Os alunos começaram a entrar na roda e jogar, se revezando entre os que sabiam e os que não sabiam. Interessante que pudemos ver os alunos que sabiam jogar fazendo lindas demonstrações e, os que nunca tinham participado, puderam vivenciar pela primeira vez. Quando começamos a roda, alunos de outras turmas que sabiam jogar ouviram a música e vieram até a sala onde estávamos (salão nobre) e pediram para entrar na roda – a turma autorizou.

**Figura 19:** Roda de capoeira



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 27/09/2016 – elaborada pela autora

Após 20 minutos de roda de capoeira, finalizei com uma roda de conversa, mas não deixei os alunos de outras salas saírem, fazendo com que participassem das discussões. Os alunos falaram que a capoeira que praticamos não é violenta e tem característica de uma brincadeira. Para Pedrassani, Ferreira e Darido (2017, p. 370)

As rodas de capoeira que ocorrem com a finalidade de divertimento ou de maneira espontânea para interação ou troca cultural, a caracterizam como um jogo, palavra que acompanha os capoeiristas em expressões como “vamos jogar?” (Jannuzzi, 2007). Além disso, a imprevisibilidade, a improvisação, a alegria, a instabilidade, as tensões, entre outros, caracterizam a capoeira como um jogo.

A roda praticada na aula teve a característica de um jogo, pois o objetivo era a vivência pelos alunos, o que os fez compreender sua relação com a não violência. A roda não tinha instrumentos musicais, sendo regida por uma música cantada pelos próprios alunos e ritmada por suas palmas.

Após esta aula, precisei retomar os teatros para finalizá-los e realizar o Grupo Focal 2, finalizando esta espiral cíclica. Este plano de aula terá sequência no próximo ciclo de ação-reflexão-ação.

#### 4.1.2.6 Grupo focal 2: avaliando a segunda espiral cíclica

Optei por finalizar a segunda espiral somente após a conclusão dos teatros e não imediatamente após o término do 2º bimestre, pois a espiral cíclica não foi demarcada por tempos formais como o calendário letivo, mas pela finalização de uma etapa do processo. A meu ver, esta etapa só se encerraria com a conclusão do projeto interdisciplinar do teatro, pois sua culminância com as apresentações para as crianças poderia trazer novo significado às aulas de Educação Física.

Este Grupo Focal foi realizado durante minhas aulas do dia 13/10 com cada uma das turmas, possibilitando maior participação dos alunos em relação ao primeiro, realizado fora do horário de aula. Nos grupos focais, retomei as mesmas questões abordadas no primeiro grupo focal, com a intenção de verificar se houve alguma mudança de pensamento em relação à anterior.

Tive um problema com o segundo grupo focal do 1E, pois os alunos não levaram a sério as perguntas e pareciam estar ali “obrigados”, por ser horário da minha aula, pareciam coagidos a participar para não levar falta. Em compensação, o primeiro grupo desta turma sentiu-se muito a vontade para falar, com a gravação mais longa de todos os grupos focais realizados durante pesquisa, com 37 minutos de participação efetiva dos alunos.

##### 4.1.2.6.1 O que pensam os alunos sobre as aulas de educação física

Os alunos foram questionados sobre o que pensam sobre as aulas de Educação Física e, novamente, muitas vezes se utilizaram do recurso comparativo das aulas do Ensino Médio com as que tiveram no Ensino Fundamental. Algumas categorias se repetiram, mas o sentido atribuído pelos alunos mudou. Da mesma forma, surgiram novas categorias/subcategorias. Assim, as categorias foram: **1) Exercitar-se; 2) Aprendizagem; 3) Importância da Educação Física; 4) Futsal.**

**Quadro 25:** Grupo Focal 1 e 2 – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Exercitar-se 2) Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender algo novo</li> <li>• Aprofundar o conhecimento</li> <li>• Diversificação dos conteúdos</li> <li>• Relação teoria/prática</li> </ul>	1) Exercitar-se 2) Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além do esporte tradicional</li> <li>• Diversificação dos conteúdos</li> <li>• Aprendizagem para a vida</li> </ul> 3) Importância da Educação Física

3) Dominar uma relação 4) Futsal	4) Futsal
-------------------------------------	-----------

**Fonte:** construção da autora

Os alunos “pensam” que a aula de Educação Física pode ser um momento de se exercitarem, assim como apontaram no primeiro grupo focal. Porém, apenas duas respostas seguiram esta vertente:

*Denner, 1B: professora, eu acho massa a Educação Física, porque a gente querendo ou não tem uma atividade física, pratica alguma coisa assim né.*

*Felipe, 1B: Educação Física ajuda até pra quem é sedentário, uma vez na semana a fazer exercício.*

O pensamento mais comum sobre as aulas de Educação Física é o fato de aprenderem algo: para além do esporte tradicional, diversificação dos conteúdos e a aprender para a vida. Inicialmente, no primeiro grupo do 1B, quando perguntei o que pensavam sobre as aulas de Educação Física, os alunos engajaram o seguinte diálogo a respeito do esporte:

*- Thalisson: no meu caso, eu penso que é uma aula muito boa, mas que a senhora devia passar futebol (começa a rir e os alunos também).*

*- Felipe: eu não concordo, eu discordo porque Educação Física deveria ser todos os esportes para a gente aprender (palmas dos colegas). Não sé só porque o Brasil é o país do futebol que tem que aprender só o futebol.*

*- Vinicius: e todos nós interagimos mais, viramos mais amigos através do esporte.*

*- João: acho que a gente deveria ter mais esportes durante o ano.*

*- Thiago: deveria ser uma tarde só de esportes.*

*- Emily: eu acho que deveria ter mais eventos, assim, de esportes, interclasses, ter...*

*- Thiago: jogos estudantis, esses jogos aí...*

*- Duda: Eu acho que deveria abrir mais espaço para Educação Física, porque a maioria das escolas só dá duas horas ou uma hora, então tem que começar daí já, porque aqui é tempo curto, tempo curto pra isso, se abrir mais espaço, vai ter mais tempo pra mais esportes, vai ter mais tempo pra falar de mais esportes. Acho que é uma boa matéria...*

*- Thalisson: acho que a segunda-feira, ficaria legal, tirar só a segunda-feira para fazer esporte, de manhã e a tarde, pegar todas as turmas e fazer uma brincadeira, gincana...*



- Clark: *professora, acho que a senhora tinha que ensinar vários esportes*
- Emily: *modalidades!*
- Clark: *modalidades mais diferentes, só no Brasil, só o futebol, futsal, vôlei, tinha que colocar o ciclismo, o esqui...*
- João: *ah, vamos esquiá lá na areia?!!*
- Clark: *sim...*
- Duda: *por isso que eu falo, tem que ter tempo, porque só duas horas fica pesado para ensinar vôlei, basquete, futsal, então tem que ter mais tempo pra isso, senão como ela vai ensinar? Vai ensinar pela metade?*
- Vinicius: *e também mais equipamentos, porque sem equipamentos não tem como ensinar tantos esportes.*

Os alunos identificaram a Educação Física às diversas modalidades esportivas, além dos quatro esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), sugerindo a ampliação do tempo de aula para que pudessem diversificar as atividades esportivas, até mesmo integrando diversas turmas do campus. Além disso, sugeriram práticas como ciclismo e esqui.

Através de uma leitura positiva, pautada nos princípios abordados por Charlot (2000), busquei compreender como os alunos construíram este conceito, ou seja, as experiências que tiveram com as aulas em que ensinei o esporte (basquetebol e handebol) foram positivas para eles e os instigaram a conhecer novas modalidades esportivas. A criatividade também aflorou, pois pensaram num esporte possível, como adaptar o que seria impensável (“*vamos esquiá lá na areia?!!*”). Fico muito motivada quando os alunos sugerem possibilidades para a aula, pois acredito que esse é o móbil que me mobiliza a buscar (estudar) e oferecer novos conhecimentos aos alunos.

Além disso, os alunos também pensam que a Educação Física se relaciona com o esporte para além dos conceitos e fundamentos/ habilidades técnicas e táticas, mas proporciona também o domínio das relações:

*Yasmim 1E: Você aprende que a Educação Física não se resume apenas ao esporte, mas a vários, e além desses esportes tem também a saúde, igual, nós conversamos sobre a atividade física, sedentarismo também, desenvolve muito a Educação Física, não é uma coisa limitada, uma coisa só, mas uma coisa muito grande, extensa, e a gente aprende isso aqui, tanto extensa que pode ajudar a gente a se socializar melhor. No esporte, por exemplo, é o momento que você consegue conversar, interagir com pessoas que você nem conhece direito, nem conversa. Aí, a partir daquele esporte, você tem que cair no grupo daquela pessoa, aí você tem que conversar com ela, conviver com ela.*

Além do esporte, os alunos confirmaram o que já haviam respondido no grupo focal 1, relacionando as aulas de Educação Física à aprendizagem de diversos conhecimentos, que não sabiam estar relacionados ao componente curricular, conforme diálogo a seguir do 1E:

- Débora: *Pode falar? Na verdade, antes de entrar aqui, eu achava... eu gosto de Educação Física, mas eu achava que ia ser diferente, eu achava que ia ser a mesma coisa, o que a gente fazia no nono ano, essas coisas. Mas, na verdade, o negócio é diferente, a gente aprendeu um monte de coisa, como o teatro também, as vitaminas a gente aprendeu, aprendemos a jogar handebol, essas coisas, e foi bem dinâmico.*

- Gabi: *tem a parte também que a gente aprendeu sobre o esporte dos cadeirantes, as lutas, a gente também fazia, a gente também fazia coisas... “vamo jogar bola, vamo jogar vôlei, passei de ano”, aí a gente aqui não, a gente aprendeu sobre capoeira, sobre as lutas de agora, sobre as vitaminas, sobre (faz gestos com as mãos de um monte de coisa misturada). Aprendeu sobre tudo né, um conjunto de coisas, que a gente pensava assim “ah, não importa muito, deixa para o médico lá”.*

- Débora: *a gente achava que a capoeira não entrava na Educação Física, que lutas não entra na Educação Física, a Educação Física é só...*

- Kauany: *só um jogo...*

- Débora: *na verdade pra mim, é só...*

- Kauany: *futebol e vôlei*

- Débora: *pra mim Educação Física era só futebol e vôlei, a gente nunca vê lutas, a gente nunca entrou nesse diálogo que lutas também pode ser Educação Física, lutas tem a ver com a Educação Física.*

Neste sentido, os alunos “pensam” que a Educação Física é uma aula para se aprender diversos conteúdos/temas, pois é condição precípua da Educação Física no Ensino Médio dar condições para que os estudantes conheçam e aprofundem no patrimônio cultural relacionado às mais diferentes manifestações da cultura de movimento. Para tanto, o objetivo da Educação Física na escola (e no Ensino Médio) deve ser o mesmo objetivo da própria escola, contribuindo para o processo de formação humana e garantindo que os alunos sejam leitores críticos da sociedade (MOREIRA; GRUNENVALDT, 2016). Ainda, corroborando com este objetivo, os alunos relacionaram a aprendizagem de conteúdos com a vida deles:

Gabi 1E: *muita gente, assim (faz sinal com as mãos estalando os dedos), pensava assim, “ah, Educação Física, matéria fácil, não precisa fazer nada, só jogar, só fazer isso e passa sim”, mas não é, é uma coisa diferente, a gente pode tá aprendendo coisas bem daquele tipo assim, “nossa, eu tenho isso na vida, no meu convívio e nunca parei pra pensar nisso”, aí dá aquele alerta na*

*gente (faz sinal com as mãos de algo piscando), que a gente tem que parar pra pensar nisso.*

*Débora 1E: eu achava que não tinha nada a ver Educação Física com capoeira, daí aqui na escola a gente aprende que Educação Física não é só para se sentir bem, o corpo, assim, é que tem lutas, tem coisas, tipo assim, que a gente vê sobre vitaminas, sedentarismo, essas coisas que a gente aprende, e a gente também absorve um pouco do conhecimento e repassa para as outras pessoas, a gente tenta fazer isso.*

*Marcos 1E: então, o que a gente aprendeu aqui é que a Educação Física é cultural também, cada região, cada esporte também traz consigo o ensinamento, tipo tae-kwon-do, capoeira e várias lutas também, elas trazem disciplina pra gente, cada um tem seu modo de pensar e por ela ser assim mesmo, praticando, você pode ter o conhecimento crítico através de você aprender a praticar o... você acabar sendo mais calmo, você não pegar e aprender através do taekwondo, eu mesmo, eu não gosto de pegar e sair brigando com todo mundo, você tem que se controlar, você não pode sair brigando, ainda mais que você pratica um esporte de luta assim também, você não pode sair brigando, é uma coisa meio que traz ensinamento pra gente.*

Observo na fala dos alunos uma mudança de sentido em relação ao que pensam sobre as aulas de Educação Física, utilizando os conhecimentos adquiridos na vida deles, para além da sala de aula. Esta constatação é importante para o processo da pesquisa-ação, em que os alunos, colaboradores da pesquisa, refletem sobre suas ações, inter-relacionando-as com sua vida. Para Franco (2005, p. 500) é a materialização do processo de avaliação das práticas, não do processo da pesquisa, mas das ações empreendidas pelos sujeitos. Espera-se que, após um processo de pesquisa-ação, os “sujeitos participantes tenham apreendidos comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana, como atividade inerente ao exercício de suas práticas”.

Este processo de reflexão pelos alunos também atribuiu importância às aulas de Educação Física, categoria que não havia aparecido no grupo focal anterior. Seguem algumas respostas:

*Ian 1B: é uma coisa que vou convivendo, ela é essencial estudar, e também é diversão. Porque, antes, para mim não era estudar Educação Física, a professora jogava a bola e ficava brincando. É que para nós, Educação Física fazia o que queria, tinha que começar a ter, assim, se for desde a primeira série... pra ela fazer, as vezes ela pode descobrir jogando futebol, descobre, vai lá, é boa jogando ping pong, a professora escolhe, então a Educação Física, assim, as crianças pequenas, se elas forem fazer tudo assim, elas vão acabar gostando de um esporte...*

Yasmim 1E: *A gente percebe que Educação Física é importante sim, que a gente precisa da Educação Física no nosso dia a dia porque a gente não sabia nem o conceito de atividade física. E o conceito de atividade física... só a gente ir do CEP (alojamentos) até o refeitório é uma atividade física que fazemos todo dia e, se a gente não tivesse Educação Física no ensino médio, a gente não saberia. Se a gente não tivesse Educação Física no ensino médio, a gente não saberia o que é capoeira pelo menos ou o que é o esporte, o que é vôlei, o que é handebol.*

Gabi 1E: *E tão querendo tirar a Educação Física porque as escolas, tem muita escola que não dão importância para Educação Física, aí fica aquele “ah, Educação Física não serve pra nada”, mas serve muito, mas tem professores ou alunos que não dão importância, aí fica nessa coisa de querer tirar, mas é muito importante a Educação Física, as pessoas precisam abrir o olho pra isso.*

A manifestação do Ian justifica a necessidade de a Educação Física ter seus conteúdos diversificados desde o Ensino Fundamental e, Yasmim, atribui importância às aulas porque conseguiu estabelecer uma relação do que foi apreendido nas aulas de Educação Física com seu dia a dia, com sua vida.

Como no grupo focal anterior, o futsal apareceu na fala de alguns alunos do 1E, mas com entonação de brincadeira, em frases soltas no meio de outras: “futsal”, “só queremos futsal”, “queria jogar futebol”. Porém, não posso descartar que o futsal/futebol permeia a cabeça destes alunos e que, realmente, gostariam de jogar futsal durante as aulas. Contudo, diante do contexto em que as frases apareceram, e levando em consideração que estes mesmos alunos participaram do grupo focal relatando outras aprendizagens e significados para as aulas de Educação Física, considero que estão apenas expressando um desejo, não resumindo seus pensamentos sobre as aulas de Educação Física.

#### *4.1.2.6.2 O que aprendem nas aulas de educação física*

Sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física identifiquei a ampliação dos conhecimentos relativos a categorias citadas no primeiro grupo focal, como saúde e esporte. Além disso, outras categorias surgiram, como a diversificação de conteúdos e lutas. Houve também a supressão da categoria “momento de distrair”, o que considerei uma evolução no processo de reflexão dos próprios alunos, uma conquista obtida com a espiral cíclica 2.

**Quadro 26:** Grupo Focal 1 e 2 – o que aprendem nas aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Saúde 2) Esportes/basquetebol 3) Importância dos conteúdos conceituais 4) Conteúdos atitudinais 5) Momento de distrair.	1) Saúde 2) Esporte – visão ampliada 3) Capoeira/Lutas 4) Nutrição e os teatros 5) Divulgar a importância da Educação Física

**Fonte:** construção da autora

Uma mudança significativa em relação ao primeiro grupo focal foi a ampliação dos conhecimentos dos alunos, tratando os conteúdos apreendidos em suas três dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais) e, o mais importante, estabelecendo uma relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo – com a vida! Agora, é possível afirmar que os alunos realmente aprenderam os conteúdos propostos, pois conseguiram estabelecer uma relação significativa com os saberes disponibilizados durante as aulas, pois as experiências vivenciadas passaram a fazer algum sentido para eles (CHARLOT, 2000).

Na primeira categoria, relativa ao tema Saúde (atividade física, exercício físico, obesidade, sedentarismo, estilo de vida saudável, alimentação adequada/nutrição), os alunos dissertaram não apenas sobre os conceitos que aprenderam, mas suas implicações para a vida das pessoas, conforme relatos a seguir:

Jenifer 1B: *não é só o esporte, tem a questão da saúde também.*

Miguel 1B: *igual, a gente estava aprendendo a calcular os batimentos lá...*

Leticia 1B: *o sedentarismo, a gente aprendeu nas aulas de Educação Física, em nenhuma outra matéria vai ensinar isso para gente, a importância da Educação Física [...]*

Marcos 1E: *outra coisa também é que a Educação Física é sim muito importante porque a gente, desde pequeno, se não tiver um ensino certo da Educação Física, o que ela pode aplicar pra gente, nosso dia a dia também, a gente pode pegar e ter uma vida sedentária, a gente pode nem saber o que é uma vida sedentária, e através de Educação Física, devido a forma certa ensinada nas escolas, isso pode fazer toda a diferença na nossa vida, isso pode mudar nosso jeito de se alimentar, nosso jeito de viver e... [...] tem gente que vive no sedentarismo passado, mas a partir das aulas de Educação Física, também, pode estar aprendendo o que é sedentarismo, o que leva a gente a estar em sedentarismo e o que a gente pode fazer para sair dessa vida de sedentarismo, que o sedentarismo faz mal para gente. Se a gente não tiver a Educação Física ensinando a gente como a gente vive uma vida melhor, como é que a gente vai pegar e entender isso? Em outras matérias não vai ter isso!*

Yasmim 1E: às vezes, a gente diz assim, qual matéria que a gente aprende sobre o agir da Educação Física no nosso corpo ou sobre o agir de algum exercício, ou como a gente persiste demais no que acontece, uma câibra às vezes a gente não entende, que matéria a gente aprende essas coisas? Que matéria que a gente aprende sobre sedentarismo, atividade física? O caminhar mesmo, às vezes a gente acha que a gente é sedentário, mas a gente aprendeu que atividade física... a atividade física que a gente pratica todo dia, deixa a gente de se tornar sedentário. E, às vezes, a gente fica “onde que a gente vai aprender isso?” e a gente esquece que existe a Educação Física, que a gente aprende isso tudo na aula.

Renato 1E: eu acho também que, assim, se eu correr e não tiver Educação Física, muitas pessoas vão perder a oportunidade, tipo assim, igual quem entra na IFMT, sabe né, que, como é o ensino no fundamental, é muito fraco, eu não aprofundava igual aqui na escola. Eu acho assim, que perde muito, perde muito a importância, você não vai aprender muito sobre elas se você tirar ela, você já não sabe muito delas, se não aprofundar mais... e se tirar ainda, vai piorar mais porque as pessoas podem, algumas pessoas vivem jogando videogame, mexendo no celular, whatsapp, computador, facebook (enumera nos dedos)... é um vício! Acho que as pessoas deveriam ser... um povo, desse mundo virtual e buscar praticar mais esportes, fazer caminhada, praticar mais e caçar saber o que tá ocorrendo no dia a dia dela assim. Acho que é muito importante Educação Física por causa disso, é uma aula que você tem mais entrosamento e que você aprende mais coisas relacionadas a si próprio e a Educação Física, acho muito importante.

Débora 1E: eu entrei aqui na escola, mas eu achei que a Educação Física ia ser a mesma, só ir lá, tirar nota, pronto! Mas não! Eu nunca na vida, mesmo, achei que ia medir os batimentos, tem isso também? Como assim você vai fazer um exercício anaeróbico e ver seus batimentos, e aeróbico e você também vê seus batimentos, então foi muito divertido, eu achei aí, a gente interagiu, a gente fez várias atividades, revezamos e depois tivemos... é... os batimentos né, foi um pouco difícil porque ninguém conseguia encontrar ali, mas todo mundo se ajudou, principalmente pra fazer... esqueci o nome daquele negócio lá, mas todo mundo se ajudou, todo mundo ficou lá ajudando um ao outro e foi legal, gostei!

A fala dos alunos apontou não apenas o que aprenderam nas aulas sobre a saúde, mas as implicações para a vida de quem não conhece estes conceitos ou nunca teve uma aula de Educação Física da “*forma certa*” (Marcos, 1E). Relacionaram a importância da Educação Física à aprendizagem de conteúdos específicos do componente curricular, que não aprenderão em “*nenhuma outra matéria*” (Leticia, 1B). Para tanto, retomo algumas questões elaboradas por Charlot (2009, p. 232): “Mas como a educação do movimento corporal pode ser crítica e emancipatória?”. Ainda:

Pode-se considerar que uma educação atenta ao corpo deve se preocupar, numa perspectiva crítica, com a saúde, definida como bem-estar, conforme proposta da Organização Mundial da Saúde, com a nutrição, com a midiatização do esporte, com a obsessão da esguiez (padrões) ou do músculo (rapazes) e, de forma geral, com os padrões de beleza impostos pela indústria

do corpo. Mas esses objetivos críticos não são, ou não deveriam ser, um monopólio da Educação Física, definindo sua especificidade. Devem ser, ainda, objetivos da Biologia, da História, da Sociologia, da Filosofia, do ensino de Literatura e de Artes e até das Línguas e da Química. Definir dessa forma a Educação Física seria restringi-la a um longo discurso mobilizando todos os saberes enunciativos do corpo. Ainda seria uma Educação Física? Afinal de contas, é educação que é “física” ou é o objeto dessa educação? (CHARLOT, 2009, p. 232)

Realmente estes saberes não são exclusivos da Educação Física e nem a definem como disciplina, assim como “falar do” corpo e do esporte também não. Tive um exemplo disso quando ministrava o conteúdo de handebol, isto é, os alunos mencionaram que o professor de inglês durante suas aulas solicitou que alunos pesquisassem os esportes olímpicos e apresentassem o resultado de suas pesquisas em sua aula. Porém, estes saberes se constituem em conteúdos específicos da Educação Física quando atendem ao “objetivo fundamental de uma educação que se pretende *física*, que visa o corpo, inclusive quando ela o pensa como corpo-sujeito, é o próprio corpo” (CHARLOT, 2009, p. 245, grifo do autor). E os alunos confirmaram esta relação em suas manifestações, do domínio de um corpo-sujeito que, através dele, domina também seu ambiente material e intersubjetivo, estabelecendo um valor emancipatório.

Os saberes-enunciados (conceitos) são objetos de aprendizagem sim pelos alunos, porém só conseguiram estabelecer uma relação significativa com esse saber e atribuir importância a ele (ou à Educação Física) quando foram impregnados no corpo-sujeito, quando dominaram uma atividade (procedimentos) ligada ao “falar de/sobre” e a reconhecerem na prática. E mais, ao aprender estes conteúdos corroborou com um dos principais objetivos da Educação Física: a aquisição de autonomia para praticar as mais diversas manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestaram, vivendo melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006). Isso ocorreu não apenas com os temas ligados à Saúde, mas observei com todos os conteúdos ministrados, confirmado pelos alunos. Vejamos as respostas relacionadas ao Esporte:

*Thiago 1B: não é, tudo é interessante, tipo assim, tem muitas pessoas que não sabem a modalidade, tipo o handebol, é muito conhecida para fora, mas no estado de Mato Grosso é muito pouco, é pouco produtivo, é muito fraco, então, seguindo que não sabe as regras, não sabe nada, seguindo tipo, aprendeu um pouco, e se gostar ainda pode treinar com a professora Fernanda.*

Duda 1B: *no início, a senhora passou sobre o teatro para gente, sobre proteínas, sobre tudo que vem junto com o esporte, a alimentação (Clark: isso foi muito bom), a gente aprendeu a matéria, não fala só, tipo, pega a bola e vai correr, não fala só do esporte em si, fala de tudo que junta com o esporte, que é junto, a alimentação, essas coisas.*

Ian 1B: *isso foi uma coisa boa (handebol de areia), professora, que depois que a senhora passou isso daí, eu e os guri, continuamos brincando, eu, Jaderson, os guri, continuou brincando (jogam à noite, após as aulas).*

Yasmim 1E: *e você também tem a alternativa de tal esporte, por exemplo, basquete, basquete de rua, basquete para cadeirantes; o handebol, handebol de campo, handebol de areia [...] Por exemplo, as Olimpíadas, tenho certeza que muita gente que assistiu às Olimpíadas, “ah, que esporte é esse? Nem é... chato! Nem é importante”, aí as vezes na Educação Física que você tem, você descobre mais sobre esse esporte, você descobre que ele é interessante e tem outras formas de você jogar... e se você não tivesse Educação Física, você nem ia saber.*

Débora 1E: *sem falar que aqui, eu não sabia regra de nada... nós mesmos, alunos, formamos nossas próprias regras para jogar basquete, então foi muito divertido. Basquete para cadeirantes também, que a gente pegou e formou nossa regra.*

Renato 1E: *foi colocado tudo o que aprendemos dentro da sala, nós aplicamos fora da sala. Eu gostei disso, tipo, tudo o que a professora passou aqui na sala, assim, igual a Débora falou, nós criamos a regra do jogo! Cara, foi muito top! Porque foi a hora que teve mais entrosamento entre nós. Onde que, tipo, quando eu estudava em outras escolas, assim, a professora passava... era só futebol, aí no final do bimestre ela passava um trabalhinho, tipo assim “o que é sedentarismo?”, tipo, na minha escola falava um pouco de sedentarismo, obesidade as importâncias, só que lá não aprofundamos tanto igual na escola aqui. Eu achei muito importante isso porque é uma coisa que todos nós devemos saber, a importância da Educação Física para nós, muito importante isso.*

É claro nas manifestações dos alunos a aquisição da autonomia, obtida durante e após a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao esporte, permitindo que os mesmos participem efetivamente da elaboração das regras do próprio jogo, escolhendo ou não continuar praticando as modalidades aprendidas ou usando esses conhecimentos para assistir às Olimpíadas de forma crítica. Puderam, também, inter-relacionar os saberes aprendidos, como a saúde e o esporte, além da aprendizagem dos conteúdos atitudinais (empatia e alteridade), conforme relatou Paulo (1E): “o handebol para deficiente... aprender a dificuldade do outro”.

Apesar de apenas ter iniciado o conteúdo de capoeira/lutas, a aprendizagem deste conteúdo atrelado à sua dimensão atitudinal, foi apontada por um aluno, enfatizando a importância do mesmo para a sua vida. Outra aluna exemplificou a diversificação dos conteúdos, compreendendo que há diversas possibilidades e manifestações para as lutas.



Renato 1E: *é uma ginga... uma dança... é o respeito, você não pode sair na rua aplicando aqueles golpes nas pessoas... eu mesmo já pratiquei esportes de lutas, eu pratiquei por 3 anos, eu pratiquei jiu-jitsu e um negócio que eu aprendi no esporte é que, quando eu entrei pra começar o jiu-jitsu, eu entrei numa agressividade, só pra bater nos outros [...] cada esporte tem uma regra que você não pode... ainda mais se for luta. Eu acho que é importância muito para o nosso dia a dia, assim, no seu jeito de pensar.*

Yasmim 1E: *lutas... lutas não se resume só ao karatê ou o judô, são as principais lutas, são muitas lutas, então a gente vai aprendendo, vai aprendendo, porque ao invés de se limitar a só um, vai muitos.*

O conteúdo de nutrição e a metodologia de elaboração/apresentação dos teatros indicou um processo de legitimação da Educação Física como componente curricular na visão dos alunos dos 1º anos, atribuindo importância e estabelecendo uma relação significativa com os saberes. Além dos conceitos apreendidos, a interação com as crianças foi o diferencial da atividade, conforme diálogo preconizado pelo 1B:

- Miguel: *o teatro lá*

- Leticia: *alimentação*

- Miguel: *alimentação saudável, alimentação errada*

- Ian: *esse ano também foi muito legal o teatro, eu nunca tinha feito e fiz na aula de Educação Física, eu jamais poderia pensar que um teatro na Educação Física, só que foi diferente e foi legal. O meu grupo foi uma vez, aí a senhora gostou e fomos outra vez, e isso acredito que foi mérito nosso.*

- Jenyfer: *foi muito legal, porque elas (as crianças) interagiram com a gente também.*

- Miguel: *mostrar... a alimentação... só explicando eles não iam entender.*

- Leticia: *interagir com as pessoas é um diferencial dentro do IF, porque na escola estadual a gente não vê tanta interação, eles só ficam pela ementa, aqui temos que aprender, tipo, fora da escola, lá a gente sai da escola só sabendo o que estudaram, mas tem que ter esse negócio também de saber conversar e saber se expressar.*

Os alunos se sentiram valorizados, importantes, detentores de um conhecimento que poderia ser repassado às crianças. Além disso, o teatro se mostrou uma estratégia diferenciada de ensino e aprendizagem na visão dos alunos, pois nem imaginavam ser utilizado numa aula de Educação Física. Ainda, no outro grupo focal do 1B, os alunos também dissertaram sobre o tema:

- Emily: *é uma forma diferente de aprender, as pessoas se interessam mais do que ficar aqui no cotidiano que a gente faz todo dia. Acho que se todos os professores, pegassem, fizessem uma coisa diferente assim, ia ficar mais fácil de aprender, do que ficar na sala de aula, é quadro, slide.*

- Clark: *professora, no teatro, a gente fazia, tipo, o texto, o roteiro, aí chegou aqui na escola, em São Pedro da Cipa, foi totalmente diferente, puxamos outro assunto, não foi né Emily? Foi totalmente diferente.*

- Thiago: *Dá um branco.*

- Vinicius: *na verdade a gente improvisou*

- Clark: *é, improvisou*

- Vinicius: *ao invés da gente ficar no roteiro, a gente se soltou e fez “O Teatro”, porque a gente não fez o roteiro, fez o teatro.*

- Emily: *acho que é importante esse tipo de aula até para as pessoas que tem dificuldade de imitação.*

A expressão corporal e a improvisação foram elementos valorizados pelos alunos durante os teatros. Os conteúdos atitudinais ficaram evidentes também, conforme o diálogo do 1E:

- Paulo: *o que é lipídeos!*

“*Obesidade e sedentarismo*” (falam vários ao mesmo tempo)

- Paulo: *a gente pode conseguir tudo o que a gente quer! Mesmo com dificuldade... porque a gente queria desistir, mas só que aí, a gente indo atrás, a senhora pegando no pé, a senhora falando o que a gente era para todo mundo, a gente deu um jeito lá e saiu tudo bem, graças a Deus!*

- Jaqueline: *a sala estava morrendo de vergonha, depois a gente se soltou, porque lembro que na primeira sala a gente teve um entusiasmo menor com a sala, na última a gente já ergueu todo mundo pra dançar, foi bem interessante!*

- Anderson: *Eu aprendi a não ter vergonha, e que muitos gurizinhos loucos... aprendi não ser sedentário.*

- Luan: *sei que foi massa esse teatro.*

- Anderson: *a trabalhar em equipe... responsabilidade... ter um espírito de liderança*

- Jaqueline: *união*

- Anderson: *igual eu falei da vez passada, o negócio tá saindo melhor do que a gente espera né, porque tem uma coisa, a professora coloca algo novo, vai indo...*

As manifestações dos alunos sobre os teatros remetem a uma experiência positiva, significativa, que fez sentido para eles. Para Charlot (2000) tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possa ser posto em relação com os outros em um sistema ou em conjunto. Também faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. Tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. O sentido de uma atividade é a relação entre a meta e o seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente atingido. No 1E, foi difícil colocar o móbil da atividade em ação, pois não compreendiam a importância do trabalho final para a sociedade, para as crianças. Os próprios alunos disseram que precisei insistir e persistir com a turma, pois não haviam estabelecido uma relação entre o móbil e a meta da atividade, o que ocorreu apenas na finalização da mesma.

É reconhecida a necessidade de atrelar os conhecimentos adquiridos durante as aulas com a vida, com o cotidiano, aplicando no seu dia a dia os conhecimentos apreendidos na escola e diferenciá-los do senso comum, ilustrado pelo diálogo do 1E a seguir:

- Gabi: *tem pessoas que fazem assim também, “ah, eu tenho saúde, eu faço academia”, mas aí você vai pergunta pra ele o que você está comendo pra você ter os nutrientes, pra você ficar forte?, “ah, batata! Tô comendo batata!”. Tá, mas o que tem na batata que você cresce? Eles não têm conhecimento do que eles tão fazendo ali. Aí você vai falar, vamos jogar uma bola, alguma coisa, “ah não, tô indo pra academia”, é só academia, casa e batata, academia, casa e batata! Gente, quem vive de batata doce?! É só pra crescer! Mas se você perguntar o que que tem ali, o que faz, você joga?*

- Débora: *que tipo de vitamina tem ali...*

- Gabi: *que vitamina, o que você está absorvendo ali...*

- Alexandre: *trabalha que nem pedreiro que você fica forte pra caramba!*

Entretanto, a relação estabelecida com os saberes foi consistente, fez sentido para os alunos, houve uma valorização do componente curricular e os alunos do 1E passaram a acreditar que poderiam modificar a Educação Física para além dos muros de nossa escola, mostrando sua importância para outras pessoas, alunos e escolas. Confira os diálogos:

- Yasmim: *igual você me falou (aponta pra um colega), eles padronizam tanto essa Educação Física de ensino fundamental que você não faz nada, até de ensino médio, que você não faz nada, que o professor não tá nem aí pra você, que o professor não tá nem aí pra Educação Física, que fazer esporte... aí as*

*peessoas colocam na cabeça delas que a Educação Física não é importante e tudo que a gente tá aprendendo aqui agora, nessa Educação Física no ensino médio, a gente não aprende nas outras escolas, e é verdade. Acho que não deveria tirar a Educação Física, mas reformar a Educação Física, e trazer para Educação Física do estadual ou até mesmo mostrar pros professores de Educação Física que Educação Física sim é importante, acho que falta isso.*

*- Débora: eu acho que o que a Yasmim falou tá certo, tem que pegar a Educação Física do ensino médio, o nosso ensino médio, e levar pras escolas estaduais, outros tipos de escola, pras pessoas aprenderem assim como a gente aprendeu, absorveu, que Educação Física não é só futebol, não é só vôlei, Educação Física não é só esporte, mas Educação Física é também cultura, tem jogos, é...*

*- Yasmim: tem dança...*

*- Débora: tem dança... Educação Física não é só uma coisa monótona onde a gente só fica no futebol, vôlei, futebol, vôlei, entendeu? Educação Física são diversos tipos de cultura, são diversos tipos esportes, de atividades... acho que todos os professores de Educação Física, como a senhora tá passando pra gente, poderia passar pras outras pessoas porque tão querendo tirar a Educação Física e isso eu não acho certo, pelo fato da gente tá aprendendo, outras pessoas, se tirarem a Educação Física, outras pessoas não vão ter o mesmo conhecimento que a gente tem.*

*- Gabi: eu acho assim, a gente, nós que praticamos bastante as coisas, nós que já temos o conhecimento, assim, não todo o conhecimento, mas um pouco, a gente poderia tá meio que falando, fazendo visitas pra outras escolas... incentivando eles...*

*- Alexandre: apresentando outros tipos de esporte, tipo, eu e a Mary, um dia podemos ir na escola pública e apresentar o vôlei de outra forma, pegar e treinar as pessoas, assim, igual na capoeira, um dia que for dar aula lá a gente pode dar aula lá em cima na sala de lutas, apresentar a capoeira, ensinar a gingar, fazer a base, tudo, entendeu?*

*- Gabi: até mesmo o professor a gente poderia tá incentivando, assim, falando pro professor o que ele deveria ensinar, não assim dizer “você tem que fazer isso, isso e isso!” (mostra com gestos apontando os dedos pra alguém), o professor poderia tá falando mais sobre bláblá bláblá (enumera nos dedos), as outras coisas que os alunos aprenderam, entendeu? Não só ficar jogando na quadra.*

*- Débora: acho que a gente devia mesmo ir nas escolas e falar... não falar sobre vôlei, essas coisas, mas falar um pouco sobre Educação Física...*

*- Kauany: a importância da Educação Física!*

*- Débora: a importância da Educação Física, o que ela ensinou para gente, ir lá, sabe, assim: bom, eu vim de uma escola onde a Educação Física era só vôlei e futebol, mas eu fui pra São Vicente e meu ensino de lá foi diferente, não tô falando que vocês tem que ir pra São Vicente, mas falar com seus professores pra eles ensinarem...*

*- Marcos: mudar a forma de ensino.*

- Débora: *mudar a forma de ensino, ensinar, fazer teatro, ter diálogo, mostrar a diversidade de Educação Física, buscar dar esse conhecimento pros alunos, pra ele interagir com as pessoas.*

- Gabi: *você tem que ter uma dinâmica dentro da sala de aula também né, porque não basta o professor ficar falando, falando, vai ficando chato, “ai, que aula chata”, o professor tem que dinâmica. Igual a nossa professora, ela fala de um jeito que a gente absorve aquele negócio que a gente fala “nossa, que interessante! Vamos atrás, vamos correr atrás!”.*

Percebi que a mudança de sentido tem relação com a forma de ensinar e aprender Educação Física também, pois “*mudar a forma de ensino*” foi enfatizado pelos alunos. Houve uma mobilização nesta segunda espiral cíclica que não havia acontecido na primeira, declarado também na atividade avaliativa que fizeram sobre o teatro. Despertou-se o desejo de levar os conhecimentos adquiridos nas aulas para outras pessoas, perspectivando mudanças também nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental.

#### 4.1.2.6.3 O significado das aulas de educação física

Durante os grupos focais, tanto o primeiro quanto o segundo, percebi que os alunos dos 1º anos tiveram dificuldade em responder “o que significa a Educação Física”, mesmo porque quando falamos sobre sentido, é algo pessoal, é do sujeito e está relacionado com suas experiências, com o mundo, consigo mesmo e com o outro (CHARLOT, 2000), e verbalizá-lo não parece tarefa fácil. Todavia, o grupo focal democratiza esse conhecimento, que sai do cenário subjetivo e se transforma em algo social.

Desde a apresentação dos dados dos questionários venho fazendo uma relação dos significados apresentados pelos alunos com as figuras do aprender porque a palavra “aprender” é recorrente em suas falas. Os alunos associaram às respostas tanto aos grandes temas da Educação Física (Esporte, Saúde, Lazer, entre outros), como também à aprendizagem dos mesmos.

**Quadro 27:** O significado da Educação Física

Questionários	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
1) Saberes enunciados 2) Dominar uma atividade 3) Dominar uma relação 4) Saberes enunciados + Dominar uma atividade	1) Saúde 2) Saberes enunciados + Dominar uma atividade + dominar uma relação	1) Saberes enunciados + Dominar uma atividade + dominar uma relação 2) Objetivos da Educação Física na escola

**Fonte:** construção da autora

As categorias remeteram ao aprendizado que tiveram nas aulas de Educação Física. O significado da Educação Física mudou do início da pesquisa até agora e pressuponho, tenha relações com os conteúdos e as estratégias de ensino que venho utilizando nas aulas. O significado que trouxeram do Ensino Fundamental remetia, em sua maioria, à aprendizagem de apenas uma figura do aprender, ou seja, se as experiências que tiveram foram essencialmente práticas, “saber fazer”, o significado relacionava-se ao domínio de uma atividade, como “aprender a jogar” um esporte. O mesmo com as demais figuras, sendo os alunos que tiveram aulas com a relação teoria e prática significativa, o significado da Educação Física abarcou os “saberes enunciados + domínio da atividade”.

Ao final da primeira espiral cíclica, o significado da Educação Física teve relação com o tema Saúde, justificado pelo Plano de aula trabalhado no 1º bimestre. Também, de forma vaga, os alunos relacionaram às três figuras do aprender, mostrando uma ampliação do significado da Educação Física.

Após a conclusão da segunda espiral cíclica, identifiquei que os alunos continuaram atribuindo significado de aprendizagem à Educação Física, mas agora contemplando as três figuras do aprender, como as respostas a seguir:

*Vinicius 1B: saúde, esporte e educação! Que a gente tem que aprender antes de praticar, porque se a gente não aprender, pode até correr risco para nossa saúde.*

*Gutemberg 1B: antes o conceito de Educação Física para mim era só praticar o esporte, não conhecer ele, não...*

*Miguel 1B: até na Educação Física quando você está praticando os esportes, você vai aprender a perder e a ganhar né*

*Yasmim 1E: o ensino é uma coisa que a gente também aprende, igual, minha mãe é professora e ela sempre me disse que quando ela dá aula, ela aprende muito com os alunos, e a gente percebeu isso apresentando o teatro porque pra gente apresentar o teatro a gente teve que estudar, pra gente fazer o teatro a gente teve que estudar, e quando a gente tava apresentando, por mais que a pessoa não tenha criado um roteiro ou alguma coisa do tipo ela apresentando ali ela percebeu sobre o tema que ela criou, isso é interessante.*

*Jaqueline 1E: a gente não aprende um esporte, a gente aprende todos! Cultura, preparo físico, regras, modalidades...*

O significado da Educação Física relacionou-se ao “conhecer”, “aprender antes de praticar”, aprender com o outro (crianças), indicando as três figuras do aprender. Outra categoria é a que corroborou o significado da Educação Física a um dos principais objetivos da disciplina na escola: oportunizar/ vivenciar/ diversificar manifestações culturais construídas

historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006). O diálogo dos alunos do 1E coadunam este objetivo:

- Mary: *a gente aprendeu mais porque a gente teve que explicar para eles, aí a gente aprende mais ainda (turma repete: “mais ainda”), e a gente tem que passar o certo pra eles, não o que a gente tem na cabeça.*

- Marcos: *além de aprender a gente também ensinou, repassando conhecimento.*

- Yasmim: *igual, o pessoal fez aqui né, de ir mostrando o que a gente está aprendendo na Educação Física. A gente está mostrando, por meio do teatro a gente mostrou, mas pra crianças, a gente conseguiu ter uma experiência de vida, foi muito legal. Obrigada professora, aliás!*

- Gabi: *acho assim, que as pessoas não dão importância porque não percebem que a Educação Física acaba unindo, ensina a gente a viver em sociedade, porque se você não respeita ele, tanto como religião, esporte, o que ele pratica, cor da pele, se você não respeita ele, ele não vai te respeitar. Se você está ali só por causa de você, só por causa do seu esporte, se você só quer fazer aquilo, não tem sentido jogar, não tem sentido. Você quer para você sendo que todo mundo tem que jogar unido, entendeu? A Educação Física acaba mostrando isso para gente, ensinando.*

- Yasmim: *na Educação Física você descobre essa importância, você descobre essa coisa toda de... por exemplo, as vezes, igual a Mary, ela só gostava de vôlei, vôlei, vôlei, vôlei. Eu amo natação! Aqui não pode ter, não tem. Natação é minha paixão, mas enquanto eu não tiver a oportunidade de ter natação, eu vou conhecer outros esportes, vou aprender a importância deles, aprender a cultura que tem em volta deles. Igual a capoeira, muitas vezes eu via muita gente lutando, jogando ou dançando a capoeira, e eu ficava “Deus, qual é a graça?”, aí você descobre, por meio da Educação Física, que tem importância sim, tem sentido. Igual o basquete, o basquete foi um esporte criado, “mas como criado?”. Aí você descobre tudo isso, descobre como aconteceu, porque aconteceu, isso é muito legal.*

- Gabi: *Educação Física não é uma coisa que vai ficar só no ensino médio, a gente vai levar pra vida toda, não é assim “ah, aprendi isso aqui, agora estou no superior, agora não estou mais no ensino médio, agora posso fazer as lutas, sou bam bam bam!”. Não, eu aprendi aquilo ali para vida inteira.*

É possível observar que os alunos adquiriram autonomia, possibilitando-os serem agentes críticos e transformadores de sua realidade, através de um processo de construção conjunta. Assim, as aulas os forneceram de fundamentos teóricos e práticos que os permitiram compreenderem a relevância e amplitude das manifestações da cultura de movimento (CORREIA, 2011; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

A situação preocupante é que as respostas que coadunaram os objetivos da Educação Física na escola partiram de apenas um grupo de alunos, referente ao primeiro grupo focal 2 do 1E. Assim, restou a dúvida: será que as aulas de Educação Física estão sendo capazes de proporcionar essa mesma mudança de significado para todos os alunos dos 1º anos, ou é restrita a apenas um grupo de alunos? Será que o diferencial são esses alunos e não as aulas?

Contudo, se estou a tratar de sentido e, sendo este algo pessoal e relacionado com as experiências, com o mundo, consigo e com o outro, conforme anuncia Charlot (2000), precisarei aguardar mais um pouco para que possa identificar pretensas mudanças.

#### *4.1.2.6.4 O futsal como sugestão para as aulas de educação física*

A questão anterior me incomodou ainda mais quando, ao finalizar o Grupo Focal, os alunos fizeram sugestões para as aulas de Educação Física e, em dois grupos, um de cada turma, indicou o “futsal” e “mais aula lá fora”. Segue diálogo do 1B:

- Miguel: *jogar bola!*

- Eu: Mas, a Educação Física é jogar bola pra vocês?

- Miguel: *com certeza.* (risos)

- Eu: Você acha que é só jogar bola?

- Miguel: *não, mas eu não consigo!*

Miguel reclama que queria mais aula lá fora também.

- Mariana: *não... ela tem que passar aula... como o handebol que estudei ano passado, ela fez com a gente lá fora.*

Rafael e Miguel reclamam que “então não vai ter bola?!”

- Mariana: *no 4º bimestre a gente já chega... no 3º agora ela vai fazer aqui (sala), depois é praticamente lá, depois é futebol e a gente vai fazer aqui e depois lá.*

Mariana foi minha aluna no ano anterior e explicou que o futebol será no 4º bimestre, relacionado quando as aulas seriam teóricas (aqui) ou práticas (lá). No 1E também sugeriram futsal, mas que eu ensinasse as regras dentro da sala e fizesse a prática depois. Nas duas turmas houve um tom de brincadeira e, ao mesmo tempo, de desejo pelo futebol, por



jogar, por mais aulas práticas. Mesmo sendo a minoria, dois alunos de cada sala, esse ponto de vista me incomoda porque senti que o significado da Educação Física não mudou para esses alunos, mesmo que algumas experiências tenham feito algum sentido para eles.

No entanto, vale retomar os conceitos de Berger e Luckmann (1985), de que os significados são socialmente articulados e compartilhados, são estruturais, enquanto os sentidos são particulares, individuais e subjetivos. Assim, entendo que a estrutura não foi favorável, pelo menos até o momento para constituição de significados basilares, o que por conseguinte, dificulta a constituição dos sentidos individuais, pelo menos da forma como se almeja.

Mais uma vez, recorrendo as três dimensões constitutivas da relação com o saber, de Charlot (2000), a apropriação do mundo se dá pela materialidade e pela transformação da mesma, ou seja, o sujeito se relaciona com algo e deve transformá-lo, mas para isso essa relação precisa ser bem estabelecida. Pressuponho assim, que novas articulações e relações com os conteúdos sejam estabelecidas e, quiçá novos sentidos possam ser produzidos.

Em relação às sugestões, os alunos do 1B sugeriram práticas fora do horário de aula, campeonatos com modalidades diferentes que eles poderiam inventar – Thiago, 1B: “*podíamos inventar um basquete de areia!*” – e dissertaram sobre a diferença das nossas aulas para os treinamentos esportivos extracurriculares:

Duda 1B: *aqui a gente aprende como se faz e lá a gente coloca em prática. A senhora vem aqui no horário da senhora, leva a gente lá e tal, o que a gente aprende aqui com a senhora, lá a gente leva e mostra, mostra o que a gente aprendeu.*

Um problema equacionado foi em relação ao atraso dos alunos do 1E nas minhas aulas, pois antes ocorriam nas duas primeiras da manhã, sendo alteradas para as duas últimas, em função de adequação do horário para outro professor.

- Paulo: *agora que não tem mais o teatro tem que ser organizado mais prática... Ah, aulas desse horário ficaram bem melhor, do que acordar cedo.*

- Jaqueline: *ficou mesmo*

- Eu: *Vocês não vem para primeira aula não?*

- Paulo: *mas quando era Educação Física, a gente pensava, “ah, Educação Física né. A professora é de boa, não vai dar nada!”*

- Anderson: *eu acho que ficou ruim, sabe por quê? Antes acordava animado, agora é matemática! A gente não consegue nem enxergar se é um Y ou um X...*

Agora, porém, o problema é o descomprometimento de alguns alunos, que vão embora antes da minha aula ou esperam fazer chamada para sair. Isso é um tanto quanto contraditório, pois é a turma menos comprometida com as aulas de Educação Física, mas a que atribuiu significado às aulas correspondentes aos seus objetivos na escola. Para a próxima espiral cíclica, precisarei pensar em estratégias que envolvam mais o 1E, fazendo com que se interessem e participem mais das aulas. Da mesma forma, ampliar as possibilidades de reflexão e prática do conteúdo de “Lutas” e, depois, “Futebol” para tentar aproximar também o significado da Educação Física para aos objetivos da escola para o 1B e demais alunos do 1E.

### **4.1.3 A espiral cíclica 3 dos 1º anos**

A última espiral cíclica desta pesquisa-ação com os 1º anos teve início em meados do 3º bimestre, com conclusão coincidindo com a finalização do 4º bimestre e ano letivo de 2016. Espero que, com o desenvolvimento do conteúdo de lutas, os alunos atribuam novo significado para a Educação Física, pois o tema, por si só, já é novidade para eles.

#### **4.1.3.1 Lutas**

O conteúdo de capoeira/lutas teve início na espiral cíclica anterior, sendo concluída a capoeira para o 1E e restando a aula prática para o 1B, que foi realizada dia 18/10. Nesta aula, Edvaldo organizou para realizar a prática com a turma, porém não levou as músicas de Capoeira, e pediu para buscá-las. Para tanto, organizamos os grupos para apresentação dos seminários sobre lutas, que deveria ocorrer no final do bimestre e cada grupo escolheu uma luta. Pediram para apresentar a capoeira e o MMA (artes marciais mistas), porém não autorizei porque já discutimos a capoeira e esta não se encaixava exclusivamente em “Lutas”. Sobre o MMA, seria discutido após os seminários. Como Edvaldo ainda não havia retornado com as músicas de capoeira, tive que improvisar uma atividade para aquele momento, antecipando atividades de equilíbrio e desequilíbrio que estavam programadas para a próxima semana, para iniciação às lutas.

Inicialmente, perguntei aos alunos quais eram os elementos comuns entre as lutas e responderam “regras”. Relembrei que havia também o equilíbrio e desequilíbrio, golpes e quedas. Para aquele momento, fizemos uma atividade de equilíbrio e desequilíbrio baseado no sumô (para crianças, nomeio de “briga de galo”). Expliquei sobre o espaço para a prática do sumô, que consistia numa área redonda, porém nossa atividade seria num espaço quadrado para

adaptar aos tatames que tínhamos. Chamei dois alunos para demonstrar a atividade e expliquei suas regras: só poderiam se tocar com as mãos com o objetivo de desequilibrar seu oponente, sendo que quem tirasse o outro do espaço determinado primeiro, ganharia; quem encostasse um pé fora do espaço ou o joelho no chão (cair) também perderia; não poderia puxar o oponente e nem dar cabeçada, só poderia empurrá-lo (Figura 20). Os alunos foram se voluntariando e participando da atividade. Divertiram-se muito, então, organizei uma competição e os alunos se dividiram em duas equipes. Os alunos manifestaram muita satisfação na realização das atividades! Após, desmontamos o tatame para iniciarmos a aula de capoeira.

**Figura 20:** Atividade de equilíbrio e desequilíbrio: “Sumô”



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 18/10/2016 – elaborada pela autora

Na sequência, Edvaldo e Paulo (aluno de outra turma) organizaram o início da aula de capoeira, solicitando para que os alunos “*fiquem em forma*” (formação em colunas), ensinando-os a gingar. Edvaldo e Paulo tentaram ajudar individualmente os alunos que não conseguiam realizar a ginga. Não ensinaram nenhum golpe da capoeira. Em seguida, os ajudei a organizar a aula, formando duplas para jogar. Edvaldo e Paulo passaram ensinando cada dupla a jogar, sendo que alguns alunos, como o Daniel, ainda não havia conseguido realizar a ginga. Edvaldo também jogou com alguns alunos. Posteriormente, organizamos a roda para que pudessem jogar. Da mesma forma que aconteceu com o 1E, os alunos de outras turmas ouviram a música de capoeira e foram até minha aula, pedindo para participar. Na roda, os alunos que

sabiam jogaram primeiro, mas depois todos jogaram também. A roda se manteve por 25 minutos, depois solicitei para todos se sentarem numa roda para conversarmos.

Durante a roda de capoeira, dois alunos não levaram a sério e ficaram dançando como se estivessem “recebendo espíritos”, o que incomodou muito os alunos proponentes da prática. Assim, o relato a seguir ilustra as discussões sobre a aula:

### **Roteiro de observação - aula 21 – 1B**

Retomei as informações do filme apresentado na aula anterior sobre a capoeira, sobre sua marginalização, entre outros elementos. Aproveitei a presença dos alunos que jogam capoeira para conversar sobre suas experiências. Edvaldo falou sobre a capoeira e enfatizou que era uma “brincadeira sem brincadeira”, e apontou que João e Rafael estavam brincando durante a roda, comfigurando-se como uma ofensa. Explicou que a capoeira vinha da Bahia, dos negros e tinha a religião candomblé e umbanda como referência, mas os dois alunos estavam brincando – estavam dançando e imitando como se estivessem recebendo espíritos, o que deixou Edvaldo chateado. Edvaldo disse que se tivesse um mestre de capoeira ali, isso jamais aconteceria. Ele relatou que antigamente era considerada uma dança e Jeferson completou que o mestre dele considerava uma luta, mas era disfarçada como dança. Edvaldo e Jeferson afirmaram que realizamos uma brincadeira a roda, mas era sério, que os meninos não poderiam fazer o que fizeram. Edvaldo explicou sobre a ginga, que é uma defesa:

- *“Por que ficar gingando e não aplicar logo um golpe? Não, a ginga é defesa, cada abaixada de cabeça você tem que prestar atenção no seu parceiro que vai jogar alguns golpes em você e você tem que se defender, enquanto você dá algum golpe o seu parceiro tem que pensar a mesma coisa. Isso que vocês estavam dançando aí é dança de terreiro, de macumba”.*

Expliquei que tinha características de uma brincadeira porque não estávamos fazendo uma roda de verdade, não tínhamos um mestre, instrumentos, mas também não era para brincar e fazer o que quisessem, pois estávamos simulando uma roda. Explanei sobre o respeito que havia entre os capoeiristas, pois vimos que aqueles que sabiam jogar, respeitavam o momento do colega, diminuindo o ritmo com os colegas iniciantes. Completei que esse foi um momento único para nós, pois muitos de vocês nunca participaram de uma roda de capoeira, ou nunca viram uma roda com pessoas jogando como eles jogam – os meninos que participaram da aula são bons capoeiristas e jogam muito rápido. Letícia pergunta como faz para ser um mestre de capoeira? Edvaldo explica o que é tempo:

- *“tem que saber os golpes, mas tem que saber de onde veio a fundação da capoeira, tudo, a origem, passo a passo. Depende da dedicação, tem que saber segurar uma roda”*

Edvaldo disse que não podem usar os golpes na rua, pois se o mestre ficar sabendo... Marcos perguntou se, nem para se defender, poderia usar os golpes? Edvaldo diz que não. Marcos diz:

- *“mas se alguém vem te assaltar, você não pode aplicar um golpe de capoeira?”*

- *“não, primeiro a lei fala que se uma pessoa vem te assaltar você coloca a mão pra cima e entrega, pronto, mas se for um mestre aí...”* (Edvaldo)

- *“mas acho que seu eu fosse fazer uma luta ia fazer pra me defender”* (Emily)

Perguntei se na capoeira haviam ensinamentos que eles levaram para vida, como a disciplina e Edvaldo disse que sim, pois muita gente entrou querendo aprender para brigar, mas ele aprendeu o respeito:

- *“que através da luta aprende a respeitar seu oponente. As vezes entra lá dentro querendo aprender a se defender, mas quando entra lá dentro aprende os fundamentos e tem outra visão”*.

Edvaldo, Paulo e Jeferson explicam que levaram os ensinamentos da capoeira para a vida, principalmente o respeito. Finalizamos a aula com essa discussão.

A roda de conversa serviu não apenas para discutirmos sobre a capoeira, mas também para resolução de problemas, no caso, sobre a falta de respeito com a roda de capoeira pelos alunos, havendo uma tomada de consciência através da reflexão. A reflexão é um processo importante para a aprendizagem e produção de sentidos pelos alunos, pois

A discussão sobre os problemas formulados, a confrontação e a coordenação de diferentes pontos de vista sobre os conteúdos trabalhados, orientando para a resolução de problemas colocados, podem significar o incentivo formação de conceitos e à promoção de edefinições sucessivas dos conteúdos, até que o domínio ou a apropriação do conhecimento próximo ao saber socialmente determinado, esteja emergindo (LERNER, 1996 apud TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p. 87).

Neste mesmo dia (18/10), realizei a primeira aula prática de lutas com o 1E, com atividades de equilíbrio e desequilíbrio, elementos comuns entre as lutas. Iniciei a aula relembrando os elementos comuns entre as lutas, enfatizando que nossa aula seria sobre equilíbrio e desequilíbrio. A primeira atividade consistiu num quadrado de pano, em que cada ponta tinha um nó para segurarem; 4 alunos, cada um numa ponta, segurava o pano, precisando puxá-lo até encostar a mão em um cone (havia 4 cones, um próximo a cada aluno), tendo que puxar os outros três colegas. Após a primeira tentativa, percebi que os cones estavam muito próximos, ficando muito fácil atingir o objetivo. Afastei os cones para realizarem novamente. Todos os alunos participaram e manifestaram satisfação na realização da atividade. As meninas competiram entre elas e os meninos entre eles. Após, fizemos uma competição e todos participaram pelo menos uma vez. A figura 21 ilustra a atividade desenvolvida:

**Figura 21:** Atividade de equilíbrio e desequilíbrio: 4 cantos.



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 18/10/2016 – elaborada pela autora

Passamos para a segunda atividade de equilíbrio e desequilíbrio (sumô), da mesma forma que realizei com o 1B, e todos participaram. Após a atividade, pedi que todos se sentassem em círculo para discutirmos as atividades. Perguntei se perceberam a utilização do equilíbrio e desequilíbrio nas duas atividades, sendo que a primeira não teve contato corporal e a segunda sim. Os alunos disseram que precisaram usar a força. Perguntei se precisaram de tanta força assim e Débora respondeu que não. Por que? Fábio disse: “o equilíbrio”. Então, expliquei que se eles conseguissem desequilibrar o colega não precisariam colocar tanta força, ocorrendo o mesmo nas lutas, ou seja, desequilibrando o adversário para poder aplicar a técnica (golpe). Natan disse que na “prova de laço” também era assim, porém respondi que não era luta e ele argumentou que era. Então, expliquei cada um dos elementos da luta para ele ver que prova do laço não era classificada como luta, no entanto, para laçar ele poderia usar o equilíbrio e desequilíbrio também.

Os alunos do IFMT – campus São Vicente adoram esportes relacionados à animais, rodeios, entre outros, e é comum fazerem comparações com estes tipos de atividades, até mesmo escolhendo-as para apresentar em seminários ou pedindo para praticá-las em nossas aulas. Muitas vezes, é necessário argumentar e explicar que elas não se encaixam nas características do conteúdo que estamos trabalhando. Ou, quando se encaixam, que realmente não é possível realizarmos no campus, como por exemplo, uma montaria em cavalos ou bois,

mesmo que tenhamos estes animais disponíveis, tendo em vista os elementos de segurança necessários para a realização de tais atividades.

No dia 31/10 agendei uma aula conjunta com as quatro turmas de 1º anos em que ministro aula. Essa aula foi realizada numa segunda-feira, período da manhã, horário destinado à outras atividades de interesse da gestão, ou atividades extracurriculares, ou reposição de aulas, desde que sejam previamente agendadas com a coordenação de curso, ou seja, os alunos não tem aulas regulares neste período. Assim, agendei essa data para que os alunos pudessem experimentar uma vivência do jiu-jitsu, com o professor Geovanne, da área de zootecnia, faixa preta e praticante da modalidade, numa parceria que se estende desde 2014. O aluno Apoliano, do 3B, é praticante de jiu-jitsu também e o auxiliou na aula. Infelizmente, como a prática não ocorreu no horário de aula das turmas, poucos alunos estiveram presentes, sendo 8 do 1B, 10 do 1E, 4 do 1D e 4 do 1A. A aula foi combinada previamente com as turmas, descontando nota do critério “atitudinal” para os que não viessem. Reavaliando a proposta de descontar nota dos alunos que não vieram na aula, aparentemente pode ter sido injusto por se tratar de uma atividade “extra”, que aconteceu fora do horário da aula. Por outro lado, foi acordado com os alunos para garantir maior participação da turma. A seguir, apresento o relato do desenvolvimento da aula:

#### **Roteiro de observação - aula 22 – 1B/ aula 23 – 1E**

Os alunos se sentaram em um dos lados do tatame (foram usados 2) para que o professor pudesse iniciar a conversa. Primeiramente, o professor se apresentou para os alunos e disse que será professor deles no 3º ano. Contou sua trajetória no jiu-jitsu, iniciada em 2004, sendo hoje faixa preta na modalidade. Os alunos o escutaram atentamente. Geovanne diz que pratica o jiu-jitsu por gostar da modalidade, mas não gosta de competir porque tudo o que ele fez competindo não teve sucesso, em todas as modalidades que praticou, então nunca teve gana de ganhar, acreditando que não era melhor que ninguém. Participou de pouquíssimas competições de jiu-jitsu, mas treina onde tem muitos competidores, o faz melhor. Ele treina na academia do Rafael Feijão e dos irmãos Minotauro, conhecidos no mundo do jiu-jitsu e UFC. Explicou sobre as academias de jiu-jitsu de Cuiabá e as competições que a academia dele participa. Apresentou, de forma geral, o jiu-jitsu, pois os alunos ainda não apresentaram os seminários e muitos não conheciam a modalidade – é a primeira arte marcial que teve uma repatriação, sendo considerado brasileiro – contou a história do jiu-jitsu no mundo e no Brasil, e também sobre o UFC. Geovanne diz que muitas academias hoje tem aula específica de artes marciais mistas – MMA – e não precisam, necessariamente, praticar outras modalidades. Falei para ele que é interessante esta informação porque se uma pessoa procura somente a prática do MMA, ela não terá contato com a filosofia de vida específica de cada uma das artes marciais. Na sequência, organizou um treino de jiu-jitsu, iniciando com alongamento e discorrendo sobre as faixas/graus do jiu-jitsu e o tempo que o praticante permanece em cada uma delas. Geovanne explicou que o jiu-jitsu começa em pé, mas há a parte de projeção, que é diferente do judô (usa mais projeção de quadril).

Explicou sobre as regras do judô, que se modificaram em 2012. Na sequência, fez um aquecimento, explicando antes como era a sequência de atividades que realizava nos treinos na academia— o primeiro aquecimento foi o rolamento para frente, em que explicou a forma correta de executar. Os alunos se divertiram muito, mas alguns tentaram e não conseguiram realizar o rolamento, sendo que alguns acabaram desistindo. Geovanne demonstrou outros tipos de rolamentos utilizado nas lutas. Depois, realizou o rolamento de costas demonstrando a forma correta de se executar. Contou que um amigo caiu de moto e não se machucou porque fez o rolamento; lembrei que usamos também no volei. O próximo rolamento é o lateral, mais específico das artes marciais, mas os alunos tiveram dificuldade para executar, então iniciou a queda/projeção lateral, específica das lutas – Apoliano teve que ir embora e Renato (1E) passou a auxiliá-lo. Na sequência, demonstrou com o Renato os diversos modos de saída de quadril e os tipos de guarda específicos do jiu-jitsu, ensinando os alunos a realizar os movimentos para sair de uma luta de solo, em que você está embaixo – todos os alunos fazem! Depois, explicou e demonstrou algumas técnicas do jiu-jitsu para defesa pessoal, sendo que estas favorecem quem é pequeno e fraco, e não necessariamente quem é forte. Ele é bem detalhista e explica com vários exemplos cada situação, tanto no dia a dia quanto em competição. Explicou sobre como parar um luta, batendo 3 vezes no chão a mão, ou pés ou outras partes do corpo e que não pode haver vocalização senão você é desclassificado; também sobre a faixa, como colocá-la, que deve ser a ponteira do lado esquerdo, por causa dos samurais antigos que usavam as espadas deste lado, então ele gosta de seguir os princípios filosóficos do jiu-jitsu. Relatou que fez 4 anos de capoeira antes disso, mas achava que tinha muita malandragem, tendo que enganar a pessoa para bater por conta da história da capoeira e ele não gostava muito disso; porém, o jiu-jitsu seguia os princípios japoneses, a disciplina, o respeito, o respeito pelo dojô; o amarrar a faixa de costas para os companheiros, em sinal de respeito; e que não há vergonha nenhuma numa pessoa faixa preta perder para um faixa branca. Uma aluna pergunta como ela sai de uma posição em que é agarrada por trás no pescoço e Geovanne demonstra como se defender (golpe “mata leão”). Explica que para todas as posições de ataque, há uma de defesa. Em seguida, pediu para os alunos se organizarem em duplas, sentados um na frente do outro e ensina a aplicar o “mata leão”, detalhando sua realização, afirmando que não era para machucar o colega, pois se você machucasse seu colega de treino, não teria com quem treinar. Contou alguns casos de lesões em competições de jiu-jitsu. Depois, demonstrou alguns golpes e como poderiam ser executados por faixa, por exemplo, a “chave de pé reto” para graduações baixas; outras chaves de perna só na faixa preta – há posições proibidas para que possa ser mantida a integridade física do atleta, pois alguns golpes o adversário não sabe sair e pode se machucar facilmente. Geovanne convidou os alunos receberam o “mata leão”, para sentirem a pressão no pescoço, solicitando ao aluno ficasse com o braço levantado, pois caso desmaiasse, conseguiria ver – foi uma brincadeira que todos quiseram participar. Contou a história de um colega homossexual que entrou no jiu-jitsu para se defender dos preconceitos, pois no tatame todos são iguais, homem e mulher, não existe diferença. Demonstrou, na sequência, posições de ataque e defesa mais básicos, como a “montada” e “saída para chave de braço”, para que os alunos pudessem executar em duplas. Os alunos realizavam e o professor ia corrigindo-os. Para finalizar, disse que ficaria no meio do tatame e que os alunos poderiam “bater” no professor –vários alunos participaram, inclusive as meninas – divertiram-se muito. Após a disputa, solicitou aos alunos que ficassem de frente para ele para realizar o cumprimento final,



curvando-se diante dos alunos e dizendo “oz”, copiado pelos alunos dizendo “jiu-jitsu”.

O relato acima descreveu duas horas e meia de aula, ilustradas pelas figuras 22 e 23:

**Figura 22:** Início da aula de jiu-jitsu



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 31/10/2016 – elaborada pela autora

**Figura 23:** Aula de jiu-jitsu: disputa entre professor e aluna



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 31/10/2016 – elaborada pela autora

A aula prática realizada pelo professor Geovanne foi uma forma que encontrei de aproveitar não apenas as experiências dos alunos, mas também de professores/técnicos/alunos de outros cursos que atuam no campus São Vicente, para me auxiliarem com a vivência de um conteúdo procedimental que eu não domino. Esta estratégia é indicada por Darido e Rangel (2005) e Moreira, Pereira e Lopes (2009), pois o professor não precisa dominar todos os assuntos e saber fazer tudo, mas também não pode sempre improvisar pela falta de situações ideais para as aulas, seja material ou por falta de conhecimento. Essa também é uma experiência que valoriza àqueles que possuem algum conhecimento específico e/ou tem experiências de vida que podem acrescentar tanto aos saberes dos alunos quanto à minha própria prática profissional. Para Charlot (2000), é o aprender com o outro, tornando a experiência significativa ao sujeito e dando sentido aos saberes disponibilizados nas aulas.

No dia seguinte à aula prática de jiu-jitsu, dia 01/11, estavam agendadas as apresentações dos seminários, sendo que os grupos já haviam sido formados no primeiro dia de execução deste Plano de Aula. Além do seminário, os grupos deveriam entregar o trabalho escrito, sendo atribuída a nota total de 10,0 pontos – cada turma decidiu o valor do seminário e do trabalho escrito, com o 1B e 1E optando por 6,0 pontos para o seminário e 4,0 para o trabalho escrito. O 1E só decidiu a nota no dia da apresentação dos seminários e, como a maioria não fez, queriam distribuir a nota em metade para cada atividade. No entanto, os alunos que fizeram a apresentação não aceitaram, pois assim valorizaria quem não se empenhou, podendo obter ainda a nota do trabalho escrito.

Para a apresentação, solicitei que expusessem os seguintes itens, que foram fixados na parede da sala de cada turma, juntamente com os nomes dos integrantes de cada grupo e a modalidade de luta escolhida por eles: origem e história da luta; graduação/ faixas/ nível; regras; local e equipamentos para prática; principais golpes; filosofia de vida; é esporte olímpico?; principais nomes (atletas) da modalidade/ países campeões; curiosidades; e, se possível, apresentar imagens e/ou vídeos. A não apresentação de algum item implicaria em decréscimo de nota, porém poderiam apresentar também durante o esclarecimento das dúvidas após a apresentação.

No 1E, dos 6 grupos constituídos, apenas 2 fizeram o seminário, sendo que um grupo não apresentou e nem entregou o trabalho escrito, ficando com zero em uma das notas do bimestre (lembrando que preciso lançar pelo menos duas notas de 0-10 no sistema + nota atitudinal). A aula do 1E foi tumultuada até começarem as apresentações, conforme relato a seguir:

### **Roteiro de observação - aula 24 – 1E**

Vejo a sequência de apresentação dos seminários para saber quem vai primeiro. Paulo pede para apresentar primeiro, mas na lista é boxe primeiro e Paulo diz que o grupo não está. Depois seria karatê, mas também dizem que “não tá”. Taekwondo? É o grupo da Débora, Jocielle, Marcos, Gabi e Renato. Débora finge que não vê Jocielle na sala, mas na verdade Jocielle não ajudou a fazer o trabalho. Incluíram a Kauanny no grupo, ficando com um mais, então avisei que o grupo perderia ponto, pois ficou decidido que o máximo de integrantes seria 5 – grupo está preparando a apresentação. Enquanto isso, aviso que na próxima segunda teremos aula de taekwondo com o Jeferson (aluno do 2º ano) e se não vierem vão perder ponto – começa uma discussão, pois Alexandre diz que não tem como chegar na segunda pela manhã, Paulo também diz que não vem, Marcos retruca que não tem aula na segunda de manhã, mas lembro que é dia letivo, foi agendado com a direção e eles precisam vir, senão terão falta. Alexandre diz que sábado é letivo, então por que não marco sábado? Dá na mesma então, sábado ou segunda, tanto faz, eles precisam vir de qualquer jeito – lembro que tem a disponibilidade das pessoas que irão oferecer a prática também e Jeferson só poderia na segunda, pois sábado terá que fazer ENEM – falei que é aula, se não quiserem vir, não venham. Na sequência, o primeiro grupo começou a apresentar sobre o Taekwondo, mas Alexandre fica atrapalhando o grupo. Aviso que se não quiserem ficar na aula, podem sair da sala e Jaqueline começou a gargalhar. Solicitei que ela e Alexandre saíssem da sala e eles saem com a Jaqueline ainda gargalhando. Então, decidi fazer a chamada, e um aluno me pergunta “*nós que não fizemos trabalho pode sair?*” – como assim? É como se não tivessem o que aprender ao ouvir as apresentações dos colegas! Respondo que podem sair, quem quiser ir embora pode ir, então saem mais 3 alunos – anoto quem saiu e não ficam com falta, mas vou tirar 0,5 da nota atitudinal. Aviso a turma que vou tirar um 1,0 ponto do Alexandre e Jaqueline do atitudinal, então Gabi pergunta se não seria 0,5, respondo que sim, 0,5 do restante que saiu e 1,0 de Jaqueline e Alexandre. Lamento por essa sala estar tão desinteressada, das atitudes dos colegas que faltaram com respeito ao grupo que ia apresentar o seminário.

Para a situação relatada anteriormente, formalizei uma ocorrência à coordenação do curso técnico em agropecuária. O 1E é uma turma dividida, com alunos muito interessados e empenhados, a melhor turma em termos de nota no 1º bimestre, com os alunos que dissertaram as respostas mais significativas no último grupo focal, porém a outra metade não se interessa pelas minhas aulas, não atribuem a mesma importância que os demais colegas de turma. Refletindo sobre minhas ações, não sei se foi a decisão correta penalizar os alunos com decréscimo de nota. Porém, fazendo uma leitura pelo viés de Charlot (2000), foi a forma que encontrei naquele momento como um recurso para as próximas ações, ou seja, recurso que poderá fazer agir um móbil positivo ou negativo nas ações dos alunos, podendo levá-los à mobilização ou a desmotivação total.

Sobre a estratégia de utilização dos seminários, Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 189) afirmam que o professor pode atribuir funções para os alunos, como pesquisar sobre as atividades e o conteúdo proposto, “desde movimentos característicos até a sua origem e

execução, conseguindo atingir os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais”, incentivando-os à pesquisa, a qual assume um papel muito importante nesse processo.

Nem todos os grupos do 1B conseguiram apresentar no dia 01/11, ficando os demais para a semana seguinte, dia 08/11, em que utilizei a primeira aula para os seminários e a segunda para prática de esgrima. As modalidades de lutas escolhidas e apresentadas em cada turma estão relacionadas no quadro 28, seguindo ordem de apresentação dos grupos:

**Quadro 28:** Seminários de Lutas

Turma	Luta	Descrições
1E	Taekwondo	O grupo não apresentou a Filosofia de Vida da modalidade – Débora responde que, na Tailândia, o taekwondo está no dia a dia deles; pergunto quais ensinamentos levados para a vida dos praticantes? Marcos responde “controle”, Débora diz “controle, respeito”. Pergunto se algum deles é praticante e todos apontam para o Marcos, então pergunto o que ele leva pra vida dele? Marcos respondeu: “o taekwondo pode trazer muitos benefícios, tipo, o autocontrole. Antes de entrar eu era bem estressado, e comecei a praticar o taekwondo e aprendi que não vai sair... entrei no taekwondo só para brigar com outras pessoas, mas descobri que não se deve fazer isso, não é permitido também, é errado usar golpes, qualquer golpe de arte marcial contra outra pessoa. O taekwondo, entre outras modalidades também, ele traz o equilíbrio, a gente fica uma pessoa mais calma, hoje em dia eu me acho um pouquinho mais calma... controle, disciplina, de honra e fidelidade também, respeito ao mestre e às outras pessoas... uma coisa que a gente leva pro nosso dia a dia”. Jeferson (2º ano) foi convidado pelo Marcos para assistir a apresentação do grupo, pois oferece um projeto de extensão de Taekwondo no campus e Marcos é seu aluno. Jeferson diz “o objetivo do taekwondo é construir um mundo mais pacífico, pras pessoas que treinam e pras que não treinam também, tentar passar tranquilidade, mostrar pra ele que cada arte marcial que cada pessoa aprende, não é aquela que as pessoas aprendem pra sair brigando, pra querer se achar superior aos outros e é uma forma também de você se defender e poder defender as outras pessoas de um jeito mais correto”. Jeferson indica alguns golpes para Marcos demonstrar aos colegas.
1E	Judô	A apresentação do grupo foi bem completa e só faltou falar dos principais golpes. Nas perguntas, peço para Yasmim falar dos golpes, pois ela já praticou judô. Ela explica e demonstra os mais básicos – ela mostra como é a base no judô e fala sobre as quedas. Paulo diz que o judô tem muita base do jiu jitsu – lembramos um pouco da história de ambos. Renato diz que se usa muito a queda do judô para derrubar o adversário na luta; ainda diz que o quando treinava jiu-jitsu para os campeonatos, o professor pedia para ele ir nas aulas de judô. Marcos fala que o judô tem mais contato físico para levar seu oponente ao chão e o taekwondo é em pé e visa a distância, não tem contato físico com o oponente, apenas durante os golpes.
1B	Judô	Felipe apresentou a história e graduação (faixas), dizendo que é igual do jiu-jitsu, mas Miguel diz que é igual ao taekwondo porque tem branca – Felipe diz que do jiu-jitsu também. Gutemberg fala da pontuação dizendo que há “Koka”, mas lembro que essa não é uma pontuação válida mais. As perguntas feitas pela turma ao grupo foram: “o judô tem filosofia de vida ou não?” (Clark) – os integrantes do grupo olham uns para os outros e não sabem responder. Pergunto quem já fez judô e Felipe diz que fez quase dois

		anos, então pergunto o que o judô ensinou para ele que ele pôde aplicar em sua vida? <i>“respeito, obrigação, superação, persistência”</i> . Clark pergunta se a faixa preta é a última? Felipe responde que não, que é a coral, que o máximo que você atinge é o 7º Dan, e para chegar até o 9º Dan o sensei terá uns 60 a 70 anos, começando bem cedo com 4 anos. Clark pergunta qual faixa necessária para ir pras Olimpíadas? Felipe diz que a preta. Lembro que uma coisa interessante do judô é que ele é paralímpico, como a esgrima, e pergunto se eles sabem quem pode participar do judô paralímpico? Respondem <i>“cegos”</i> , então explico a diferença entre as duas. Gutemberg lembra também que o ippon pode ser conquistado com imobilização.
1B	Kung Fu	Jenyfer diz que o Kung Fu não é esporte olímpico e Felipe pergunta por que não é? Ela diz <i>“porque não é considerado esporte olímpico!”</i> Explico que precisa ser praticado num número mínimo de países. Jenyfer diz que o karatê e o kung fu está entre os 8 que podem ser olímpicos em 2020 e falo que o karatê já será. Falo que o filme <i>“Kung Fu panda”</i> é kung fu sim e Jenyfer diz que o Panda não é um animal que foi inspiração para o kung fu, pois é inspirado no movimento dos animais. Lembro que tem uma relação muito forte com o budismo também. Outro filme é o <i>“karatê kid”</i> que é kung fu e não karatê. Os alunos pedem para assistir ao filme do <i>“karatê kid”</i> e Gutemberg diz que vai tentar baixar.
1B	Esgrima	O trabalho está bem completo, porém os slides tem muitas informações e eles leram tudo. Porém, ficou claro que Jorge tinha dificuldades para ler e ficou muito tempo tentando ler um slide – João tenta interferir, querendo ler para ele, mas não deixei. Sem questionamentos para o grupo.
1B	Muai Thay (8/11)	O grupo explicou e demonstrou alguns golpes. Tivemos queda de energia alguns vezes durante a apresentação, desligando o projetor multimídia, o que atrapalhou o grupo. Thalisson falou sobre a participação das mulheres no esporte e Clark disse que a participação delas está relacionada a estética, à busca do corpo perfeito. Perguntas: Felipe pergunta aonde a faixa fica presa, se é por cima da roupa, e o grupo diz que não, é no braço. Turma pergunta se é esporte olímpico e Clark responde que não. Perguntam qual é a filosofia de vida? Thalisson responde o que é geral de todas as modalidades – comento que <i>“é senso comum”</i> e completo que na Tailândia a modalidade preserva a filosofia de vida, já no Brasil é prática de exercício físico, se ocidentalizou. Lembro que a filosofia de vida está ligada diretamente à religião e o grupo comentou isso no início da apresentação, sobre as orações, a dança. Denner comenta que na Tailândia há uma tradição, o respeito à religião deles. Felipe pergunta sobre a graduação, se muda de faixa por tempo? Comento sobre a questão das mulheres nas lutas, que caiu no ENEM, o que aconteceu no boxe é o mesmo que no muai thay, antes era só os homens que podiam participar, hoje não. Edvaldo diz que no muai thay haviam muitos ferimentos nas mãos antigamente e para não acabar a luta, começaram a usar luvas. Denner comenta que antigamente era uma arma, por isso desenvolveram o muai thay.
1B	Boxe (8/11)	O grupo lê os slides e o ruim é que se leem algo errado, a turma, principalmente João, os corrige. Este grupo foi composto pelos alunos que ficaram sem grupo, ou seja, os excluídos. Demoram bastante e ficou cansativo. Depois de 20 minutos, avisei ao grupo que não dava mais, pois combinamos 10 minutos de apresentação e já estapolaram o tempo porque estavam lendo tudo, o que demora demais. Falta apenas um slide e peço para o Matheus falar sem lê-lo – falo para eles que não estudaram, por isso não sabem falar sem ler. Felipe quer perguntar e turma reclama, aí ele diz que vai perguntar sim, pois tem dúvida e depois cai na prova e ele não sabe. Clark pergunta se tem algum boxeador no Brasil, <i>“tipo uma lenda”</i> ?

		Um integrante do grupo responde “Popó” e não falam mais nada, ficam mudos, não sabem – lembro que eles colocaram lá nos primeiros slides as “lendas do boxe”. Alguém pergunta como é a graduação no boxe? Respondem: “ <i>não tem, não tem faixa</i> ”. Pergunto, então, como funciona? “ <i>Por peso e faixa etária</i> ”.
1B	Taekwondo (8/11)	Thiago apresentou sozinho. A apresentação foi muito resumida e rápida. Perguntei sobre o local e equipamentos para a prática? Esporte olímpico? Principais nomes? Alguém responde: “ <i>Anderson Silva, faixa preta 5º Dan</i> ”. Alguém pergunta “ <i>e a família Gracie?</i> ” e a turma responde “ <i>é jiu jitsu!</i> ”. Explico para Thiago que faltou muita coisa em sua apresentação.

**Fonte:** construção da autora – roteiros de observação – aulas 23/25 – 1B/ aula 24 – 1E.

As apresentações dos seminários contribuíram para atingir o objetivo proposto no Plano de Aula 5, de “conhecer e experimentar diversas modalidades de luta”. Para além deste objetivo, os seminários mostraram a capacidade dos alunos em relacionar e comparar os conceitos aprendidos em uma modalidade de lutas com outras, tanto aquelas apresentadas pelos colegas quanto às suas experiências anteriores. Entretanto, o 1E perdeu a oportunidade de conhecer outras lutas quando os seminários não foram apresentados.

No dia 07/11, novamente na segunda-feira pela manhã, agendei uma aula prática de Taekwondo com o Jeferson, aluno do 2º ano do técnico em agropecuária, faixa preta e monitor de um projeto de extensão supervisionado por mim, que atendia tanto os alunos do campus quanto a comunidade externa para a iniciação ao Taekwondo. Devido ao projeto de extensão, o campus investiu na compra de materiais para a prática de Taekwondo, como coletes, capacetes, protetores de perna, entre outros equipamentos. Infelizmente, a adesão continuou baixa, contando com 8 alunos de cada primeiro ano A, B e E, e 6 alunos do 1D. Como alguns alunos participam do projeto, Jeferson os convidou para auxiliá-lo na aula, sendo o Marcos (1E), Jorge e Vinicius (2º anos) e dois alunos do ensino superior. Seguindo os preceitos de disciplina e pontualidade do Taekwondo, Jeferson iniciou a aula às 9 horas em ponto e muitos alunos perderam o início da atividade. A seguir, apresento o relato do desenvolvimento da aula:

#### **Roteiro de observação - aula 24 – 1B/ aula 25 – 1E**

Antes de iniciar a aula, Jeferson pede para que todos os alunos se posicionem ao redor do tatame. Ensina primeiro como fazer a saudação inicial antes de adentrar o tatame, o que foi repetido pelos alunos, só assim puderam entrar no tatame. Os alunos são organizados em colunas para se sentarem. Inicialmente, ele conta a história do taekwondo. Fala do esporte olímpico, sobre alguns atletas famosos, os tipos de taekwondo. Sobre a filosofia de vida do taekwondo, disse aplicar os preceitos em sua vida, iniciando na modalidade devido a morte de um primo em briga de rua, que levou um chute no pescoço de um menino que praticava taekwondo e morreu; ele e os primos se revoltaram, tiveram acompanhamento psicológico até que entrou num projeto social de taekwondo; passou muita dificuldade por não ter dinheiro para participar dos campeonatos, até que o padrinho dele começou a pagar algumas

viagens, e ele competiu até internacionalmente; conta que tentou se aperfeiçoar mentalmente e fisicamente para ter controle físico e mental; conta que até obter uma boa graduação ele era “deprimente”, depois seu mestre ensinou o caminho certo, aprendendo a ter paciência e considerando todos iguais. Na sequência mostra e explica cada equipamento, como o capacete, protetores de braço, perna (não são oficiais o que temos) e pé (ele vai passando o equipamento para os alunos manusearem), coquilha, protetor de tórax, o aparador de chutes (para treinos) e raquetes (para chutes também). Gutemberg pergunta sobre os valores para obtenção de faixa e Jeferson diz que antes da preta é barato, para preta são 3 salários mínimos e, para cada Dan, vai ficando mais caro. Explica que do 4º Dan para cima é considerado Mestre, 7º Dan é Grão-mestre e explica que o 10º Dan só é concedido em homenagem à quem morre, ou seja, chegou no 9º Dan e faleceu, ganha o 10º Dan. Na sequência organiza o aquecimento, em que os meninos colocam o protetor de tórax e as meninas ficam com as raquetes – iniciam com alongamento, seguido de corrida ao redor do tatame. Na sequência, solicita aos alunos que se organizem em duplas com parceiros da mesma altura – Jeferson ensina a base para ataque e defesa do taekwondo (saltitando no lugar), demonstrando a importância da base para alguns ataques e defesas. Ensina como fazer o chute mais simples, o “bandal”, e explica a importância da base correta – uma pessoa segura a raquete para os colegas executarem o chute; outro grupo realiza os chutes nos coletes vestidos pelos colegas. Depois, os alunos auxiliares fazem demonstrações de exercícios de chutes. Jeferson pede para todos se sentem em colunas para explicar sobre o bandal (chute), fazendo demonstrações de chutes com os alunos auxiliares, mostrando como se pontua com um chute, a potência dos chutes, chutes giratórios, para que serve cada chute, chutes na cabeça (valem mais pontos). Jeferson simula movimentos de defesa pessoal com Jorge. Depois, Marcos e Vinicius demonstram um combate. Os alunos perguntam onde podem realizar os chutes e Jeferson responde que na cabeça apenas quem tem faixa preta. Pergunto se os alunos conseguiram ver a diferença entre a técnica do jiu-jitsu (professor Geovanne) e do taekwondo; Gutemberg explica que o jiu-jitsu “*é mais pegado, mais contato e aqui é mais chute*”. Pergunto se conseguiram ver a diferença de mobilidade e de flexibilidade, sendo o taekwondo mais dinâmico e no jiu jitsu há as imobilizações. Falo das capacidades físicas necessárias ao taekwondo, como agilidade e flexibilidade, e Jeferson lembra da velocidade. Para finalizar, Jeferson demonstra um chute, que é bem alto e rodado.

As duas experiências realizadas, uma com o jiu-jitsu e outra com o taekwondo, foram interessantes para discutirmos as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, principalmente em relação ao contato físico com o oponente e golpes específicos. As figuras a seguir ilustram a aula de taekwondo:

**Figura 24:** Taekwondo: chutes nos coletes e raquetes



**Fonte:** acervo da autora

**Figura 25:** Taekwondo: demonstração de combate



**Fonte:** acervo da autora

No dia seguinte, 08/11, a primeira aula com o 1B foi destinada à conclusão dos seminários e, a segunda aula, realizada no salão nobre, foi com a vivência da esgrima. O 1E também realizou a experiência com a esgrima, além disso teve a oportunidade de aprender o primeiro Kata do Karatê, oferecido por Millena e João, ambos do 1D. Essa atividade estava programada apenas para o 1D, mas como a experiência foi positiva, convidei-os a ensinar os



colegas das outras turmas também. A única turma que não realizou o Kata foi o 1B, devido ao horário da aula que não era compatível para os alunos do 1D.

Assim, iniciei a aula do 1E com o 1º Kata do Karatê. Perguntei a turma se sabiam o que era o Kata e Millene explicou que “*são os golpes, mas sem adversário*”. Completei dizendo que era uma sequência de golpes com um oponente imaginário que também existe em outras modalidades de lutas, como no taekwondo, que na aula realizada com o Jeferson houve a demonstração do “Pounce”, que é a sequência de golpes do taekwondo. Millene e João Victor explicaram e demonstraram o “Heian Shodan” (1º Kata), sobre a posição inicial para meninos e meninas (diferente), sendo que o local que se inicia é o mesmo que termina, e como deve ser a saudação ao Sensei. Após a demonstração, convidaram os alunos para tentarem – a maioria gostou, mas alguns alunos reclamaram, então disse para quem não quisesse fazer que poderia ir embora, pois já havia realizado a chamada. E a estratégia com essa turma será essa a partir de então, pois não demonstram compromisso com as aulas (lembrando o problema do seminário na semana passada). Então, anotei o nome dos alunos que “não podem fazer”.

Na sequência, organizei os alunos em filas, de frente para Millene e João Victor, para que pudessem ensinar o posicionamento inicial e a saudação (“*tem que dizer com energia*” – Millene). Millene é muito didática e ia explicando passo a passo como realizar o Kata – ela e João Victor iam até os alunos corrigindo o posicionamento e o movimento de cada um. Cada vez que os alunos conseguiam realizar um movimento, acrescentavam mais um, até conseguirem realizar todo o Kata. Explicaram cada movimento, se é para atacar ou defender, o porquê de um braço mais alto ou pulso fechado. Os alunos, quando gritavam “kiai”, o faziam fraquinho e Millene explicou que precisavam demonstrar força, principalmente para seu oponente. Ao conseguirem realizar todo o Kata, Millene elogiou a turma: “*tá muito bom para a primeira vez!*”. Eu também realizei todo o Kata, juntamente com os alunos.

Novamente, corroboro as ideias de Darido e Rangel (2005) e Moreira, Pereira e Lopes (2009) sobre utilizar e valorizar as experiências dos alunos, principalmente quando o professor não tem domínio de determinadas modalidades e gestos técnicos. Nardon e Darido (2017, p.64) entendem que

[...] tanto o professor quanto o estudante são protagonistas do processo ensino-aprendizagem, entretanto cabe ao professor perceber se suas estratégias ou os temas de suas aulas estão agregando, ou não, os estudantes nas aulas de Educação Física. Faz-se necessário, na medida do possível, conhecer este estudante e suas experiências corporais anteriores.

Desta forma, a atividade que foi interessante para os alunos de uma turma também poderia se tornar significativa e ser valorizada pelos colegas de outra, sendo uma oportunidade ímpar de experimentar corporalmente os conhecimentos apresentados nos seminários de lutas.

Na segunda aula do dia 08/11, ambas as turmas (B e E) vivenciaram a esgrima, adaptada às condições materiais de nossa realidade. Ainda, o 1B não havia vivenciado a atividade de equilíbrio e desequilíbrio dos 4 cantos apresentada anteriormente (Figura 21), então iniciamos a aula realizando-a, contando com a participação de todos os alunos, que se divertiram muito.

Para a esgrima, trouxe revistas velhas e fitas crepe para que pudessem confeccionar as espadas. Demonstrei como fazê-las e cada aluno fez a sua espada. Pedi para fazerem duas, mas alguns alunos tiveram muita dificuldade, então precisei ajuda-los. A confecção das espadas foi demorada, cerca de 30 minutos com cada turma, mas logo que terminavam, os alunos instigavam os colegas para se enfrentarem com as espadas. Fiz coletes com TNT branco para cada um dos alunos. Após a confecção das espadas e colocação dos coletes, organizei disputas em duplas, em duas pistas de combate organizadas com o tatame. Para as disputas, cada aluno molhava a ponta de sua espada na tinta guache (diversas cores) e deveria acertar o colete do colega, sendo que quem conseguisse 3 marcas no colete adversário primeiro, venceria o combate. Os alunos participaram muito e manifestaram muita satisfação! Sujaram o corpo todo com a tinta guache, inclusive os uniformes que usavam por baixo. Mesmo no 1E, em que alguns alunos não haviam participado do Kata no início da aula, nesta atividade se envolveram efetivamente. A aula acabou e ainda continuaram brincando, não sobrando tempo para pararmos para avaliar a aula realizada, aliás, seria antipedagógico de minha parte interromper este momento tão lúdico para efetuarmos uma roda de conversa.

São momentos como os realizados com a esgrima que me permitem compreender a relação que os alunos estabelecem entre a aula de Educação Física e um momento de diversão, como apareceu nos grupos focais realizados anteriormente. Será que nas outras disciplinas os alunos se divertem enquanto aprendem? Ou a ludicidade só pode estar presente nas aulas para crianças, não no Ensino Médio, momento em que estão sendo preparados para o mercado de trabalho e precisam levar a vida mais a sério? São reflexões baseadas na leitura positiva de Charlot (2000), pois, até então, eu tinha dificuldade em compreender essa relação que os alunos estabeleciam entre a Educação Física e a diversão, pois imaginava como algo pejorativo. Mas não é! Trata-se de um recurso pedagógico que facilita a aprendizagem do aluno, mobilizando-os a conhecer e aprender a dominar uma atividade de forma mais significativa.

Finalizando o Plano de Aula 5, ainda faltava propor uma aula para atingir o seguinte objetivo: conhecer, discutir e criticar os valores atribuídos pela nossa sociedade às lutas, bem como à violência nos esportes e sua relação com a história da civilização. Para isso, na semana seguinte, dia 22/11, propus que retornássemos a sala de aula para, inicialmente, conhecermos e discutirmos o UFC<sup>30</sup>. Fiz uma retrospectiva do que aprendemos sobre capoeira e lutas, afirmando que concluiremos o conteúdo nesta aula. No 1B, Felipe perguntou: “*mas e o judô, MMA...?*”, reclamando que não fizemos diversas práticas, porém não havia como fazermos tudo, até porque não temos quem possa ensiná-las, ou seja, não havia na turma algum aluno que tivesse experiência motora com tais práticas para que pudessem socializar conosco naquele momento. Apresentei uma reportagem especial<sup>31</sup> exibida no programa Esporte Espetacular do dia 17/11/2013 (Rede Globo), sobre os 20 anos do UFC. A reportagem apresentou a história do jiu-jitsu no Brasil, da família Gracie (precursora da modalidade) e do bilionário evento esportivo UFC. Os alunos assistiram atentamente ao vídeo de 20 minutos e vibraram quando foi mostrado trechos de alguns combates dos principais atletas brasileiros. A partir da reportagem, diversas questões foram discutidas com os alunos, conforme foram descritas nos Roteiros de observação – aula 26 – 1B/ aula 27 – 1E e apresentadas a seguir:

- Quem assistiu ao UFC no final de semana anterior? Nas duas turmas, a maioria disse que não. Apenas um aluno de cada turma assistiu e comentou sobre ao combate: Rafael (1B) disse: “*do Minotauro apanhando? Acabaram com a cara dele! Essa luta foi comprada! Não pode! O cara apanhando e a costela dele aqui livrinha e o cara só pá pá pá*” (faz os golpes) e os colegas riram. Renato (1E) disse que assistiu ao vivo na Globo, então perguntei se foi ao vivo mesmo? Ele riu e disse que não.

- Discutimos sobre a mídia: antes os direitos de transmissão eram da Rede TV, que passava ao vivo os combates, mas, quando a Globo os comprou, passou a não transmitir as lutas principais ao vivo, ou seja, quem quisesse teria que comprar o canal “Combate”, que também é da Globo.

- Discutimos sobre o consumismo de produtos esportivos, relacionado o UFC e o consumo no futebol (assunto para o próximo Plano de Aula).

- Sobre a participação das mulheres no UFC.

---

<sup>30</sup> O Ultimate Fighting Championship (UFC) é uma organização de MMA (artes márcias mistas) que produz eventos ao redor de todo o mundo. Tem sua base atualmente nos Estados Unidos. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ultimate\\_Fighting\\_Championship](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ultimate_Fighting_Championship) acesso em 27/03/2018.

<sup>31</sup> Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2013/11/esporte-espetacular-exibe-reportagem-especial-sobre-os-20-anos-do-ufc.html> Acesso em: 27/03/2018.

- Sobre os casos de doping no UFC – as punições em outras modalidades para atletas pegos em exames antidoping são mais rígidas que no UFC, pois *“ficam sem jogar”*, *“é banido”* (Paulo, 1E). No UFC a punição é mais branda e Paulo (1E) disse *“é mais branda porque a data de uma luta para outra é muito grande”*, e é isso mesmo, até 8 meses de uma luta para outra, ou seja, o atleta que fosse afastado por 6 meses, por exemplo, não teria problema, pois corresponderia ao intervalo entre um combate e outro, como foi o caso do doping de Anderson Silva – discutimos seu caso específico. Yasmim (1E) sugeriu um filme chamado *“Pequenos príncipes”*, sobre futebol e conta que é *“sobre um menino que tinha asma e no dia da seletiva, no exame antidoping, ele não podia usar a bombinha e mandou outro menino, aí foi para o time, mas tinha problema de asma e se ficasse sem usar bombinha ele poderia morrer, mas aí ele conseguiu jogar no time, mesmo que no dia do jogo principal ele tivesse passado muito mal, quase morreu; aí quando foi para o time grande, no dia do primeiro jogo ele morreu”*. Paulo (1E) disse que também assistiu – *“se não me engano o amigo dele teve que raspar a cabeça para ficar igual a ele”* – Yasmim relatou que é baseado em fatos reais. Expliquei que estudaremos futebol na sequência e esse assunto corrobora os meninos que fazem de tudo para se tornarem jogadores de futebol. O assunto rendeu outras discussões em ambas as turmas, como sobre o caso do doping dos atletas russos, sobre anabolizantes, entre outros, mas os lembrei que o assunto será retomado no 3º ano.

- Retomei o vídeo sobre a capoeira e perguntei se havia alguma relação entre a proposta de mestre Bimba para a capoeira e da família Gracie com o jiu-jitsu/UFC. No 1B, os alunos não se lembravam. No 1E, os alunos afirmaram que as ideias de ambos eram diferentes, pois mestre Bimba promovia disputas com praticantes de outras artes marciais com a intenção de *“divulgar”* a capoeira. Diferentemente, o vídeo de hoje mostrou que a família Gracie também promovia desafios entre praticantes do jiu-jitsu e outras artes marciais, mas *“porque ele queria mostrar que era superior”* afirmou um aluno, ou seja, queriam provar a *“superioridade”* do jiu-jitsu.

- Discutimos sobre a relação entre o jiu-jitsu, os pity boys (brigões de rua) e o UFC.

- A partir da história do UFC apresentada, discutimos que a proposta inicial do UFC era provar qual arte marcial era a melhor, mas em 1995, com o brasileiro Marcos Ruas, os atletas de UFC começaram a entender que seria necessário praticar e mesclar as diferentes artes marciais para vencer os combates, e não apenas praticar ou ser o melhor em apenas uma delas. Jhon Jones dissertou no vídeo que não é o melhor em nenhuma arte marcial, mas quando *“junta tudo”*, então é o melhor. Os alunos comentaram que o mesmo aconteceu com Anderson Silva, que é faixa preta 5º Dan no taekwondo, mas quando tentou participar das Olimpíadas em 2016

como atleta do taekwondo não conseguiu, pois não era o melhor na modalidade, mas era bom ao misturar as artes marciais.

Na sequência, apresentei um vídeo<sup>32</sup> produzido pela revista Veja sobre uma análise biomecânica da potência do chute do Anderson Silva. A partir do vídeo pretendi discutir a “violência nas lutas/UFC”, e perguntei para os alunos se consideravam o UFC violento? As respostas foram divididas entre “sim” e “não”, em ambas as turmas. Os argumentos dos alunos foram:

**Quadro 29: O UFC é violento?**

1B	1E
<p><b>Roteiro de observação - aula 26 – 1B</b></p> <p>Ian diz que não porque é rigoroso em termos de regras. Peço para imaginarem uma briga de rua e o UFC, apenas a imagem, é parecido?</p> <p>- “Demais” (Felipe)</p> <p>Então, por que na rua é considerado violência, não sendo aceita pela sociedade, mas no UFC não é?</p> <p>- “Porque a outra é um esporte, tem regras, juiz” (Gutemberg)</p> <p>Mas isso seria uma violência velada, aceita pela sociedade, sendo os atletas preparados para aquilo. O UFC é violento?</p> <p>- “Não, é massa!”</p> <p>Bom, se é massa é porque vocês gostam, então, por que gostam de assistir?</p> <p>- “porrada”</p> <p>- “os golpes”</p> <p>Vocês transferem aquela vontade de bater em alguém para o lutador? Vocês não podem bater, mas quando assistem se sentem satisfeitos?</p> <p>- “Demais, demais” (Felipe).</p> <p>Já pensaram que esse gosto pela violência não é de agora?</p> <p>- “Desde a idade de Cristo né?” (Rafael)</p> <p>Responde que antes disso, então tenho a deixa para discutir como a história influencia nossas vidas até hoje.</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 27 – 1E</b></p> <p>Todos falam ao mesmo tempo. Marcos diz que</p> <p>- “É violento, mas não é”.</p> <p>- “É violento, mas é uma luta, é dentro de um octógono” (Yasmim).</p> <p>Henrique diz que seria violento se fosse 3 contra 1, mas o UFC não, é um esporte. Falam ao mesmo tempo e não consigo identificar as respostas. Pergunto: se vocês virem uma briga na rua, acharia violento? “Sim”. Renato diz que ali não existe regras, nas lutas sim. Pergunto para eles se a imagem de um momento de briga na rua e no UFC são parecidas – acham que não, pois no UFC vai ter um juiz. Paulo diz</p> <p>- “olha uma briga de mulher na rua e dentro do ringue pra você ver”.</p> <p>Por que, então, na rua é violento e na luta não? Yamim diz que é por causa das regras; Marcos diz que os princípios são diferentes, pois</p> <p>- “na luta o cara só quer acabar e ganhar”</p> <p>Todos começam a falar juntos novamente.</p> <p>- “na rua um mata o outro a partir do desrespeito, na luta eles tem que cumprimentar um ao outro, seja com toque de mão, abaixando, sempre vai ter um tipo de respeito” (Gabi)</p> <p>- “na rua não vai ter respeito nenhum, vai lutar até morrer” (Débora).</p> <p>Todos falam ao mesmo tempo de novo – discussão tá fervendo – Renato fala que tem a provocação antes da luta também. Falo que uma a sociedade aceita e a outra não; quem gosta, gosta por quê?</p> <p>- “muita emoção”</p> <p>- “cada um tem um gosto pelo esporte”,</p> <p>- “gosto é gosto”</p> <p>- “eu gosto é de porrada”</p> <p>- “ver o quanto o ser humano aguenta, tipo ver</p>

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Ya1DIS\\_Aslg](https://www.youtube.com/watch?v=Ya1DIS_Aslg) Acesso em: 27/03/2018.

	<p><i>aqueles trem sangrando” (Paulo)</i>  - <i>“diferente da briga de rua, o UFC tem técnica, dá de ver o golpe que o lutador fez” (Marcos)</i>  - <i>“dá dinheiro” (Wesley)</i>  - <i>“professora, se você pegar a luta de rua, não a briga, a luta mesmo, é bem parecido com o MMA, tem técnica, até tem a ver, também rola dinheiro, mas não é uma coisa especializada”.</i>  (Yasmim).</p>
--	---

**Fonte:** construção da autora.

Quando falamos sobre violência, precisamos considerar diversos fatores para atribuir “o gosto pela violência”, dentre eles destaquei três: 1) a natureza humana, pois é natural o animal brigar por uma fêmea, “*território*” (Denner, 1B); 2) a cultura, uma vez que determinadas culturas tem esse apreço pelo UFC ou outras lutas – expliquei a diferença cultural através do exemplo sobre os tipos de alimentação, como no Vietnã é comum comer carne de cachorro e na Índia não é aceito a carne de vaca (animal sagrado); 3) a história, já que temos heranças que vem, por exemplo, dos gregos e romanos.

Assim, iniciei a segunda parte da aula apresentando slides baseado no livro “Amor, sexo e tragédia: como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje”, de Simon Goldhill<sup>33</sup>. Para chegar até o UFC, fiz um passeio pela história, explicando sobre a noção de corpo para os gregos, sobre a exposição do corpo nos ginásios (herança: academias de ginástica), sobre o corpo da mulher e o sedentarismo, o modelo de corpo perfeito, erotização, o teatro grego, entre outros. Sobre os romanos, explanei sobre o lado negro da civilização romana, a perversidade humana incutida na luta dos gladiadores, os imperadores perversos que tivemos em nossa história como Calígula, sobre a evolução dos jogos dos gladiadores, a estratificação por classe social (locais para se sentar nas arenas, como no Coliseu), entre outros. Comparamos os jogos dos gladiadores com o UFC de hoje: os imperadores davam brindes para os expectadores, o que acontece até hoje nos estádios e no UFC; hoje, também, existe a estratificação nos estádios e no UFC, pois quem paga mais adquire os melhores lugares (camarotes ou próximos ao octógono); o Coliseu pode ser comparado ao octógono de hoje, com o combate entre os gladiadores lutando por suas vidas e os atletas de UFC que, simbolicamente, precisam ganhar ou morrer; o prestígio dos gladiadores que também eram considerados símbolos sexuais e, os atletas de UFC, que ganham fama e dinheiro. Finalizei as discussões mostrando um projeto de lei de um deputado federal que pretendia acabar com as transmissões

<sup>33</sup> GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia:** como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

de lutas pela TV, consideradas por ele como “rinhas humanas”; apresentei, então, a seguinte questão: será que estas lutas transmitidas pela mídia podem influenciar a vida real? Quem joga GTA<sup>34</sup> (jogo de videogame considerado violento) vai sair matando todo mundo por causa disso? Baseei meus argumentos no livro “Brincando de matar monstros”, de Gerard Jones<sup>35</sup>. Para finalizar o conteúdo Lutas, perguntei se os alunos compreenderam a dimensão deste conteúdo, sua ligação com outros temas, partindo das práticas de diversas lutas/capoeira, seminários, com a mídia e até a história do corpo com gregos e romanos. Será que, enfim, conseguiram compreender a dimensão/amplitude da Educação Física escolar? Responderam afirmativamente.

Esta aula foi densa, pois foram duas seguidas, com conceitos e discussões, porém não foi cansativa porque a temática do UFC é midiaticizada e os alunos gostam muito da modalidade. A participação dos alunos foi efetiva durante as discussões e considerável durante as aulas práticas, pois a maioria participou e gostou. Os objetivos propostos no Plano de Aula 5 foram contemplados nas aulas propostas.

Mesmo não tendo nenhuma formação e experiência com nenhuma modalidade de lutas, entendo que é um conteúdo importante e que não deve ser desconsiderado do currículo do Ensino Médio. Aproveitei as experiências que colegas do campus e alunos possuíam sobre algum tipo de luta ou capoeira para realizar as atividades práticas, porém não deixei de discutir, ressignificar e refletir sobre temas relevantes e contemporâneos que permeiam o conteúdo. Além disso, propus vivências práticas sobre os elementos comuns às lutas também. Espero que este conteúdo tenha sido um móbil para despertar o interesse dos alunos para ressignificar as aulas de Educação Física e compreender sua importância, pois foi uma “novidade” para quase todos os alunos.

#### ***4.1.3.2 A reunião que mudou o 1E***

A finalização do conteúdo de lutas coincidiu com o término do 3º bimestre. Neste mesmo período ocorreu o conselho de classe bimestral, em que foram considerados o desempenho de cada aluno em cada componente curricular, conforme obrigações burocráticas que se repetem bimestralmente. Infelizmente, para mim o conselho de classe parece mais um

---

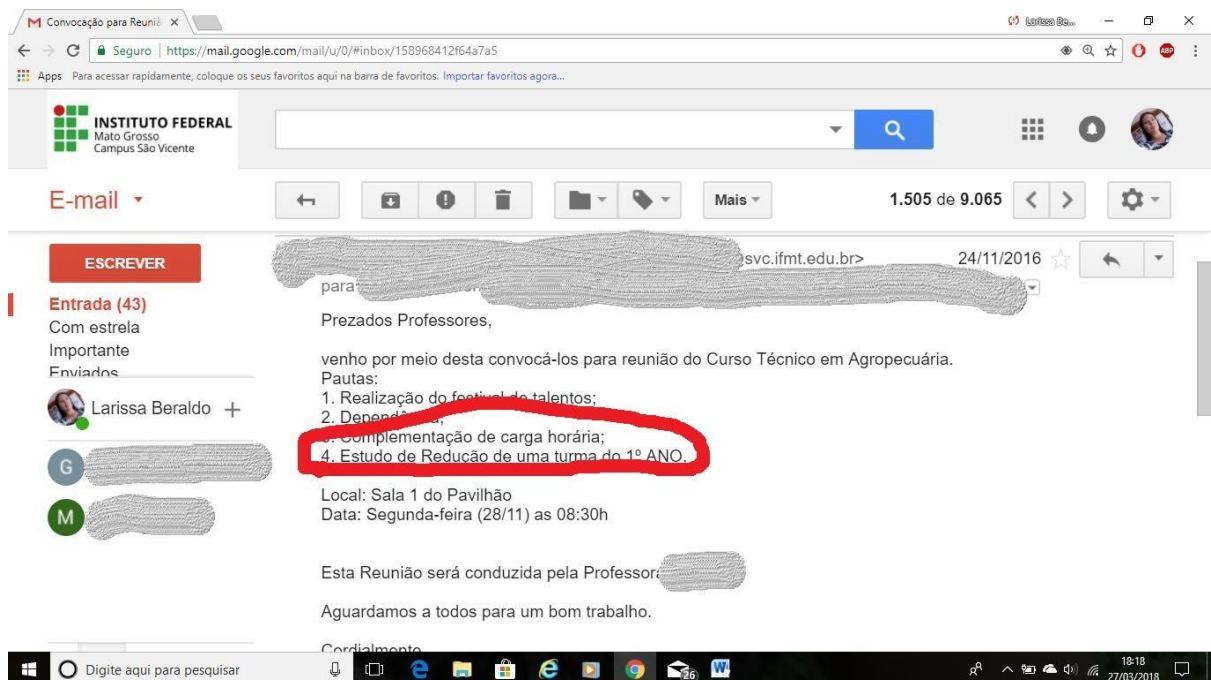
<sup>34</sup> GTA – Grand Theft Auto é uma série de jogos de computador e videogames criada por David Jones e Mike Dailly, sendo posteriormente gerenciada pelos irmãos Dan e Sam Houser, Leslie Benzies e Aaron Garbut. A maioria dos jogos foi desenvolvida pela Rockstar North e publicada pela Rockstar Games. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand\\_Theft\\_Auto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto)

<sup>35</sup> JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

“bingo”, em que a coordenação “canta” o nome do aluno e cada professor que tem algum problema com ele se manifesta. Entendo que os conselhos de classe poderiam ser mais produtivos, discutindo e tentando encontrar soluções para os problemas efetivamente reais de cada aluno ou turma.

Desta forma, uma turma em especial manifestava problemas de desinteresse, número excessivo de faltas e notas muito abaixo da média: o 1E. Observe que é um entrave relatado desde o fim do primeiro bimestre, mas que somente no início do 4º bimestre a coordenação resolveu tomar uma providência. Sendo assim, os professores do curso técnico em agropecuária foram convocados para uma reunião no dia 28/11, conforme ilustrado a seguir:

**Figura 26:** Convocação para reunião



**Fonte:** *printscreen* de e-mail pessoal da autora.

No e-mail, um dos assuntos foi “estudo da redução de uma turma de 1º ano”, o que me deixou muito preocupada, pois se essa dissolução envolvesse o 1B ou 1E atrapalharia o desenvolvimento da pesquisa. Respondi ao e-mail da gestão explicando sobre a pesquisa, esperando que não se tratasse de nenhuma das turmas citadas.

Na reunião, esse foi o único assunto tratado. A coordenação explanou sobre os problemas do 1E e que a proposta era dissolver esta turma nas demais, porém que eu havia me manifestado contrária devido à pesquisa. Assim, expliquei aos demais colegas sobre a pesquisa-ação que terminaria com a conclusão do ano letivo, ou seja, daqui dois meses e que eu perderia



todos os dados se isso acontecesse. Todos se solidarizaram e decidiram por não dissolver a turma, mas propuseram que a dissolução ocorresse com o 1B, que também apresentava muitos problemas. Discordei novamente devido à pesquisa. Pensei: estou com as duas turmas mais “terríveis” do campus, ninguém quer dar aula para o 1B e 1E! Sugeriram, então, o 1F, que apresentava problemas semelhantes. Como eu não era professora desta turma, não vi problema em dissolvê-la e receber alguns alunos em cada turma. Porém, não concordo que essa tenha sido a melhor atitude para resolver os problemas listados, pois os alunos se sentiriam excluídos, os piores da escola, mas resolveria o entrave dos professores que não conseguiam lidar com estas situações.

Na aula do dia 29/11, quando cheguei no 1E, a turma começou a gritar e bater palmas para mim, dizendo que foi por minha causa que a turma continuou junta, unida, pois eu os havia defendido. Desse dia em diante não tive mais problemas com falta de interesse e atrasos em minhas aulas com o 1E. Não defendi a manutenção da turma por causa dos alunos, mesmo eles achando que foi por isso, mas sim devido aos meus interesses da pesquisa. Porém, esse momento de desestabilização da turma os modificou, para melhor, pelo menos nas minhas aulas.

#### ***4.1.3.3 Ressignificando o futebol***

Eis que chegou o momento tão sonhado do futebol! O futebol foi o esporte apontado pelos alunos como o mais recorrente nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, porém, na maioria das vezes, oferecido apenas como prática pela prática, descontextualizado e repetitivo. Porém, é preciso reconhecer que a modalidade continua deixando os alunos ansiosos, com expectativas para sua prática, principalmente pelos meninos, conforme indicaram nos dois grupos focais realizados anteriormente. Assim, foi elaborado o Plano de Aula:

**Quadro 30:** Plano de aula 6 – 1º anos

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</p>	<h1><b><i>PLANO DE AULA</i></b></h1> <p><b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> 2016</p>	<p><b>Nº 06</b></p>

#### **1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

<b>Carga Horária:</b> 80 horas	<b>Série:</b> 1º ano	<b>Período Letivo:</b> 2016	<b>Professora:</b> Larissa Beraldo Kawashima
-----------------------------------	-------------------------	--------------------------------	---

## 2) TEMA DA AULA

Futebol

## 3) OBJETIVOS:

- Identificar os conceitos de crescimento e desenvolvimento motor, principalmente de habilidades básicas e específicas relacionadas ao futebol;
- Reconhecer e identificar as habilidades básicas e específicas do futebol;
- Conhecer, reconhecer e vivenciar as diferentes possibilidades de atuação do futebol, como futebol de campo, areia, futsal e futevôlei, bem como as habilidades específicas necessárias para cada uma delas;
- Compreender e discutir a sociedade de consumo e sua relação com o futebol;
- Analisar e discutir o futebol profissional e as dificuldades/sonhos de jovens em se tornar jogadores de futebol;
- Vivenciar outras adaptações ou possibilidades do futebol, com o futebol cooperativo e pebolim humano.

## 4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)

- Futebol e crescimento e desenvolvimento motor.
- Educação Física e sociedade de consumo.
- Esporte profissional e futebol.

## 5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO

A primeira aula abordará os conceitos de crescimento e desenvolvimento motor e sua relação com o futebol, proporcionando também discussões sobre: como nos tornamos craques de futebol? Será que os craques têm um talento inato? Se todos nós passamos pelas mesmas fases de crescimento e desenvolvimento motor, por que alguns se tornam craques de futebol e outros não? Quais fatores influenciam a formação de um craque? Após estas discussões, faremos aulas práticas para que os alunos possam identificar as habilidades básicas e específicas necessárias em cada modalidade do futebol: futsal, futebol de campo, de areia e futevôlei; os alunos observarão os colegas praticando estas modalidades e analisarão suas habilidades motoras, produzindo um relatório sobre as habilidades analisadas, que será discutido na próxima aula. Após as aulas práticas, retornaremos à sala de aula para discussão das observações que fizeram das aulas práticas e discutiremos a relação da mídia e com o consumo no futebol. Inicialmente, apresentarei os conceitos de Zygmunt Bauman, presentes em seu livro “Vida Líquida”, sobre sociedade de consumo, relacionando esta sociedade com a nossa e com o mundo do futebol. Discutiremos também um texto intitulado “Futebol, um negócio da China” (apostila do ensino médio do Paraná) e os alunos deverão pesquisar sobre “Quanto vale seu time?” (quanto vale o time de futebol que torce – valores dos bens, como estádios, CTs, sócio-torcedores, patrocínios, jogadores, troca e venda de jogadores, etc.). Os alunos apresentarão suas pesquisas e faremos uma discussão sobre o assunto. Em seguida, apresentarei um vídeo sobre corrupção no futebol e discutiremos o vídeo. Em seguida, partiremos da pergunta: “quem gostaria/ou já quis ser jogador de futebol? Por quê?” – faremos a discussão a partir das respostas dos alunos e, em seguida, apresentarei o vídeo do profissional repórter sobre “Tudo pelo futebol”, que mostra meninos de diferentes regiões do Brasil e sua busca incessante por se tornar jogador profissional; após o vídeo faremos a discussão. Nas próximas aulas, faremos duas vivências para finalizar o conteúdo para que os alunos conheçam outras possibilidades para o futebol: o futebol de três pernas e o pebolim humano.

<b>6) PREVISÃO DE AULAS</b>
- 12 aulas.

<b>7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)</b>
-----

<b>8) RECURSOS (materiais)</b>
Projektor multimídia, computador, vídeos, bolas de futebol, ginásio, campo e quadra de areia.

<b>9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.
- Aulas práticas: nota de participação.
- Relatório: observação e análise das habilidades motoras do futebol (campo, quadra, areia e futevôlei).
- Avaliação escrita: prova.

**Fonte:** construção da autora

A proposta de ressignificar o futebol dialogou o tempo todo com temáticas ainda não trabalhadas, como crescimento e desenvolvimento motor, sociedade de consumo e esporte profissional. Lembrando que estes temas podem ser discutidos com qualquer esporte ou outra manifestação da cultura, porém, neste momento, optei por interseccionar com o futebol, por se tratar de um patrimônio cultural brasileiro e ser o esporte mais conhecido e praticado pelos alunos, além de considerar que muitos deles ainda sonham ser jogador de futebol. Para isso, corrobora as ideias de Barroso e Souza Júnior (2017, p. 254):

Aliás, cabe aqui um esclarecimento em relação à delimitação entre as especificidades do ensino do esporte no Ensino Fundamental e no Médio. Em ambos os períodos da Educação Básica apresenta-se importante a relação do esporte com a lógica interna e externa, entretanto, durante o Ensino Fundamental, entendemos que possa haver um maior direcionamento na construção de uma relativa competência técnica e tática, bem como no conhecimento de suas regras (aspectos ligados à lógica interna do esporte), no sentido de proporcionar aos alunos uma participação relativamente eficaz nessas práticas corporais. Já no Ensino Médio é interessante ocorrer uma maior atenção para a compreensão das interfaces que essas práticas estabelecem com a sociedade, perpassando campos de conhecimento como a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Fisiologia, a Bioquímica, etc. (aspectos ligados à lógica externa).

No dia 29/11 iniciei o Plano de Aula 6 com todas as turmas de 1º anos. Antes mesmo de apresentar o objetivo da aula, aconteceu o episódio a seguir no 1B:

**Roteiro de observação – aula 27 – 1B**

No começo da aula, Edvaldo chegou alguns minutos atrasado e ao entrar na sala disse:

- Edvaldo: “*aula prática de novo?*”.

- Turma toda: “*teórica!*”.

- Edvaldo: “*teórica de novo?*”.

- Mariana: “*hoje vai começar conteúdo novo, aí semana que vem a gente vai jogar bola*”.

A turma fica meio agitada e ela diz:

- Mariana: “*não é chata essa aula não, relaxa!*”.

A aula “teórica” estava combinada, com todas as turmas, desde a semana anterior. Ainda há a retórica de que esse tipo de aula é “chata”, por isso o aviso de Mariana para esperassem, que a aula seria interessante, uma vez que foi minha aluna no ano anterior e conhecia o conteúdo da aula.

Selecionei a temática “Crescimento e desenvolvimento motor” para discutir o conteúdo futebol. Este tema poderia ter sido apresentado separadamente, como um conteúdo relacionado ao bloco de conteúdos “conhecimentos sobre o corpo”, porém preferi tematizá-lo, como uma forma de ressignificar o futebol, pois além deste tema, trabalharei com outros ligados ao esporte.

Ao iniciar a aula, expliquei como seria desenvolvido o conteúdo durante o bimestre e objetivo da aula, então os alunos fizeram uma ligação com a tragédia da queda do avião que levava a equipe da Chapecoense à Colômbia para o jogo da final da Copa Sulamericana, que ocorreria na madrugada anterior. No 1E, Anderson comentou que havia ocorrido uma “*tragédia no mundo do futebol*” e aproveitei a oportunidade para questioná-los sobre a influência da mídia em nosso dia a dia, pois sem ela não saberíamos quem era a “Chape”. Perguntei quem conhecia o time e alguns alunos se entreolharam, mas não se manifestaram. Alguns meninos tomaram a frente e falaram exaltados sobre a Chapecoense, que iria disputar a final da Copa Sulamericana. Anderson disse que o outro time daria o título para “Chape”, então expliquei que é porque o outro time era o Atlético Nacional (Colômbia), atual campeão da Copa Libertadores, sendo assim o time abriria mão do título, simbolicamente. Comentei que era sim uma tragédia, porém gostaria que avaliassem sobre a dimensão do futebol na mídia e sua influência sobre nossas vidas (Roteiro de observação – aula 28 – 1E).

Diferentemente do 1E, que os alunos tomaram a iniciativa para falar sobre o acidente, no 1B iniciei a discussão e um aluno comentou que o time estava indo jogar a final da Copa Sulamericana. Denner lembrou que o time do Atlético Nacional pediu para a federação dar o título do campeonato para a Chapecoense. Outro assunto foi que o time da Chapecoense não tinha rivais no Brasil e Thiago comentou que, antes de viajarem, pediram para todo o Brasil

torcer para eles. Falamos sobre a influência da mídia no caso, luto oficial, entre outros. Fiz o seguinte questionamento: será que se fosse uma equipe de outra modalidade esportiva haveria essa repercussão toda sobre o caso? Os alunos apenas responderam que não.

Sobre o conteúdo específico da aula, apresentei a frase “Brasil, país do futebol!” e, no 1B, a discussão foi mais aprofundada, partindo para a mídia, a Copa do Mundo de 2014 e os jogos em Cuiabá, em que alguns alunos comentaram que foram aos jogos – contei minha experiência com os jogos da Copa do Mundo que aconteceram em Cuiabá; sobre os australianos que ficaram hospedados em minha casa e comentaram que tinham um sonho de ir a uma Copa do Mundo, então nada melhor do que ir à Copa no país do futebol. Thiago comentou que os EUA é o país do basquete. No Brasil, temos ainda os craques de futebol e Thiago citou “*Ronaldo, Pelé*” e os colegas mencionaram alguns craques atuais, como Neymar e Gabigol. Comentamos sobre a “onda de jogadores” que deixou o Brasil para o futebol chinês e Gutemberg comentou que “*acabou com o time do Corinthians*”, pois muitos jogadores elenco, que é o atual campeão brasileiro, se transferiram para lá. Ian explicou sobre o futebol japonês, mas aponte que a fase agora era do futebol chinês – essa fase que o Japão já passou é o que estava acontecendo com a China naquele momento, com muitos craques indo para o país para impulsionar o futebol, com o governo dando incentivos fiscais para as empresas que patrocinam o esporte, com estádios lotados de torcedores, diferentemente do Brasil, país do futebol, com os estádios vazios durante os campeonatos.

Destaquei o rumo que as discussões seguiram com o 1B porque não houve os mesmos apontamentos pelo 1E, pois normalmente são direcionadas por dúvidas e comentários realizados pelos próprios alunos. A partir da frase destacada anteriormente, “Brasil, país do futebol”, discuti com as duas turmas sobre a formação de um craque de futebol, porque eles se tornaram jogadores e nós não, já que todos nós passamos pelas mesmas fases de crescimento e desenvolvimento motor (talento inato x influências externas). A aula foi orientada por apresentação de slides que continham a seguinte sequência:

- “Brasil, país do futebol” – craques de ontem e hoje, talento inato x influências externas (culturais, sociais, alimentação, treinamento, saúde, oportunidades, etc.);
- Fases de crescimento e de desenvolvimento motor: movimentos reflexos, rudimentares, habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização, combinação das habilidades básicas e habilidades específicas – técnica;
- Habilidades específicas para o futebol (condução de bola, passe e recepção, finta, cabeceio, chute ao gol e marcação): diferença entre as habilidades específicas para se jogar no campo, quadra, areia e futevôlei; habilidades necessárias para os diferentes

tipos de campo (na várzea, num estádio ou campo inclinado); entre homens e mulheres – há diferença técnica? Ou a diferença é de capacidades físicas?

Desta forma, o quadro 31 destaca o trecho da aula sobre as habilidades específicas:

**Quadro 31:** Habilidades específicas do futebol

1B	1E
<p><b>Roteiro de observação - aula 27 – 1B</b>            Conversamos sobre as habilidades específicas do futebol e perguntei como eles conduziam a bola?            - “Carrega perto do pé”.            Havia uma habilidade específica de conduzir a bola, que só tem no futsal: passar o pé por cima da bola. Thiago disse que André faz isso no futebol para ganhar lateral. Como é o passe no futsal? Como você para a bola no futsal?            - Duda: “<i>Você pisa em cima porque se pegar no alto você bate nela</i>”.            E no campo?            - Duda: “<i>Domina</i>”            - Ian: “<i>com o lado do pé</i>”.            Como é o passe no futsal?            - Ian: “<i>rasteiro</i>”.            E no campo?            - Ian: “<i>qualquer jeito</i>”.            Completei: rasteira, alto, peito do pé, ou seja, várias formas. Areia?            - Gutemberg: “<i>parte de cima do pé</i>”;            - “<i>alto</i>”.            Perguntei para João o que ele entendeu (estava conversando) e ele explicou:            - João: “<i>que tem movimento que você faz no futsal que não tem como fazer dentro de campo, por causa que na areia é diferente</i>”.            Então, dê um exemplo.            - João: “<i>pisa na bola, passar o pé por cima da bola</i>”.            E isso é habilidade básica ou específica?            - João: “<i>específica</i>”.            Chute ao gol: tem diferença no campo, quadra e areia? Os alunos dizem “<i>sim!</i>”.            - Ian: “<i>tem gente que bate com a direita, esquerda, peito de pé</i>”            E a finta? Eles confundem finta com drible (coloquial). Na quadra o passe é rápido... e a finta?            - “<i>chapéu, lambreta</i>”.            Cabeceio? Onde tem?            - “<i>Futebol</i>”            Onde mais?            - João: “<i>Volei</i>”.</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 28 – 1E</b>            Para as habilidades específicas, há uma combinação de habilidades básicas e seu aprimoramento, tanto no dia a dia quanto nos esportes. Dei exemplo dos meninos que praticam taekwondo, que no início os chutes eram simples, depois começaram a aprender a combinar as habilidades básicas, como saltar e chutar ou girar, saltar e chutar. Depois expliquei as habilidades específicas do futebol (técnica). Falamos das habilidades básicas e específicas para um goleiro de futebol. Dei exemplo do volei, que tem técnica específica, mais difícil de aprender. Falamos da técnica do futebol em seus principais fundamentos e Luis diz que no futsal            - Luis: “<i>tem gente que parece que tem a bola colada no pé</i>”.            Fizemos a comparação entre o futsal, futebol e areia – como é o passe no futsal?            - Anderson: “<i>mais rasteira</i>”.            E como vocês dominam a bola?            - Anderson: “<i>pisando nela</i>”.            Esse “pisar na bola”, no campo não se usa tanto, pois é uma habilidade específica do futsal. No campo?            - “<i>Passe rasteiro e alto</i>”.            E na areia?            - Luis: “<i>Tem que levantar a bola</i>”.            Falamos da finta nos diversos esportes – falei do “drible da vaca” e alunos disseram que conheciam como “<i>meia lua</i>”. O cabeceio também é específico do futebol e há marcação específica para cada posição dos jogadores. Renato diz que no voleibol de praia utiliza cabeceio, peito, coxa... expliquei que, então, era futevôlei. Perguntei se conseguiam ver a diferença entre habilidade básica e específica, e responderam que sim. Então, a proposta era enxergar isso na prática, e todos deveriam observar as habilidades básicas e específicas dos colegas que estariam jogando, por isso seria importante a participação de todos nas aulas práticas. Débora sugeriu que as meninas jogassem separado dos meninos e Luis sugeriu que eu juntasse as turmas para ter mais meninas</p>

<p>Mas será que no volei terá um treino específico só para cabeceio? “<i>Não</i>”. Para um cabeceio você tem que correr, saltar e rebater com a cabeça – olha quantas habilidades básicas reunidas! Entenderam? “<i>Sim</i>”. Você vai adquirir no dia a dia as habilidades específicas? - João: “<i>não, tem que treinar</i>”. Marcação? - Ian: “<i>cada um tem seu tipo de marcar, a profa escolhe para as posições quem sabe marcar mais, zagueiro, lateral</i>”. Mas, hoje, na Europa os atacantes também sabem marcar. Será que vocês conseguirão identificar as habilidades básicas e específicas dos colegas na prática? “<i>Sim!</i>”. Expliquei sobre a sequência das aulas práticas – futsal, campo, areia e, depois, uma aula com futevolei (alunos vibraram e repetiam “<i>futevolei!</i>”). Então, se todos nós passamos pelas mesmas fases de crescimento e desenvolvimento, então todos poderão se tornar jogadores de futebol? “<i>Não!</i>” Expliquei novamente os outros fatores que influenciam, como mídia, cultura, clubes, etc. Para finalizar, mostrei imagens para que identificassem quais habilidades específicas e básicas necessitam em cada situação – alunos participam muito, falam muito, dão exemplos. Chegaram a jogar com bola de capotão? - Marcos: “<i>Joguei profa, esse trem doía tudo o pé da gente</i>”. Falei sobre o futsal de 5 (cegos) e os alunos ficaram interessados, mas que praticaríamos no ano que vem. Marcos quis saber como o goleiro faz para pegar a bola e um colega diz que o goleiro não é cego. Perguntei se havia diferença entre as habilidades específicas entre homens e mulheres para jogar futebol? Ficam na dúvida e Gutemberg acha que sim, mas não sabe explicar o por quê, então outros alunos dizem que o preparo físico e a força são diferentes e realmente são, mas são capacidades físicas e não habilidades motoras. Expliquei sobre o relatório que deveriam fazer das próximas aulas práticas. Perguntei se havia dúvida e disseram que não. Fiz a chamada e finalizei. Marcos foi até a câmera disse: - “<i>escreve aí professora, a aula foi muito boa, muito ótima, muito criativa, a única coisa que atrapalhou foi o João</i>”.</p>	<p>para jogar juntas (vamos ver isso depois). O relatório será uma das notas desse bimestre – dei exemplo do que podem escrever – alunos perguntaram se podia falar de um colega específico ou de modo geral, respondi que tanto faz. Serão 3 semanas de aula prática – 1. Futsal, 2. Campo e areia, e 3. Futevolei. Pedi para levarem cadernos nas aulas práticas. Retomamos os slides e comparamos as habilidades necessárias em algumas posições no campo, os alunos comentaram sobre o goleiro – Luis disse que a maioria dos goleiros tem habilidade para jogar fora do gol; outro aluno citou o exemplo das defesas do Higuita; falamos sobre os chutes específico do goleiro: pegar a bola com a mão e chutar antes de cair no chão. Falamos sobre o futsal para cegos (de 5). Apresentei várias imagens nos slides que os alunos adoraram (futebol com muletas, cegos). Perguntei se havia diferença entre a técnica de homens e mulheres? A turma diz que não e apenas um aluno diz que sim, mas Luis defende que não, que é igual, o que diferencia é a força. Expliquei a diferença entre habilidades motoras e capacidades físicas. Perguntei se poderíamos fazer prática sobre as habilidades e Wesley pediu para ser “tudo teórica” porque ele não sabia jogar, então os lembrei que não precisava saber jogar e isso era o mais interessante para observarmos as diferenças de habilidades básicas e específicas.</p>
---	--

**Fonte:** construção da autora

As transcrições das aulas são interessantes para mostrar a diferença da participação, envolvimento e reflexão que cada turma faz a partir da apresentação de determinado conteúdo.

O 1B é uma turma que apresentou mais interlocução com os fatos do dia a dia e da própria experiência de vida deles. O 1E fez menos interferências na aula, aprofundando menos em determinados assuntos. Isso não significa que uma turma aprende mais ou menos que a outra, mas que o professor precisa respeitar as diferenças existentes entre os alunos/turma, valorizando os conhecimentos prévios deles, aproveitando-os para aprofundar e ir além do planejado para a aula, pois o planejamento deve ser flexível (DARIDO; RANGEL, 2005; CORREIA, 2011).

As aulas seguintes foram práticas para vivenciar o futsal, futebol, futebol de areia e futevôlei, com o objetivo de os alunos vivenciarem e observarem as habilidades básicas e específicas (técnica) dos colegas da turma, produzindo um relatório individual que serviria como uma das notas (0-10 pontos) do 4º bimestre. Assim, o quadro 32 resume as aulas práticas destacadas:

**Quadro 32:** Vivência e observação das habilidades específicas do futebol.

Modalidade	1B	1E
<b>Futsal quadra</b> –	<b>Roteiro de observação - aula 28 – 1B</b> Iniciei a aula explicando sobre a pesquisa (filmagem das aulas) para os alunos que vieram do 1F e retomei o que foi ensinado na aula passada. Thalisson estava aflito para jogar. Falamos sobre as diferenças entre os passes e recepção no futsal, futebol e futebol de areia. Perguntei se um jogador bom na areia vai ser bom na quadra? Disseram que não. Quem joga na quadra tem facilidade pra jogar no campo, mas o contrário não – Thiago diz que tem mais dificuldade e Ian diz que corre muito – lembro que não é só correr muito ou não, mas questão de técnica também. Expliquei como seria o relatório que deveriam fazer das aulas práticas. Ian perguntou se não é melhor entregar um relatório para cada aula prática, mas achei melhor entregar um só ao final porque poderiam comparar as habilidades específicas do futebol em cada espaço praticado. Organizamos, então, a prática do futsal e pedi para que todos jogassem, mesmo quem não sabia, pois precisaríamos identificar aqueles que não tinham habilidade específica também. Dividimos 4 times	<b>Roteiro de observação - aula 29 – 1E</b> Nesta aula, recebemos os alunos do 1F, então, precisei saber o que haviam aprendido, pois não eram meus alunos. Um aluno disse que estudaram o handebol dentro do futebol (ele explicou, mas não consegui entender como foram essas aulas). Fiz uma retomada do que foi ensinado na aula passada, sobre os conceitos de “futebol e crescimento e desenvolvimento motor”, conversamos sobre as habilidades específicas do futebol e as diferenças de se jogar no campo, na quadra e na areia. A atividade prática da aula foi “jogar futsal”. Assim, todos deveriam jogar e quem estivesse de fora deveria observar as habilidades básicas e específicas dos colegas que estão jogando. Organizamos 2 times de meninos e 2 mistos. No primeiro jogo foram dois times de meninos e as meninas (Kauany e Jaqueline) apitaram – quem estava de fora observava e anotava. Depois, jogaram os dois times mistos. Essa observação é interessante, pois alguns alunos têm a técnica apurada no futsal, mas muitos alunos nunca haviam jogado, então foi possível observar essa diferença de habilidades



	<p>masculinos e mais 2 mistos. Os alunos jogaram e lembraram que precisavam anotar as habilidades observadas. Todos alunos jogaram pelo menos uma vez, inclusive todas as meninas. Os próprios alunos apitaram os jogos. Os alunos se divertiram, principalmente as meninas. Mataram a vontade de jogar futsal!</p>	<p>adquiridas. Todos jogaram pelo menos uma vez.</p>
<p><b>Futebol campo</b> –</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 29 – 1B</b> Quando cheguei na aula, os alunos já estavam no campo de futebol me esperando. Dividimos a turma em 2 times, sendo que Thiago e Jorge escolheram. Emily e Jenyfer reclamaram que o sol estava forte e que não iam conseguir correr (realmente, a aula da turma é as 13:25h), mas Mariana disse para elas <i>“relaxa, vamos dar uma corridinha só, qualquer coisa a gente para na sombra”</i>. Marcos disse que estava com diarreia, mas João insistiu que ele jogasse – eles discutem e os 2 foram jogar. Pedi para Emily me ajudar a apitar e ela disse: <i>“arrasou! Quando eu tenho que apitar, quando é gol?”</i> – respondi que era para apitar tudo, então ela disse para um colega <i>“quando ela apitar eu apito também”</i> (falando de mim). Começou a chover durante o jogo e os alunos não quiseram parar. Jogaram por mais de 30 minutos e alguns alunos saíram por causa da chuva.</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 30 – 1E</b> Perguntei aos alunos o que deveriam observar na aula prática? <i>“O desempenho dos alunos”</i>, <i>“desenvolvimento do corpo”</i>, então completei dizendo habilidades básicas e específicas. Lembrei-os que veriam muitas diferenças entre jogar no campo e a aula da semana passada, na quadra. Alguns alunos reclamaram que não queriam jogar. Ismael, que veio do 1F, disse que não gostava de futebol. Gaby e Jaqueline disseram que não queriam jogar, pois estavam com muita preguiça. Kauany e Jaqueline escolheram os times – tive que lembrá-los que não jogasse perderia ponto de atitudinal, pois a ideia seria verificar as habilidades. Dividiram dois times e faltou um, então insisti para Ismael jogar e ele foi (disse que não gostava de esportes). Jocielle ajudou a apitar. Jaqueline quis ir no gol, mas não gostei muito porque estava misturado e os meninos chutam forte. Alguns alunos só corriam no campo ou ficavam parados, sem tocar na bola. Kauane estava no outro gol. Depois de uns 20 minutos de jogo, um menino cobrou um escanteio e Jaqueline espalmou para dentro do gol, então começou a chorar, dizendo que machucou a mão – ninguém acreditou nela porque sempre fazia cena demais. Os alunos se organizaram para reiniciar o jogo e um aluno veio me chamar, dizendo que Jaqueline machucou a mão mesmo, porém ela continuou no gol reclamando que quebrou a mão. Jaqueline saiu do jogo e realmente machucou a mão, mas demorou para acreditarmos nela.</p>
<p><b>Futebol – areia</b></p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 29 – 1B</b> Na sequência da aula de futebol de campo, nos dirigimos para a quadra de areia, que estava molhada devido a chuva. Os alunos queriam jogar 3x3 e eu sugeri 4x4, então acabaram</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 31 – 1E</b> Os alunos chegaram na quadra de areia e organizaram-se em times de 4 pessoas, sendo 1 goleiro e 3 na linha. Precisei buscar o apito e deixei os alunos jogando – Jaqueline e Débora filmaram</p>

	<p>aceitando. Na areia, só metade da turma jogou, alguns revezaram na filmagem, mas o restante ficou se protegendo da leve chuva que caía e não jogou, devido à quadra molhada.</p>	<p>a aula. Lembrei a turma que seriam 4 vivências, sendo que o relatório deveria ser entregue no início do ano que vem, após as férias. O sol estava quente e Marcos falou que a areia também estava. Os alunos jogaram e se revezaram em quadra. Jogaram por apenas 15 minutos e não aguentaram o sol, estava muito quente. Fomos para o ginásio e organizamos um jogo de vôlei (não estava programado), mas foi interessante para observarem uma habilidade específica diferente.</p>
<p><b>Futevôlei – quadra</b></p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 30 – 1B</b>  A aula foi no ginásio, de futevôlei. Iniciei com os alunos sentados na arquibancada para explicar como seria o jogo de futevôlei. Regras: 4x4, pode deixar a bola pingar uma vez no chão – a turma não queria, mas Thiago disse “<i>pingo é melhor porque dá pra pensar onde vai chutar</i>”. Os alunos organizaram os times para jogar, se dividindo em grupos de afinidade. Pedi para os próprios alunos apitarem. Fizemos um treino para se adaptarem, depois pedi para misturarem e colocarem uma menina em cada time, então Mariana disse “<i>verdade, esse jogo não machuca</i>”. Escolheram a Jenyfer e ela disse “<i>mas eu não sei jogar</i>”, porém os colegas insistiram. Jenyfer fogia da bola durante o jogo, mas ficou a partida toda. Alunos se revezaram em quadra e adoraram o jogo. Thiago começou a filmar e incentivar os alunos a entrarem em quadra para jogar – ficou narrando o jogo no vídeo, elogiando os alunos que fizeram bons passes e denunciando os alunos que não quiseram jogar ou que estavam atrapalhando o time. Todos jogaram mais de uma vez – essa turma é sempre bem disposta para aula prática, participam em peso.</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 30 – 1E</b>  Esta prática aconteceu após o futebol de campo. Esta aula seria na areia, mas começou a chover e tivemos que ir até “quadrinha”, então optei por praticarmos o futevôlei. Organizamos times de 4 pessoas, a livre escolha deles, valendo um pingo entre cada passe para facilitar o jogo. Como não sabiam como era o jogo, fizemos um pouco sem valer para os alunos se habituarem – alguém perguntou se não poderia usar a mão e respondi que não valia. Luis reclamou da bola, que deveria ser bola de volei – usamos uma de futevolei (areia). Começaram a jogar e com o tempo se adaptaram e gostaram do jogo. Tiveram dificuldade em deixar a bola pingar, mas quando jogavam direto, não conseguiam rebater. Às vezes, a bola batia na rede e os alunos não continuavam, ou paravam quando a bola pingava dentro da quadra e saía. Foram se revezando após jogo de 10 pontos – até o Pedro que não quis jogar no campo, jogou futevôlei (ele disse que gostava de matemática e não de Educação Física). Expliquei que, nesta parte do relatório, daria para fazer uma discussão específica, pois as habilidades são bem diferentes das praticadas até então. O futebol de areia ficou para a próxima aula.</p>

**Fonte:** construção da autora

Darido e Rangel (2005) observam que, a cultura da aula de Educação Física, constitui-se num tempo e espaço específico, diferindo-se das demais disciplinas que normalmente se utilizam apenas da sala de aula, pois pode ser desenvolvida nos mais diversos e

variados espaços. Assim, as aulas descritas anteriormente reforçaram a flexibilidade do planejamento das aulas, pois como havia programado todas as aulas práticas previamente, não tive problema em inverter ou acrescentar alguma atividade. A imprevisibilidade do ambiente em que ocorrem as aulas pode favorecer ou prejudicar as atividades, como a aula de futebol do 1B no campo que, devido à chuva, deixou a aula mais prazerosa. Porém, como a quadra de areia é descoberta, houve prejuízos para o 1E, pois a areia estava muito quente e os alunos não conseguiram permanecer por muito tempo na atividade. Para Correia (2011, p. 169),

Cabe estrategicamente ao professor prever espaços no cronograma, de forma a garantir condições para o estabelecimento de questões e atividades que emergirem como significativas no desenvolvimento curricular, ou até mesmo, para remanejamento de aulas não desenvolvidas em virtude de imprevistos e outras necessidades.

Outro detalhe, o 1E teve oportunidade de vivenciar e comparar as habilidades motoras específicas do futebol com o voleibol, pois experimentaram a prática devido à aula programada acabar mais cedo, o que não ocorreu com a outra turma. O futebol no campo e na areia teve mais resistência dos alunos, que não queriam participar, seja pelo clima (sol quente), seja por não quererem se sujar, ou por não gostarem da atividade. A figura 27 ilustra as diferentes práticas vivenciadas.

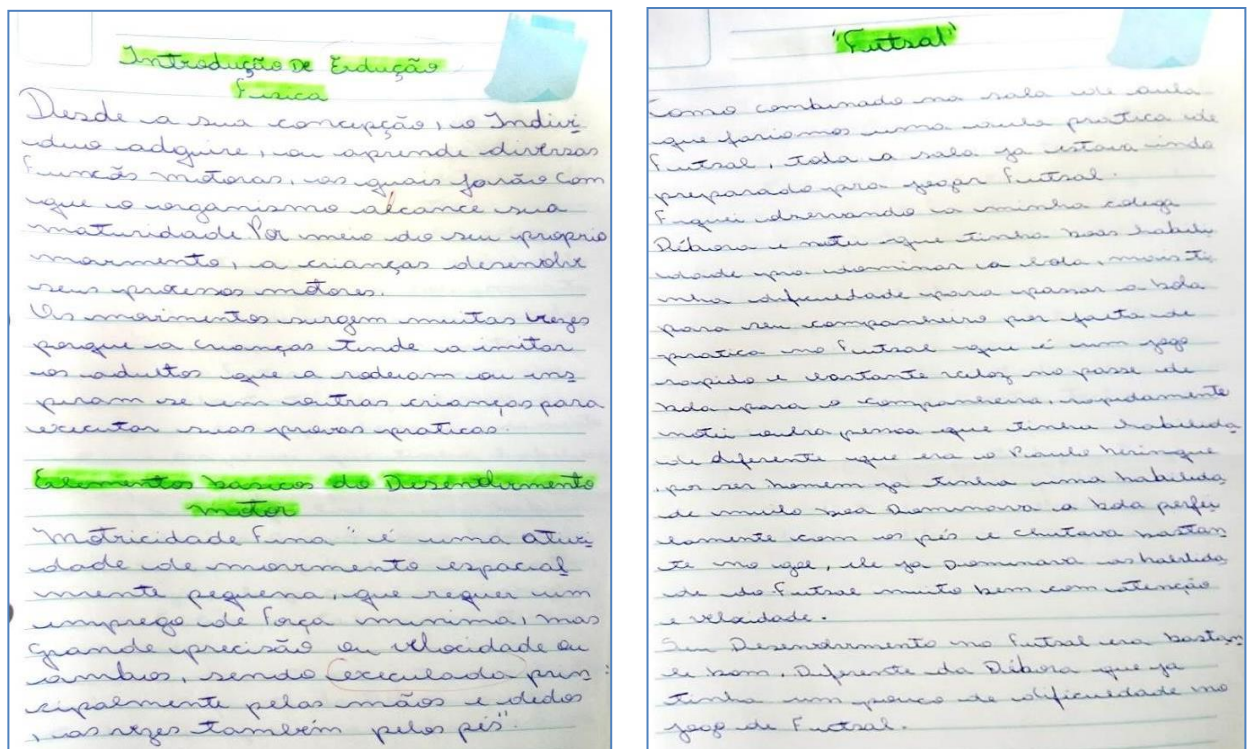
**Figura 27:** Aulas práticas: quadra, campo, areia e futevôlei.



**Fonte:** *printscreen* dos vídeos das aulas 06/12, 13/12 e 20/12/2016 – elaborado pela autora.

Após as aulas práticas houve um período de férias escolares (dezembro e janeiro), retornando no final de janeiro de 2017, ainda no ano letivo de 2016. Os alunos ficaram com a tarefa de produzir o relatório sobre as habilidades básicas e específicas vivenciadas nas aulas práticas para entregar no primeiro dia de aula após as férias. Assim, no dia 31/01/2017, os alunos entregaram os relatórios sobre as observações que fizeram nas aulas práticas. O trabalho era individual, porém, alguns alunos do 1B copiaram o relatório produzido por colegas e me entregaram, os quais tiveram suas notas divididas pelo número de pessoas que copiou. Além disso, as produções do 1B novamente foram sucintas, explanando pouco as habilidades básicas e específicas. No 1E, os relatórios foram mais densos, completos e com descrições comparativas das habilidades entre as modalidades praticadas, conforme ilustra a figura 28, que constitui-se no relatório produzido pelo aluno Renato (1E):

**Figura 28:** Relatório sobre habilidades motoras: futebol



"Futebol de campo"

No futebol de campo eu fiz duas comparações de equipe diferentes, tirando a parte da habilidade que nós brasileiros têm quando jogamos em futebol, hoje eu percebo as habilidades de duas equipes da Turquia de 1960. Fiz uma pessoa de cada time e comecei a perceber suas habilidades no campo e suas dificuldades de jogar no campo.

O Anderson jogava muito bem, sabia dominar a bola perfeitamente no pé e lançava a bola para o outro lado com muita facilidade, passava pelo meu companheiro muito bem.

Já o Guilherme que tinha bastante dificuldade não se adaptava muito com o estilo de jogo no campo, não tinha muita habilidade, tinha dificuldade para se movimentar no campo, não conseguia dominar a bola muito bem, corria muito sua habilidade e sua movimentação era adequada para futebol de campo.

"Futebol de arua"

No futebol de arua, o Time do Wesley jogou melhor em relação ao meu prática da aula anterior, apesar de ser muito diferente do futebol e bastante recreativo jogar no arua, as habilidades são bastante diferentes uma para outra, o jeito que dominava a bola no futebol são bem diferentes do que usamos para futebol de arua.

O time conseguiu passar a bola pelo alto certo e também dominava com facilidade a bola.

Já o time adversário que tinha mais dificuldade de passar a bola um para outro, não tinha as mesmas habilidades de adversário e não fazia gol sempre.

O outro time tinha uma facilidade de chegar no gol mais fácil e ganha com os jogos muito bem.

"Futebol de arua"

Futebol de arua é totalmente diferente do futebol onde se utiliza os pés e com regras diferentes.

Já no futebol o jeito de jogar é bastante diferente, onde se utiliza os pés e a outra parte do corpo menos os pés.

No começo foi difícil se adaptar com o jeito de jogar e de fazer pontos. O time do Mathius começou a dominar o jeito de jogar, já o outro time tinha dificuldade de jogar e não fazia pontos tinha mais dificuldade.

O time do Mathius utilizou muito bem a habilidade que cada pessoa do seu time tinha desenvolvido na parte da qual fizeram diferença no jogo.

Fonte: relatório avaliativo entregue pelo aluno Renato (1E) – acervo pessoal.

O relatório acima não descreveu apenas o que aconteceu em cada experiência prática, mas as relacionou com a teoria sobre as habilidades motoras, dentro do que seria possível construir por um aluno do Ensino Médio. A proposta para esta fase de ensino não é apreender os conceitos de forma aprofundada como num curso de graduação em Educação Física, mas “identificar os conceitos de crescimento e desenvolvimento motor, principalmente de habilidades básicas e específicas relacionadas ao futebol; reconhecer e identificar as habilidades básicas e específicas do futebol; e conhecer, reconhecer e vivenciar as diferentes

possibilidades de atuação do futebol, como de campo, areia, futsal e futevôlei, bem como as habilidades específicas necessárias para cada uma delas”, ou seja, atender a estes objetivos propostos no plano de aula que, entendo, terem sido alcançados pela maioria dos alunos, como Renato.

Percebo, também, que este tema “crescimento e desenvolvimento motor” deveria ser relacionado a outros esportes e não restrito apenas ao futebol, o que limitou um pouco o entendimento dos alunos. No 2º ano, ao oferecer o conteúdo “capacidades físicas”, retomarei as discussões realizadas sobre habilidades motoras, para que entendam a diferença entre ambos.

Para Barroso e Souza Júnior (2017, p. 256), o esporte pode ser referenciado a partir das lógicas externas e internas, sendo a lógica externa “definida como as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire em um determinado contexto histórico e cultural” e, a lógica interna, “envolve as características de desempenho exigidas pelas situações motoras criadas pelos diferentes tipos de esportes”. Deste modo, o relacionamento do tema “Crescimento e desenvolvimento motor” com o conteúdo futebol atendeu à lógica interna dos esportes de modo geral, pois empregou a execução das ações motoras alusivas aos aspectos técnicos para o desenvolvimento da modalidade esportiva e uma ligação com os conteúdos procedimentais.

Nas duas últimas aulas do ano letivo de 2016, ainda sobre o futebol, concentrei as discussões acerca da lógica externa do futebol, propiciando aos alunos reflexões sobre as relações do esporte com determinados aspectos da sociedade, como “sociedade e mercado de consumo” e “profissionalização do futebol”. A lógica externa aproxima-se dos conteúdos conceituais e atitudinais, ou seja, “trata de fatores que envolvem princípios, conceitos e fatos, como também aborda temas relativos aos valores, atitudes e ética esportiva [...]” (BARROSO; SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 257).

No dia 31/01/2017, a aula teve como objetivo “compreender e discutir a sociedade de consumo e sua relação com o futebol” e, para isso, apresentei os conceitos sobre sociedade de consumo baseados na obra de Zigmunt Bauman, intitulada “Vida Líquida”<sup>36</sup>. Os slides sobre o livro foram elaborados por mim quando fiz o mestrado em Educação na UFMT e apresentei um seminário sobre a obra, porém, para a aula no Ensino Médio, retirei alguns slides e trouxe as informações mais gerais, tentando fazer uma ligação com a vida de consumo e o futebol. Assim, as principais questões/conceitos discutidos com os alunos foram:

---

<sup>36</sup> BAUMAN, ZIGMUNT. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

- Vocês consideram que vivemos numa sociedade de consumo? Sociedade capitalista? Vocês consomem muitas coisas? Vocês compram muitas coisas? O que?
- Há um mercado de consumo do futebol? Vocês consomem futebol? O que vocês consomem do futebol? A família de vocês compra o canal de TV por assinatura “Premier<sup>37</sup>”? Compram algum objeto/ souvenir do time de vocês? Tem alguém que é sócio-torcedor de algum time?
- Expliquei sobre as obras de Bauman e o conceito de “Líquido” para o autor – João (1B) perguntou se tinha relação com a água – sim, pois não podemos pegar a água, são relações que não se solidificam e a única coisa que é sólida é... (mostrei uma imagem de vários celulares velhos e os alunos disseram: celulares! Tecnologia!) o “lixo”.
- Expliquei as relações entre as pessoas, que também é líquida, dos amigos do Facebook que são diferentes do mundo real; dos sonhos que não se solidificam em posses permanentes; fizemos uma relação com o futebol, dos jogadores com os clubes, como o caso do Rogério Ceni, que hoje não há mais a ideia de “amor eterno ao clube”, visto que os jogadores são profissionais, e como tal, preocupam-se também com as questões financeiras, como a maior parte das profissões.
- Falamos sobre as relações entre as pessoas, tudo acontece pela internet, compras online, das tecnologias mais atuais e que as pessoas não querem ser leais às tecnologias defasadas, pois temos muitas facilidades (financiamentos e parcelamentos) para comprar coisas novas – mostrei imagens de celulares antigos e mais atuais, câmeras que não eram digitais e as atuais, disquete – pendrive – nuvem, a tecnologia presente em nossas vidas.
- Ponderamos sobre a identidade híbrida – conceito de Bauman – pessoas são identificadas pelo o que possuem e não pelo o que são.
- Indústria precisa da nossa insatisfação para nos vender mais – compramos alguma coisa, mas sempre queremos algo melhor – compro uma TV, então preciso de um *home theater*, depois um *blue ray*, etc. Assim, são geradas novas necessidades no dia a dia e, no futebol, acontece a mesma coisa, pois queremos comprar as camisas lançamento dos times, assinar o Premier, jogadores também são renovados/contratados pelos clubes por insatisfação da torcida. O caminho da loja até a lata de lixo é cada vez mais curto – tudo é descartável, as coisas não são feitas para durar.

---

<sup>37</sup> Canal de esportes por assinatura (pago) que transmite com exclusividade os jogos dos principais campeonatos do futebol brasileiro.

Após a apresentação baseada na obra de Bauman, entreguei aos alunos um texto sobre futebol e mercado de consumo, retirado do livro “Educação Física”<sup>38</sup> (2006, p. 24-26), da Secretaria de Estado da Educação - PR, para realizarmos a leitura juntos e discutirmos. O texto “Futebol: um negócio da China” discorre sobre o mercado de consumo no Futebol, sobre o conceito de mercadoria e de mercado de Karl Marx. No 1B, Emily deu um exemplo de como funcionam as leis de mercado, dizendo que “*a procura pelo espeto na barraca aumentou e o preço subiu de 4 para 5 reais!*”, se referindo às barracas que ficam em frente ao campus, na BR 364. O mesmo acontece com o valor das camisas dos times de futebol que estão em alta e, os alunos lembraram que o Internacional-RS caiu para a série B do campeonato brasileiro, então o preço da camisa deveria cair, assim como a tragédia com a equipe da Chapecoense valorizou a camisa e o preço subiu. O texto ainda trouxe o conceito do esporte como forma de lazer ou profissional, em que acrescentei a diferença entre “lazer ativo e passivo”. Discutimos o conceito de “mercadoria” no futebol, entendendo que os jogadores são considerados mercadorias, pois os lesionados são desvalorizados e vendidos mais baratos, ou se o jogador está em alta, poderá ser vendido por milhões, etc. Outro assunto abordado pelos textos foi sobre os salários dos jogadores, que a maioria ganha muito pouco, um salário mínimo e Ian (1B) explicou que “*no Cuiabá o jogador que tem maior salário não passa de 5 mil... é só 2 mil para baixo*”; falamos dos clubes de Mato Grosso, em que muitos jogadores treinam durante o dia e trabalham a noite em outro serviço.

Ao final da aula, solicitei uma tarefa, que estava ao final do texto que entreguei (figura 29), para pesquisar “quanto vale seu time de futebol?”. Combinei com cada turma quanto valeria a pesquisa e as duas turmas optaram por 5,0 pontos.

**Figura 29:** Pesquisa sobre os times de futebol

Agora, vamos pesquisar sobre o seu time de futebol do coração! Procure informações sobre “quanto vale seu time de futebol?”.

- Qual o patrimônio do clube?
- Craques do time e seus salários
- Seu time tem outras equipes (voleibol, iatismo, natação, etc.)?
- Patrocínios
- outras informações que julgar interessante.

**Fonte:** elaborado pela autora.

<sup>38</sup> Vários autores. **Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006.



A aula do dia 07/02/2017 foi a última sobre o conteúdo de futebol, com o intuito de analisar e discutir o futebol profissional e as dificuldades/sonhos de jovens em se tornar jogadores de futebol. Para tanto, solicitei aos alunos que apresentassem as respostas que encontraram na pesquisa sobre “quanto vale seu time de futebol?”, para que pudéssemos discutir. As transcrições das aulas, a seguir, retratam as discussões promovidas, muitas vezes pelos próprios alunos, e suas pesquisadas realizadas.

### **Roteiro de observação - aula 32 – 1B**

Alunos começaram a falar sobre os clubes de futebol e um aluno comentou sobre o Gabriel Jesus, que foi vendido para o Manchester City e já perdeu 2 gols. Perguntei se alguém pesquisou o valor de venda dele e ninguém soube dizer. Sobre a pesquisa, Thiago disse que achou valores de salários, mas não copiou; então pergunto se ele se lembra qual jogador do Flamengo tinha o maior salário e ele disse “*Guerreiro*”, mas não lembrava o valor, então comentei que nas outras turmas encontraram o valor de 800 mil por mês. Qual o patrimônio do Flamengo? Alguém pergunta o que é patrimônio e a turma começa a falar “*estádio*”, “*clube de futebol*”, “*jogadores*”... turma está falando tudo junto! Vinicius diz que o São Paulo tem muito patrimônio. Pergunto para Miguel o que ele pesquisou e diz “*pesquisei não hein*”, percebo, então, que a maioria não fez. Victor diz que fez sobre o Corinthians:

- Victor: “*patrimônio é o Parque São Jorge, o clube, associação...*”

E o estádio, já foi passado para o Corinthians?

- Victor: “*na verdade ainda é da empresa que construiu o estádio*”

Sobre o estádio do Corinthians, Victor ainda diz que não foi construído pelo clube, mas por uma parceria público-privado (Odebrecht), que ainda não foi passada a cessão toda para o Corinthians. Pergunto a ele se achou algo sobre os jogadores?

- Victor: “*Sim, o Cássio ganha 320 mil, o Elias uma média de 500...maior salário...o Guerreiro ganha 420 mil...*”

- “*O Guerreiro é do Flamengo, não é do Corinthians!*”, disse outro aluno.

Os alunos que estão sentado próximos à camera estavam conversando muito e foi difícil entender o que estava sendo discutido na aula. Victor comentou que o Pato saiu do Corinthians depois de perder um penáلتi, então comentei que isso acontecia muito com os jogadores, que a mídia também influenciava muito nessa valorização ou troca de clubes pelos jogadores. Perguntei, então, ao grupo que estava conversando sobre qual time pesquisaram e Mariana disse que o Grêmio-RS; perguntei para a turma se mais alguém pesquisou sobre o Grêmio e ninguém mais.

- Mariana: “*não tem patrimônio, tem que pedir permissão para jogar na arena*”

Perguntei o que encontrou sobre essa situação, pois o Grêmio tinha algumas cláusulas para jogar na arena.

- Mariana: “*a Arena é do Grêmio... eu achei só quanto é mais ou menos o salários deles*”

De quem? Ela não sabia dizer. Duda disse que pesquisou sobre o Flamengo e que:

- Duda: “*tem ginástica... basquete também tem time...não só do futebol, basquete é bom, também tem time*”.

- Thiago: “*natação, tiro ao alvo*”.

- “*o Flamengo foi campeão esse ano da copinha, não foi?*”

- “*não, foi o timão*”.

Alguém achou sobre os programas de sócio-torcedor? Não. Comentei um pouco sobre alguns programas que conheço, como do Flamengo, Internacional e São Paulo.

- Thiago: *“quando você vai no Maracanã, você pode entrar dentro do vestiário”*

- “E quanto é a carteirinha de sócio-torcedor?”

Respondi que dependia de cada clube. Thiago contou que tem um amigo que é sócio-torcedor do São Paulo e foi assistir jogo no Morumbi, conheceu o museu do clube e foi sorteado para entrar no campo, e ainda ganhou umas medalhas originais. Vinicius conta sobre o cunhado que é sócio-torcedor (São Paulo) e que pagava 55 reais, ganhava desconto de 50% no Premier:

- Vinicius: *“é, tem desconto nisso, no Premier; quando ele no estádio pode pagar barato, tem área vip para o sócio-torcedor no Morumbi... ele compra cerveja barata oficial do São Paulo”*.

Falamos um pouco sobre os campeonatos que podem vender bebidas alcoólicas em estádios. Não falamos ainda de nenhum time europeu...alguém pesquisou? A turma começa a gritar *“Matheus! Matheus”*, *“ele pesquisou o Barcelona!”*.

- Matheus: *“Barcelona tem patrimônio de 619 milhões de euros, tem os maiores salários e Neymar, Messi e Soares são avaliados em 278 milhões de euros...”*.

- Vinicius: *“O Cristiano Ronaldo o passe dele estava avaliado em 70 milhões de euros”*.

Vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo sobre valores de salários dos jogadores e não deu para entender nada. Jenyfer disse que se pegasse o salário desses jogadores (Neymar, Cristiano Ronaldo) pagaria o de todos os jogadores de um time do Brasil. Isso porque estamos falando em valores de salário mensal, imaginem o quanto ganham em patrocínio.

- Felipe: *“e apostas também né”*

- Vinicius: *“Imagina quanto ganha um jogador desses...liga dos campeões...eurocopa...”*

Thiago disse que Cristiano Ronaldo ganhava muitas coisas, como iphone, camisas, etc. Alguém pesquisou sobre algum time da série B, série C...?

- Vinicius: *“Pesquisei a Chapecoense... eles tem centro de treinamento, tem jogadores do time deles que ganham cento e poucos mil também...”*

Mas e sobre o Luverdense? Cuiabá?

- Victor: *“O salário deles não passa de 4 a 12 mil... Luverdense”*.

Não há jogadores que ganham 100 mil, como nos times grandes. Falamos dos times de Mato Grosso e os salários desses jogadores.

- Thiago: *“eu acho que não passa de um salário mínimo”*.

### **Roteiro de observação - aula 33 – 1E**

Perguntei quem gostaria de começar a falar sobre seu time?

- Yasmim: *“Corinthians vale 1 bilhão e 200 mil e, segundo a Forbes, é o time que mais vale na América Latina”*

- Paulo: *“aqui no Brasil, os times que valem mais é Corinthians, Flamengo e São Paulo, isso no site do São Paulo, aí vc entra no site do Grêmio tá o Corinthians, o Grêmio e o Flamengo”*.

- Renato: *“o Real Madrid... no caso ele custa 2 bilhões e 800 milhões de Euros, tem o maior patrocínio...muitos patrocinadores...Samsung, Adidas, Audi, Microsoft...o estádio Santiago Bernabeu tem capacidade para 81.000 pessoas e foi inaugurado em 1947. Os craques do time, encontrei o Casemiro, que por mês ganha 1 milhão e 100 mil, o Pepe que ganha 1 milhão e 400 mil por mês, o Marcelo que é brasileiro ganha 1 milhão e 850 mil, depois vem o Jabez Rodrigues que ganha 2 milhões... acho que é em*

*reais...depois vem o Cristiano Ronaldo ganha 6 milhões e 500 mil por mês”.*

Renato disse que não encontrou nada sobre o Real Madrid ter outras modalidades esportivas. Falo que os salários apresentados por Renato passam de 1 milhão por mês, e se alguém pesquisou outro time estrangeiro, mas disseram que não; então pergunto se os times que pesquisaram, se tem algum salário de um milhão ou mais? Todos dizem que não. Débora diz que o Guerreiro ganha por ano 11 milhões, mas Paulo disse que não chega a 1 milhão por mês e Débora diz que é 950 mil por mês. Luís diz que o Guerreiro ganha mais de 1 milhão por mês sim:

- Luis: *“eu sou torcedor do cara, eu sei. Só que não é só de salário...”*

- Paulo: *“mas estamos falando do clube, de salário”.*

Comento que isso acontece com muitos jogadores, em que o salário é mais baixo que o patrocínio.

- Débora: *“eu tenho uma curiosidade que acho que muita gente não sabia e eu pesquisei a fundo, o Flamengo trocou de mascote, o mascote dele era o Popey, mas devido a torcida adversária chamar eles de urubu ou coisa do tipo, aí trocaram o mascote dele e oficialmente é urubu”.*

Ela continua dizendo que o Popey era destemido, forte. Yasmim diz que o Cortinhians também tinha o Mosqueteiro e trocou pelo gavião, e o timão é porque tinha equipe de remo e no jogo relacionaram com o timão. Acharam alguma coisa sobre os times do Rio de Janeiro, pois a maioria não tem estádio próprio? O Vasco tem São Januário. Alunos comentam que o Fluminense tem, mas ficamos na dúvida, pois ninguém pesquisou. Expliquei que muitos times têm clubes para associados usufruírem.

- Paulo: *“Clube social do bairro Morumbi” (São Paulo)*

Marcos falou que o Flamengo tem o Clube de Regatas, que vale 12 mil e 93 milhões (hã?), completei que o Flamengo tem outras equipes, então Marcos responde que sim, que tem a canoagem, basquete; Yasmim diz que o Flamengo tem o basquete que está jogando o Novo Basquete Brasil e Paulo completa:

- Paulo: *“Flamengo, o Brasília e o outro lá; essas são os que disputam a NBB, o Flamengo, o Brasília, aquele de Jacarezinho”.*

- Luís: *“dos times mais ricos do Brasil, o primeiro é o Flamengo, segundo é o Cortinhians, mas eu achei que seria o Palmeiras por ter ganhado o Brasileirão”.*

Perguntei se ele estava falando de dinheiro ou de torcida? Luís responde que de dinheiro e Yasmim rebate que em termos de dinheiro é o Corinthians; Paulo diz que em todos os sites que pesquisou sempre era:

- Paulo: *“Corinthians, Flamengo e São Paulo”*

- Yasmim: *“de torcida é o Flamengo”.*

A discussão está muito interessante e alunos não param de discutir. Explico que estas informações mudam de site para site, pois não temos os dados reais. Paulo comenta que em 2006, o São Paulo valia quase 1 bilhão de reais e agora 680 milhões. Falamos do Palmeiras, que os programas de tv falam que é o clube mais bem estruturado do Brasil, com estádio novo, financeiramente bem, etc. Perguntei se alguém mais encontrou algo sobre os times e Yasmim repete o que encontrou sobre o Corinthians:

- Yasmim: *“segundo a Forbes, é o time mais valioso das Américas, valendo cerca de 1,7bilhões; sobre os jogadores que ganhavam mais, em 2016 era o Elias que ganhava cerca de 500 mil e o Cássio com 320 mil, e quem ganhava menos, não lembro o nome dele, mas ganhava 8 mil”*

Completei que devem ser jogadores provenientes da base, que estavam em começo de carreira.

- Paulo: *“pesquisei no site do São Paulo, mas você disse que não pode né, que o São Paulo é o time com maior valor de patrimônio, tem o Morumbi que é*

*dele, aí tem o clube social, o CT Barra Funda e o de Cotia, assim, ele junto vai dar 1 bilhão, mais a marca do time...tirando a marca vai dar um bilhão, entendeu?”*

Expliquei que poderia ser que, a marca Corinthians, valesse mais, mas o patrimônio do São Paulo pudesse ser maior. Paulo completou que o maior salário hoje é do Cueva de 220 mil. Marcos e Débora disseram que, no Flamengo, era o Guerreiro e o Diego que valiam mais. Lembrei que são valores de mercado e, se o jogador despontar, começaria a valer mais.

- Paulo: *“hoje no São Paulo eu acho que o Chávez ganha mais, mas não consegui achar o valor; ele foi comprado 6,5 milhões e faz uma média de 2 gols por jogo. No último jogo o São Paulo ganhou de 4X2, ele fez 2 gols. Tipo assim, o passe do jogador vale muito”*.

Comento sobre o jogador Pato, comprado pelo Corinthians, tinha um salário de 800 mil e quando foi emprestado para o São Paulo, o Corinthians continuou pagando o salário dele, e depois despontou e foi vendido muito bem. Paulo está animado e quer falar mais sobre o São Paulo:

- Paulo: *“o São Paulo tem outras equipes, eu achei lá o atletismo, o futsal feminino, ginástica aeróbica que eu nunca vi, judô nunca vi...o que é pugilismo (boxe), tênis e voleibol”*.

- Yasmim: *“o Corinthians tem o futsal é... é bem famosa por causa do Falcão, tem natação, tem remo que foi famoso lá trás, tanto que mudou o nome para timão”*.

Perguntei se havia equipe de futebol americano no Corinthians e ninguém sabia responder. Alguém pesquisou sobre outro time? De Mato Grosso? Bruno diz que pesquisou o Luverdense, mas perdeu a folha e não lembrava os valores.

- Bruno: *“Luverdense é um time novo, criado em 1994, foi o único time de Mato Grosso que conseguiu ir até as oitavas de final da Copa do Brasil. Ele tem centro de treinamento em Lucas...o estádio lá é deles... era da prefeitura, mas aí ficou para eles, teve que reformar tudo por causa da série B, porque a coisa lá, a FIFA, falou que tinha que reformar o estádio senão...”*

Perguntei se alguém encontrou o valor dos salários de jogadores de Mato Grosso e os alunos disseram que não. Conhecem algum jogador de Mato Grosso? *“Valdívia”*. Quero saber se conhecem algum jogador que joga em algum time de Mato Grosso e se sabe quanto ganham? Todos dizem que não e Yasmim diz que conheceu um menino da cidade dela, que foi para a base do São Paulo. Expliquei que no Cuiabá e Luverdense haviam jogadores que viviam exclusivamente do futebol.

- Paulo: *“mas tem uns que tem dois empregos”*

Em outros times de Mato Grosso haviam sim muitos jogadores que ganhavam pouco. Então, vocês acham que todos os times de futebol têm um bom patrimônio e salários?

- Paulo: *“nem todos”*.

E os times de série B, série C, D... série B de estaduais...será que os jogadores tem altos salários? *“Não”*.

As transcrições são extensas, porém importantes para expor a participação efetiva dos alunos durante as aulas e o cumprimento das atividades propostas para pesquisa. Após as discussões, apresentei um vídeo produzido pelo programa “Profissão Repórter”, da rede Globo, exibido no dia 06/09/2011, intitulado “Tudo pelo futebol”<sup>39</sup>. O programa abordou o sonho de

<sup>39</sup> **Tudo pelo futebol.** (vídeo) Profissão Repórter. Rede Globo. Disponível em:

meninos serem jogadores de futebol, mostrando três realidades diferentes: Jean Chera, uma jovem promessa do time do Santos Futebol Clube, transferido para um time Europeu, mas que não deu certo e hoje estava jogando no Sinop, time de Mato Grosso; a realidade de meninos que falsificaram documentos para jogar num clube da capital paulista; e a realidade de um time da série C do campeonato carioca. Após a exibição do vídeo, alguns alunos comentaram que já sonharam em serem jogadores de futebol, pensando em fama, dinheiro, mulheres, festas, entre outros.

Com esta aula, finalizei o plano de aula sobre futebol, deixando para o dia 14/02/2017 apenas a avaliação escrita, que foi realizada em duplas e com consulta, conforme Apêndice L. Esta avaliação aconteceu uma semana depois da aplicação do Grupo Focal 3.

Devido a finalização do ano letivo de 2016, não houve tempo para vivenciar outras adaptações ou possibilidades do futebol, como o futebol cooperativo e pebolim humano, conforme estava previsto no Plano de Aula 6. Estas atividades foram realizadas nos anos anteriores e os alunos gostaram muito. Fiquei chateada por não ter conseguido cumprir tudo o que havia sido planejado, pois sinto como se tivesse negado conhecimento aos alunos. Porém, compreendo que o planejamento é um balizador didático do processo de ensino, é flexível e não precisa ser cumprido à risca.

#### ***4.1.3.4 Reavaliando o Plano de Ensino dos 1º anos***

Da mesma forma que não consegui cumprir todo o Plano de Aula 6, também não foi possível oferecer todo o conteúdo programado no Plano de Ensino. Os conteúdos “estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: voleibol (terceira idade e adaptado) e mídia e voleibol” previstos para o 3º bimestre e, “saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia)”, para o 4º bimestre não foram contemplados por falta de tempo, não havendo dias letivos suficientes para cumprir todo o programa. Assim, tive que optar por um ou outro conteúdo durante os bimestres letivos.

Foi a primeira vez desde que sou professora de Educação Física no IFMT – campus São Vicente que deixei de ministrar os “transtornos alimentares”. Tenho aula programada sobre o assunto, com slides, vídeos interessantes, interlocução com o livro “Condutas de risco” de David Le Breton, mas entendo que planejei mal a alocação do conteúdo, que deveria ser disposto logo após o trabalho com os conceitos de nutrição, como fiz nos anos anteriores.

O conteúdo de voleibol já deixei de ministrar outras vezes, mesmo porque proponho a prática e discussão do voleibol sentado no 2º ano, em “esportes Paralímpicos”. Contudo, confesso que priorizei o futebol na tentativa de ressignificá-lo, mostrando aos alunos que Educação Física é muito mais do que simplesmente “jogar bola”. Outro detalhe, é que sempre joguei vôlei, fui atleta da modalidade, mas não gosto ensinar a iniciação esportiva e aprimoramento dos fundamentos técnicos e táticos, o que pode ter influenciado a opção de “deixar para depois” o voleibol, mesmo gostando muito de propor discussões pertinentes ao esporte, como “mídia e voleibol”.

Houve uma inversão de conteúdos não mencionada anteriormente também, pois havia planejado “lutas” para o 4º bimestre e “futebol” para o 3º, porém os inverti, por opção minha mesmo, na tentativa de antecipar o que era mais diferente para os alunos e, talvez, menos conhecido, no caso, as lutas. Pensei que esta novidade poderia motivá-los a participar e se interessar mais pelas aulas de Educação Física e, realmente, os alunos gostaram muito das aulas práticas e participaram intensamente das discussões. Mas houve um problema: os alunos provenientes do 1F tinham outro professor, que seguia o planejamento elaborado por mim (a pedido da coordenação, pois o professor era substituto e não tinha muita experiência) e, quando mudaram de sala, já haviam tido aulas sobre “futebol”. Assim, esses alunos viram o futebol duas vezes, apesar de afirmarem que a metodologia e temáticas foram diferentes. Além disso, deixaram de conhecer as lutas, pois eu já havia oferecido no 3º bimestre, sendo que chegaram à nova turma no início do 4º bimestre.

Reavaliando os objetivos específicos propostos no plano de ensino, julgo que os Planos de Aula conseguiram contemplá-los. Porém, não posso afirmar que foram atingidos completamente por todos os alunos porque correspondem a relações individuais que cada sujeito estabeleceu com o saber, que pode ter sido mais ou menos significativa conforme experiência pessoal (CHARLOT, 2000).

#### ***4.1.1.5 Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação***

O grupo focal 3 foi realizado no dia 07/02/2017, no penúltimo dia do ano letivo de 2016 – o último dia foi da avaliação escrita. Esta coleta encerrou a 3ª espiral cíclica, coincidindo com o término do ano letivo também. A participação dos alunos foi menor do que no grupo focal anterior, com 2 alunos a menos no 1B e 6 no 1E, porém não tenho justificativa para as faltas dos alunos, uma vez que a coleta foi realizada ao final da minha aula. Outro

detalhe é que desta vez os alunos foram mais objetivos nas respostas e não houve empolgação para discorrer sobre como ocorreu no grupo focal anterior com um dos grupos do 1E.

#### 4.1.1.5.1 O que os alunos pensam sobre as aulas de educação física

O que os alunos pensam sobre as aulas de Educação Física tiveram suas respostas concentradas em três categorias de análise: **1) Aprendizagem; 2) Importância da Educação Física; 3) Prática docente.** Novas categorias/subcategorias surgiram, porém outras recursivas nos grupos anteriores foram suprimidas. O quadro 33 representa todas as categorias encontradas nos grupos focais:

**Quadro 33:** Grupos Focais dos 1º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo focal 3</b>
1) Exercitar-se 2) Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender algo novo</li> <li>• Aprofundar o conhecimento</li> <li>• Diversificação dos conteúdos</li> <li>• Relação teoria/prática</li> </ul> 3) Dominar uma relação 4) Futsal	1) Exercitar-se 2) Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além do esporte tradicional</li> <li>• Diversificação dos conteúdos</li> <li>• Aprendizagem para a vida</li> </ul> 3) Importância da Educação Física 4) Futsal	1) Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação e ampliação dos conteúdos</li> </ul> 2) Importância da Educação Física 3) Prática docente

**Fonte:** construção da autora

Um dado a ser destacado é a supressão das categorias “exercitar-se” e “futsal”, recorrentes nos grupos focais anteriores. Isso significa que os alunos não pensam (ou não falam) mais que as aulas de Educação Física constituem-se em momentos para se exercitarem, nem em espaço destinado a “jogar futsal”, como ocorreu em muitas de suas aulas no Ensino Fundamental. Para mim, este foi um grande avanço da pesquisa, confirmando a mudança de pensamento dos alunos em relação às aulas de Educação Física.

Mesmo na categoria “aprendizagem”, as respostas dos alunos estão ligadas à “diversificação e ampliação dos conteúdos”, pois suas manifestações apontaram não apenas para a aprendizagem dos esportes ou do domínio de uma relação, mas integraram as três dimensões do conteúdo, estabelecendo relações entre a teoria – prática – domínio das relações, sendo possível perceber uma ampliação dos conhecimentos sobre Educação Física. A fala de Thalisson (1B) resume a relação entre as dimensões do conteúdo:

*Thalison 1B: Bem legal que foi, também foi o basquete adaptado na cadeira, foi bom para gente saber como que é a vida de uma pessoa que joga basquete. A aula prática foi bem interessante, não só para jogar bola, não só para liberar a bola e começar a chutar, as aulas teóricas ajudaram bastante para gente saber domínio, passe, fita, isso atrai bastante também.*

A resposta do aluno indica a importância de conhecer os conceitos para se realizar a prática e, ainda, como as experiências vivenciadas se relacionam com a aquisição de valores e atitudes que serão levadas para sua vida. Esta integração do conhecimento realizada pelo aluno é importante, uma vez que o professor acaba categorizando o conteúdo para atender as intenções educativas, porém Zabala (1998, p. 39) alerta

Mas antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas do conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação da característica desses elementos, que denominamos conteúdo, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada.

É como se o professor fatesse o conhecimento para facilitar a digestão do aluno, que teria a tarefa de juntá-lo novamente. Contudo, isso indica, como na manifestação dos alunos dos 1º anos, também que a aprendizagem foi significativa, em que a ampliação do conhecimento em relação aos conteúdos da Educação Física e sua relação/aplicação no cotidiano está presente no pensamento dos alunos:

*Edvaldo 1B: O que eu acho é que foi super diferente das outras escolas que eu vinha estudando, a senhora não discutiu só um tema, a senhora passou vários temas para a gente, a gente descobriu, teve um aprendizado de tudo de uma coisa, de um tipo de esporte, não ficou focado somente em um esporte, só naquele esporte do mundo inteiro, teve variedades de esportes que a senhora passou para gente, e é isso. O bom também que a senhora fazia a aula teórica com a gente na sala daquele esporte, aí na prática a gente botava tudo em prática o que a senhora ensinou para a gente na teórica, achei muito interessante essa parte.*

*Ian 1B: É igual todo mundo fazia no começo do ano, jogar futebol, futebol, desde o começo do primeiro bimestre todo mundo curtia, aí no segundo bimestre a gente começou a fazer bastante coisa diferenciada e todo mundo curtiu, a gente fez a esgrima, a gente fez muita coisa que justamente quando chegou o futebol nem ficou tão empolgado assim e queria fazer outra coisa diferente no lugar do futebol.*



Miguel 1B: *A educação física não é só uma matéria, é uma diversão também porque aprende coisas que eu posso fazer no dia-a-dia.*

Paulo 1E: *[...] aqui mudou completamente a gente passou a conhecer sobre as habilidades, a parte aeróbica e anaeróbica, coisas que eu não conhecia. Ajudou muito pra gente conhecer certas habilidades de certos esportes, porque eu jogo mais futsal e futebol, aí eu já vi, conheci futebol de areia, futevôlei, etc., mas não conhecia as regras totalmente, não sabia como se andava, aí acabou servindo para unir mais, porque foi tipo uma união, porque gente que não queria jogar porque era menos capacitada, mas a gente fazia até jogar, porque ninguém sabe, todo mundo está ali pra aprender, a gente ia lá e batia na mesma tecla até conseguir jogar, igual a Jaqueline nunca tinha jogado futsal na vida e começou a jogar no gol e não deu muito certo, aí foi para o campo e quebrou a mão, mas foi, ela não queria ir, mas a gente falou vamos aprender, mas infelizmente ela teve esse azar de quebrar a mão, mas isso acontece.*

Débora 1E: *[...] vi que a Educação Física não era aquele mundinho (Ensino Fundamental), e abriu para vários ares que eu não sabia, como a gente fez a esgrima, fez um monte de coisa, e o futebol também eu não sabia, eu só sabia as coisas porque eu assistia aos jogos de futebol. Mas, em termos de ir lá e fazer um trabalho sobre futsal, sobre alguma coisa do tipo, na verdade não. Corrida, esportes como futebol de areia, de quadra é muito diferente também e acho que a gente ficou um pouco mais vivido depois disso. Separou a turma e teve mais coisas para a gente discutir, como ele pesquisou sobre o time dele, e se o nosso time é igual a gente conversa sobre o mesmo time.*

Com a diversificação dos conteúdos, os alunos se sentiram mais motivados e interessados em conhecer diferentes possibilidades da cultura de movimento, inclusive diminuindo a ansiedade em relação ao “jogar futebol”, como explicitou Ian (1B). Ainda, os alunos registraram as experiências que foram significativas para eles, atrelando aos conceitos aprendidos (“*Foi falta de habilidades básicas e específicas*”, Yasmim, 1E) e, ainda, gerando expectativa nos alunos para novos conhecimentos, conforme registrou o diálogo do 1E:

- Mateus: *Futevôlei foi massa!*
- Kauany: *Para mim não foi porque não consegui jogar*
- Mary: *Nem eu!*
- Yasmim: *Foi falta de habilidades básicas e específicas. Eu acho legal aprender novas coisas a não ser futsal.*
- Wesley: *Eu acho que deveria ter mais lutas*
- Yasmim, Mary, Gabi: *Danças, professora!*
- Bruno: *Não, danças não, pelo amor de Deus!*
- Gabi: *Danças, as partes que eu mais gostei, que eu acho que mais participei, foi das danças!*
- Wesley: *acho que a escola deveria disponibilizar mais horários para as aulas, porque os horários são muitos pequenos para fazer aula teórica e prática.*

Para Charlot (2000), o aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. Ao perceberem a diversidade de oportunidades e situações que poderiam experimentar nas aulas de Educação Física, despertaram a vontade de agir, o desejo de saber, de conhecer outros elementos da cultura, sendo esta a razão de agir – os móveis. “O desejo é a mola de mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”. (CHARLOT, 2000, p. 82). Os móveis produzem a movimentação, a entrada em atividade, ou seja, houve uma mobilização (interna), porque, hoje, compreenderam o que fazem, não apenas “jogam bola” (motivação – externa).

Esse desejo foi expresso também na seguinte manifestação:

*Jaderson 1B: Espero que no decorrer do ano (ano letivo 2017) a gente possa fazer novos esportes, novas modalidades, porque dá vontade de aprender outros tipos de esportes que não são conhecidos publicitariamente, conforme eu nunca tinha praticado basquete, nunca tinha feito o basquete em cadeira de rodas, futevôlei também nunca tinha jogado, então, depois que joguei, comecei a gostar um pouco mais, e dá vontade de conhecer outros tipos, outras modalidades também.*

Para Charlot (2000, p. 81):

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.

Da mesma forma que no segundo grupo focal, os alunos atribuíram importância às aulas de Educação Física, atrelando os conhecimentos apreendidos nas aulas com a vida cotidiana.

*Gutemberg 1B: As aulas de Educação Física são importantes para melhorar o físico e ensinar a importância que ela tem na nossa vida, e sem ela a maioria das pessoas fica sedentária... fazer exercícios físicos... e ela estimula isso porque a maioria das pessoas agora só fica no telefone e aí ela estimula.*

*Denner 1B: Eu acho importante, também, as aulas de Educação Física para nós, para não tentar manter o sedentarismo e ter um conhecimento melhor sobre isso, sobre as atividades que nós fazemos na prática, que é mais diferenciada, aí fica melhor que a gente tem um entendimento melhor.*

*Marcos 1E: Continua sendo importante porque parece que estavam tentando tirar a Educação Física, ela é importante para a gente porque ela envolve muitas partes do nosso dia, como várias coisas que a senhora mostrou para a*

*gente, a gente usa a Educação Física não só na hora do esporte ou por lazer, a gente usa quando a gente está caminhando da sala até o quarto, é bem necessário para saber muitas coisas.*

Darido e Rangel (2005, p. 106) observam que, na prática docente, sempre “houve certa dificuldade no encaminhamento de propostas de coeducação, ou seja, aulas em que meninos realizam as atividades com as meninas, aulas em que o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado”. Este princípio já havia aparecido nas manifestações dos alunos no segundo grupo focal, mas de forma integrada aos conteúdos atitudinais e à aprendizagem do domínio das relações. Desta vez, este princípio foi enfatizado pelos alunos como algo positivo e que deveria acontecer desde o Ensino Fundamental:

*Ian 1B: Bem diferente também que eu achei que quando a gente ia fazer algum esporte na Educação Física, sempre deixavam as meninas de lado, e eu não vi nenhuma vez esse ano todo que a gente fez, sem as meninas, a gente viu que mesmo as coisas que elas não gostavam, elas participavam, mesmo sendo do jeito delas, elas estavam presentes.*

*Renato 1E: O que eu gostei foi que deu para entreter todo mundo, a sala, todo mundo se envolveu, guri que era só acostumado a jogar com guri na quadra e as meninas entraram, e jogaram com as meninas junto ali, foi até uma dificuldade porque tem horas que a gente passa até meio raiva porque as meninas perdem a bola no lugar errado, mas foi bom isso porque eu falei das meninas, falei do Paulo, falei de um bocado de gente e deu pra ver, porque, igual a Débora falou, a sala ficou muito mais unida depois que a gente começou a ter as aulas práticas, depois a gente jogou futevôlei, e foi um esporte meio, assim, porque eu na hora que a gente começou a jogar lá foi de uma hora para outra, a dificuldade de pegar o jeito de jogar, mas depois começamos a jogar e começamos a marcar pontos e não queria mais parar de jogar, então foi uma interação, assim que começamos gostar mais da Educação Física, da senhora, começamos a dar valor ao grupo.*

*Gabi 1E: Eu acho que, às vezes, quando a gente discute para jogar de início, os meninos ficam meios bravos com a gente, eu já percebi isto! Eles não gostam de jogar, depois, eu não sei porque também, acho que é porque nós é meio abestada não sabe fazer aquelas habilidades específicas de bater no peito, tocar de cabeça...*

*Mateus 1E: professora, eu acho que depois que a senhora fez o trabalho de habilidades específicas, acho que cada um tem sua habilidade específica, então ninguém tem que superar a outra pessoa.*

O mais interessante é que Renato, Gabi e Mateus relacionaram o princípio da coeducação com os conceitos apreendidos sobre crescimento e desenvolvimento motor, especificamente sobre as habilidades básicas e específicas, justificando as diferenças de habilidades e/ou gênero através de argumentos construídos com base em conhecimentos

adquiridos nas aulas. Ainda, Yasmim (1E) explicou o porquê de não terem apreendido algum movimento ou habilidade específica, causa de exclusão dos meninos às meninas:

*Yasmim 1E: Praticamente não sabe porque falta oportunidade para tentar, professora, desde o fundamental nunca eles querem jogar com as meninas, aí faltava oportunidade para a gente jogar e quem sabe seria até melhor. Hoje tem oportunidade, mas... Como que os outros vão aprender se não falam para você que você está ruim! Às vezes tem uns esportes que você gosta bastante, tipo lutas, é handebol, vôlei, aí você não tem oportunidade de ir lá jogar nas outras escolas do fundamental porque o professor só quer... porque deixou a maioria escolher. Já aqui não, você tem a oportunidade de jogar, você vai e joga, igual ao futevôlei, o pessoal gostou bastante.*

A falta de oportunidade de experimentar práticas diferentes nas aulas de Educação Física foi enfatizada pela aluna, alertando que, quando o professor deixa os alunos escolherem o que querem fazer nas aulas, acaba beneficiando aqueles mais habilidosos e, ainda, os privando de vivenciar a multiplicidade de situações que oferecidas pela cultura. Darido e Rangel (2005, p. 107) constataram que:

[...] por força do processo de transmissão cultural, reforçam-se os preconceitos, colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, criando-se, então, uma cadeia de situações que leva à exclusão e à falta de motivação por parte das mesmas quanto à prática da Educação Física.

Ainda sobre a oportunidade de aprender, enfatizada por Yasmim, Charlot (2000, p. 68) lembra que:

A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir; aprender é, então, uma obrigação (ou uma “chance” que se deixou passar).

A participação das meninas nas aulas é, ainda, retomada no diálogo do 1E, em que Mateus observa que eu obrigava os alunos a participar das aulas, mas como algo positivo, porém acusou as meninas de não quererem participar.

*- Mateus: Porque nós praticávamos antes, só que era imperfeito, agora aqui não por causa que a senhora obriga nós a fazer.*

- Yasmim: *Se a Jaqueline estivesse sentada aqui ela iria falar: “É professora, a senhora me obrigou!”*

- Mateus: *Bom, a metade eu acho que é porque quer participar mesmo, mas tem uns que... principalmente as meninas, né.*

- Kauany: *Aaah guri, a gente também quer participar, mas vocês só pensam em jogar futsal, num sai dessa vida de só querer futsal!*

Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 195) ponderam que “o professor tem, incondicionalmente, a função de estimular os alunos a participar ativamente das aulas de Educação Física”. Desta forma, entendo que devo sempre insistir e convencer os alunos a participar das aulas, principalmente práticas, pois muitas vezes não se sentem à vontade em relação à sua habilidade ou gênero. Porém, é possível abstrair das manifestações dos alunos que, no decorrer do ano letivo, passaram a compreender que as aulas de Educação Física são para todos, com oportunidades iguais, confirmando este dado através de argumentos plausíveis com base nos conteúdos oferecidos.

A indicação destes princípios avaliou também minha prática pedagógica, pois sempre tive a intenção de oferecer uma Educação Física possível para todos os alunos, respeitando os princípios de coeducação, inclusão, autonomia, participação, entre outros. Kunz (2004, p. 40) disserta que “as aulas de Educação Física deveriam ser preferencialmente coeducativas, onde fosse possível desvelar e superar os principais problemas de uma socialização específica para os sexos [...]”.

Desta forma, o que os alunos pensam sobre as aulas de Educação Física corrobora o objetivo geral proposto no Plano de Ensino dos 1º anos, que é o mesmo para 2º e 3º anos também, sendo ele: “conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade” (Plano de Ensino). Este objetivo baseou-se nas ideias de Santana e Reis (2006).

#### *4.1.1.5.2 O que aprendem nas aulas de educação física*

Ao serem solicitados a discorrer sobre o que aprendem/aprenderam nas aulas de Educação Física, a motivação dos alunos aflorou, revivendo na memória as experiências que

foram mais significativas para eles durante o ano letivo. Novamente, a categoria “momento de distrair” foi suprimida, destacando a mudança de pensamento em relação ao que aprendem nas aulas, ou seja, não é mais considerado um momento de lazer, de distração, de “não fazer nada”, mas, sim, um espaço de aprendizagem.

Como ocorreu no segundo grupo focal, houve a ampliação dos conhecimentos dos alunos, abordando os conteúdos aprendidos em suas três dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais), estabelecendo uma relação significativa com o saber. Os alunos, sujeitos da ação, relacionaram os conteúdos aprendidos a situações de sua vida, com o outro e com o mundo, ou seja, as experiências que tiveram passaram a fazer algum sentido para eles (CHARLOT, 2000).

Antes de apresentar as categorias de análise, os alunos dissertaram sobre as experiências novas que tiveram nas aulas de Educação Física, muitas vezes observadas na televisão, mas distantes do mundo real. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas favoreceram a aprendizagem, como os trabalhos, seminários e o teatro, pois foram significativas para eles:

*Clark 1B: O engraçado é que a senhora passou trabalhos e nós aprendemos, e ainda tive que apresentar para os outros ainda, e foi uma experiência muito nova, foi bem legal, foi bem interessante, passar isso para uma criança que está crescendo ainda.*

*Paulo 1E: Ao longo do ano não foi aquele, tipo só lazer e lazer, teve o lazer, só que teve muito mais conhecimento também, foi um aprendizado, porque aprendemos coisa que a gente não sabia, fez coisas que a gente nunca fez, a gente fez coisas que eu vi na TV, e nunca fiz.*

*Debora 1E: E isso foi melhor porque a gente adquiriu conhecimento.*

Para efeito de comparação, o quadro 34 ilustra as categorias apreendidas em cada um dos grupos focais:

**Quadro 34:** Grupos Focais dos 1º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Saúde	1) Saúde	1) Conhecimentos sobre o corpo
2) Esportes/basquetebol	2) Esporte – visão ampliada	2) Esporte – visão ampliada
3) Importância dos conteúdos conceituais	3) Capoeira/Lutas	3) Capoeira/Lutas
4) Conteúdos atitudinais	4) Nutrição e os teatros	4) Nutrição e os teatros
5) Momento de distrair.	5) Divulgar a importância da Educação Física	

**Fonte:** construção da autora

A primeira categoria, conhecimentos sobre o corpo, refere-se também aos temas relacionados à saúde, porém, em nenhum momento, os alunos disseram as frases clichês “*Ah, tem a questão da saúde*” ou “*não é só o esporte, tem a questão da saúde também*”, que apareceram nos dois primeiros grupos focais. Assim, preferi renomear a categoria “Saúde” para “Conhecimentos sobre o corpo”, ressaltando a ampliação do entendimento sobre o tema pelos alunos. Vejamos as manifestações de dois alunos:

*Débora 1E: Eu lembro de uma continha que a senhora passou no caderno, que era para calcular e eu não sabia nem que existia aquilo, nem sabia que Educação Física existia conta. E aprendi também nunca julgar as pessoas porque se o Paulo é ruim em alguma coisa eu vou lá e ajudo ele, porque, às vezes, eu posso ser bom nisso e ele ruim, mas aí o que ele pode ser bom, eu posso ser ruim e ele pode me ajudar.*

*Mateus 1E: Com licença professora, mas assim, igual eu falei dos hipertensos, antes de eu chegar aqui, o primeiro dia de aula, pode ver que participou apenas algumas mulheres né, aí eu acho que eu, como agora nós se conhece melhor, eu acho que agora quando for jogar tanto vôlei, quanto futsal, as meninas vão jogar, vão ter mais confiança de jogar porque... é porque, como elas não faziam, elas não praticavam antes em outros lugares, aí como elas chegaram aqui foi melhor porque o ensino de lá é fraco, não tem muito ensino sobre a questão dos hipertensos, na outra escola!*

A fala do Mateus pareceu confusa, mas dentro das discussões do grupo focal estava contextualizada. O aluno observou a baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física devido à falta de conhecimento sobre a “hipertensão”, mas, agora, no Ensino Médio, tiveram oportunidade de se conscientizar sobre os perigos de se tornarem hipertensas e sedentárias, optando pela prática de exercícios, aumentando a participação delas durante as aulas. Ainda no 1E, os alunos dialogaram sobre o que aprenderam nas aulas relacionado aos conhecimentos sobre o corpo:

*- Yasmim: Sobre os batimentos cardíacos também foi legal no começo do ano, sobre a atividade que eram anaeróbicas, quando a gente corria, eu... Nossa senhora...*

*- Kauany: Aquele negócio que se tinha que ficar (gestos de subir e descer)*

*- Yasmim: Crossfit!*

*- Gabi: Aquela parte lá que nos dividiu também a sala e o foi o último a chegar...*

*- Yasmim: É o Crossfit!*

*- Gabi: Porque é o sedentarismo mesmo!*

- Mateus: *Mano, eu não corri porque eu não quis mesmo, não é porque eu... corresse muito ia fica com falta de ar e como eu não quero morrer né, aí eu não quis correr né...*

- Yasmim: *Ah, sobre o filme lá do Mc'Donalds, foi bem legal também!*

- Mary: *Agora eu não tenho nem coragem de comer lá, professora, eu não vou comprar mais lá não.*

Como já havia ocorrido no grupo focal anterior, os alunos não apenas apontaram os conteúdos apreendidos, mas os relacionaram à sua vida, ou seja, estabeleceram relação entre os saberes e o mundo (CHARLOT, 2000). Da mesma forma, demonstraram uma visão ampliada sobre o Esporte, não limitando apenas à aprendizagem de regras, mas às suas diferentes possibilidades de execução e temas adjacentes. A fala de Yasmim (1E) explanou sobre a diversidade de experiências abordadas nas aulas de Educação Física:

Yasmim, 1E: *Uma coisa que eu achei muito interessante foi várias modalidades, igual o basquete tem ele em quadra, tem para cadeirante, igual o handebol tem o de areia, tem o de campo, o futsal aí tem o futevôlei, futebol de areia, futebol de campo, tem o futsal, é legal São Vicente aprender que determinado esporte não é só aquele esporte que tem mais status, tem várias outras áreas que originam...*

Em outros momentos, os alunos falaram a respeito de um esporte exclusivamente, como Clark (1B) sobre o handebol, lembrando sobre “*as regras do handebol que eu apresentei aquela vez, a gente fez uma aula prática de handebol no campo, a senhora separou a todas as pessoas e tal, handebol de areia*”. Com o basquetebol, a empolgação ao lembrar-se das aulas vivenciadas tomou conta do grupo focal do 1E. Observe que seis alunos diferentes opinaram sobre as experiências:

- Kauany: *O basquete na cadeira.*

- Guilherme: *O mais divertido foi o da cadeira de rodas!*

- Mateus: *Ah, professora o basquete que senhora falo que tem aquele negócio de passar pelas duas pernas...*

- Yasmim: *É no basquete de rua!*

-Paulo: *O basquete para deficientes também gostei.*

-Renato: *É meio difícil pegar a bola lá.*



O que me chamou a atenção foi a relação que os alunos estabeleceram com o futebol, destacando o futevôlei, por ser a modalidade mais diferente que praticaram e, também, sobre as habilidades básicas e específicas, compreendendo que as específicas precisam ser desenvolvidas através da prática (treinamento). Além disso, observar estas diferenças de habilidades, como são adquiridas/desenvolvidas, fez com que os alunos respeitassem os colegas, pois “*nem todas as pessoas têm habilidades para os esportes*” (Paulo, 1E). Seguem as respostas:

*Emilly 1B: Aquele negócio lá de voleibol, futevôlei também foi legal, foram as únicas coisas que me interessei.*

*Jaderson 1B: Eu achei que não iria nem conseguir jogar aquele negócio. A gente fez primeiro na quadra e depois no campo e os tipos de habilidades são diferentes, as habilidades que você usou na quadra não são as mesmas que você vai usar no campo, às vezes se parecem, mas nunca são as mesmas e isso achei bem interessante, quase não tinha percebido isso.*

*Paulo 1E: E nem todas as pessoas tem habilidades para esportes, tem pessoas que são adequadas para um esporte e pessoas que não, por isso que a gente deve trabalhar, trabalhar para criar uma certa habilidade, nem todo mundo nasce feito já, tem que trabalhar e trabalhar, porque se não trabalhar não vai.*

A ressignificação proposta para o conteúdo Esporte emergiu a reflexão dos alunos sobre questões antes não perceptíveis na prática das modalidades, corroborando as ideias de Barroso e Souza Júnior (2017, p. 273-274) sobre a proposta de ensino do esporte nas aulas de Educação Física:

Como entendemos que a função da escola é propiciar a formação de um aluno reflexivo, crítico, criativo, autônomo, torna-se fundamental que as aulas lhe possibilitem o conhecimento de uma maior diversidade de modalidades esportivas, por meio da lógica interna; como também ir além das vivências de práticas esportivas, incorporando a elas possibilidades de melhor compreensão do todo que envolve o fenômeno esporte, tais como aspectos éticos, influências mercadológicas, discussões relativas à preservação ambiental, problemas de discriminação racial, questões de gênero, entre outros, por meio da incorporação da lógica externa no desenvolvimento das aulas.

Os alunos não citaram as relações do futebol com sua lógica externa, conforme desenvolvi discussões nas duas últimas aulas, como o mercado de consumo e a profissionalização do esporte. Talvez, esses temas não tenham sido relevantes para eles ao ponto de externarem como aprendizagens significativas neste momento. Como a relação aos temas correspondentes à lógica externa do esporte serão mais evidenciados no 3º ano, momento

em que entendo que tais relações com estes saberes do esporte sejam exteriorizados com mais afinco.

A capoeira/lutas foi organizada em outra categoria, em que os alunos apontaram a aprendizagem dos conteúdos em suas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Edvaldo ministrou a prática da capoeira aos colegas de todas as turmas, exaltando em sua fala a importância de conhecer os conceitos, os golpes e as atitudes, demonstrando que foi uma experiência significativa para ele, tendo que repassar seus conhecimentos aos colegas.

*Edvaldo 1B: O peso de eu ter passado o meu aprendizado para vocês sobre a capoeira para vocês, mas vocês podem também, se alguém interessar, fazer alguma aula de capoeira, vocês podem ter mais conhecimento do que eu e a capoeira não é só prática, é igual a professora passou, você tem que viver, estudar o que é a capoeira primeiramente para você aprender a dar os golpes, porque você sabe dar os golpes, mas aí chega uma pessoa em você e pergunta qual a origem da capoeira? Aí todo mundo tem que saber isso.*

Outros alunos relataram sobre as experiências vivenciadas com as lutas/capoeira, destacando a novidade destas aulas, pois muitos nunca haviam praticado, como destaca o diálogo a seguir:

*- Gabi: É eu nunca tinha pensado em participar (lutas). Como é mesmo o nome? Que o menino do A lá... A deixa para lá.*

*- Henrique: Judô, capoeira, caratê...*

*- Gabi: Capoeira! Até capoeira... assim, eu já tinha tentado, mas não conseguia, e agora tem bastante coisas que eu tentava participar, mas eu não conseguia porque não dava condição na habilidade para o esporte mesmo, agora aqui eu faço até taekwondo, (gestos), é uma coisa muito legal!*

Os alunos também relacionaram os conceitos apreendidos com a vida deles, para além da sala de aula. Da mesma forma que Barroso e Souza Júnior (2017) dissertaram sobre a lógica interna e externa dos esportes, compreendo que a dinâmica é similar nas lutas, pois os temas estudados durante as aulas, como a violência e o UFC, correspondem a esta lógica externa, contemplada também na fala dos alunos do 1E.

*- Yasmim, 1E: A entrevista do corpo certo (história do corpo para gregos e romanos), também foi bem legal, descobrir sobre a história foi bem legal, que tem semelhança com a história do boxe, que tem semelhança com aquele outro filme (mestre Bimba e documentário sobre UFC) e mistura, assim, as lutas de alguma forma (MMA).*

- Gabi, 1E: *Depois que a gente estudou isto começou a passar na Globo, José Aldo, uma série dele.*

- Marcos, 1E: *Eu acho que essas aulas envolvem a cultura brasileira.*

- Renato, 1E: *O UFC que é um esporte muito conhecido no mundo e senhora mostrou para nós a história deles, assim porque eu não sabia muito da história do UFC não, mesmo sendo fã, eu sou fã mesmo do esporte, eu gosto muito de lutas.*

- Débora, 1E: *Coisas que a gente nem imaginava que iria fazer, ou coisas que gente imaginava que era tudo aquilo, acho que a gente acabou aprendendo.*

Entendo que, quando os alunos conseguem extrapolar os conhecimentos apreendidos em sala de aula relacionando-os para as atividades do dia a dia, para os programas que assistem em casa ou refletindo sobre suas próprias práticas, isso indica que conseguiram atribuir significado, adquirindo saber, pois

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. A ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, da relação com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (CHARLOT, 2000, p. 61).

Indiscutivelmente, a experiência mais significativa para os alunos dos 1º anos foram os teatros sobre nutrição, novamente com destaque nas falas dos alunos durante os grupos focais. Apenas um aluno abordou os conceitos de nutrição como aprendizagem isolada dos teatros, relacionando ao dia a dia.

Gutemberg 1B: *Tipo, a educação física além da educação que a gente recebe na maioria das vezes pelos professores, que é tipo fazer exercícios e tal, a gente aprendeu sobre alimentação também, que é muito importante, porque não é só fazer exercícios, tem que aprender a se alimentar de maneira correta para poder obter um resultado melhor, se a pessoa quiser manter o porte físico em dia.*

Os alunos evidenciaram a experiência com os teatros como positiva, principalmente porque tiveram que aprender os conceitos para repassar às crianças. Ao mesmo tempo, os alunos precisaram aprender para poder ensinar, estabelecendo uma relação significativa com o saber, uma relação do saber consigo mesmo e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Leticia 1B: *O teatro também foi muito bom porque a gente tinha que passar o nosso próprio conhecimento para criancinhas, tinha que falar pra crianças pequenas, o que é muito difícil e a gente teve que desenvolver esse lado de*

*saber conversar, saber falar com crianças, a gente aprendeu a repassar, igual, ele teve que falar algumas coisas que a gente aprendeu em sala.*

*Debora 1E: A gente ter ido lá e ensinado as crianças fez com que gente aprendesse também com o nosso próprio conhecimento.*

Ainda, os alunos aprenderam a dominar as relações consigo próprio, através da relação com os outros. Aprenderam a trabalhar em grupo, ter responsabilidade, respeitar os colegas e as diferenças, ter força de vontade, entre outros. Para Charlot (2000) significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construindo de uma maneira reflexiva uma imagem de si, conforme destacam as falas dos alunos:

*Thalison 1B: O bom também é que a gente perdeu um pouco da vergonha, que nossa idade, a gente tem que estar desenvolvendo, foi bem interessante para isso.*

*Edvaldo 1B: Porque assim, tem pessoas que acham que não consigo fazer aquela coisa, mas é porque não teve aquele interesse de pegar e tentar fazer, porque todos sabem e faz o melhor, e ninguém ficou de fora do teatro a não ser dessa sala aqui, acho que teve uma pessoa só, mas mesmo assim ele participou dos ensaios com a gente, todos têm capacidade de fazer as coisas, ninguém pode ficar de fora, ninguém é mais baixo do que ninguém, não existem pessoas diferentes.*

*Yasmim 1E: [...] olha, ainda se esforçaram e deram o melhor de si para passar para as crianças, porque quando chegaram aqui, de alguma forma você sente que não quer passar em nada, e você expressa responsabilidade, eu não posso fazer errado porque se não elas vão aprender errado, e eu não quero que eu aprenda errado.*

*Renato 1E: Outra coisa foi o teatro que a gente foi fazer lá, toda a união, a gente ter aprendido na prática, ensinando as crianças sobre os nutrientes, porque é bom comer aquilo.*

*Paulo 1E: Foi meio que na força, mas a gente fez, porque na época a gente não era tão unida assim, a gente só conversava e hoje está mais unida. Muitos podem pensar que teatro é ruim, mas eles não, a gente pode tropeçar que eles vão começar a rir, e você pode improvisar na hora.*

Estas experiências fizeram sentido para os alunos, ou seja, os alunos se apropriaram de uma informação, que era exterior a eles, e produziram conhecimento. Esse conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada a atividade de um sujeito, sendo pessoal, pois é prerrogativa da subjetividade. A partir do momento que os alunos se confrontaram com outros sujeitos, no caso as crianças, produziram, então, o saber, que é construído em quadros

metodológicos, tornando-se um produto comunicável, uma informação disponível para outrem (CHARLOT, 2000). Ou seja, os alunos estabeleceram uma relação com o saber significativa.

#### 4.1.1.5.3 O que significam as aulas de educação física

Ao serem solicitados a se expressarem sobre o significado das aulas de Educação Física, ou seja, sobre os “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227), houve uma dificuldade de verbalização pelos alunos, apelando, novamente, ao recurso da comparação com as aulas que tiveram no Ensino Fundamental. Frases como “agora é diferente”, “hoje é diferente”, “aqui é diferente” ou “agora Educação Física é...” foram recorrentes nas manifestações dos alunos durante o grupo focal. O quadro 35 apresenta as categorias encontradas sobre o significado das aulas de Educação Física para os alunos:

**Quadro 35:** O significado das aulas de Educação Física

Questionários	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2	Grupo Focal 3
1) Saberes enunciados	1) Saúde	1) Saberes enunciados	1) Saberes enunciados
2) Dominar uma atividade	2) Saberes enunciados + Dominar uma atividade + dominar uma relação	+ Dominar uma atividade + dominar uma relação	+ Dominar uma atividade + dominar uma relação
3) Dominar uma relação		2) Objetivos da Educação Física na escola	2) Objetivos da Educação Física na escola
4) Saberes enunciados + Dominar uma atividade			

**Fonte:** construção da autora

Ao final da terceira espiral cíclica, observei que as categorias se repetiram em relação ao ciclo anterior, porém elas são complementares, ou seja, uma categoria enriquece a outra. O significado das aulas de Educação Física refere-se à aprendizagem relativa às três figuras do aprender: os saberes-objeto, dominar uma atividade e dominar uma relação (CHARLOT, 2000; 2009). Seguem algumas respostas:

*João 1B: Na outra escola a gente só chegava, a professora pegava e nem mostrava nada, só passava o quadro cheio, e nem explicava nada, tirava a bola e deixava a gente brincar para lá, e aqui é diferente, a gente fez a prática com a senhora, a senhora ensinou.*

Marcos 1B: *Na antiga escola [...] a gente chegava lá e davam a bola para a gente e a gente brincava, e hoje é diferente, além de ter a prática tem a teórica, a senhora explica primeiro como fazer as coisas.*

Clark 1B: *[...] A gente não seguia muita coisa de regras, agora a gente já sabe as coisas, sabe como praticar, como que joga, para não ficar roubando.*

Henrique 1E: *[...] aí quando eu vim para cá que mudou, eu aprendi futebol, o futsal eu já sabia a mais ou menos, aprendi o futevôlei, futebol de areia, o basquete para cadeirante, tive dificuldade para movimentar os braços.*

Débora 1E: *Mudou, porque eu entrei com um pensamento assim, que a Educação Física iria ser a mesma coisa e hoje eu vejo que não era só aquilo, o que os professores ensinavam para a gente, e hoje vejo que é uma coisa diversificada, com vários espaços, várias áreas.*

Os próprios alunos afirmaram que houve uma mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, como indicou a aluna Débora anteriormente, reconhecendo a diversidade de possibilidades e a riqueza da cultura. A resposta de Yasmim, a seguir, retrata as três figuras do aprender mencionadas por Charlot (2000; 2009), compreendendo que nas aulas de Educação Física se aprende “sobre” e não apenas se “faz” ou “fala de” algum conteúdo ou tema específico.

Yasmim 1E: *Agora, Educação Física não é só você saber sobre... só você jogar futsal, é você aprender sobre o futsal, é você aprender sobre o basquete, igual a gente aprendeu, é você aprender sobre a sua saúde, também tem essa coisa, seu corpo em relação aquele esporte, pra que que você faz aquilo, uma coisa bastante legal também foram os seminários, que foram bem interessantes, o seminário sobre lutas, que quando tinha pessoas que praticou aquele esporte, ele ia lá falar lá na frente, era bem legal porque você sentia que não era só uma coisa, não é só tipo você lutar, tem um motivo, é igual aos outros esportes da educação física, não é só educação física, tem um motivo para que ela exista que é você saber um pouco mais sobre, igual ao tempo de vida, não o tempo de vida não, a experiência de vida do povo das lutas tem a ver também.*

Novamente, corroboro Charlot (2009, p. 244) ao pretender legitimar a Educação Física por referência aos “‘saberes de domínio’, ou seja, ‘as atividades que demandam controle e o uso do corpo e seus movimentos’”. As formas de aprender são heterogêneas, não são estanques, por isso não se exclui a enunciação, nem o domínio das relações. É isso que Yasmim explicou ao relacionar a Educação Física ao “aprender sobre”, ou seja, as manifestações da cultura, que

[...] exprimem uma relação do corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente e, portanto, de sentir-se mais forte, mais sadio, mais belo,

mais seguro de si, mais capaz de enfrentar o mundo e de relacionar-se ou competir com os outros (CHARLOT, 2009, p. 244).

Quando os alunos conseguem estabelecer relação entre as formas de aprender e o mundo em que vivem, há uma tomada de consciência, uma compreensão do que, por que e para que estão estudando determinados conteúdos, mobilizando-os a procurar novos conhecimentos:

*Gabi 1E: [...] assim a gente tem mais interesse em estudar a educação física, vão também quando começa a discutir um assunto, quer saber mais ainda, aí quando se estuda algo que a gente gosta ou alguma coisa que é interessante é muito melhor, por causa que quando você vê uma pessoa jogar, você fica escutando que “por causa que sou melhor que você, ou meu time é melhor que o seu”, dá uma discussão aqui sala... mas...*

Assim, compreendo que o principal objetivo da Educação Física escolar, proposto no plano de ensino de cada uma das turmas pesquisadas, confirma o significado das aulas de Educação Física expressado pelos alunos, pois estes precisam conhecer, reconhecer, vivenciar, experimentar as diversas manifestações da cultura de movimento de modo que, ao aprendê-las, adquiram autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade.

A primeira parte do objetivo, espero ter feito o possível para oferecer aos alunos e, conforme dissertaram, conseguiram se apropriar e aprender diferentes manifestações da cultura. A segunda parte, sobre adquirir autonomia para praticá-las (ou não) por toda a vida, vivendo melhor individualmente e em sociedade, entendo ser a parte mais difícil de alcançar, porém, os alunos nos deram pistas de que conseguiram ir além da aprendizagem dos conteúdos, sendo capazes de compreender, praticar, criticar e respeitar as práticas corporais fora das aulas de Educação Física também.

*Victor 1B: [...] a questão sobre menina e menino, na antiga escola os meninos ficavam jogando futebol e as meninas jogando vôlei ou amarelinha porque o professor não incentivava a juntar, e aqui não, aqui é diferente, aqui todo mundo se mistura e não tem a desigualdade.*

*Thalison 1B: Uma importância da Educação Física para as pessoas é que pode também, é usar a capacidade, ver o nível, saber se a pessoa consegue ou não consegue, porque ele pode estar ali participando de tudo mesmo conseguindo ou não conseguindo está ali aprendendo, porque ninguém sabe mais do que ninguém.*

*Marcos 1E: Uma diferença no nosso dia-a-dia que envolve a Educação Física, que falar sobre obesidade, você pegar e saber que você não é sedentário foi o que eu aprendi na escola. Eu achava que o sedentário era só*

*quem é gordo, mas sedentário é quem não faz atividades físicas, e foi bom pegar e ter todos esses conhecimentos, são coisas que a gente até não sabia e muita coisa foi passada esse ano para gente, por causa que a gente veio do ensino fundamental muito básico, porque você tinha só a prática e olhe lá aula na sala. Outra coisa que a senhora passou foi também para nossa vida, porque coisas que faz parte da nossa vida a gente sempre vai lembrar, dos nutrientes, das frutas, a gente sempre vai estar lembrando, de sedentarismo, a gente sempre vai estar lembrando dessas coisas.*

*Renato, 1E: [...] E o que eu aprendi aqui eu vou levar bastante para minha vida mesmo, e o conhecimento, que tem muitas coisas que eu não sabia que Educação Física passou para gente, depois que eu comecei a estudar esse tipo de aula mesmo, porque eu achava que era só chegar e jogar bola.*

Ao final do grupo focal 2, respostas que corroboravam com os objetivos da Educação Física escolar já haviam aparecido, porém minha preocupação foi que esse pensamento emergiu de apenas um grupo da turma do 1E, não havendo direcionamentos semelhantes nos outros grupos focais. Porém, ao final da pesquisa, estas respostas foram frequentes em todos os grupos, atribuindo importância à Educação Física, o que indicou uma mudança de significado sobre as aulas de Educação Física para todos os alunos do 1º ano.

No começo da pesquisa, a maioria dos alunos apontou, tanto nos questionários quanto nas conversas do primeiro dia de aula, que vinham de um Ensino Fundamental em que a Educação Física era pautada no Esporte ou na repetição de conteúdos, ainda, com separação entre atividades de meninos e meninas, bem como a exclusão dos menos habilidosos. Esperavam por uma Educação Física diferente no Ensino Médio, mas não sabiam de que forma seria, tinham receio do que iriam encontrar nas aulas, esperavam também “jogar bola”. É comum rejeitar a novidade quando não a conhecemos, mas, ao compreender que há diversas manifestações da cultura e, mesmo não gostando, ela existe e sempre haverá alguém ou alguma sociedade ou cultura que a valoriza, então sou capaz de reconhecer e respeitar. A manifestação de Yasmim resume esse pensamento:

*Yasmim 1E: Outra coisa também é o respeito, eu aprendi que, igual o menino só queria futebol, futsal e essas coisas, só que agora não, você conhece o outro esporte, você parece que se você não tem o prazer de você jogar ele, você não esquentava, por exemplo, o basquete eu não tenho a cara de jogar aquele negócio, mas eu respeito. Porque, agora, eu conheci! É igual os outros, por exemplo, basquete para cadeirante, a gente não conhecia, então não sabia, a gente não tinha como combinar, não tinha como fazer nada, só que como a gente conheceu agora, a gente sabe como é difícil jogar na cadeira de rodas, então a gente tem aquela coisa de... a gente tem que respeitar igual a todos os outros esportes, de alguma forma, por mais que você ainda escute “Não, tal esporte é melhor que esse”, se você conhece, você pode achar ainda que é melhor, mas de alguma forma respeita.*



Mesmo dividindo as respostas dos alunos em duas categorias, observei que o significado da Educação Física é similar para todos os alunos, não havendo aquela discrepância de pensamentos como no início do ano letivo. E este significado, ao final da pesquisa-ação com os 1º anos, é muito próximo do que eu penso sobre Educação Física escolar, sobre o que os autores propõem sobre uma pedagogia crítica.

Ao finalizar a pesquisa-ação com os alunos dos 1º anos, compreendo que todos os sujeitos, inclusive eu, apreenderam e incorporaram comportamentos e atitudes cotidianas no exercício de suas práticas, transcendendo à sala de aula, atingindo um nível de reflexão sobre os princípios éticos e políticos da sociedade (FRANCO, 2012). Assim, avalio que fui capaz de incorporar e proceder mudanças em minha prática pedagógica, avaliando o que e como poderia melhorar o ensino da Educação Física para meus alunos, apreendendo com eles a respeitar e valorizar suas experiências anteriores e suas opiniões, que muito contribuiu para a valorização do componente curricular no campus. Da mesma forma, o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física e a sede por novos conhecimentos os mobilizou a ressignificar os conceitos que tinham sobre o componente curricular, sobre o que pensavam e o significado que atribuíam às aulas. Não foi de uma hora para a outra, mas sim o resultado de um processo, incentivado por esta pesquisa-ação.

## 4.2 Os 2º Anos do Curso Técnico em Agropecuária

### 4.2.1 A espiral cíclica 1 dos 2º anos

A pesquisa-ação realizada com as turmas de 2º ano seguiram a mesma lógica e formato dos 1º anos, iniciando as aulas na semana do dia 02 e 03 de maio de 2016. Os alunos do 2º ano haviam sido meus alunos durante o ano letivo de 2015, facilitando o início da pesquisa-ação, que pressupõe a existência da “construção da dinâmica do coletivo” (FRANCO, 2005), ou seja, o pesquisador precisa estar inserido no grupo.

Para tanto, não possuía dados anteriores à pesquisa-ação que me ajudassem a compreender quais eram os sentidos e significados das aulas de Educação Física para esses alunos. Entretanto, pressuponho que os alunos dos 2º anos tenham iniciado a pesquisa com uma visão semelhante à dos alunos dos 1º anos ao final da pesquisa-ação, tendo efetivado uma mudança de pensamento ao longo do primeiro ano cursado no campus, já que os conteúdos e metodologias propostos foram semelhantes.

No 2º ano, há uma diferença estrutural significativa em relação ao 1º ano: apenas uma aula de Educação Física por semana – fato que se repetirá no 3º ano, quando no 1º ano do Ensino Médio são duas aulas por semana. Ainda, estas turmas cursaram o PPC antigo (CEFET-CUIABÁ, 2005), então não tiveram duas aulas de Educação Física no 1º ano, mesmo que a ementa seguida seja a mesma do novo PPC.

As aulas de Educação Física dos 2º anos ocorreram em dias diferentes, sendo o 2A na segunda-feira à tarde (terceira aula) e, o 2B, na terça-feira à tarde (última aula). Quando as aulas não acontecem no mesmo dia, fatos externos como feriados e outras atividades podem atrapalhar o andamento das aulas, em que dificilmente é possível manter as duas turmas desenvolvendo igual planejamento durante a mesma semana.

#### 4.2.1.1 *Capacidades físicas: iniciando a pesquisa-ação*

A primeira aula com cada uma das turmas aconteceu nos dias 02 e 03/05/2016, com o objetivo de apresentar a proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no IFMT – campus São Vicente para os 2º anos (Plano de Ensino – Apêndice E), bem como compreender as intenções da pesquisa do doutorado e sua participação no desenvolvimento da mesma. Desde o ano anterior, os alunos sabiam que em 2016 realizaria minha pesquisa de doutorado com eles, então não foi novidade para as turmas. Alguns alunos, de ambas as turmas, faltaram neste

primeiro dia, mesmo assim, estavam presentes 26 alunos do 2ª e 28 alunos do 2B. As turmas são fruto de 4 turmas de 1º anos ingressantes em 2015, que devido à desistência e reprovação, formou-se apenas 2 turmas de 2º anos, inicialmente com 33 alunos cada.

Nenhuma das turmas apresentou dúvidas quanto ao Plano de Ensino e a pesquisa-ação. No 2A, sobre os conteúdos deste ano, as “danças” causaram euforia em parte da turma, que indicou o “lambadão<sup>40</sup>” como possibilidade de prática e, na sequência perguntaram se neste ano vivenciariam o “kart e rafting”. Quando solicitei sugestões da turma para o planejamento, indicaram o “paintball”, articulando até sobre os custos para se praticar em Cuiabá e Chapada dos Guimarães. Uma aluna sugeriu aula de natação, mas os demais não concordaram. Houve até a sugestão de um acampamento na escola, alegando que temos uma área muito grande.

No 2B, a turma não quis que eu lesse o termo de assentimento da pesquisa com eles, pedindo para eu resumir. Quando falei sobre o conteúdo “ginástica”, houve um burburinho de reclamação, mas depois expliquei como seria desenvolvido, sobre a ginástica acrobática, então concordaram com a proposta. Solicitei sugestões para o plano de ensino e indicaram apenas o “kart” e “paintball”. Deixei combinado, ao final da aula, que iniciáramos o conteúdo de “capacidades físicas” na próxima semana, em sala de aula, conforme Plano de aula 1:

**Quadro 36:** Plano de aula 1 – 2º anos

	<h1 style="margin: 0;">PLANO DE AULA</h1> <p style="margin: 0;"><b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Nº 01</div>
---	---	--

**1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

40 horas

**Série:**

2º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

**Larissa Beraldo Kawashima**

**2) TEMA DA AULA**

Apresentação da disciplina e capacidades físicas nos esportes.

<sup>40</sup> O lambadão cuiabano (conhecido como lambadão) é um estilo de música e dança característico da baixada cuiabana, especialmente nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, no estado brasileiro de Mato Grosso. Trata-se de um ritmo rápido e característico da periferia, que sofre com o preconceito, especialmente contra as versões mais sexualizadas da dança. Segundo o pesquisador musical Dewis Caldas, trata-se de uma síntese da lambada paraense com a herança do rasqueado. O gênero teve seu primeiro “boom” na década de 90, quando bandas de rasqueado passaram a se dedicar a ele quase que exclusivamente e criaram um movimentado mercado de shows nos bairros da periferia. Suíngado e acelerado, o ritmo geralmente é acompanhado por letras românticas ou jocosas. Apesar de ainda sofrer um bloqueio fora da periferia, já foi incorporado pela cultura local. Disponível em: <http://www.coisasdematogrosso.com.br/mato-grosso/cultura/exibir.asp?id=9&item=LAMBAD%C3O>

**3) OBJETIVOS:**

- a) Compreender a proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no IFMT – campus São Vicente, bem como o conceito de Educação Física ora selecionado;
- b) Compreender as intenções da pesquisa do doutorado, bem como a sua participação no desenvolvimento da mesma;
- c) Conhecer os conceitos sobre capacidades físicas;
- d) Compreender e experimentar os principais testes físicos e suas aplicações nos esportes;
- e) Analisar, compreender e apresentar os resultados de cada teste físico realizado;
- f) Reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho individuais;
- g) Ser capaz de reconhecer as capacidades físicas em outras modalidades esportivas e práticas corporais, como o atletismo e musculação, e não apenas em testes físicos.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Conceitos e aplicações de capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula será apresentado o plano de ensino, relembrar os conceitos de Educação Física na escola, a pesquisa do doutorado e preenchimento dos termos de conhecimento de risco. Nas demais aulas, iniciaremos com o conteúdo de Capacidades Físicas nos esportes, com aula expositiva sobre o tema, principais capacidades físicas, testes físicos de algumas capacidades físicas. Aulas práticas em que os alunos aprenderão o protocolo de alguns testes físicos e aplicarão nos próprios colegas (testes de força, resistência – teste de Cooper, teste de velocidade, agilidade e flexibilidade). Após a aplicação de todos os testes físicos, os alunos serão divididos em grupos para fazer a análise dos testes realizados e apresentarão um seminário destas análises, comparando os resultados obtidos com os resultados de atletas nas diversas modalidades, principalmente no atletismo. Aula expositiva com discussões sobre as capacidades físicas estudadas e as provas de atletismo e a musculação (link para próximos conteúdos).

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)****8) RECURSOS (materiais)**

Projeter multimídia, computador, textos, sala de aula, quadra de esportes, ginásio, campo de futebol, pista de atletismo, banco de Wells, fita métrica, prancheta, cronometro, pesos, cones e outros materiais diversos.

**9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Seminário sobre as capacidades físicas
- Aulas práticas: nota de participação
- Avaliação escrita: prova.

**Fonte:** construção da autora

Precisei de duas semanas em sala de aula para apresentar os conceitos sobre capacidades físicas e sobre os principais testes físicos e suas aplicações nos esportes. Infelizmente, uma aula de Educação Física de 50 minutos por semana é pouco tempo para o desenvolvimento do planejamento, pois havia pensando que em uma aula conseguiria apresentar todos os conceitos. Assim, as aulas dos dias 09 e 10/05/2016 e, na semana seguinte, 16 e 17/05/2016, foram utilizadas para apresentação e discussão destes conceitos, seguindo uma sequência de slides elaboradas por mim, tendo como principais discussões:

- Introdução: expliquei que durante o meu ensino fundamental, uma professora de Educação Física aplicou testes físicos com os alunos e a nota de cada um no bimestre correspondia ao seu desempenho nos testes – discutimos se era justo este tipo de avaliação. No nosso caso, os testes que aprenderiam serviriam para que conhecessem e compreendessem os conceitos de capacidade física.

- Primeiramente, realizei uma revisão sobre os conceitos de exercício físico, pois um dos componentes da aptidão física era a capacidade física. Relembrei os conceitos de habilidade motora (básica e específica), diferenciando-a de capacidades físicas. No 2A, solicitei a ajuda do aluno Jeferson (taekwondô) sobre um exemplo de chute, em que sugeriu o “*bandal*”; perguntei se ele percebia que, na iniciação ao taekwondô, os alunos tinham menos agilidade para realizar o movimento e, com o treinamento, melhoravam, e ele respondeu que sim e que precisava também ter “*força, explosão*”. Perguntei se precisava ter velocidade? “*muita*”; Resistência? Equilíbrio? Coordenação motora? Jeferson respondeu sim para todas. Flexibilidade? Outro aluno disse “*é o que mais precisa, né?*”. Perguntei o que era técnica, se eles se lembravam, e a turma disse que não; perguntei sobre a técnica, sobre as habilidades específicas? “*estudamos isso ano passado né?*” (Vitória). Lembram-se o que era habilidade específica? Silêncio total! Não se lembravam. Perguntei sobre as habilidades básicas e específicas, e Murilo disse “*básica era andar, correr...*”. Continuando a explicar o conceito de capacidades físicas, perguntei se lembravam quando fizemos aula com exercícios aeróbios e anaeróbios, e eles tiveram que demonstrar resistência, e Vitória disse “*ah, até que tivemos que contar os batimentos cardíacos*”, “*tinha antes e depois do exercício né?*” (Kadu). Lembramos os circuitos de exercício anaeróbio, perguntei se eles treinassem aqueles exercícios a resistência deles melhoraria? “*Sim!*”, e Kadu completou “*primeiro a gente fica ofegante, depois vai ficando de boa, né?*”, ou seja, foi a resistência que melhorou. Falaram sobre os treinos realizados com a professora Fernanda, que “*é puxado*” (alunos), mas concordaram que é importante para melhorar as capacidades físicas para as modalidades esportivas. Ofereci diversos exemplos e concluímos que era diferente o conceito de habilidade motora e de

capacidades físicas – pareceram entender a diferença (Roteiro de observação – aula 2 – 2A). A turma do 2A é mais participativa, falante, adoram contribuir com exemplos. O 2B, a turma é mais quieta, concentrada, anotam tudo o que é apresentado e discutido; gostam de vir conversar comigo ao final da aula para tirar dúvidas ou apresentar exemplos de seu dia a dia de acordo com o que está sendo estudado – os melhores alunos dos 1º anos de 2015 vieram para esta turma.

- Apresentei as principais variáveis da *performance*: antropométrica, neuromuscular, produção de energia e psicológica. Enfatizei a neuromuscular, que correspondia às capacidades físicas. Apresentei o conceito de capacidade física, destacando: velocidade, força, flexibilidade, agilidade, resistência e capacidade aeróbia (VO2 máximo). Para cada uma das capacidades físicas, apresentei o conceito, os principais testes físicos, aqueles que poderíamos realizar no campus e dados dos testes realizados nos anos anteriores. Não consegui terminar este conteúdo em uma aula e precisei deixar para a próxima semana. Para o 2B, como exemplo da participação da turma durante a aula, perguntei: Onde vocês usam a agilidade? “*futsal – drible*”, “*handebol – drible também*”, “*basquetebol*”, “*volei*”, “*é igual goleiro do futsal*”. E, no dia a dia? “*dançar*”, “*lambadão*”, “*Funk*”, “*funk é flexibilidade*” (Roteiro de observação – aula 3 – 2B).

- Ao final da aula, combinei com cada turma que realizaríamos os testes físicos nas próximas semanas para que pudessem conhecê-los e vivenciá-los. A turma do 2A optou por começar pelo teste de Cooper (pista de atletismo) e, o 2B, pelos testes de agilidade (quadrado), resistência abdominal, força explosiva e flexibilidade (salão nobre).

As três semanas seguintes (23 e 24/05/2016; 30 e 31/05/2016; 06 e 07/06/2016) foram dedicadas à experimentação dos principais testes físicos, conforme resumo apresentado no quadro 37:

**Quadro 37:** Testes físicos – capacidades físicas.

Testes	2A	2B
<b>Teste de Cooper</b>	<b>Roteiro de observação - aula 04 – 2A</b> Todos participaram da aula fazendo o teste de Cooper e apenas dois alunos não puderam participar, mas na aula ajudaram na organização. Dividimos a turma em 2 grupos – enquanto um grupo fazia o teste, o outro anotava quantas voltas os colegas davam na pista. Os alunos que estavam de fora ficavam incentivando os colegas que estavam realizando o teste, para não	<b>Roteiro de observação - aula 05 – 2B</b> Alguns alunos chegaram mais cedo para aula e disseram que “mataram” a aula anterior. A outra metade foi se trocar e atrasou um pouco. Comecei a aula com os alunos que chegaram antes, para adiantar o teste, já que todos sabiam o objetivo da aula. Expliquei como seria o teste, que cada volta na pista correspondia à 400m. Exemplifiquei que, se dessem 6 voltas

	<p>pararem e continuar a prova. O dia estava bem agradável para fazer o teste na pista de atletismo às 14h. Os alunos se envolveram na atividade e adoraram. Todos queriam ver os resultados dos colegas para ver quem estava melhor. As dúvidas eram apenas referentes à marcação das voltas, pois alguns achavam que tinham dado mais voltas do que o marcado pelos colegas. Letícia passou mal, deu duas voltas correndo e entrou em cansaço extremo; os alunos me chamaram dizendo que ela tinha desmaiado, mas na verdade ela se deitou no chão muitíssimo cansada. Esta aluna sempre passava mal no primeiro ano e dizia que tinha problema no coração. Depois, descobrimos que não era, e sim a respiração dela que era errada, por isso se cansava demasiadamente. Falei com ela e aos poucos foi se recuperando.</p>	<p>corresponderia a 2400m, e disseram “acho que a professora tá colocando muita expectativa na gente... 6 voltas??”. Falei que alguns alunos da outra turma fizeram as 6 voltas. Davi filmou o primeiro teste e foi comentando o que estava acontecendo. Alguns realizaram o teste enquanto outros registraram quantas voltas cada um percorria. Somente uma menina participou da primeira bateria. Todos os alunos se envolveram, correndo ou ajudando a marcar. O primeiro grupo saiu muito depressa e se cansou na primeira volta. Davi começou a correr junto com os alunos participantes para filmá-los. A turma falou para Davi parar de correr, senão não conseguiria fazer o teste depois, mas ele afirmou que era “o carinho da Câmera”. O professor de matemática viu a aula na pista e veio acompanhar os testes, então começou a incentivar os alunos a não parar e a correr mais. O professor Victor, de matemática, nos ajudou a fazer as contas das voltas de cada aluno e verificar a distância que cada um percorreu. Na segunda rodada, a maioria era de meninas. Jeansther disse que se sentiu mal, mas que era normal, pois tinha asma e que não era para me preocupar, porque era assim mesmo. Davi não queria correr, queria filmar, mas acabou indo. Anelise filmou o restante da aula, comentando quem estava melhor e quem ficou para trás. Ao final do teste expliquei que na próxima aula faríamos o teste de velocidade. Além disso, deveriam se dividir em grupos para analisar os testes e apresentar seminário – não faremos prova.</p>
<p><b>Testes de agilidade (quadrado), resistência abdominal, força explosiva e flexibilidade.</b></p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 05 – 2A</b>          Todos participaram da aula fazendo os testes. Os alunos aplicaram e se revezaram em todos os testes. Expliquei como seria cada um deles e eles mesmos fizeram. Metade da turma foi trocar de roupa para a aula e chegaram um pouco atrasados, então comecei com metade da turma. Assim que foram chegando, realizaram os testes propostos. Nenhum aluno deixou de realizar os testes e, conforme faziam, verificavam quem tinha atingido o</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 04 – 2B</b>          A aula foi realizada no salão nobre. Deixei todos os testes montados para que os alunos apenas chegassem para começar. Primeiramente, expliquei como deveriam aplicar cada um dos testes e os alunos se revezaram para fazer e aplicar. Os testes aconteceram simultaneamente. Não se via ninguém parado, todos participando e gostando muito da aula. Eles queriam ver os resultados dos colegas para comparar com o seu. Tive que insistir apenas com</p>

	<p>melhor resultado. Não se via ninguém parado, todos estavam envolvidos em alguma das atividades, seja fazendo o teste ou ajudando a aplicar. As interferências que eu fazia era em relação a aplicação de algum teste, como um aluno realizando a flexibilidade de sapato (precisa retirar) ou pisando na linha no teste de salto horizontal.</p>	<p>uma aluna, que é repetetente, não queria fazer, mas acabou cedendo e fazendo tudo. Quando faltava mais ou menos 10 minutos para terminar a aula, fui liberando quem já tinha feito todos os testes. Apenas Juliana não fez todos os testes, deixando de fazer o de salto horizontal.</p>
<p><b>Teste de velocidade – 50 m</b></p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 06 – 2A</b>  Como a bateria da filmadora acabou e a aula era na pista de atletismo (não tem tomada), a primeira parte da aula que foi o teste de velocidade não foi filmado. Realizamos o teste de velocidade e 3 alunos que chegaram mais cedo me ajudaram a marcar a distância de 50m na pista para a realização do teste. Todos fizeram sem problema, alguns reclamaram que não queriam correr, mas acabaram fazendo. Somente Ben Hur e Letícia não fizeram, pois ela passou muito mal no teste de resistência e ele não justificou o porquê. Os alunos se revezaram para marcar o tempo dos colegas que tiveram duas tentativas para fazer. Após o teste, retornamos para o ginásio para explicar como deveriam proceder para análise dos testes e apresentação dos resultados no seminário do dia 20/06/2016.</p>	<p><b>Roteiro de observação - aula 06 – 2B</b>  A aula aconteceu sob forte neblina, não se via nada além de uns 20m de distância. Por isso, conforme os alunos foram chegando, foram fazendo o teste de velocidade – 50m. Estavam frio e a neblina estava molhando a todos. Alguns alunos não quiseram repetir o teste devido ao frio, outros fizeram o teste descalços e alguns estavam reduzindo a velocidade ao chegar perto da linha final, então tive que lembrá-los para não diminuir. Os alunos iam incentivando os colegas a correrem, mas, às vezes, os incentivos usavam expressões não muito legais como “<i>Vai gordinho, vai, vai rolando que chega mais rápido</i>”, “<i>corre rápido senão a bunda cai</i>”, “<i>vai vai vai, rola rola rola</i>”. Os alunos realizaram o teste, ajudaram a cronometrar, marcaram os resultados, apitaram, filmaram... e eu só organizei. Sara filmou a aula e disse “<i>Vai Cinthia</i>”, ela disse que não queria ir na bateria dos meninos, e Sara respondeu “<i>you tem que correr no seu tempo, não no deles</i>”. Pedi para agilizarem, pois a garoa estava molhando. Alguém perguntou se quem corresse duas vezes poderia ir embora: disse que não, que teríamos a segunda parte da aula. Então, pedi aos alunos que fizeram as duas tentativas para se dirigirem ao ginásio para sair da garoa. Os alunos correram em grupos de 3 ou 4 alunos. Uma aluna disse “<i>quase morri. Nunca mais fumo</i>”.</p>

**Fonte:** construção da autora

As figuras 30 a 33 ilustram as aulas práticas em que os testes físicos foram realizados:



**Figura 30:** Teste de Cooper: metade dos alunos participando do teste e os demais anotando o número de voltas dos colegas – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 23/05/2016 – elaborada pela autora

**Figura 31:** Testes de flexibilidade, resistência abdominal e força explosiva (salto horizontal ao fundo) – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 30/05/2016 – elaborada pela autora

**Figura 32:** Teste de agilidade (quadrado) e outros testes ao fundo – 2B



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 24/05/2016 – elaborada pela autora

**Figura 33:** Teste de velocidade sob neblina intensa – 2B



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 07/06/2016 – elaborada pela autora

Após o teste de velocidade (06 e 07/06/2016), retornei ao ginásio com os alunos para organizarmos os seminários sobre os testes físicos realizados, que deveriam ser apresentados em duas semanas, pois a próxima seriam os JIFs (Jogos do IFMT). Expliquei como fazer a análise e a apresentação dos dados, devendo me entregar um trabalho escrito também. Foram realizados 6 testes físicos, sendo assim, cada turma deveria se dividir em 6 grupos. Entreguei uma cópia dos dados coletados durante os testes físicos para cada grupo,

além de tabelas com as classificações de cada teste segundo idade e gênero. Solicitei as seguintes análises: apresentação do conceito da capacidade física e do teste, análise, classificação, melhores e piores resultados (tomando cuidado ao comparar meninos e meninas), estatísticas sobre o teste (quantos fizeram, quantos tiveram classificação ruim, boa, etc.). No 2B, perguntaram se poderiam fazer gráficos e respondi que sim.

Tentei ser democrática com as turmas para decidirmos junto quanto valeria o trabalho escrito e a apresentação do seminário, mas, no 2A, não chegaram a um acordo, sendo que alguns alunos sugeriram que eu decidisse os valores – *“professora, coloca a nota que você quiser e tá bom”* (Jeferson). Sugeri, então, que valesse 6,0 pontos, sendo 3,0 para o trabalho escrito e 3,0 para o seminário, assim não faríamos prova este bimestre, restando 4,0 pontos de participação nas aulas práticas em que os testes ocorreram. No 2B, os alunos indicaram diversos valores para a nota: 6,0; 10,0; 8,0. Fizemos votação e a nota 6,0 ganhou, ficando 3,0 para seminário e 3,0 para o trabalho escrito, como no 2A. Os alunos dos 2º anos já estavam acostumados com minha metodologia de ensino e com a forma de atribuição das notas durante o bimestre, o mesmo do 1º ano.

Nos dias 20 e 21/06/2016 foram realizados os seminários sobre as análises dos dados coletados nos testes físicos, sendo a culminância do conteúdo de capacidades físicas. O quadro 38 resume as apresentações de cada grupo, conforme sequência dos seminários:

**Quadro 38:** Seminários sobre capacidades físicas – 2A

Teste físico	Resumo
<b>Teste de Cooper</b>	Thiago apresentou o objetivo do seminário, o que é o teste de Cooper, para que serve e como se desenvolve o teste; em seguida, Ben Hur leu com muita dificuldade, no papel dele, o que estava nos slides, sobre o teste de Cooper e o de VO2 máximo, além das vantagens dos testes – os colegas do grupo ficaram aflitos e impacientes com a dificuldade de leitura dele; Thiago continuou explicando sobre a realização do teste e como interpretar a tabela; Jhonatan apresentou a tabela de classificação do teste de Cooper e VO2 máximo, explicando como chegaram ao resultado. Neste momento, os alunos reclamaram que não conseguiam enxergar os seus resultados porque a tabela estava pequena, assim o grupo afastou a lousa eletrônica para a turma enxergar melhor. A turma começou a ver seus resultados e comentar uns dos outros <i>“Yan tá muito fraco”</i> , <i>“ah, eu não fiz”</i> . Em seguida, o grupo apresentou os melhores resultados (2 meninos), então perguntei se eles percorreram a mesma distância, mas Jhonatan disse que não, que um percorreu mais, mas pela idade estão na mesma classificação (BOM), pois não houve ninguém <i>“muito bom”</i> . Disseram que a maioria da turma estava <i>“muito ruim”</i> – eles voltaram ao slide que continha a classificação para observarmos os resultados, então lembrei a turma que a classificação é por idade, por isso que Jeferson percorreu 2500m (BOM) e o Nairan 2700m (BOM), mas o Jeferson é mais velho que o Nairan, por isso há diferença na classificação, ou seja, a tabela de referência é outra. A outra coluna referia-se ao consumo de oxigênio – VO2 máximo. Perguntei quem teve o pior resultado? <i>“Yan”</i> . Carlos questionou o grupo, dizendo que estava errado, pois <i>“nós analisamos a lista lá que tinha o Murilo sendo um dos melhores e não tinha ninguém com 2700m, o maior correu 2550m.”</i>

	<p><i>Esse é o de ficar correndo né?”</i> – ele perguntou isso porque todos tiveram acesso aos resultados ao final de cada teste, somente a análise dos resultados que foi feita e apresentada agora. Alguém disse <i>“ih falou que fizeram errado! Ihhhh”</i>. Defendi o grupo dizendo que estava certo sim e pedi para mostrar a folha original com os resultados. Afirmei que nesta turma tinha sim alunos que percorreram mais de 2500m, no 2B que não havia. Alguma pergunta para o grupo? <i>“Não”</i>. Nota: 3,0.</p>
<b>Teste de salto horizontal</b>	<p>Depois de todos os componentes do grupo se apresentarem, Matheus expôs o objetivo do trabalho; Ricardo explicou como se realizava o teste e Matheus foi complementando com exemplos <i>“igual à um salto ornamental, mas que não pega aquela distância”</i>. Matheus continuou apresentando a tabela de classificação geral e disse que quem tinha mais de 18 anos não estava ali <i>“porque a nossa tabela só tinha até 17 anos e até estão entre os melhores, mas aqui não está”</i> – estamos usando alguns testes da PROESP e a classificação de sua tabela vai até 17 anos apenas, mas não era para excluir quem tinha mais de 17 anos, eu havia solicitado para considerarem como se tivessem 17 anos – Carlos (tem mais de 17 anos) reclamou que era <i>“palhaçada”</i> não ter os outros resultados – Matheus disse que somente Jeferson, Nairan e Carlos que tinham mais de 17 anos, mas no decorrer da apresentação ele citou os resultados destes colegas também. Yan, que é do grupo, reclamou que o resultado dele também não estava lá e Matheus disse <i>“fizemos o teste dia 30 e você fez aniversário dia 28”</i> (fez 18 anos). Apresentaram o ranking dos melhores masculino e feminino, e os alunos vibraram com os resultados – encerrando a apresentação. Somente Matheus e Ricardo falaram durante o seminário, os demais não. Perguntei se só teve um resultado excelente, responderam que sim, só o Edson, então a turma disse <i>“também, o tamanho da perna dele”</i>, sendo a maioria fraco ou razoável. Jeferson perguntou se o resultado dele entraria nos 3 primeiros resultados e o grupo disse que sim. Nota: 3,0.</p>
<b>Teste de 1 minuto - abdominal</b>	<p>O grupo disse que não fez slide e iriam escrever na lousa. Alguém cantou: <i>“queremos slides, queremos slides”</i>. Hariany começou a apresentação, sem apresentar o grupo e nem o objetivo. Disse que 28 pessoas fizeram o teste, uma menina teve índice excelente (Thayná) e duas com índice abaixo (fraco). Dani explicou como foi feito o teste. Hariany fez a leitura da tabela de todos os resultados e disse que Débora teve resultados melhores que de muitos meninos. Depois, fez a leitura da tabela de classificação. Tiveram mais meninos classificados como “fraco” do que meninas. Terminam a apresentação, Murilo, Shirley e Edson não falaram nada – alguém disse <i>“valeu Murilo, participação excelente aí”</i>. Este grupo recebeu 2,5 pontos por não ter apresentado vários itens solicitados.</p>
<b>Teste de velocidade</b>	<p>Manu apresentou o grupo; Nairan explicou o conceito de velocidade e trouxe um conceito de velocidade na física também; Letícia apresentou os melhores e piores resultados (a turma riu com os resultados); Manu disse que ninguém foi regular, todos foram fracos – consideraram a tabela para velocistas novatos; Letícia fez a leitura de todos os resultados; Manu apresentou uma curiosidade – Usain Bolt como <i>“melhor corredor nessa área”</i>, mas não conseguiu fazer relação com o teste, então fiz a comparação do melhor resultado da turma que fez 50m em 7,07 segundos e Bolt, que percorreu 100m em 9,58 segundos, ou seja, o tempo que demoraram para percorrer 50m, um atleta profissional percorre quase o dobro da distância. Manu apresentou a conclusão, dizendo que para sairmos do “fraco” precisamos treinar bastante. Gabriela, Marcos e Juan não falaram nada. Nota: 3,0.</p>
<b>Teste de agilidade</b>	<p>Grupo estava com 7 alunos, sendo que combinamos no máximo 6 – este grupo fez a apresentação e análise de dados na hora da aula e reclamou que não tinha feito por causa dos JIFs. Não elaboraram slides. Kadu explicou como o teste foi realizado, quem foram os 3 melhores masculinos e que Nairan não estava na classificação por ter 18 anos, mas se tivesse 17 anos teria a 2ª melhor classificação. Perguntei se “muito bom” era o melhor resultado e ele respondeu que sim, mas Vitória falou que teve um excelente – Kadu disse que não, que não tinha – Vitória disse que Nairan ficaria como excelente e seria o melhor resultado. Kadu apresentou os resultados das</p>

	meninas e disse não haver nenhum excelente, então Vitória complementou falando sobre os piores resultados. Kadu fez uma relação dos resultados com as pessoas sedentárias e com o treinamento – lembrei a todos que as capacidades físicas são treináveis e Vitória disse “ <i>ah, mas eu treino</i> ” (resultado dela foi ruim), mas talvez ela não treine esta capacidade física específica. Érika finalizou o seminário fazendo a leitura dos resultados de todos os alunos. Alguns alunos disseram que seus resultados não estavam lá e Kadu ressaltou que era porque tinham mais de 18 anos (tabela da PROESP). O grupo não teve nota máxima por exceder o número de integrantes e fazer a análise dos dados na hora da aula: nota 2,0.
<b>Teste de flexibilidade</b>	O grupo apresentou só para mim na terça-feira (21/06/2016) na hora do almoço, pois não havia outro dia para apresentar – não quiseram apresentar no dia anterior porque não haviam feito. Fizeram slides, mas o arquivo não abriu. Fizeram uma introdução, apresentaram o conceito de flexibilidade, alongamento e a classificação geral. Reclamaram que o Jeferson não queria entregar a tabela com os dados para o grupo analisar, chegando a brigar por causa disso, por isso ele não apareceu para apresentar. Como o grupo não quis apresentar no dia marcado, a nota máxima foi diminuída para 2,0 pontos, mas não cumpriram com todos os itens e receberam nota 1,5.

**Fonte:** Construção da autora com base no Roteiro de Observação – aula 07 – 2A.

Durante a apresentação dos seminários, Jeferson reclamou que não tinha grupo, que o deixaram para trás. O grupo que havia ficado com o teste de flexibilidade não apresentou, pois não fizeram. Fiz a chamada e um levantamento de quem não havia apresentado. Combinei com os alunos que não apresentaram para fazê-lo no dia seguinte, na hora do almoço, somente para mim, valendo apenas 2,0; o grupo aceitou. Recebi apenas um trabalho escrito, então combinei com a turma que aceitaria sua entrega até o dia seguinte às 17h (terça 21/06/2016).

Perguntei, ao final da aula, se havia ficado alguma dúvida e Ana indagou se capacidades físicas seria mais ou menos igual às habilidades das modalidades esportivas. Então, expliquei que nas modalidades havia os dois, capacidades físicas e habilidades motoras – expliquei a diferença novamente.

O 2B apresentou o seminário no dia 21/06/2016, na sequência que quiseram, assim, quando um grupo terminava de apresentar, outro já se postava para iniciar, sem que eu precisasse chamar. Os trabalhos escritos foram entregues antes do início de cada apresentação, facilitando o meu acompanhamento. Todos os grupos apresentaram e apenas três alunos não fizeram: Jorge, Daniel e Jean (doente) – tiveram que fazer prova escrita para recuperar a nota, pois não teria como repor uma atividade de seminário, conforme combinado com a turma. Neste caso, foi diferente do 2A em que um grupo inteiro não apresentou, sendo que os grupos em que estavam inseridos estes três alunos apresentaram, eles que não ajudaram. Esta turma é mais comprometida, com os trabalhos escritos e seminários mais completos que da turma A. Nenhum aluno ficou sem expor durante a apresentação, como ocorreu no 2A. O quadro 39 resume as apresentações de cada grupo, conforme sequência dos seminários:

**Quadro 39:** Seminários sobre capacidades físicas – 2B

<b>Teste físico</b>	<b>Resumo</b>
<b>Teste de 1 minuto – abdominal</b>	Dayane começou apresentando o grupo e explicando que 29 alunos fizeram o teste. Gustavo apresentou o gráfico geral, com todos os alunos, e a porcentagem dos que estavam classificados em cada nível. Davi e Felipe apresentaram os resultados do teste feminino, e Alex e Felipe os resultados masculinos. Os alunos riram muito dos resultados. Perguntei se teve alguém com resultado excelente e o grupo respondeu que sim, já complementando com os resultados de quem foi muito ruim. Perguntei sobre quem foi o melhor e pior resultado, pois não apresentaram, além de não terem feito a tabela geral de classificação. Por estes detalhes, o grupo recebeu nota 2,5.
<b>Teste de salto horizontal</b>	Anelise apresentou o grupo e a introdução sobre os testes físicos e o objetivo. Vinicius explicou como foi realizado o salto e Giovanna a classificação masculina. Neste momento, o grupo teve que trocar de computador porque acabou a bateria do que estavam usando. Fabiele apresentou os melhores e piores nos resultados, Sergio os gráficos em formato de pizza dos resultados masculinos, Duda os resultados femininos e Vinicius os melhores resultados. O grupo colocou foto dos colegas com os melhores e piores resultados. Sergio apresentou o gráfico feminino e geral e Fabiele a conclusão e referências. Muito boa a apresentação do grupo! Nota: 3,0.
<b>Teste de Cooper</b>	Cinthia fez a apresentação do grupo e sobre o teste de Cooper, a origem do teste e sua viabilidade. Larissa apresentou a classificação geral – Cinthia fez interferências para explicar sobre a aptidão física cardiorrespiratória, colocando na lousa a fórmula para calcular o VO2 máximo a partir do teste de Cooper. Lorryne destacou os melhores resultados femininos, explicando que ela mesma tinha 18 anos, mas se tivesse a mesma idade da Cinthia sua classificação seria melhor; apresentou também os piores resultados femininos. Eduardo apresentou os melhores e piores resultados masculinos – todos com fotos – a turma se divertiu vendo as fotos e quem foram os melhores e piores. Fernando apresentou uma comparação dos resultados dos alunos com do Usain Bolt e também as porcentagens gerais da turma em cada classificação – Lorryne o ajudou a apresentar esta parte. Larissa apresentou algumas curiosidades e Cinthia fez a conclusão final e referências bibliográficas. Davi perguntou ao grupo “ <i>quem corre com a câmera?</i> ” – filmou a aula do teste de Cooper e correu com a câmera, tendo um resultado muito ruim no teste. Cinthia me perguntou ao final da apresentação sobre a tabela de VO2 máximo, pois ela encontrou outras tabelas de classificação diferentes da que passei para o grupo e por isso ficaram na dúvida sobre qual usar, mas expliquei que tem vários protocolos, alguns para faixas etárias ou grupos específicos. Nota: 3,0.
<b>Teste de agilidade</b>	Alisson começou a apresentação do grupo. Thainara explicou o objetivo da apresentação e sobre o que era o teste. Sara apresentou os materiais utilizados no teste e Vitória falou como o teste era realizado. Amanda destacou um gráfico com os percentuais das meninas em cada classificação e, depois, os melhores resultados e classificação. Italo fez o mesmo com os resultados masculinos – todos com fotos. Alguns alunos reclamaram que a idade que o grupo usou estava errada. Amanda apresentou a classificação geral e Alisson falou de outros trabalhos que encontraram; Amanda disse que encontraram um trabalho de uma escola de Barretos-SP e mostrou o artigo impresso com os resultados – perguntei a ela se os resultados estavam muito diferentes dos nossos e ela disse que sim, principalmente das meninas que tinham resultados melhores que os nossos, mas ela disse que eram crianças. Thainara apresentou a conclusão e referências bibliográficas. Nota: 3,0.
<b>Teste de velocidade</b>	Carlos apresentou o grupo e Nayara explicou como era realizado o teste, e também a tabela para velocistas e novatos. Mostraram a tabela de classificação geral, em que apenas um aluno teve resultado considerável, mas não explicaram a tabela – mostraram a foto do Eduardo, que foi este aluno com melhor desempenho. Gisele apresentou quem fez o melhor e pior tempo. Muito rápido o seminário, porém abordaram quase todos os itens, recebendo nota 2,5.

<b>Teste de flexibilidade</b>	Este foi o único grupo que não entregou trabalho escrito. Evelyn apresentou o grupo. Lucas falou dos melhores e piores resultados masculinos e Tarcisio dos femininos. E só! Não apresentaram nada! E não entregaram o trabalho escrito, mas como aceitei que a outra turma entregasse no outro dia, falei que este grupo poderia entregar por email até quarta-feira, porém não me enviaram nada! Pressuponho ter sido tolerante demais, principalmente se considerar as notas atribuídas aos outros grupos. Nota 2,0 para o grupo.
-------------------------------	--

**Fonte:** Construção da autora com base no Roteiro de Observação – aula 07 – 2B.

Os seminários encerraram o Plano de aula 1 dos 2º anos. Foi possível apreender que os alunos compreenderam os conceitos sobre capacidades físicas e foram capazes de “analisar, compreender e apresentar os resultados de cada teste físico realizado”, resultando nos seminários apresentados e trabalhos entregues. Sobre “reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho individuais”, os alunos demonstraram na apresentação dos seminários que também conseguiram atingir esse objetivo, conforme indicavam os colegas que tinham obtido melhor ou pior desempenho nos testes, o que foi motivo de satisfação e alegria para quem estava assistindo, não havendo depreciação da habilidade dos colegas, mas exaltação e valorização destes resultados, reconhecendo através da comparação as diferenças individuais existentes.

Contudo, afirmar que todos os objetivos propostos foram atingidos seria equivocado de minha parte, já que não houve uma avaliação escrita ou maiores discussões para finalizar o assunto. Sendo assim, o objetivo de “ser capaz de reconhecer as capacidades físicas em outras modalidades esportivas e práticas corporais, como o atletismo e musculação, e não apenas em testes físicos” não pôde ser avaliado, ainda mais que não trabalhei atividades de musculação para que pudessem relacionar ao conteúdo.

Observei também que, diferentemente dos 1º anos, a participação dos alunos nas aulas práticas foi efetiva, e nas teóricas, os alunos se comportaram e anotaram o que estava sendo explicado. Percebi que as aulas que ministrei para o 2B foram melhores do que para o 2A, pois consegui apresentar mais exemplos e explicar melhor o conteúdo, visto que é a segunda vez que ministro a mesma aula. Fiz essa afirmação durante uma aula com a turma do 2B e Amanda confirmou ressaltando que assistiu por duas vezes a minha aula na outra turma – porque seu namorado estuda no 2A e já coincidiu de estar sem aula neste horário por duas vezes, pedindo para assistir minha aula – e no 2B sempre foi melhor.

Isso é comum acontecer em todas as turmas que ministro a mesma aula pela segunda vez, pois houve um processo de reflexão sobre a ação (aula), refletindo sobre os acontecimentos da aula, as decisões que tomei, os exemplos que explanei, o que poderia melhorar, o que poderia ter feito diferente, enfim, o que deu certo e errado na aula (DARIDO;

RANGEL, 2005). Assim, pressuponho que todas as aulas oferecidas ao 2B são mais ricas em informação, reflexão e discussão do que para o 2A.

#### **4.2.1.2 Uma aula introdutória sobre as danças**

Antes de realizar o grupo focal 1 e finalizar a primeira espiral cíclica, realizei uma aula introdutória ao conteúdo de danças, apresentando o percurso do 2º bimestre, combinando, também, como seriam as avaliações. O conteúdo de dança era trabalhado até 2014 durante o 4º bimestre, contudo muitos alunos não se interessavam pelo tema e não realizavam as atividades avaliativas, como o trabalho de elaboração de um vídeo de dança (explicarei a seguir), porque já haviam obtido nota suficiente para descartar essa avaliação. Até que, em 2014, alguns alunos sugeriram este conteúdo fosse abordado nos primeiros bimestres, pois assim fariam os trabalhos porque ainda não teriam fechado a média anual. Em 2015, o conteúdo dança foi tratado no 2º bimestre, obtendo uma participação mais efetiva dos alunos, cumprindo as tarefas propostas e melhorando a qualidade dos vídeos também. Assim, em 2016, mantive o conteúdo no 2º bimestre e percebi que os alunos ficaram animados com a proposta.

Sendo assim, a aula do dia 27 e 28/06/2016 foi uma apresentação do conteúdo de dança, numa tentativa de mobilizar (CHARLOT, 2000) os alunos a se interessar pelos temas e atividades que seriam propostas. Quando falei que seria dança, no 2A houve reclamação: “*ah, não!*”, o que não aconteceu no 2B. Num primeiro momento, planejei apresentar os conceitos de dança, mas durante a aula com o 2A mudei a estratégia e preferi “começar pelo fim”, ou seja, explicando como seria uma das avaliações deste bimestre, configurada na produção de um vídeo sobre dança. Apresentei o itinerário pensado para o conteúdo, como os conceitos e aulas práticas planejadas, partindo para a apresentação da avaliação (vídeo).

Essa avaliação consistia na elaboração e apresentação de um seminário de dança em formato de vídeo, ou seja, os alunos, em grupo, deveriam escolher uma dança e apresentar sua origem, história, conceitos, classificação (vou apresentar essa classificação durante as aulas), aspectos culturais, dentre outros, através de um programa de televisão, que poderia ser um documentário, telejornal ou outro qualquer, tendo também que apresentar a dança (dançar!), mas tudo isso no vídeo, não podendo complementar com nenhuma fala durante a apresentação do seminário (vídeo). Uma regra estabelecida é que todos deveriam aparecer no vídeo, participando de alguma forma e não somente filmando. A utilização dessa estratégia possibilitou que todos os alunos vivenciassem pelo menos um tipo de dança e conhecessem diversos outros através dos vídeos apresentados pelos colegas, pois eu não tenho experiência



com o conteúdo e tenho muita dificuldade com as aulas práticas. O mesmo aconteceu com as lutas, nos 1º anos, a diferença é que com as danças há uma repulsa maior dos alunos, que, muitas vezes, não querem “dançar” durante a aula, seja por vergonha de se expor ou pelo pouco contato com a prática corporal.

Para exemplificar melhor o trabalho que deveriam construir, apresentei vídeos elaborados pelos colegas dos anos anteriores. Os alunos se divertiram muito vendo os programas produzidos, os colegas explicando, interpretando e até mesmo dançando – a maioria não sabia dançar, mas dançou! Alguns alunos até se identificaram nos vídeos, pois foram convidados a participar de alguns trabalhos enquanto cursavam o 1º ano – poderiam convidar colegas de outras turmas também para dançar em seus vídeos ou entrevistar profissionais – e Juan afirmou que participou de um vídeo das turmas do ano anterior. As duas turmas ficaram mais interessadas em assistir a parte em que os colegas dançavam no vídeo, comentando e rindo muito, então expliquei que o importante seria mostrar a dança para conhecermos melhor, mas não avaliaria se sabiam ou não dançar.

No 2A, uma aluna perguntou se poderiam misturar as turmas para fazerem juntos com o 2B, porém sugeri que fizessem separados, pois não sabia se conseguiríamos juntar as turmas para a apresentação do seminário. Janaini explicou como foi o vídeo que elaborou no ano anterior – a aluna reprovou o 2º ano. Expliquei como deveria ser o vídeo e dei um exemplo com o “funk”, porém a turma reclamou que “funk” não era dança – discutirei os preconceitos com alguns tipos de dança posteriormente. Os alunos começaram a passar a lista para divisão os grupos, mas alguns pediram para deixar para a semana seguinte, porém ficaram discutindo sobre as danças que queriam apresentar – “*melhor dança de rua*”, disse um aluno. Alguns vídeos não rodaram na lousa digital, então precisei ligar meu computador e os alunos precisaram se espremer ao redor da mesa para assistir. Para finalizar, perguntei se era um trabalho viável, se conseguiriam produzi-lo e responderam: “*sim*”, “*depende*”, “*é bom*”, “*pode por*”. Ao final da aula, alguns alunos me pediram para mostrar mais vídeos nas próximas aulas, pois haviam gostado bastante (Roteiro de observação – aula 8 – 2A).

No 2B, Amanda pediu para dividirmos os grupos imediatamente para escolherem as danças, mas sugeri deixar para a próxima semana, para que eu pudesse apresentar um pouco sobre a teoria para ajudar na escolha – os alunos ficaram comentando entre si sobre as danças que iriam escolher. A turma assistiu atentamente aos vídeos produzidos no ano anterior e se divertiram muito, ainda mais quando mostrei os que tinham colegas da sala (como o Jorge – reprovado). Mostrei também alguns vídeos dos alunos que já se formaram (eles conheciam) e a turma não queria parar assistir. Ao final da aula, Cinthia perguntou se poderia apresentar a

dança do ventre porque a professora de biologia dançava e queriam pedir sua ajuda; concordei e incentivei que a entrevistassem também. Solicitei que os vídeos tivessem em média 5 minutos, contudo Cinthia reclamou que era pouco tempo (Roteiro de observação – aula 8 – 2B).

Assim, esta aula teve a intenção de despertar o interesse pelas danças e, através de um trabalho avaliativo de produção de vídeos, estimulá-los a conhecer e experienciar o conteúdo. Não posso afirmar que consegui, ainda, promover uma mobilização (CHARLOT, 2000), mas a motivação (externa) foi gerada nos alunos, porque existiu o fator novidade, gerador de expectativas que poderão ser positivas ou negativas. Entretanto, os resultados referentes à dança, pressuponho que somente ao final da segunda espiral cíclica será possível apreendê-los, uma vez que tivemos apenas esta aula antes dos grupos focais que encerraram o primeiro ciclo de reflexão-ação-reflexão.

#### ***4.2.1.3 Grupo focal 1: finalizando a primeira espiral cíclica***

Pareceu um tanto quanto curta esta primeira espiral cíclica se comparada a dos 1º anos, entretanto é necessário lembrar que os 2º e 3º anos tiveram apenas uma aula de Educação Física por semana, contrapondo as duas aulas semanais dos 1º anos, o que gerou um volume de dados menor referente aos registros de aula. A primeira espiral cíclica encerrou-se concomitante ao 1º bimestre, tendo sua culminância no dia 02/07/2016, um sábado letivo, em que realizei o Grupo Focal 1 com o 2A e 2B.

Neste dia, agendei previamente com as turmas as atividades de sábado, que estavam contempladas no calendário letivo e divididas por áreas, sendo este dia dedicado a atender as aulas da área de Linguagens. A divisão das aulas aconteceu em comum acordo com os colegas de área, sendo assim, solicitei ficar com as turmas dos 2º anos para efetuar a coleta de dados da pesquisa. Dessa forma, fiquei com as duas turmas ao mesmo tempo, sendo que enquanto uma turma estava em atividade – assistindo ao filme “Vem dançar” – a outra estava participando do grupo focal. Desta forma, deixei uma turma sozinha assistindo ao filme, porém não tive problema algum em fazer isso, pois expliquei o objetivo da atividade e o que deveriam observar – falarei desta atividade na próxima espiral cíclica.

##### ***4.2.1.3.1 O que pensam sobre as aulas de educação física***

Diferentemente dos 1º anos que responderam ao questionário diagnóstico no início do ano letivo, com os 2º anos não tive parâmetros para comparar suas respostas do grupo focal com eles mesmos. Contudo, é interessante confrontar os dados obtidos com aqueles dos 1º anos para verificar se a mudança de pensamento efetivada também é recorrente com estas turmas ou não.

Nos 1º anos foi preciso concluir três espirais cíclicas para suprimirem de seus pensamentos que as aulas de Educação Física se relacionavam ao “exercitar-se” e ao “futsal”. Nos 2º anos, essa relação nem apareceu, o que considero um avanço, ou seja, as aulas que tiveram no ano anterior comigo também foram suficientes para eliminarem esta ideia. Algumas categorias são recorrentes nos dois anos de ensino, como as que se referem à relação teoria e prática. Outras são novas, provenientes de situações específicas das turmas, como o fato de terem apenas uma aula de Educação Física semanal. Assim, as categorias emergentes foram: **1) Pouco tempo de aula; 2) Não gosta de aula prática; 3) Aula prática: sair da sala; 4) Aprendizagem: diversificação de conteúdos; 5) Prática docente; 6) Importância da Educação Física.** O quadro 40 ilustra as categorias abstraídas do último grupo focal dos 1º anos com os dados do Grupo Focal 1 dos 2º anos.

**Quadro 40:** Grupos Focais do 1º e 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 3 – 1º anos</b>	<b>Grupo Focal 1 – 2º anos</b>
1) Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação e ampliação dos conteúdos</li> </ul>	1) Pouco tempo de aula
2) Importância da Educação Física	2) Não gosta de aula prática
3) Prática docente	3) Aula prática: sair da sala
	4) Aprendizagem: diversificação de conteúdos
	5) Prática docente
	6) Importância da Educação Física

**Fonte:** construção da autora

Sobre o pouco tempo de aula, o pensamento é recorrente desde o ano anterior, porquanto estão cursando o PPC antigo, em que as aulas de Educação Física tem carga horária semanal de apenas uma aula do 1º ao 3º ano, fato similar ocorre com os alunos participantes da pesquisa matriculados nos 3º anos. Realmente dificulta o desenvolvimento de uma boa aula, fragmentando o conteúdo ainda mais, já que dificilmente consigo discutir os acontecimentos de uma aula prática ao final dela, por exemplo. Os alunos reclamam que o tempo é curto para saírem da sala de aula e se deslocarem para o local em que ocorrerá a aula prática, principalmente quando ocorre no ginásio de esportes – cerca de 550m. Seguem as respostas dos alunos:

Yan 2A: *é que, tipo assim, nós vamos lá para quadra, e aí o f... a gente sair daqui e jogar lá, para depois a gente voltar para sala de novo.*

Matheus 2A: *sua aula deveria ser de noite... [...] é poucas aulas que tem prática. E descer lá embaixo e voltar é mesma coisa que fazer nada.*

Leonardo 2A: *[...] e o problema que só é uma aula. Tinha que ser umas quatro aulas, tipo a tarde toda.*

A reclamação é específica dos alunos do 2A, porque no 2B a aula de Educação Física é a última do dia (tarde) e, por diversas vezes, vou além do horário, quando é preciso.

Fazendo um adendo a discussão, modifiquei alguns aspectos da cultura escolar do campus em relação às minhas aulas para que houvesse uma otimização do tempo de aula prática, como as vestimentas, em que, muitas vezes, prefiro que o aluno participe da aula prática com a roupa que estava em sala de aula do que percam tempo se trocando antes e depois da aula. Darido e Rangel (2005, p. 113) criticam a convivência dos professores a cultura escolar da vestimenta, com o “predomínio de roupas como calças jeans e as meninas costumam calçar tamancos e sandálias e vestir minissaias, além de pouco participarem das aulas, como se estivessem num momento de aula vaga”. Porém, pressuponho que cada contexto tem sua peculiaridade e é preciso analisá-lo com critério antes de criticar a atitude do professor ou do aluno. Em São Vicente, os alunos têm uniforme obrigatório, constituído de camiseta, calça jeans e sapato fechado. Este sapato usado, normalmente, é uma bota ou botina, devido à característica da área de atuação e localização do campus. Porém, será que em uma aula de 50 minutos, em que os alunos demoram cerca de 10 minutos para se deslocarem da sala de aula até o ginásio e vice-versa, mais 5 minutos para se trocarem antes e após a aula (total de tempo dispendido = 30 minutos), teria eu condições de proibi-los de participar de uma prática de calça jeans e/ou descalço? A resposta é não. Para amenizar a situação, dependendo da atividade que será realizada na aula, solicito ao professor que terá aula imediatamente antes ou após a minha, a autorização para que os alunos assistam a sua aula de bermuda.

Retornando as categorias apreendidas do grupo focal, três alunas apontaram não gostar de aula prática, preferindo teórica, como disse Sara (2B): *“tirando a aula prática e a prova, eu acho uma maravilha”*. Manu (2A) explicou porque prefere aula teórica:

- Manu: *não sou muito fã de aula prática, sou mais da teórica, até porque quando a gente for fazer alguma coisa, não vai cair coisa de aula prática.*

- Dani: *não vai cair onde?*

- Manu: *ah, falo como concurso e provas aí pela vida.*

A justificativa de Manu é utilitarista, ou seja, de valorização das informações "úteis" para a competitividade, para obtenção de resultados. É uma visão fragmentada que precisa ser superada não apenas na Educação Física, mas na Educação de modo geral, buscando uma formação geral na direção de uma educação integral (GADOTTI, 2000).

As duas alunas, Sara e Manu participam das aulas práticas de Educação Física, nem sempre praticando a atividade proposta, mas também auxiliando na organização da atividade, apitando um jogo ou filmando/comentando a aula, que, para mim, constituem-se em envolvimento efetivo nas mesmas.

Outra aluna, Shirley (2A) disse que “*não gosto nem na sala nem fora, nunca me interessei por esporte, porque eu não sou boa (risos)*”. Na sequência, questionei-a se, mesmo não tendo habilidade técnica para os esportes, se ela gostava de algo na Educação Física e ela disse que “*não... dentro da sala de aula, a parte teórica, agora a prática já é menos interessante*”. O aluno não é obrigado a gostar da aula, até porque nós também não gostamos de tudo e nem de todas as disciplinas, porém ela atribuiu o não gostar das aulas práticas pela falta de habilidade. Nardon e Darido (2017) apontam a inabilidade em algum esporte ou inexperiência relacionada às práticas corporais como uma das ocorrências de afastamento das práticas escolares, porém, alertam que, talvez, essa inabilidade seja fruto da sua não participação nas aulas, tornando-se um círculo vicioso. Entretanto, Shirley não é omissa às minhas aulas, participando com frequência das atividades propostas.

O fato de as alunas afirmarem não gostar das aulas práticas pode ter relação com as experiências anteriores e as que proporcionei até agora durante as aulas, sendo que, talvez, nenhuma das práticas tenham sido significativas para elas ao ponto de mobilizá-las a estabelecer relação com o aprender o domínio das atividades. Nas próximas espirais cíclicas, os conteúdos planejados preveem novas experiências (dança, ginástica e esportes radicais) aos alunos e, quem sabe, poderão fazer mais sentido a eles, ao ponto de tornarem significativas as experiências corporais (CHARLOT, 2000).

As aulas práticas também foram motivo para os alunos as destacarem numa categoria a parte, atribuindo-as como um momento em que podem se descontraír, sair da rotina e da sala de aula. Observe as manifestações dos alunos do 2A:

- Marcos: *o bom da aula prática é que você dispersa um pouco da sala de aula, fica o tempo toda aqui...*

- Érica: [...] *Pra mim, Educação Física é algo de descontração, me sinto livre na quadra.*

- Ítalo: *sai um pouco do foco da agropecuária.*

- Gabi: *é bom, sai um pouco da rotina.*

Fazendo uma leitura positiva, como indica Charlot (2000), estas afirmações refletem como algo bom, até porque a turma do 2A, por diversas vezes durante as minhas aulas, reclamou que no 1º ano tinham muitas aulas práticas em todas as disciplinas, mas, no 2º ano, praticamente apenas a Educação Física proporciona estas atividades fora da sala de aula.

As respostas dos alunos também indicaram uma relação entre o que pensam sobre as aulas de Educação Física com o “aprender”, principalmente a diversidade de conteúdos, citados pelos alunos:

Tiago 2A: *e o legal é que divide bastante porque tem vários assuntos a serem tratados, tem dança, MMA, rafting.*

Leticia 2A: *eu nunca fui interessada em saber as regras, em como jogar, eu não. Para mim era só um jogo que eu gostava e pronto acabou. Eu aprendi aqui esse negócio de... regras, história do esporte, como se joga, qual objetivo disso.*

Luciana 2A: *se você falar que a gente vê outros esportes em escola pública, você tá enganada, porque a gente não vê. [...] a capacidade do seu corpo, de preparo físico que a gente tem, altura, batimento cardíaco, pra ver se seu corpo era magra, médio ou gordo. Os exercícios aeróbicos e anaeróbicos.*

Enfatizaram, também, a mudança de concepção que tiveram sobre as aulas, pois “lá (Ensino Fundamental) era só futebol, aí quando vim pra cá deu uma mudada no meu conceito” (Luciana, 2A), além de atribuir importância à relação teoria/prática, que está diretamente ligada às estratégias de ensino do professor:

Marcos 2A: *a importância que tem as aulas, porque a senhora explica como que funciona aqui os trem de cem metros raso, e fica fácil fazer lá na hora da prática.*

Vinícius 2B: *tipo, a senhora tenta passar o básico prático e o básico teórico, você sabe instruir as aulas.*

Davi 2B: *eu queria ver as lutas de MMA. [...] E aqui a gente tem aula teórica e depois tem a prática, aí ensina o que deve ser feito e junta tudo, e no final da tudo certo.*

Amanda 2B: *pra mim é bom, porque eu não gosto muito de Educação Física, de jogar bola, essas coisa... Então é legal, é diferente das aulas que tinha no ensino fundamental, tipo, não aprofundava muito, aqui a gente já tá tendo*

*aula de luta e brincadeiras relacionadas, e no ensino fundamental não é assim, é só jogar bola, e bola, e bola...*

O recurso da comparação das aulas de hoje com as que tiveram no Ensino Fundamental é muito utilizado também pelos alunos dos 2º anos, enfatizando que realmente algo mudou, que é diferente e melhor do que era antes. Além disso, minha prática docente parece ser elemento importante nesta mudança, como ressaltou Vinícius anteriormente “*você sabe instruir as aulas*”. Diversos autores (DARIDO; RANGEL, 2005; MOREIRA, PEREIRA, LOPES, 2009; CORREIA, 2011; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012; textos diversos da obra organizada por DARIDO, 2017; entre outros) protagonizaram a interação professor-aluno como importante para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Desta forma,

É preciso estar atento quanto às estratégias utilizadas para o aprendizado dos estudantes, assim como é necessário ponderar na hora da escolha dos temas das aulas, de modo que possam aglutinar os estudantes. Entendemos que tanto o professor quanto o estudante são protagonistas do processo ensino-aprendizagem, entretanto cabe ao professor a sensibilidade de perceber se suas estratégias ou os temas de suas aulas estão agregando, ou não, os estudantes nas aulas de Educação Física. Faz-se necessário, na medida do possível, conhecer este estudante e suas experiências corporais anteriores. (NARDON; DARIDO, 2017, p. 64).

Somando-se, ainda, a aprendizagem nas aulas de Educação Física, os alunos ressaltaram a importância de associá-la a vida deles, à realidade, ao dia a dia, ou seja, é a aprendizagem para a vida aflorando como nova categoria, conforme diálogo entre as alunas do 2B:

- Cinthia: *assim, professora, na escola que eu estudava, Educação Física pra gente era outra coisa, era vôlei ou futebol, era a única coisa que a gente fazia. Vindo pra cá, eu vi que a Educação Física abrange muito mais coisas, vi que essa disciplina está muito presente em nossas vidas do que eu imaginava, eu vi que Educação Física não é só vôlei e futebol. Eu nunca tinha jogado handebol na minha vida, as inovações na nossa vida é muito bom, a gente já viveu isso ano passado e esse também está sendo muito bom.*

- Larissa: *tipo, eles não passavam isso que a senhora ensina pra gente, então foi algo que a gente aprendeu diferente.*

- Sara: *o que eu gostei foi a questão das origens dos esportes, falava da história... antes era só jogar bola, e aqui é totalmente diferente.*

- Taynara: *tipo, a gente achava que a Educação Física não era desse jeito, era mais divertido, era só jogar bola.*

- Lorryne: *Educação Física era só jogava bola lá e vai jogar, não tinha treinamento, não tinha instrução de como que era, jogava bola lá e ficava olhando os alunos jogar.*

- Cinthia: *hoje a gente tem que associar a Educação Física com a nossa vida, dou o exemplo do ano passado porque a senhora fazia isso com a gente, procurar associar isso com a nossa realidade atual. Então, quando a gente vê que a Educação Física não está presente na nossa vida, a gente não dá importância, a gente não tinha Educação Física como disciplina, como é português, matemática.*

- Sara: *era como se fosse diversão.*

- Cinthia: *não uma disciplina que a gente estudava.*

- Sara: *por exemplo, na minha antiga escola tinha professor que aplicava prova sem dar conteúdo nenhum, nem professor de Educação Física tinha na escola.*

- Cinthia: *quando eu cheguei aqui na sala, a senhora falou que ia ter uma prova, eu tipo que pensei... “como que vai ser essa prova?” (risos) quando eu falo pros meus amigos o que eu faço nas aulas de Educação Física, eles não acreditam, porque lá é outra coisa, entendeu?*

- Sara: *os professores que eu tive sempre era a mesma coisa, faziam a chamada e largava a bola, pronto, aula dada.*

Os alunos atribuíram importância às aulas de Educação Física porque conseguiram relacioná-la à sua vida cotidiana, ou seja, faz sentido para eles quando relacionam o que aprenderam com os outros em um sistema ou em conjunto; faz sentido para eles algo que aconteceu e que teve relações com outras coisas de suas vidas. Assim, tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros (CHARLOT, 2000).

Portanto, a mudança de pensamento sobre as aulas de Educação Física não aconteceu no decorrer desta espiral cíclica, até porque o Plano de Aula 1 desenvolvido não teria sido suficiente para tanto. Todavia, é um processo que se iniciou quando ingressaram no IFMT e cursaram o 1º ano do Ensino Médio, e que ainda não se finalizou, pois, como todo processo, é contínuo e progressivo, neste caso, para melhor. Entretanto, é preciso reconhecer que esta pesquisa possui limitações que extrapolam meu trabalho docente.

#### 4.2.1.3.2 O que aprendem nas aulas de educação física

Ao serem questionados sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física, as respostas dos alunos foram diretas e sucintas, com pouquíssimos desmembramentos e



explicações sobre os temas. Isso pode ser explicado por terem tido apenas um bimestre de aula neste ano letivo, com apenas um conteúdo abordado, tendo que reportar-se à memória do ano anterior (1º ano). Essas lembranças requeridas não estavam latentes em suas memórias quanto se tivessem acabado de experimentá-las, como ocorreu com as turmas dos 1º anos. Pressuponho que isso ocorrerá com as turmas dos 3º anos também, quando forem solicitados a acessar o que aprenderam durante as aulas de Educação Física no IFMT.

Outro fato é que os alunos do 2B indicaram que houve uma mudança de sentido em relação à Educação Física que tiveram antes e depois de adentrarem no IFMT, quando foram solicitados a responder a pergunta sobre o que aprendem durante as aulas. Essa mudança é importante para contextualizar as respostas dos alunos, porém não considerei necessário atribuir uma categoria específica de análise de dados. Assim, segue o diálogo entre os alunos:

- Amanda: *ah, pra mim Educação Física não era aula, porque antigamente o professor só dava bola, então pra mim Educação Física tinha um pensamento diferente do que está acontecendo agora.*

- Vinicius: *vendo por esse lado, Educação Física não era uma aula, era recreação, tipo era o final das aulas, aí jogava bola, isso era Educação Física (risos).*

- Amanda: *não era Educação Física da nossa cabeça, era algo nada a ver, era só jogar e pronto.*

- Davi: *you esperava toda semana para ter aqueles 30 minutos da sexta, aí a quadra não era coberta e chovia (risos).*

- Vinicius: *aí você continua não tendo aula, que também não ia mudar você tendo ou não.*

- Davi: *o negócio era estar na quadra.*

- Amanda: *eu aprendi a gostar de Educação Física aqui da escola [...]*

Interessante que, para os alunos, no Ensino Fundamental a Educação Física era recreação, de modo pejorativo, “jogar bola”. Entretanto, no Ensino Médio do IFMT esse pensamento mudou, é diferente, é aula, o que contribuiu até para que quem não gostava das aulas passasse a gostar. É um indício que houve uma mudança de significado atribuído pelos alunos às aulas de Educação Física, que será comprovado (ou não) no decorrer das apresentações dos dados da pesquisa.

Sendo assim, as categorias obtidas foram: **1) Conhecimentos sobre o corpo; 2) Esporte; 3) Lutas; 4) Teoria e prática; 5) Conteúdos atitudinais.** O quadro 41 ilustra as

respostas dos alunos dos 1º anos no último grupo focal com as categorias do Grupo Focal 1 dos 2º anos:

**Quadro 41:** Grupos Focais do 1º e 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física

Grupo Focal 3 – 1º anos	Grupo Focal 1 – 2º anos
1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo
2) Esporte – visão ampliada	2) Esporte
3) Capoeira/Lutas	3) Lutas
4) Nutrição e os teatros	4) Teoria e prática
	5) Conteúdos atitudinais

**Fonte:** construção da autora

Um detalhe importantíssimo é que a categoria “nutrição e os teatros” não apareceu no grupo focal dos 2º anos e, talvez nem seja elencado posteriormente, porque não consegui realizar a atividade dos teatros com as turmas de 2015, quando estavam no 1º ano. Os alunos conheceram os conceitos sobre nutrição, iniciaram a elaboração dos teatros, porém eu e o professor de Língua Portuguesa tivemos que abortar o trabalho devido à greve daquele ano, que atrapalhou todo o desenvolvimento do calendário previsto.

A categoria relacionada aos conhecimentos sobre o corpo lembrou os conteúdos do 1º ano, como os relacionados à importância da atividade física, batimento cardíaco, exercícios aeróbicos e anaeróbicos, entre outros. As respostas a seguir ilustram esta categoria:

Leonardo 2A: *a importância da atividade física das pessoas.*

Yan 2A: *aprende a controlar a respiração, aquele exercício de abdominais.*

Edson 2A: *ah, lembro sobre batimento cardíaco, sedentarismo, exercícios aeróbicos e anaeróbicos.*

Lauriane 2A: *questão da saúde.*

Nayara 2B: *a fazer atividades e exercícios físicos.*

As capacidades físicas também foram lembradas pelos alunos das duas turmas, como a aluna Taynara (2B) destacando que “*as capacidades físicas nos ensinaram como fazer direito as abdominais, qual é o bom, o ruim, muito ruim*”. A aluna se referiu aos resultados das classificações dos testes físicos que participaram durante as aulas e, posteriormente, puderam analisar e apresentar os dados comparativos entre os colegas. Interessante que, para ela, o teste físico também ensinou a forma correta de se executar determinado exercício físico, mesmo não sendo o objetivo proposto.

Os alunos aprendem sobre os esportes indicando conceitos, história, comparação entre os esportes de ontem e hoje, regras e habilidades específicas nos esportes, ou seja, conteúdos aprendidos no ano anterior, conforme as manifestações a seguir:

Marcos 2A: *porque dar a bola pra jogar é fácil, mas você pegar realmente o que deve ser feito, ensinar as regras, dentro da quadra e lá na pista, é totalmente diferente.*

Hiago 2A: *você aprende de como o esporte de verdade é... handebol de areia que não foi quase ninguém, e valia 2 pontos.*

Lauriane 2A: *a gente vê a diferença dos esportes de antigamente pra agora.*

Davi 2B: *ah, eu aprendi os conceitos de handebol.*

Alex 2B: *o histórico do esporte.*

Cinthia 2B: *tinha um trabalho que a senhora passou que era para mostrar as habilidades específicas. Gente, eu nunca nem tinha dado importância pra isso. Em cada esporte as habilidades são diferentes, então a senhora mostrou na teoria isso pra gente e não ficou só na teoria, conseguimos observar na prática e, melhor, com a gente mesmos, porque foi a gente que observou nossos colegas ali fazendo determinada atividade.*

O discurso de Cinthia (2B) apontou para uma ampliação do conhecimento sobre os esportes, relacionando-o às diferenças entre as habilidades específicas observadas durante as aulas em cada modalidade esportiva praticada, resultando numa interrelação da teoria com a prática de forma significativa, pois atribuiu importância à aprendizagem. É possível afirmar que a aluna estabeleceu uma relação significativa com o saber porque ela foi capaz de compreender, numa relação consigo mesma e com os colegas (CHARLOT, 2000).

As lutas também foram lembradas pelos alunos, indicando que no “*ano passado a gente aprendeu sobre lutas*” (Amanda, 2A) e “*lembro que a gente fez uns trabalhos sobre lutas, e que a gente que era os atletas*” (Sara, 2B). Esses momentos foram relevantes para os alunos, pois gostaram das aulas e de participar delas, como ressaltou a fala de Lorryne ao complementar a resposta de Sara que “*aquele dia tinha gente que estava se achando (risos)*”.

A primeira resposta de um dos grupos focais à questão “o que vocês aprendem nas aulas de Educação Física?” foi: “*Teoria e prática*” (Matheus, 2A). Sara resumiu a relação teoria-prática, enfatizando as atitudes que tomei durante minha prática docente para que os alunos se apropriassem das informações disponibilizadas durante as aulas.

Sara 2B: *oh... tudo que a gente viu na parte teórica sobre como fazer, as regras, como você vem se comportando ali no grupo, tudo se aprende ali na*

*sala de aula com a senhora explica, a senhora faz questão de mostrar, “não gente não é assim, vocês tem que pegar, e lembra da aula teórica? Eu te ensinei como é que se fazia”. Então, vocês tem que acabar aprendendo, de uma maneira ou de outra. Então, se você não aprende na aula teórica, você acaba aprendendo na aula prática.*

Interessante destacar a articulação que a aluna Sara fez entre o que se aprende ou não nas aulas teóricas e práticas, visto que no entendimento da aluna, quando não se aprende na aula teórica (conceitos), acaba-se aprendendo na prática (saber fazer), porque os alunos estabelecem relações diferentes com o saber e, muitas vezes, os conceitos transmitidos em sala de aula não são apropriados pelos alunos por não fazerem sentido para eles. Porém, na aula prática, as experiências podem se tornar mais significativas para esses alunos e, a partir daí, conseguem estabelecer relação com o saber. “Para esses alunos, aprender não se deteve ao aprendizado de uma teoria ou do domínio de um objeto, mas avançou na projeção das atividades que foram dominadas” (CHARLOT, 2009, p. 244), lembrando que isso não exclui a enunciação, já que as formas do aprender não são estanques, mas heterogêneas.

Os conteúdos atitudinais apareceram na resposta dos alunos de forma destacada dos demais conteúdos, por isso os separei em outra categoria. Para Nairan (2A), nas aulas de Educação Física se aprende “*que deve respeitar os colegas e professores*” e, para Ana (2A), “*na Educação Física, o que eu mais prezo em aprender é a disciplina, para aprender... porque a Educação Física tem algo a mais do que só esporte*”. A frase de Ana tem duplo sentido e causou dúvida na interpretação dos dados, pois, ao mesmo tempo em que pode estar se referindo à disciplina enquanto uma atitude relevante de se aprender nas aulas, também pode ter se referindo à própria Educação Física como disciplina (componente curricular) e destacando sua importância. De qualquer forma, são valores e atitudes presumíveis do currículo oculto da Educação Física, já que não os destaquei como elementos de aprendizagem em minhas aulas, mas são conteúdos atitudinais que podem estar presentes em qualquer componente curricular da escola.

O que posso apreender destes dados é que os alunos aprenderam e estão aprendendo a diversidade de conteúdos propostos durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado do IFMT – campus São Vicente. Estes conteúdos são oferecidos em suas três dimensões (conceitos, procedimentos e atitudes) e estão sendo valorizados pelos alunos em seu cotidiano, estabelecendo uma relação com o saber quando interagem com os outros, consigo mesmo e, principalmente, com o mundo.

#### *4.2.1.3.3 O que significam as aulas de educação física*

Revisitando os conceitos de sentido e significado, basicamente os significados são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais e, o sentido, é do indivíduo, é particular, subjetivo (BERGER; LUCKMANN, 1985). Expressar o significado das aulas de Educação Física pelos alunos tem sido a tarefa mais difícil, percebida em todos os grupos focais, pois compreende a verbalização de um conceito. Os significados apontados pelos alunos compreenderam quatro categorias: **1) Saúde; 2) Saberes enunciados + Dominar uma atividade; 3) Objetivos da Educação Física; 4) Distração.** O quadro 42 destaca as categorias apreendidas no último grupo focal dos 1º anos e do Grupo Focal 1 dos 2º anos:

**Quadro 42:** O significado das aulas de Educação Física – 1º e 2º anos

<b>Grupo Focal 3 – 1º anos</b>	<b>Grupo Focal 1 – 2º anos</b>
1) Saberes enunciados + Dominar uma atividade + dominar uma relação 2) Objetivos da Educação Física na escola	1) Saúde 2) Saberes enunciados + Dominar uma atividade 3) Objetivos da Educação Física 4) Distração

**Fonte:** construção da autora

É possível observar que o significado das aulas de Educação Física para os alunos está sendo construído com base no que estou realizando com eles, pois, se tivessem aula com outro professor, certamente os apontamentos seriam de acordo com as experiências vivenciadas. Dois alunos do 2B indicaram a relação com a Saúde como significado para as aulas de Educação Física, entretanto, percebi que há uma ligação com o que foi aprendido durante as aulas sobre o tema nos dois anos que tiveram aula comigo, não se tratando de um significado apreendido da mídia ou do cotidiano. Vinicius afirmou que significa “*um indivíduo mais saudável*” e, para Amanda, “*incentiva o aluno a não ficar sedentário*”. Porém, no decorrer do grupo focal, Vinicius direcionou o significado das aulas também para a aprendizagem, “*tipo assim,... aprender, mas aprender da maneira certa*” (Vinicius, 2B).

Assim, a categoria “aprender” abarcou a maioria das respostas dos alunos, constituindo-se “*um modo de aprender mais a fundo, tanto na teoria quanto na prática*”, conforme afirmou Sara (2B). A relação teoria e prática foi ressaltada não apenas por Sara, mas outros alunos falaram sobre a interligação dos conteúdos, sobre os saberes-enunciados e o domínio da atividade.

Manu 2A: *é um aprendizado a mais que a gente tem.*

Hiago 2A: *o esporte e jogo, aperfeiçoar os fundamentos.*

Luciana 2A: *são coisas que a senhora fala que se encaixa nas coisas, tipo aquela matéria sobre sedentarismo.*

Lauriane 2A: *saber sobre os esportes, sua essência, sua história.*

Edson 2A: *Vamos dizer que você pratica esporte, aí você vai desenvolver certa habilidade ou vai conhecer uma habilidade que você tem e não sabia que tinha.*

Ana 2A: *pra mim, é a gente conhecer nosso corpo, pra gente ter alguma coisa boa.*

Lorrayne 2B: *os conceitos do sedentarismo.*

Nayara 2B: *aprender coisas novas.*

A figura do aprender “dominar uma relação” não foi expressada pelos alunos, entretanto a relação do que se aprende nas aulas de Educação Física com o cotidiano foi recorrente em algumas manifestações emergindo nova categoria de análise que se relaciona com os objetivos propostos para a Educação Física escolar, como argumentou Anelise (2B):

Anelise 2B: *bom pra mim, Educação Física não é necessariamente esporte, mas sim a vida com o dia a dia. Envolve tudo e mais um pouco, não só o esporte, muita gente fala assim, a Educação Física é só futebol, handebol, vôlei. Sim, mas há outras maneiras de Educação Física.*

Em outro grupo focal do 2B, a relação estabelecida entre o que se aprende durante as aulas, nas três figuras do aprender de Charlot (2000), com a vida, consigo mesmo e com os outros, foi destacada pelos alunos em diálogo apresentado a seguir:

- Cinthia: *creio que Educação Física para mim tem um sentido de proporcionar conhecimento que antes eu não tinha, onde eu procuro associar esse conhecimento a minha vida. Como elas falaram para gente deixar de ser sedentário, começar cuidar mais da nossa saúde, então isso não influencia só o nosso conhecimento da sala de aula, isso para mim vai muito mais além, porque eu vou levar isso pra minha vida mesmo, e é isso que eu tenho hoje como Educação Física.*

- Sara: *como pra mim também.*

- Larissa: *as nossas colegas, né Cinthia, tinha ódio de jogar futsal como futebol de campo.*

- Cinthia: *as aulas de Educação Física era a matéria preferida de todos (Ensino Fundamental), não porque as pessoas ficam, a não, é aula de*

*Educação Física vamos lá... não. E sim porque é outra aula que eles não iriam fazer nada.*

- Lorraine: *o povo fica muito no social, não fica muito sedentário e o povo vai ajudando você a criar corpo e essas coisas (risos). A pessoa gorda e sedentária é uma pessoa que fica muito no computador e essas coisas.*

- Cinthia: *ajuda no social assim, por exemplo, porque a gente começa a se interar com outras pessoas também, entendeu? Às vezes, ela ser melhor em um esporte do que eu, e eu sou melhor em outro esporte que ela não é, e a essa ajuda múltipla entre as pessoas.*

- Sara: *assim, você se ajuda e ajuda as outras pessoas, você se sente bem, se sente acolhido.*

Da mesma forma que os alunos dos 1º anos conseguiram, ao final da pesquisa-ação, aproximar seu discurso com o principal objetivo da Educação Física na escola de conhecer, reconhecer e experimentar as diversas manifestações da cultura de movimento de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade, os alunos dos 2º anos também o fizeram. O significado da Educação Física para os alunos reuniu as diversas manifestações da cultura interrelacionando-as com suas vidas, com autonomia para colocar em prática estes saberes quando desejarem, se tornando pessoas melhores ao dominar as relações. Assim, aprender algo é mais que acumular informações, é compreendê-las e relacioná-las com a vida cotidiana, é atribuir sentido a esses conhecimentos, transformando-os em saberes, havendo uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Para finalizar, outra categoria aflorou-se das respostas dos alunos, de que as aulas de Educação Física significam “*sair da rotina*” (Lauriane, 2A) ou “*um momento de distração, é algo mais pra mim*” (Marcos, 2A), e Manu (2A) complementou a frase de Marcos justificando que “*isso porque somos jovens*”. Este significado, obtido através de uma leitura positiva de Charlot (2000), não é depreciativo e, como os alunos mesmo afirmaram em outro momento deste grupo focal, é uma das poucas aulas em que podem sair da sala de aula para experimentar aulas diferentes, práticas.

A manifestação de Manu chama a atenção para as características da juventude, em que a escola precisa considerar o jovem como um sujeito ativo que age no e sobre o mundo, um sujeito social e singular, no qual sua ação se produz e é produzida no conjunto das relações sociais em que se insere (CHARLOT, 2000). Ou seja, não querem ficar confinados numa sala de aula copiando e decorando os conteúdos despejados pelos professores. Querem e precisam

interagir, se movimentar, aprender fazendo, estabelecer outras relações que envolvam outras pessoas e o mundo, para assim atribuírem sentido aos saberes escolares. Pois, “a juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110).

#### 4.2.1.3.4 Sugestões para as aulas de educação física

Para finalizar esta espiral cíclica, solicitei aos alunos, na conclusão do grupo focal 1, que apresentassem sugestões para a melhoria das aulas de Educação Física e Vinicius (2B) enfatizou que “foi como eu falei antes, a aula da senhora é bem distribuída, pois ensina aplicar dentro da sala de aula e depois lá na quadra. Aí tem professor que não faz isso, se fosse outra aula eu até falaria, mas a aula da senhora tá boa”. Essa afirmação indica o atendimento às necessidades, pelo menos deste ano, no que se refere ao planejamento, organização e execução das aulas.

Esta questão despertou a curiosidade dos alunos por conhecer novas possibilidades de movimento, corroborando Charlot (2000) ao afirmar que o aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. As sugestões foram:

Mateus 2A: *voltar um pouco mais para nossa cultura.*

Marcos 2A: *que nem no basquete que tem o de cadeira, no futebol tem futebol para cego. Hein, professora, os esportes de outros países, a gente vai aprender? Tipo futebol americano...*

Yan 2A: *professora, devia dar umas aulas de slackline.*

Luciana 2A: *mais discussões e debates.*

Lauriane 2A: *jogo de tabuleiro.*

Ana 2A: *mais interação dos alunos.*

Edson 2A: *ter algumas apresentações sobre os esportes.*

Larissa 2B: *quero aulas de handebol.*

Lorrayne: *não, Vôlei!*

Cinthia 2B: *montar tipo que uma academia aqui na escola seria bom, mas em um local arejado com espaço, acho que seria bem legal.*



Sara 2B: *tem vários lugares bonitos aqui na escola, a gente fica preso aqui sem poder ir nesses lugares.*

Vinicius 2B: *como as aulas são boas, tenta colocar um pouco mais de prática.*

Amanda 2B: *quero que tenha aula de dança.*

É possível observar a diversidade de conteúdos e estratégias para as aulas sugeridas pelos alunos. Isso é reflexo de uma prática pedagógica pautada no diálogo e reflexão conjunta entre alunos e professora, um dos princípios do planejamento participativo descrito por Correia (1996; 2011).

A proposição de Shirley (2A), aluna que afirmou não gostar das aulas de Educação Física, confirmou uma dúvida que temos ao precisar se o aluno aprende quando não executa as atividades práticas, ficando só a observar: *“ah passa alguns trabalhos, porque só observando já dá para ter uma noção, mesmo sem jogar”*. Em determinado momento também perguntei se aprendem quando não fazem a atividade e Matheus (2A) respondeu *“lógico, observar também faz bem”*. Compreender as características da juventude e, principalmente, dos jovens que são nossos alunos é fator positivo para o sucesso das aulas de Educação Física, pois, muitas vezes, o professor deseja que todos participem efetivamente de uma atividade e entende como negativo a não participação de alguém, por acreditar que o aluno não aprendeu porque não executou. Na verdade, os próprios alunos afirmaram que não é bem assim, e nós mesmos, professores, sabemos que podemos aprender algo somente observando.

Para sequência da pesquisa e início da próxima espiral cíclica, propus ampliar os conteúdos oferecidos durante as aulas, até mesmo utilizando-me de horários vagos para que isso acontecesse, aumentando a quantidade ou tempo das minhas aulas, sempre em acordo com a coordenação do curso técnico em agropecuária, que organiza e realoca as aulas vagas para outros professores. Essa sempre foi uma característica que primei na minha prática docente e os alunos lembraram-se disso, destacando que no *“ano passado, a senhora usava as aulas do professor Lívio ou de outro que faltava, para conseguir dar as aulas”* (Larissa, 2B). Entendo que a diversificação dos conteúdos e estratégias de ensino ampliarão a visão daqueles alunos que ainda não conseguiram relacionar a Educação Física com suas vidas, aproximando suas respostas aos objetivos da Educação Física escolar.

## **4.2.2 A espiral cíclica 2 dos 2º anos**

### **4.2.2.1 Danças**

Iniciando a segunda espiral cíclica, primei por dar continuar ao conteúdo de dança, tendo uma aula introdutória compreendida na espiral cíclica anterior. Ênfase também que a primeira espiral encerrou-se com o término do 1º bimestre, da mesma forma que ocorreu com os 1º anos. Sendo assim, este novo ciclo de reflexão-ação-reflexão teve início concomitante ao 2º bimestre letivo e, no dia da coleta de dados do grupo focal 1 (sábado letivo – 02/07/2016), já tivemos a primeira aula do novo bimestre, com a exibição do filme “Vem Dançar” (2006), conforme previsto no Plano de Aula 2:

**Quadro 43:** Plano de aula 2 – 2º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 02</b>
	<small>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</small>		

**1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

40 horas

**Série:**

2º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Atividades rítmicas e dança.

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer as classificações das danças segundo sua construção histórica;
- b) Ser capaz de discutir e opinar sobre os preconceitos relacionados à dança;
- c) Conhecer o conceito de ritmo e ser capaz de identifica-lo nas mais diferentes situações;
- d) Experimentar atividades rítmicas;
- e) Construir e apresentar a origem, história e vivência de pelo menos um estilo de dança.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Danças: conceitos, pesquisa e construção de documentários sobre danças regionais, folclóricas e populares.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula será apresentado o que trabalharemos com o conteúdo dança e como será o trabalho final de produção de vídeos sobre uma dança, em que cada grupo deverá escolher uma dança e construir um documentário/programa de tv sobre esta dança, destacando sua origem, história, curiosidades e como se dança. Para tanto, serão apresentados os vídeos já produzidos por outras turmas nos anos anteriores a fim de motivá-los. Na próxima aula, assistiremos ao filme “Vem dançar” para discutirmos, posteriormente, os preconceitos relacionados à dança. Em seguida, serão apresentados os conceitos de ritmo e as classificações das danças segundo sua construção histórica e, logo depois, faremos aulas práticas com atividades rítmicas. Para finalizar, os alunos apresentarão os seminários de danças produzidos através de um vídeo e, ainda, serão discutidas as questões do ENEM sobre dança.

<b>6) PREVISÃO DE AULAS</b>
- 6 aulas

<b>7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)</b>
-

<b>8) RECURSOS (materiais)</b>
Projektor multimídia, computador, textos, sala de aula, caixa de som, cordas, sala de ginástica e outros materiais diversos.

<b>9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo. - Seminário: vídeos sobre danças. - Aulas práticas: nota de participação - Avaliação escrita: prova.

**Fonte:** construção da autora

No sábado letivo, 02/06/2016, exibi o filme “Vem dançar” para os alunos dos 2º anos, porém não foi possível realizar a discussão sobre o mesmo após a aula, devido à realização do grupo focal concomitante ao filme e, também, pela duração de 1h58min do vídeo. Solicitei aos alunos que anotassem e discutissem os preconceitos apresentados no filme, não apenas àqueles referentes à dança, mas todos os outros, como preconceito social, para me entregarem na próxima aula contando ponto como atividade avaliativa. Desta forma, discutiríamos o tema a partir das anotações e percepções dos alunos. Como alguns alunos faltaram, tendo alguns deles justificativas plausíveis como aqueles que não poderiam frequentar as aulas de sábado devido à religião não permitir, disponibilizei o filme a esses alunos, indicando também a toda a turma o site onde estava disponível o filme, não havendo desculpas para não elaborar a atividade avaliativa.

Na aula seguinte, dias 04 e 05/07/2016, iniciamos a aula com a avaliação do filme assistido anteriormente (“Vem dançar”). O quadro 44 resume as discussões sobre o filme com cada turma:

**Quadro 44:** Discussão sobre o filme “Vem dançar”

2A	2B
Perguntei se alguém gostaria de comentar sobre o filme: uma aluna contou que a história se passou numa escola, que tinha a detenção e quem desobedecia ia para uma salinha; outra aluna disse que era uma escola de periferia. Percebi que alguns alunos estavam fazendo tarefa de outra matéria, então sugeri formar um círculo para discutirmos o filme e a turma concordou.	Iniciei a aula pedindo aos alunos para formarem um círculo. Perguntei quem não assistiu ao filme e alguns alunos se manifestaram, porém teve aluno que não foi na aula de sábado e assistiu pelo youtube. Perguntei à turma se alguém tinha algum preconceito com a dança e disseram que não, mas perguntei se tinha algum preconceito com alguma coisa da dança ou com

Perguntei aos alunos se identificaram alguma semelhança da escola do filme com a nossa e disseram que não – “*era muito louco*”. Expliquei que era uma escola de periferia, com alunos pobres e que haviam normas rígidas para os alunos que cometiam algum delito – aqui na escola também tem? Alunos responderam: “*Sim!*”, “*departamento de assistência ao discente*” e “*vai pra comissão agora*”. Perguntei se aqui também havia punições e responderam que sim. E no filme? “*vão para a sala de detenção*” – que era uma espécie de porão e cumpriam no contraturno. E o que faziam lá? “*nada*”. E depois que chegou o professor? “*ele queria ensinar dança, tango, valsa...*” – que são as danças de salão – e o que a turma queria fazer? “*dançar hip hop*”, porque era da cultura deles. E se fosse aqui na escola, vocês iriam dançar o que? “*lambadão*”, “*sertanejo*” – seria o mesmo que vocês gostassem de dançar o sertanejo e a professora quisesse ensinar dança de salão – “*ah, eu aprenderia*”, “*eu também*”, “*eu ia perguntar se ia valer nota*”. Quais preconceitos identificaram no filme? “*racial*”, “*social*”, “*ao estilo musical*”, “*cultural*”; “*por serem pobres, eles não poderiam dançar*” – assim, expliquei um pouco do movimento do hip hop (ligado ao basquete, aos negros, pobres, periferia nos EUA, rap, etc.) e perguntei se havia preconceito quanto ao hip hop, e alunos disseram que sim – havia uma contraposição do hip hop com a dança de salão. No filme havia, inicialmente, um confronto entre os dois estilos e, depois, houve uma mescla entre as duas danças. Uma aluna disse que fez aulas de dança de salão. Havia um preconceito dos alunos com a dança de salão no filme e também do professor com o hip hop, então uma aluna disse “*tem uma hora que ele coloca a música dele e fala ‘isso é música que fala de amor’...*”. Alunos se lembraram de que o professor chegou de terno e perguntaram a ele se iria num velório, “*ai roubam a bicicleta dele, ai gostam (dele) e devolvem*”. Quanto ao preconceito racial, era como? “*do negro com o branco*”, “*até o menino pergunta pra ela se ela já se olhou no espelho*” (se referindo a aluna branca, de família rica, que chegou à turma). Perguntei se identificaram no final que os alunos e professor compreenderam que o hip hop podia trazer os elementos da dança de salão e a dança de salão poderia incorporar os elementos do hip hop – responderam que sim. Perguntei quais outros preconceitos existiam em relação às danças: “*menino que faz balé*” (Vitória), “*menina dançar funk*” (Ana) – nessa hora houve um burburinho

algum tipo de dança e disseram que sim: “*funk*”, “*acho o funk feio*”, “*o preconceito vem de algumas pessoas*”, “*seria o jeito de falar, o jeito de dançar, é muito pornográfico*”. Algum outro preconceito que já ouviram? “*homem dançar balé*”. Vamos discutir o filme – perguntei de novo quem não assistiu – alguns alunos falaram que passou na sessão da tarde e que tem no youtube – comecei explicando que o filme se passa na realidade de uma escola e pedi para que continuassem a falar: como é a realidade da escola? “*é uma escola de negros*”, completei que era pública, de periferia, classe social baixa, “*é de pessoas quem tem os pais, muitas vezes, alcoolatras ou prostitutas*” (Amanda), de famílias desestruturadas e maioria de negros e pobres. Havia o preconceito de negros com brancos e brancos com negros nos EUA – “*quando o professor chega, eles já olham assim, homem branco, todo vestido...*” (Sara), “*fica com a dança dos branquelos*” (Amanda). Havia preconceito com a dança dos jovens?

- “*ele era mais do lado clássico*”

- “*não, na verdade no início ele não aceita muito, mas depois que o menino mostra o ritmo, que ele troca o ritmo por um ritmo mais, não tão (gestos)... ele começa a curtir e aceitar o estilo de dança deles. Quando ele vê eles dançando...*” (Sara).

Perguntei se eram estilos de dança diferentes e que vinham de culturas diferentes? Responderam que sim. Conversamos um pouco sobre a classe em que a turma do filme estava inserida e comentaram que alguns alunos tiveram pai alcoolatra, um deles estragou o carro da diretora. Expliquei sobre o movimento hip hop e seus elementos, além dos tipos de preconceitos identificados (racial, social, cultural). Cinthia falou do preconceito dos alunos em iniciar a dança de salão, algo que já estava dentro deles, pois

- “*no começo se negaram a praticar aquela dança que estava sendo proposta para eles, então porque eles consideravam que era uma dança de branquelos e eles não podiam praticar, só as pessoas da alta sociedade... eles já carregavam o preconceito com eles...*” (Cinthia)

Havia um contraponto entre a dança de ricos e de pobres, então falamos sobre as características da dança de salão e do sincretismo cultural que aconteceu ao final do filme entre as danças; e também dos pré-conceitos que temos sobre algo que não conhecemos.

sobre o funk – “o raggae é de maconheiro”. A maioria dos alunos disse não ter preconceitos, mas os estimulei a falar sobre os preconceitos em geral com a dança; ressaltaram o rock que é “endemoniado”.	
--	--

**Fonte:** construção da autora – Roteiros de observação – aula 10 – 2A e 2B

Na turma do 2A as discussões sobre os preconceitos se estenderam um pouco mais, avaliando o sertanejo como movimento cultural e suas danças (furró, sertanejo, lambadão), pois indicaram serem as danças que mais gostavam. Perguntei a turma se haviam preconceitos em relação ao sertanejo e disseram que não. Porém, ressaltai que havia sim, mas como eles viviam esse movimento cultural, não percebiam. Então, alguns alunos disseram: “*dizem que os homens são tudo veadinho*”; “*é tudo abea*” (perguntei o significado de “abea” e disseram que era “veado”); “*professora, é como se fosse o lambadão. Eu que tô no lambadão, tem preconceito também. Muita gente diz que o jeito que dança o lambadão, é tipo assim, a menina fica esfregando no homem, mas não tem um jeito só de dançar lambadão, tem vários tipos. Por exemplo, ele ali (apontando para Thiago) tem preconceito*” (Manu). Expliquei que os preconceitos são os “pré-conceitos” que julgamos algo sem ter um conhecimento aprofundado sobre o tema.

Na sequência, dividi as turmas em duas para lerem duas reportagens disponíveis em sites da internet sobre preconceitos: “O preconceito contra o funk<sup>41</sup>” (2011) e “Dança é coisa de homem, sim, senhor!<sup>42</sup>” (2015). A proposta foi que cada grupo lesse apenas um dos textos e, logo após, um fizesse a defesa do funk e o outro do balé, tentando convencer o outro grupo para que não tivessem preconceito em relação à dança que estavam defendendo. Após 10 minutos de leitura começamos a discussão. Os debates estão expostos no quadro 45:

**Quadro 45:** Debates sobre os textos

<b>Texto: O preconceito contra o funk</b>	
<b>2A</b>	<p>Este foi o segundo grupo a apresentar e os alunos iniciaram a discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeferson: “<i>ultimamente o funk vem se destacando aí, mas em relação a cultura, acho que não desenvolveu bem não, porque hoje eles tão pensando em ostentação, antes era mais para mostrar a realidade das periferias. O funk e o rap eram mostrados como motivador também para as pessoas vencerem na vida, só que hoje em dia tá tendo um funk ostentação, mas eles não pregam assim ‘ah, você tem que trabalhar em tal coisa, isso aqui não’, mostra que você tem que conquistar as coisas do jeito mais fácil e geralmente uma pessoa que não tem muito discernimento de vida, ela vai querer buscar de uma forma mais difícil, por isso que acarreta esse negócio de dizer que funkeiro e gente que gosta de ouvir rap é bandido</i>”.</li> <li>- Érika: “<i>algumas letras de música também chega a ofender as mulheres, muitas letras ofendem... ah sem criatividade... chega a ofender as mulheres</i>”.</li> <li>- Jeferson: “<i>é engraçado que eles fazem tantas letras vulgares falando mal de mulher e as</i></li> </ul>

<sup>41</sup> Texto disponível em: <http://funkmovimento.blogspot.com.br/2011/04/o-preconceito-contra-o-funk.html>

<sup>42</sup> Texto disponível em: <https://diversao.terra.com.br/arte-e-cultura/danca/danca-e-coisa-de-homem-sim-senhor.ee9a10044fcbc410VgnVCM300009af154d0RCRD.html>

	<p><i>trouxa tão lá dançando</i>”.</p> <p>Lembrei-os que isso acontece com o sertanejo universitário também – Jeferson disse que também, mas a letras “<i>mais sem moral</i>” vinham do funk. O outro grupo, que ficou com o texto do balé, reclamou que era para eles defenderem o funk, porém estavam só criticando.</p> <p>- Matheus: “<i>quem gosta gosta, quem não gosta não tem problema não</i>”.</p> <p>O grupo não conseguiu defender o funk – tentei explicar sobre o movimento cultural do funk, de onde veio – porém, continuaram na discussão sobre o rap e funk falar mal de mulher. Explico de novo se conseguiram entender o que é a manifestação cultural de um determinado povo, de uma determinada classe social, mas não concordaram. Há um preconceito geral com o funk atual e é preciso que o outro grupo intervenha:</p> <p>- Manu: “<i>funk também é uma cultura</i>”.</p> <p>Jeferson disse que o funk antigo era cultura. Hariany perguntou ao grupo se eles já pararam para pensar que algumas letras do sertanejo também ofendiam as mulheres? Jeferson e outros colegas disseram que não chegava nem perto do funk. Hariany perguntou se pararam para pensar que o funk de antigamente era mais bonito que o de hoje e Jeferson disse que era isso mesmo que estava dizendo, que o funk de antigamente era cultura e esse de hoje em dia não é.</p> <p>- Manu: “<i>you sabe o que é cultura?</i>”</p> <p>- Jeferson: “<i>algo que é criado pelo povo e que esteja mantendo ela desde o começo</i>”.</p> <p>A turma se exaltou dizendo que não, discutindo muito. Completei dizendo que a sociedade muda e a cultura também, as manifestações culturais mudam, desaparecem, surgem outras novas, etc., tanto é que o texto dizia que o funk de hoje era reflexo da nossa sociedade atual. Vitória, que não era desse grupo, explicou que do mesmo jeito que ela gostava do sertanejo, tinha gente que gostava do funk, e que o funk estava até nas novelas, e tinha pessoas que gostavam desse tipo de música, pois era a liberdade. Érika falou que havia vários tipos de funk. Finalizei dizendo que, às vezes, a gente não compreendia porque nós não fazíamos parte daquela cultura, e determinadas coisas não fazem sentido para gente porque não estamos inseridos nessa cultura, mas o importante é respeitar</p> <p>- Vitória: “<i>é, não precisa gostar, tem que respeitar</i>”.</p>
2B	<p>Começamos com a defesa do grupo do funk aproveitando que a Amanda já havia começado a falar.</p> <p>- Amanda: “<i>posso fazer uma pergunta? Por que vocês não gostam do funk?</i>” – perguntando ao outro grupo que leu sobre o balé. Então, o grupo respondeu que não tinha preconceito. Solicitei, então, que inventassem ou dissessem algo que ouvia por aí contra o funk para suscitar as discussões, e disseram que “<i>funk fala mal das mulheres</i>”.</p> <p>- Sara: “<i>depende da música que você ouvir, por isso que tem o proibidão e o funk, nem todo funk é... principalmente os antigos</i>”.</p> <p>Nessa hora, todos começam a falar juntos. Daiane rebateu que havia o funk ostentação e:</p> <p>- Daiane: “<i>essa pessoa está ostentando por que? Porque está cheia de luxo por que está traficando? Está roubando?</i>”.</p> <p>Emanuel disse que, às vezes, poderia ser verdade.</p> <p>- Juliana: “<i>fala muito mal da mulher, rebaixa muito a mulher também</i>”.</p> <p>Emanuel concordou e o grupo dele se exaltou, dizendo que era para ele defender e não concordar com as acusações. Daiane ressaltou que as letras sempre falavam mal de mulher e o grupo defendeu dizendo que nem todas.</p> <p>- Sara: “<i>nem todas as letras falam mal</i>”</p> <p>- Emanuel: “<i>antigamente as letras eram melhores, mais agradáveis, mas hoje tem modificado muito e causado...</i>”.</p> <p>Davi completou que antes era uma modinha e tinha um jeito de dançar (ensaiado) e hoje não.</p> <p>- Emanuel: “<i>essa música é mais de periferia, então, a maioria das crianças, hoje em dia, que vive na periferia, ela escutando a música ela é incentivada a fazer as coisas, entendeu?</i>”.</p> <p>- Amanda: “<i>antigamente tinha o funk e o rap, diz o texto, mais o rap, a história de uma pessoa, ele fazia a sua história em forma de funk, hoje em dia não, eles usam o funk para falar de violência, sexo, luxúria, essas coisas, então não é todos os funk que tem essa...letra</i>”.</p> <p>- Eu: Por que a letra mudou?</p> <p>- “<i>porque a sociedade mudou</i>” (aluno)</p>

	<p>O texto falou sobre isso, que a sociedade mudou e a mídia refletiu a sociedade, e a sociedade também era reflexo da mídia. Iniciaram uma discussão paralela, com muita gente falando ao mesmo tempo: “<i>a mídia só mostra o lado podre</i>”; “<i>a mídia não mostra coisas boas</i>”. Fizemos uma comparação com o sertanejo também e alunos deram exemplos; lembrei-os que estão inseridos na cultura do sertanejo, por isso não prestavam atenção nas letras e que, talvez, quem esteja inserido na cultura do funk também tenha a mesma visão do sertanejo que eles tinham do funk – os alunos dão alguns exemplos de funk que fizeram/fazem sucesso, como “ostentação”, artistas que lançavam uma música e já fazia sucesso (lembrei-os que no sertanejo também era assim). Alunos continuaram com discussões paralelas e Sergio disse que o funk não fazia mais a crítica social que fazia antigamente, então Emanuel disse que as letras que falam de ostentação não tinha nada a ver com a realidade das favelas. Porém, Sara disse que não havia só barraquinhos simples na favela, haviam mega casas – não poderia retratar os sonhos (ostentar)? Alunos discutiram e acharam que poderia ser, mas também poderia ser só para fazer sucesso. Davi ressaltou que poderia ser acomodação também. Perguntei por que tantas pessoas gostavam de funk e não moravam na favela – alunos lembraram que os gringos gostavam de funk e pagavam para conhecer a favela. Perguntei se muitas pessoas não gostavam do funk pelo ritmo? E alguns concordaram, mas disseram que a batida era boa. Lembramos que no texto falava de outras danças e estilos musicais que também eram estereotipados como o funk e os alunos comentaram eu também haviam letras que falavam de romance: “<i>ah tem, só Claudinho e Buchecha</i>”, “<i>nada, MC Daleste...</i>”. Amanda ressaltou que MC Daleste tinha letras bonitas, que falavam de amor, então um aluno completou que ele fez uma música para a esposa e era muito bonita; Amanda continuou dizendo que muitas pessoas não o ouviam ou tinham preconceito só por ele ser um MC. Argumentei com os alunos que o mais importante era respeitar as diferentes culturas e não era preciso gostar. Sergio disse que as pessoas deviam respeitar seu espaço também, pois muita gente ouvia funk e não queria por fone de ouvido. Uma aluna disse que tínhamos:</p> <p>- “<i>é bom ressaltar que é o etnocentrismo, da cultura ligada com a dança, ou seja, não se pode pensar que a uma dança é inferior ou superior que outro tipo de cultura</i>”.</p> <p>Juliana completou que o funk também influenciava a fala das pessoas com as letras, e perguntei se não seria o contrário também, ou seja, o funk utilizava as gírias e linguajar de um determinado grupo social.</p>
<b>Texto: Dança é coisa de homem, sim, senhor!</b>	
2A	<p>Foi o primeiro grupo a apresentar:</p> <p>- Hariany: “<i>o balé precisa de uma dedicação maior; a gente começa a dançar balé na infância e é justamente aí que as crianças sofrem preconceito, justamente na hora que precisam mais do apoio familiar e aí que a família não dá apoio ‘ah se dança balé é gay’, ‘ah se você vai começar a dançar balé você vai virar gay’, eu não entendo justamente isso, por que que um homem não pode dançar uma coisa e vai ter que virar gay? qual é o problema dele virar gay? Qual seria o problema da dança?</i>”</p> <p>- Dani: “<i>é dança! Se você dança sertanejo, se você dança funk, é dança! Balé é uma dança</i>”.</p> <p>- Hariany: “<i>relembrando que as danças na Roma, se não me engano, tá no texto, eram um tipo de treinamento para os soldados</i>”</p> <p>- Vitória: “<i>é Grécia</i>”, “<i>o balé uma forma, vamos dizer assim, de consertar a mulher...</i>”</p> <p>- Luciana: “<i>etiqueta</i>”</p> <p>- Vitóeira: “<i>isso, e como tem essa coisa de balé tem que usar maiô rosa, é uma coisa mais menina, tem que usar sapatilha, ficar na ponta do pé, tem todo aquele jeito, postura, eles pensam por isso que os homens não podem fazer aquilo, é uma dança como qualquer outra</i>”.</p> <p>- Manu: “<i>e aqui também fala, por exemplo, que os homens que dançam balé podem virar profissionais, podem começar a dar aula e eles podem ter essa profissão e não muda a sexualidade dele, simplesmente é uma coisa que ele gosta de fazer</i>”.</p> <p>Dani comentou sobre a proibição do balé por um prefeito de SP e Edson complementou sobre a lei (Constituição) em que todos são iguais perante a lei e dizia ainda que haviam lugares que 40% dos praticantes eram homens.</p> <p>- Vitória: “<i>eu acho que a própria pessoa deveria se conscientizar, pois eu pensou assim, uns gostam de sertanejo, outros gostam do lambadão, é a mesma coisa que ela gosta do lambadão</i>”</p>

	<p><i>e tem precocento com o sertanejo (...) eu acho que cada um devia se respeitar, aprender, porque...”.</i></p> <p>Expliquei que o preconceito acontecia, principalmente, com aquilo que a gente não conhecia, pois no balé o homem era importante para a dança acontecer, precisava da força dele para ter um padedê, e Thiago ressaltou que no lambadão também. Luciana disse que esse preconceito com o balé era mais do pobre do que do rico, e que nos filmes americanos tinham muito menino dançando e a maioria dos pais autorizam. Perguntei se isso poderia ser também pela sociedade atual que estar mais “aberta” – Vitória disse que o brasileiro tem uma mente mais fechada, principalmente as pessoas mais velhas:</p> <p>- Vitória: <i>“eu tenho uma avó que se ver um menino usando maiô já vai ter um preconceito enorme”.</i></p> <p>Expliquei que essa situação não era normal na época dela, mas a sociedade mudou. Edson falou sobre o balé na Rússia, que também tinham preconceitos, mesmo sendo o balé mais famoso do mundo. Falamos do preconceito da família, pois as crianças pequenas não tinham preconceito – nessa hora a turma estava comentando com os colegas sobre o assunto e havia um burburinho na sala. Partimos para a discussão do segundo texto.</p>
2B	<p>Passamos ao balé: Cinthia iniciou perguntando ao outro grupo:</p> <p>- Cinthia: <i>“qual o preconceito do homem dançar balé?”.</i></p> <p>O outro grupo disse que não tinha preconceito:</p> <p>- <i>“Eu acho fofo”</i></p> <p>- Davi: <i>“acho que por ser balé o homem se torna até mais delicado ao tratar uma dama”</i></p> <p>Mudei a pergunta: os meninos aqui da sala dançariam balé? A maioria disse que sim, mas alguns alunos disseram que não, sinalizando com a cabeça que não e alguém disse: <i>“é dança de viado”</i> – muita discussão neste momento.</p> <p>- Sara: <i>“ele não tem preconceito com o balé, ele tem preconceito com o gay, só pode”.</i></p> <p>- Dayane: <i>“A profissão de balé é menos concorrida”.</i></p> <p>Ela ainda disse que se alguém vir um menino dançando balé e o chamar de ‘viadinho’, ele poderia largar uma carreira promissora por conta do preconceito. Lembrei-os que as crianças pequenas não tinham preconceito, quem tinha eram os adultos.</p> <p>- Cinthia: <i>“vale ressaltar que o balé é uma dança universal, não só o balé como qualquer uma outra, ela é universal onde todos podem participar, essa ideia que todos tem, principalmente os meninos, que quem dança balé se torna gay, gente, essa é uma ideia que não tem fundamento nenhum, a profissão da pessoa não vai influenciar de maneira nenhuma na sua opção sexual. Não é porque você está praticando balé, não é porque um homem pratica balé que ele é gay! Ponha-se no lugar: e se fosse o seu pai praticando balé? E aí? Você ia achar que seu pai é gay?”</i></p> <p>Muita risada e discussão nessa hora. Cinthia dirigiu sua fala aos meninos que disseram que nunca dançariam balé.</p> <p>- Dayane: <i>“o balé surgiu na Grécia antiga e que eles também praticavam balé para o treinamento dos soldados”.</i></p> <p>Cinthia reforçou que os homens começaram a praticar e só depois as mulheres entraram nesse cenário – lembrei-os quando estudamos luta e que falamos que somente os homens gregos (cidadãos livres) praticavam exercício físico e esportes. Amanda disse que no funk também muitos homens que dançavam, se faziam de “machão”, mas não eram homens, eram gays. Dayane falou sobre o balé Bolshoi e que os meninos que estavam lá tinham total apoio da família. Expliquei um pouquinho sobre este balé e da importância do homem no padedê (força). Cinthia comentou do caso do prefeito em SP que proibiu os meninos de dançar balé (texto) e comentamos que haviam gays em tudo, no sertanejo, no futebol, etc. Falamos também sobre a sociedade que mudou, pois antigamente não se aceitava homem dançar balé, mas hoje tudo mudou e não havia (ou não deveria haver) preconceito. Uma aluna comentou que um primo queria fazer balé e seu avô não aceitou – esta aluna chamou atenção do Alisson que estava no joguinho no celular. Outra aluna comentou que sua irmãzinha fazia balé na escola e que ano passado foi levá-la na aula e percebeu que nenhum menino fazia balé, e que seu pai também disse que os meninos deviam assistir UFC, nada de novela. Amanda pergunta sobre o trabalho, se eu que determinarei o tema (dança) ou eles podem escolher – peço para eles</p>



escolherem, mas para variarem e que na próxima aula a gente fecha juntos.
---

**Fonte:** construção da autora – Roteiros de observação – aula 10 – 2A e 2B

Foi possível apreender dos debates suscitados pelos alunos que existe preconceito com determinadas danças, como é o caso do funk. Contraditoriamente, o funk é uma dança presente na realidade dos alunos, destacado por Diniz e colaboradores (2017, p. 386) como danças que “parecem se aproximar do contexto dos alunos, como é o caso do *hip hop*, do funk e de outras danças eletrônicas, por exemplo”. Os autores indicam como uma estratégia inicial para o conteúdo dança, “a utilização dessas manifestações para que, num segundo momento, os alunos se mostrassem menos resistentes a aprender sobre esse conteúdo” (DINIZ et al., 2017, p. 386). Para os alunos do campus São Vicente, o sertanejo é o estilo musical e de dança que mais se aproxima de seu contexto, não identificando os preconceitos existentes a ele.

Diniz e colaboradores (2017) propõem que, no Ensino Médio, ocorra um aprofundamento dos conhecimentos a partir da dimensão conceitual e atitudinal, através de temas que podem auxiliar no tratamento da dança, uma vez que as experiências podem oferecer aos alunos outras possibilidades de aprender sobre ela. Num segundo momento, poder-se-ia explorar a dimensão procedimental. Desta forma, a proposição de textos e o filme para debater os preconceitos presentes nas manifestações da dança corroborou a ideia dos autores.

Os alunos do 2B demonstraram mais maturidade nas discussões sobre os textos, retirando argumentos dos mesmos para as discussões. O 2A evidenciou o preconceito presente na sociedade atual, principalmente com a cultura a qual não pertencem e compreendem, como o caso do funk, enfatizada na manifestação de alguns alunos. Assim, o objetivo compreendido no Plano de Aula 2 de “ser capaz de discutir e opinar sobre os preconceitos relacionados à dança” parece ter sido atingido. Porém, avaliei que poderia ter ido além e proposto um aprofundamento destas discussões, a fim de tornar os alunos capazes de compreender as diferenças culturais existentes entre os diferentes tipos de dança, valorizando-as e respeitando-as nos diversos contextos sociais. Por outro lado, apenas uma aula semanal de Educação Física não me permitiria aprofundar determinadas discussões, tendo que optar por um ou outro conteúdo.

Ao final da aula com o 2B, os alunos me pediram o texto que não havia lido – apresentado pelo outro grupo – e, se poderiam levar consigo para leitura. Diferentemente do 2A que, ao final da aula, devolveu os textos para mim. Há uma diferença nas atitudes de cada uma das turmas, o que pode indicar um interesse maior ou menor pela Educação Física, ou não, apenas uma característica de cada turma.

Na semana seguinte, dias 11 e 12/07/2016, iniciei a apresentação dos conceitos de ritmo e dança. Sempre utilizei duas semanas seguidas para apresentação dos conceitos, incluindo a classificação das danças, porém, desta vez, preferi intercalar a teoria com uma vivência (aula prática) de ritmo. Assim, a aula seguiu a apresentação de slides elaborada por mim, com base no capítulo 12, “Dança”, da obra de Darido e Rangel (2005), conforme sequência a seguir:

- O que é ritmo? Iniciei a aula perguntando aos alunos o que é ritmo e, no 2B, responderam: “*é mexer de acordo com a música*”, “*movimentar-se*” – sim, porque todo movimento é um ritmo em potencial. Conversamos sobre os ritmos do nosso corpo, como a FC, e utilizei seu conceito para explicar o que era “tempo, intensidade e métrica”. Perguntei se alguém tocava violão e alguns levantaram a mão – perguntei se liam partituras, disseram que não, que tocavam de ouvido. Expliquei a métrica comparando com a leitura de partituras e, também, como eram “escritas” as coreografias de grandes espetáculos, como aconteciam os ensaios, por exemplo, de uma abertura de Olimpíadas. No 2A, os alunos exemplificaram outras formas de ritmo, quando perguntei se tudo em nossas vidas tinha ritmo? Responderam: “*tem!*”. O corpo de vocês tem ritmos? “*Tem*”. O que, por exemplo? “*Coração*”, “*o jeito de andar*”, “*a respiração*”, “*a fala*”, “*a digestão*”. O esporte tem ritmo? “*Tem*”, “*até dormir tem ritmo*”. Tudo tem ritmo na vida, até para salvar uma vida é preciso ter ritmo para fazer uma massagem cardíaca (expliquei sobre isso). Apresentei outros exemplos de ritmo, como nos jogos (JIFs) em que, às vezes, a torcida dita o ritmo da partida ou, então, o jogo está empolgante e motiva a torcida.

- “Todas as culturas tem algum tipo de manifestação rítmica e expressiva que são criadas e recriadas o tempo todo” (slide). No 2A, perguntei sobre os movimentos culturais existentes no campus, se haviam grupos que gostavam de determinada dança ou música: “sertanejo”, “rock”, “funk”. Kadu pediu para eu mostrar e falar sobre as danças japonesas – os alunos pensam que eu sei tudo sobre cultura japonesa, por ser descendente – e contei um pouco sobre o que sei das danças circulares japonesas – uma aluna perguntou se era igual ao dos índios e respondi que era parecido. Conversamos sobre as manifestações culturais de Cuiabá, que o Cururu não é dança, somente o Siriri e o lambadão, e havia ainda as festas tradicionais, como a festa de São Benedito, dentre outras.

- Ainda sobre a criação e recriação das danças pelas diversas culturas, no 2B, conversamos sobre o exemplo da quadrilha que elaboraram para a festa junina da escola, que incluíam também o funk e axé, diferente da quadrilha tradicional. Falamos sobre as brincadeiras cantadas, que também tem ritmo – a turma se animou e começou a lembrar as

brincadeiras que faziam quando criança. Expliquei a diferença entre as brincadeiras cantadas e as rodas cantadas – contei que brincava de “Terezinha de Jesus” e uma aluna disse que conhecia como “Viuvinha”, bem parecidas, mas a música cantada era diferente – expliquei que isso era passado de geração para geração, era cultural, e que iríamos aprofundar estas discussões no 3º ano. Lembramos o filme “Vem dançar”, que as danças foram modificadas para atender aquela realidade social.

- Nem toda dança tem coreografia e nem toda coreografia é dança – dei exemplos e mostrei um vídeo de crianças com bola de basquete fazendo uma coreografia no ritmo da música eletrônica, muito interessante e difícil de realizar, para exemplificar uma coreografia que não se caracterizava como dança. Da mesma forma, danças sociais como o rasqueado e lambadão, poderiam ser dançadas sem coreografia.

- Apresentei o conceito de dança e, Manu (2A) completou que a dança também era uma forma de se desestressar – estava explicando sobre a dança como forma de expressão da cultura. Falamos dos surdos, que se expressam pela dança, então uma aluna do 2A disse que assistiu um vídeo de dança do ventre com pessoas surdas. No 2B, expliquei sobre a dança imitativa e mostrei vídeos de dança dos xavantes de quando visitei uma aldeia – relatei um pouco como foi a visita a esta aldeia e as atividades lá desenvolvidas. No 2A iniciei a apresentação das classificações das danças, porém não consegui terminar, tendo que retomar desde o início na aula seguinte.

Ao final da aula, combinei com os alunos que a próxima seria no salão nobre para realizarmos atividades com ritmo. Entretanto, tivemos um intervalo de duas semanas de férias escolares, previstas no calendário letivo, retomando as atividades apenas em agosto. Desta forma, defini com os alunos os grupos e temas para apresentação dos seminários (vídeos), programando para os dias 15 e 16/08/2016, contabilizando 10 pontos.

Em agosto de 2016, nos dias 01 e 02, tivemos uma aula prática no salão nobre com duas atividades de ritmo: “escravos de Jó” e “pular corda”. A primeira atividade, escravos de Jó, quatro alunos sentados e segurando os canos marcavam o ritmo da música, enquanto quatro colegas deviam se movimentar sem pisar nos canos, conforme o ritmo determinado. Todos os alunos participaram, seja demarcando o tempo com os canos, seja “pulando” os canos. Os alunos se divertiram muito e acharam difícil os movimentos da parte da música que dizia “zig zig zá”, realizando movimentos de zig-zag. Depois que todos tentaram uma vez, fizemos uma competição, no qual aquele que errava, saía. A turma do 2B teve mais facilidade e a atividade se estendeu por mais tempo que na turma 2A. Aqueles que venceram cada rodada participaram de uma semifinal e depois final. As figuras 34 e 35 ilustram a atividade:

**Figura 34:** Escravos de Jô – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 02/08/2016 – elaborada pela autora

**Figura 35:** Escravos de Jô – 2B



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 03/08/2016 – elaborada pela autora

A segunda atividade foi pular corda. No 2B, os alunos se organizaram sozinhos e começaram a brincar de “entrar na corda”. Depois, ajudei-os a organizar para que todos pulassem ao mesmo tempo, sendo que quem errasse, deveria sair; mas ninguém queria sair e alguns alunos burlaram a regra para não sair. As duas turmas demoram a conseguir pular todos juntos, pois tinha muita gente para pular ao mesmo tempo. Cantaram músicas da infância para animar a brincadeira, como “o homem bateu em minha porta” e “salada, saladinha...” (aumenta o ritmo da corda conforme a música). A figura 36 ilustra a atividade:

**Figura 36:** Pular corda – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 02/08/2016 – elaborada pela autora

No 2B, tivemos um acidente ao final da aula durante a atividade de pular corda: Cinthia reclamou que não gostava de pular “foguinho” (salada, saladinha), mas estava conseguindo permanecer na brincadeira. Quando haviam apenas 3 pessoas na atividade, Cinthia perdeu o ritmo da corda porque parou para arrumar a calça durante a brincadeira, então a corda bateu em sua perna e a derrubou no chão, caindo de barriga no chão. Os alunos ficaram preocupados, então solicitei que ela não se mexesse, pois estava com muita dor e havia batido as costelas no chão. Chamaram a enfermeira, que chegou depois de 10 minutos. Essa queda ocorreu 10 minutos antes de acabar a aula. Enquanto isso fiz a chamada e liberei a turma. A enfermeira a examinou e percebeu que foi só a pancada decorrente da queda, então a medicou e a liberou.

Estas situações são imprevisíveis, porém constituintes da cultura escolar da Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005), quando se prevê atividades que envolvam o movimento. Não esperava que a aluna fosse cair pulando corda, atividade que parecia ser simples para os alunos, pois estou acostumada a observar lesões nas atividades que envolvem bola. Um ponto positivo é que o campus conta com uma equipe de enfermagem que dá o suporte necessário nessas situações, uma vez que em situações mais graves os alunos precisam ser encaminhados para a cidade de Campo Verde, distante 30 km do campus.

Nos dias 08 e 09/08/2016 retornamos para a sala de aula para conclusão da apresentação dos slides iniciados antes das férias. Para tanto, lembrei o conceito de dança e mostrei um vídeo de crianças brincando de escravos de Jô, da mesma forma que fizeram na aula anterior, para poderem comparar as atividades. Perguntei se assistiram a abertura das

Olimpíadas (2016) e a maioria disse que não, mas dei uma brecha para contarem um pouco sobre os esportes que estavam acompanhando – expliquei que nas Olimpíadas não havia competições de dança e sim de ginástica (próximo conteúdo), como a ginástica artística e rítmica.

Apresentei a classificação das danças segundo os dados históricos: étnicas, folclóricas, de salão e artística ou teatral (DARIDO; RANGEL, 2005). Expliquei cada uma das classificações, com exemplos e vídeos. No 2B, os alunos prestaram atenção, contribuíram com exemplos de danças, mas alguns estavam dormindo e a turma estava muito quieta, inclusive cerca de 10 alunos evadiram-se no decorrer da aula. O grupo que apresentará a dança do ventre no seminário perguntou se ela era classificada como étnica e, após conversarmos sobre as características da dança, concluímos que sim.

O 2A participou efetivamente da aula. Ao explicar sobre as danças folclóricas, discutimos se o Siriri<sup>43</sup> poderia ser classificado como étnica ou folclórica e, concluímos que seria folclórica. Manu explicou que o Cururu<sup>44</sup> é uma reza cantada que não se dança, apenas se dança o Siriri. Ainda, sobre as danças folclóricas, os alunos falaram sobre as tradições gaúchas, sobre a Catira, a festa de Parintins, do boi bumbá e garantido, xaxado e dança dos mascarados de Poconé, MT. Sobre a 3ª classificação das danças, as danças de salão ou sociais, desde os minuetos até as danças de hoje, como funk, lambadão, os alunos apresentaram outros exemplos de danças sociais “*sertanejo universitário*”, “*rasqueado*”, um grupo alertou que apresentaria o “*axé*” nos seminários. A dança teatral ou artística, última classificação das danças, tínhamos a oportunidade de conhecê-la melhor durante a visita ao Sesc Arsenal, em Cuiabá (atividade conjunta com Língua Inglesa e Filosofia); esta dança priorizava a técnica e estava ligada ao desenvolvimento do movimento artístico do século XVII – fiz uma relação da técnica da dança com o conteúdo estudado no 1º ano sobre habilidades básicas e específicas.

Na semana dos dias 15 e 16/08/2016 ocorreu a apresentação dos seminários de danças, através dos vídeos produzidos pelos alunos. A aula foi no auditório e alguns alunos não estavam presentes, porém considerei a nota desde que tivessem participado do vídeo. De modo

---

<sup>43</sup> O siriri é uma dança em que participam pessoas de qualquer idade e sexo, geralmente em pares, e que se utilizam de alguns tipos básicos de coreografia, tais como a dança de roda e dança de fileira. Em roda, com o círculo em movimento, os dançarinos batem as mãos espalmadas nas mãos dos dançarinos que estão à direita e à esquerda. Enquanto giram, os dançarinos vão respondendo aos tocadores que conduzem o canto. Já na fileira, os dançarinos são dispostos frente a frente, acontecendo o mesmo processo de bater as mãos. Disponível em: <http://www.rasqueadocuiabano.com.br/dancassiriri.php>

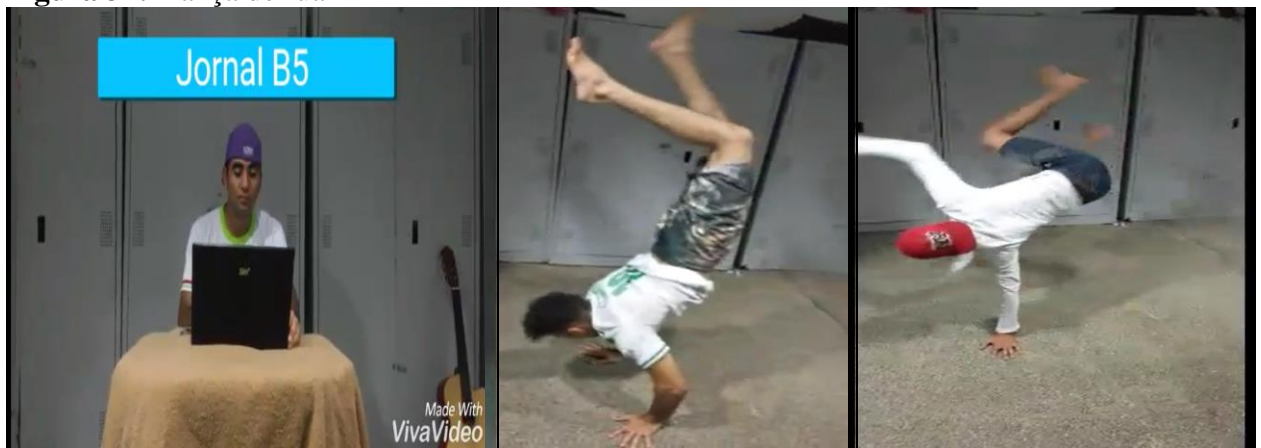
<sup>44</sup> O Cururu é um canto primordial do folclore mato-grossense. A cantoria do cururu se classifica em sacra e profana. Geralmente acontece após as orações aos santos de devoção popular, na casa de amigos ou comunidade da igreja, e tem o objetivo de louvar ou homenagear aquele determinado santo. Disponível em: <https://www.visiteobrasil.com.br/centro-oeste/mato-grosso/folclore/conheca/cururu>

geral, os alunos produziram vídeos interessantes, entretanto ficaram muito curtos e alguns itens obrigatórios não foram contemplados. No 2A foram apresentados 6 trabalhos e praticamente todos os alunos fizeram o vídeo, somente Murilo que não apresentou com a turma, mas participou do vídeo de um grupo do 2B, assim como Emanuel (2B) integrou um grupo do 2A.

A participação do 2B foi menor, sendo que 7 alunos deixaram de realizar o seminário. Apenas um grupo justificou que duas integrantes não puderam participar da gravação do vídeo (grupo da dança do ventre), pois foi realizada na segunda-feira à noite e as alunas não moravam no campus. O grupo solicitou que eu relevasse o fato e atribuísse outra avaliação para elas, porém não foi possível atendê-las porque a atividade foi apresentada em julho, antes das férias, e o grupo deixou para gravar o vídeo um dia antes da apresentação. Tivemos apenas 4 grupos, sendo que um deles excedeu o número limite de participantes (máximo 6), estando com 8 alunos.

No 2A, as danças apresentadas foram: dança de rua, forró, funk, sertanejo universitário, axé e dança gaúcha. O 2B apresentou o axé, dança do ventre, funk e quadrilha. É difícil descrever o vídeo elaborado por cada grupo, pois foram contextualizados em formatos de programas jornalísticos. Os vídeos ficaram registrados no meu acervo pessoal, sendo que as figuras de 37 a 42 são *printscreen* dos vídeos apresentados nos seminários do 2A:

**Figura 37:** Dança de rua – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre dança de rua – 2A – elaborada pela autora

**Figura 38:** Forró – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre forró – 2A – elaborada pela autora

**Figura 39:** Funk – 2A.



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre funk – 2A – elaborada pela autora

**Figura 40:** Sertanejo universitário – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre sertanejo universitário – 2A – elaborada pela autora



**Figura 41:** Axé – 2A

Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre axé – 2A – elaborada pela autora

**Figura 42:** Dança gaúcha – 2A.

Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre dança gaúcha – 2A – elaborada pela autora

Apenas o último grupo, registrado pela figura 42, não apresentou a dança no vídeo, item essencial no seminário, resultando em apenas metade da nota (5,0) para o grupo. Porém, foi o grupo que trouxe a parte teórica mais completa, realizando entrevista com alunos e um professor do campus sobre o tema (Fagner, docente de Artes). Os seminários do 2B estão ilustrados nas figuras 43 a 46:

**Figura 43:** Axé – 2B.

Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre axé – 2B – elaborada pela autora

**Figura 44:** Dança do ventre – 2B.



Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre dança do ventre – 2B – elaborada pela autora

**Figura 45:** Funk – 2B.



Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre funk – 2B – elaborada pela autora

**Figura 46:** Quadrilha – 2B.



Fonte: *PrintScreen* de um vídeo do seminário sobre quadrilha – 2B – elaborada pela autora

O grupo da quadrilha também utilizou do recurso de entrevistar pessoas que não eram do 2º ano, como o professor João Felipe (Língua Inglesa), enriquecendo o trabalho. Além disso, a preocupação com a caracterização dos alunos durante as danças exibidas nos vídeos aconteceu apenas nesta turma. A qualidade das imagens nem sempre foi boa, porém os alunos utilizaram-se do recurso que tinham para realizar a gravação, normalmente os aparelhos celulares que possuíam.

Para avaliação dos seminários, utilizei uma ficha de avaliação, destacada na figura 47:

**Figura 47:** Ficha de avaliação dos seminários de dança

EDUCAÇÃO FÍSICA – SEMINARIO DE DANÇAS – 2º ANOS	
Professor avaliador:	Data:
Grupo avaliado:	Turma:
Dança apresentada:	
O vídeo:	
a) Apresenta a identificação do grupo e da dança	( ) SIM ( ) NÃO
b) Apresenta a origem e história da dança?	( ) SIM ( ) NÃO
c) Apresenta os alunos dançando?	( ) SIM ( ) NÃO
d) É criativo e original?	( ) SIM ( ) NÃO
e) Esclarece suas dúvidas quanto à dança apresentada	( ) SIM ( ) NÃO
Comentários:	
Nota:	

**Fonte:** elaborado pela autora

Esta ficha de avaliação foi apresentada, discutida e entregue aos alunos durante a formação dos grupos para os seminários, sendo que os itens contidos nela deveriam aparecer no vídeo. Nos anos anteriores, convidei professores do campus para assistir aos seminários e atribuir nota aos grupos. Desta vez, distribuí as fichas de avaliação para os alunos da própria turma avaliar, porém, no 2A, perguntei antes de cada apresentação quem gostaria de avaliar, tendo a nota de pelo menos dois alunos para cada seminário. Entretanto, não foi uma opção interessante e nem democrática, já que muitos alunos não quiseram avaliar os colegas e os que aceitaram foram sempre os mesmos. Assim, no 2B, solicitei que cada aluno avaliasse pelo menos um seminário, sendo que ao final das apresentações, fiz a média das notas dos alunos com a minha nota para atribuir a média de 0 – 10 para cada grupo.

Fazendo uma avaliação da minha própria prática docente, como sugere Franco (2012), processo importante da pesquisa-ação, refleti que ainda não foi a melhor forma de avaliar os seminários. Para tanto, no ano letivo de 2017, repensei esta avaliação, solicitando que todos os alunos da turma que não faziam parte do grupo que estava apresentando o seminário, preenchessem a ficha de avaliação, obrigatoriamente, justificando sua nota nos comentários.

Assim, fiz uma média de todas as notas apresentadas pelos alunos para atribuir a nota final do seminário, entendendo como uma forma mais justa de avalia-los.

Franco (2012, p. 189) ressalta que:

[...] qualquer prática docente não começa do zero, mas vai estruturando-se num caminho histórico, e as inovações pretendidas devem ser vistas como reajustes de trajetória. Esses reajustes de trajetória vão tornando-se mais pertinentes e constantes à medida que se amplia a consciência dos docentes sobre a própria prática.

Neste caso, precisei de 7 anos realizando a mesma atividade para identificar uma forma de avaliação mais condizente e justa com a produção dos alunos. Além disso, a readequação do conteúdo para o 2º bimestre do ano letivo ao invés do 4º bimestre (como já apresentado anteriormente) resultou num salto de qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, além de maior interesse pelas aulas.

Para finalizar o conteúdo, surgiu o convite do professor João Felipe (Língua Inglesa) para um passeio cultural em Cuiabá, ao centro histórico da cidade e ao SESC Arsenal, em parceria também com o professor de Filosofia. Como o professor sabia que eu estava trabalhando com o conteúdo de dança com os 2º anos, indicou-me que no SESC os alunos poderiam ter alguma experiência com o tema, mas relacionado com a arte. Interessei-me e aceitei o convite, pois compreendi que os alunos poderiam relacionar a visita com as “danças teatrais ou artísticas” (DARIDO; RANGEL, 2005), classificação que utilizei para apresentar as danças segundo seus dados históricos. As visitas foram realizadas com as duas turmas, cada uma em uma semana, sendo o 2B no dia 17/08/2016 e, o 2A, dia 24/08/2016, ambas na quarta-feira. Entretanto, só pude acompanhar a turma do 2B, pois tive um incidente no campus dia 23, em que torci o tornozelo, impossibilitando-me de realizar a visita com o 2A.

No dia 17/08/2016, os alunos do 2B chegaram de manhã a Cuiabá e fizeram um passeio pelo centro histórico, mas não os acompanhei neste período. À tarde, os encontrei no SESC Arsenal e realizamos uma visita guiada para conhecer todas as instalações do prédio, como bibliotecas, teatro, cinema e, dentre eles, a sala de dança (com espelhos e barras – os alunos não conheciam). No cinema, após a sessão de curtas metragens, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com o responsável pela “dança” no SESC, que a tratou como “arte”. Ele fez com que os alunos refletissem sobre o que é arte e exibiu parte de um vídeo de um

espetáculo de dança contemporânea chamada “Proibido elefantes<sup>45</sup>”, discutindo o vídeo com os alunos, questionando-os sobre o que entenderam e o que sentiram com o espetáculo. Cinthia, ao final, me perguntou se iríamos discutir o vídeo na aula e se poderíamos categorizar o vídeo como “dança teatral ou de espetáculo”, e eu disse que sim, pois este tipo de dança artística tinha o elemento da técnica presente – o mais interessante foi que puderam acessar a dança como arte, uma perspectiva diferente da que vimos em nossas aulas e que eu não conseguiria discutir com eles, mas que se encaixa em umas das classificações da dança que apresentei para as turmas. A turma do 2A teve experiência semelhante, conforme relatado pelos próprios alunos. Porém, confesso que não consegui discutir a atividade com os alunos na aula seguinte, encerrando-se assim o Plano de aula 2. O anexo 4 apresenta a reportagem sobre a visita veiculada no site do campus.

No Plano de Aula 2 ainda propus a discussão de questões do ENEM sobre dança, como já vinha fazendo nos anos anteriores. Devido ao tempo reduzido das aulas, mudei a estratégia e não discuti as questões com os alunos, mas nos dias 05 e 06/09/2016 realizei uma avaliação escrita sobre “Dança” em que disponibilizei todas as questões que versaram sobre a temática de dança no ENEM. Os alunos receberam a avaliação escrita juntamente com uma folha de resposta (Apêndice M), podendo ficar com a avaliação e entregar apenas a folha de resposta. Ao final da aplicação, fixei o gabarito fora da sala e os alunos puderam conferir o resultado. Expliquei aos alunos que a avaliação seria como um simulado para o ENEM e os alunos sugeriram que atribuísse nota de 5,0 pontos, sendo que poderiam errar até duas questões sem prejuízo na nota. Os alunos gostaram da avaliação e parecia que estavam realizando uma prova de ENEM, conferindo o resultado após a prova. Na aula seguinte, discuti as questões com os alunos e dei sequência aos conteúdos programados.

Como eu já havia mencionado, dança não é um conteúdo que tenho domínio, principalmente os de ordem procedimental. Porém, entendo que não tenho o direito de negar qualquer que seja o conhecimento aos alunos, sendo assim, encontrei estratégias que me permitiram desenvolver o conteúdo durante as aulas propostas, de forma que os alunos pudessem conhecer e vivenciar algumas danças, mesmo que fossem através dos vídeos. Ainda, apresentei os principais conceitos de ritmo e classificação das danças, além de tematizar o conteúdo através dos preconceitos delimitados a alguns tipos de dança.

---

<sup>45</sup> “Proibido elefantes”: de direção artística de Anderson Leão, a Companhia Gira Dança, de Natal (RN), propõe uma reflexão sobre limites e preconceitos. O espetáculo fala do olhar como via de acesso, porta de entrada e saída de significados. O modo como percebemos a “realidade” é resultante do diálogo que estabelecemos com esta: nosso olhar é constituído pela realidade assim como a realidade é constituída pelo nosso olhar – a construção do sentido transita em via de mão-dupla. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/danca/cia-gira-danca-apresenta-%E2%80%98proibido-elefantes%E2%80%99-no-teatro-cacilda-becker-no-rio/>

#### 4.2.2.2 Ginástica: novidade para os alunos e para a professora

Assim como priorizei alguns conteúdos no 1º ano devido ao tempo disponível, ou seja, não seria possível desenvolver tudo o que havia sido programado, tendo que optar por um ou outro conteúdo, nos 2º anos a Ginástica havia ficado de fora da execução do Plano de Ensino nos anos anteriores em decorrência do mesmo problema de número reduzido de aula. A ginástica também é um conteúdo que tenho pouco conhecimento e domínio das práticas corporais, pois tive durante o curso de graduação apenas ginástica rítmica e olímpica (artística), com aprendizagem da técnica distinta para as duas modalidades. Desta forma, a ginástica aparece na ementa do 2º ano do Ensino Médio como “Ginástica: rítmica e artística”, lembrando que foi criada por mim, a partir das minhas experiências. Entretanto, estudando sobre o conteúdo para ministra-lo neste ano letivo, compreendi que existem diversas formas e possibilidades para oferecê-lo em minhas aulas, tanto é que identifiquei o conteúdo programático como “Ginástica: conhecimento e vivência da ginástica geral”.

Antes de elaborar o plano de aula descobri que uma colega que frequentava o grupo de estudos do professor Evando (meu orientador), na UFMT, era especialista em Ginástica Acrobática, além de ter participado de projetos de extensão em ginástica artística e de circo na universidade. Fiz o convite para que oferecesse uma oficina de ginástica acrobática para meus alunos dos 2º anos e prontamente ela aceitou. A partir daí, elaborei o Plano de Aula 3 apresentado no quadro 46:

**Quadro 46:** Plano de aula 3 – 2º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Nº 03</b>
	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	

#### 1) IDENTIFICAÇÃO:

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

40 horas

**Série:**

2º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

#### 2) TEMA DA AULA

Ginástica

#### 3) OBJETIVOS:

- a) Conhecer o conceito e as classificações da ginástica;
- b) Conhecer e demonstrar a ginástica acrobática e ginástica geral;

- c) Construir e apresentar uma coreografia de ginástica geral;  
 d) Ser capaz de trabalhar em grupo e demonstrar criatividade na elaboração da ginástica geral.

#### **4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Ginástica: conhecimento e vivência da ginástica geral.

#### **5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

A primeira aula será uma oficina de ginástica acrobática oferecida por uma professora da rede municipal de ensino de Cuiabá, em que os alunos poderão conhecer e vivenciar os elementos básicos da ginástica acrobática como a construção de figuras corporais. Na sequência, discutiremos a vivência com a ginástica acrobática e serão apresentados os conceitos de ginástica e suas classificações/aplicações. Nas próximas aulas, os alunos serão estimulados a trabalhar em grupos e construirão uma apresentação de ginástica geral utilizando ou não elementos como cordas, bolas variadas, bambolês e as figuras da ginástica acrobática. Espera-se que cada turma construa uma coreografia de ginástica geral para uma apresentação para a escola.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 4 aulas

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

- Oficina de ginástica acrobática.

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projeter multimídia, computador, sala de aula, caixa de som, cordas, bolas, bambolês, sala de ginástica e outros materiais diversos.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Elaboração de uma coreografia de ginástica geral
- Aulas práticas: nota de participação

**Fonte:** construção da autora

Para iniciar o conteúdo, realizamos a oficina de ginástica acrobática oferecida pela professora Elisa, da rede municipal de ensino de Cuiabá. Coincidentemente, ao concluir o Plano de Aula 2 sobre as danças, tivemos novamente um sábado letivo da área da linguagens, no dia 20/08/2016, em que solicitei igualmente ficar com as duas turmas do 2º ano, porém dividindo o período com o professor de Língua Portuguesa – enquanto ele estivesse com uma turma, eu estaria com a outra, depois inverteríamos. Os professores da área de linguagens concordaram e a coordenação de curso também. Assim, tivemos a manhã toda de sábado destinada à oficina de ginástica acrobática. Alguns alunos faltaram, mas justificaram a ausência, como aqueles que a religião não permite aulas aos sábados.

A oficina teve a duração de 3 horas e aconteceu no salão nobre. Inicialmente, a proposta era dividir as turmas e trabalhar com uma e depois com a outra, mas devido à chuva pela manhã, muitos alunos se atrasaram e os que estavam no começo não quiseram assistir aula de Língua Portuguesa – inclusive o professor preferiu não ministrar aula para a turma porque havia apenas 8 alunos do 2B. No começo estavam apenas 25 alunos, então professora Elisa preferiu não dividir a turma, mas logo foram chegando e ficamos com 44 alunos. Ela comentou que teve receio dos alunos não se envolverem nas atividades por serem jovens do Ensino Médio, contudo todos alunos participaram e gostaram bastante.

A professora explicou como seria a oficina e perguntou o que os alunos sabiam sobre ginástica acrobática. Iniciou com alongamentos e depois aquecimento com saltos – estendido, carpado, grupado e afastado. Na sequência, realizou exercícios de rolamentos para frente, iniciação para parada de mão e estrela. Fizemos intervalo e no segundo momento fez iniciação à ginástica acrobática, ensinando aos alunos as “bases” e a formação de figuras em duplas, trios e grupos maiores. Após, os alunos se dividiram em 3 grandes grupos, sendo estimulados pela professora a formar figuras em grupo que estavam projetadas num papel e, ao final, realizaram uma apresentação para a sala. Os alunos ficaram muito empolgados, vislumbrando elaborar uma apresentação para a escola. Ainda não trabalhei o conteúdo teórico, deixando-o para a próxima aula. Interessante que eles participaram ativamente e só paravam para descansar (alguns se sentavam um pouco, mas logo voltavam).

Para mim, a experiência foi incrível, pois não conhecia a ginástica acrobática. Foi a aprendizagem de uma nova prática corporal, tanto para mim, quanto para os alunos. Se eu soubesse que esta modalidade despertaria tanto a atenção dos alunos, já teria buscado conhecê-la antes. Preciso reconhecer, também, que a execução desta pesquisa-ação me fez sair da zona de conforto em que estava, pois minha prática pedagógica já estava consolidada neste contexto escolar. Da forma que eu vinha realizando minha prática docente, por si só, consistia e no meu entendimento, esta se caracterizava como uma “boa prática” em relação às tendências pedagógicas tradicionais de ensino, porém havia implementado poucas inovações nos últimos anos. (ALMEIDA, 2017; CORREIA, 2011).

A efetivação da ginástica como conteúdo de ensino concretizou novo processo de inovação no campus São Vicente, até porque os alunos que estavam no 3ºano ficaram enciumados, questionando-me por que eles não haviam experimentado aquelas vivências no ano anterior. Durante uma das aulas de ginástica geral, o aluno Matheus, do 3A, me perguntou que aula era aquela e se eles também iriam realizar, e eu disse que era conteúdo de ginástica do 2º ano; então ele questionou que eles não tiveram ginástica no ano anterior, e respondi que não



havia dado tempo e este ano também não seria possível eles terem estas aulas, então argumentou “*ah, e então vamos ficar sem fazer?!*” (Roteiro de observação – aula 20 – 2B). A figura 48 registra alguns momentos da oficina de ginástica.

**Figura 48:** Oficina de ginástica acrobática.



**Fonte:** acervo pessoal da autora

Na semana do dia 22 e 23/08/2016, a aula aconteceu em sala para apresentação dos conceitos e classificação da ginástica. Tive um incidente enquanto me dirigia ao local em que se encontram as salas de aula dos 2º anos, para aula com o 2B, torci meu tornozelo durante o trajeto (fato que me impediu de acompanhar o 2A durante a visita cultural à Cuiabá no dia 24/08/2016, conforme mencionado anteriormente). Mesmo com muita dor, ministrei a aula toda para o 2B, sentada numa cadeira. A enfermeira da escola foi até a sala de aula me atender, medicou-me e sugeriu que poderia até ter quebrado o tornozelo. Este relato parece medíocre e dispensável diante a pesquisa, entretanto afetou diretamente minha prática docente nesta aula, pois não consegui ficar em pé e, em minha concepção, era impraticável um professor ministrar aula sentada, tendo impressão que os alunos se motivam mesmo a prestar atenção ao que está sendo ensinado. Também tinha o pré-conceito de que professor que ministra aula sentada não

era bom professor. Neste caso, os alunos se comportaram e prestaram atenção às minhas explicações, acredito que foi devido ao esforço que fiz para não deixá-los sem aula, com o compromisso de cumprir a programação prevista para aquele conteúdo. Enfim, nesta aula segui a seguinte sequência:

- apresentei um resumo sobre a história da Educação Física/Ginástica, destacando os principais métodos ginásticos: método alemão, método sueco e método francês; e método esportivo inglês. Apresentei algumas imagens de cada método e os alunos gostaram das fotos do método francês, que utilizava equipamentos para ensinar a nadar fora da água. Havia algumas imagens mostrando a ginástica específica para meninos e meninas, então um aluno do 2A ressaltou que muitas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental também separam meninos e meninas até hoje.

- conceito, classificações e possibilidades da ginástica, baseado na obra de Darido e Rangel (2005): ginástica de condicionamento ou de academia, ginástica alternativa, ginástica competitiva, ginástica laboral, ginástica demonstrativa (ginástica geral). Ao apresentar cada uma dessas classificações, exibi diversas imagens das possibilidades de cada uma delas, como ginástica artística, rítmica e trampolim acrobático, como exemplo da ginástica competitiva.

Os alunos do 2A participaram mais da aula, através de perguntas e exemplos conforme a apresentação das classificações da ginástica. O 2B ficou bem calado, pressuponho que foi devido a minha situação, tentando colaborar para que a aula terminasse rapidamente. No final da aula, após a apresentação do conceito de ginástica geral (GG), propus que as próximas aulas fossem destinadas a elaboração de uma coreografia de GG para ser apresentada no campus, em alguma data ainda a ser definida. Cada turma deveria trazer na próxima aula uma música que gostasse para elaborarmos uma coreografia conjunta, incluindo elementos de todas as ginásticas e, também, das danças, produto de toda a turma.

Nas semanas seguintes propicieei uma sequência de três aulas práticas de ginástica geral, com o objetivo de construir e apresentar uma coreografia de ginástica envolvendo toda a turma. Para facilitar a compreensão do que foi realizado em cada aula, optei por apresentar primeiro a sequência de aulas do 2A e, posteriormente, do 2B. O quadro 47 resume as aulas do 2A:

**Quadro 47:** Aulas de ginástica geral – construção coletiva de uma coreografia – 2A.

<p><b>Aula 17</b> <b>29/08/2016</b></p>	<p>No início da aula tivemos que encher as bolas de pilates, que eram novas, e demoramos a iniciar a aula. Os alunos não haviam escolhido a música para a coreografia e tiveram muita dificuldade em escolher, pois trocaram diversas vezes até mesmo durante o andamento da aula – acredito que ainda irão trocar (a música selecionada não era muito animada). Sem eu pedir, os alunos começaram a explorar</p>
---	---

	<p>os materiais, enquanto enchíamos as bolas e escolhíamos a música. Depois, solicitei que se reunissem e segurassem os materiais para que eu pudesse explicar o objetivo da aula – expliquei que eles deveriam montar uma coreografia utilizando (ou não) os elementos disponíveis: bolas de pilates, arcos, bolas de borracha, petecas e as figuras da ginástica acrobática – dei algumas dicas para pensarem na coreografia. Os alunos começaram a explorar os elementos, fazendo algumas pirâmides, outros brincavam com as petecas, batiam as bolas de pilates no chão, mas tudo individualmente. Não os vi construir nada em grupo para a coreografia ainda – um grupo começou a fazer as pirâmides (figuras), mas parecia que nada direcionado para a coreografia ainda – outro grupo brincava com os arcos, jogavam para cima, rolavam no chão. Começaram a misturar os arcos nas pirâmides e as bolas também. Fui dando dicas e tentando ajudar. Todos estavam envolvidos. Perguntei se queriam usar as petecas na coreografia, pois tinha gente brincando com elas, mas a turma decidiu não iria utilizá-las (recolhi as petecas). Pedi que alguém tomasse a frente da elaboração da coreografia, senão não sairia nada, então Manu tentou organizar junto com a Dani, mas não estava fácil, pois os alunos queriam “brincar” com os materiais individualmente. Elas tentaram organizar grupos para fazer as figuras. Precisei mandar a turma parar quieta para que as meninas pudessem organizar, mas não saiu nada! Elas pediram 6 pessoas em cada grupo, para que uma ficasse com arcos, outro com bolas e outro com as figuras. Janaini vem me perguntar sobre uma atividade que viu na televisão que batia “batuques” (pedaços de madeira) para marcar a batida e queria saber se poderia utilizar na coreografia, e falei para ela sugerir à turma. Tive que chamar atenção da turma novamente para as meninas tentarem organizar algo, mas estava difícil. Então, elas pediram para um grupo de meninos montarem algo com as bolas de pilates e eles começaram a explorá-las. Nisso, algumas pessoas se cansaram e se sentaram (ficaram de lado). A turma passou a aula toda praticamente explorando os materiais e construindo pirâmides, mas sem objetividade quanto à coreografia. A partir da metade da aula pareciam estar mais organizados, pelo menos a exploração dos materiais foi mais objetiva, mas nada de música ainda, já que trocaram diversas vezes, não conseguindo decidir por nenhuma – todos voltaram a participar. No final da aula, reuni a turma e todos se sentaram – expliquei que eles acabaram só explorando os elementos e não conseguiram construir nada, somente as meninas que estavam fazendo uma sequência de figuras – tentei marcar uma aula para a próxima segunda de manhã, o que em princípio ficou agendado (mas não aparecerem na aula). Deixei a tarefa de pensarem na coreografia e na música.</p>
<p><b>Aula 19</b> <b>12/08/2016</b></p>	<p>No dia 05/09/2016 realizei a avaliação escrita com as questões sobre Dança (ENEM), então a aula prática ficou para a semana seguinte. A aula foi no salão nobre, sendo continuidade da aula de ginástica anterior. Antes de iniciar, perguntei aos alunos se eles elaboraram a coreografia de ginástica conforme combinado há duas semanas, pois haviam começado a explorar os materiais e não tinham nem conseguido escolher a música. Uma aluna disse que estavam montando a sequência coreográfica, então falei para montarmos isso agora. Avisei que já tínhamos dia e data para apresentar, na abertura dos jogos do Departamento de Apoio ao Discente – DAD. Avisei que o 2B já tinha coreografia encaminhada e nesta turma ainda não havia saído nada. Perguntei quais materiais iriam utilizar e disseram os arcos, bolas de pilates e figuras. Pedi para colocarem a música para iniciarem. A proposta era que a construção partisse deles, e eu apenas os auxiliasse. Dani disse que não tinham definido a música ainda e alguém disse “<i>como? Passamos a playlist inteira aquele dia!</i>”. Então, decidiram por uma música e começaram a conversar sobre o que iam fazer. Amanda explicou quais seriam os primeiros movimentos e pediu para que comessem a construir. Avisei que na próxima aula não ensaiaríamos mais, pois precisaria iniciar outro conteúdo, porém os ensaios seriam agendados às segundas pela manhã. Os alunos ainda estavam dispersos, colocaram a música, deixaram tocando, alguns montaram o tatame e outros ficaram batendo bola. Após 8 minutos de aula, com o tatame montado, alguns alunos começaram a fazer alguns movimentos com a bola de</p>

pilates, enquanto outros nem se aproximaram. Tentei não interferir muito, pois a proposta era que eles se organizassem e montassem uma coreografia com a turma toda. Ficaram novamente explorando movimentos com a bola de pilates e arcos. Gabi tentou organizar. Amanda e Erika fizeram alguns movimentos com bolas de pilates e Amanda veio me explicar algumas ideias para iniciar a coreografia, depois ela conversou com Manu e Elynara. Lauriane veio conversar comigo sobre a aula anterior, que não estava presente e nem sabia sobre a coreografia. Parei a aula para conversar com a turma, perguntando se iam conseguir fazer e que precisavam pensar no início da música primeiro, sendo que alguns alunos precisavam tomar a frente da turma, senão não sairia nada. Expliquei que poderiam utilizar elementos da dança também. Amanda assumiu a aula e começou a explicar o que cada um deveria fazer na entrada da música. Alunos não paravam de explorar os materiais e Amanda não conseguiu iniciar. Saí da sala para buscar mais bolas e os alunos começaram a discutir sobre “*Por que a gente não faz uma prova e larga mão disso?*” (Manu) e Amanda respondeu “*porque vai dar certo!*”. Sei que é um processo demorado e difícil de construir, mas não havia liderança nesta turma, não conseguiam se organizar, ninguém chamou a responsabilidade para si. Muita dificuldade de trabalhar em grupo. Colocaram outra música e tentaram organizar, mas nada ainda. Parecia que a turma não estava pronta para elaborar a coreografia, só queriam explorar os materiais, ou seja, pegavam as bolas e arcos e ficavam fazendo diversas possibilidades de movimentos – nem todos, pois alguns estavam sentados esperando para saber o que deveriam fazer. Dou dicas sobre quais movimentos podem explorar. Thiago chamou a turma para tentarem fazer algo e Manu estressou dizendo que estavam somente brincando com as bolas. Alunos começaram a discutir. Propus que pensassem no ginásio, com todos os alunos sentados na arquibancada assistindo e eles fazendo uma apresentação para o público, sendo que quando terminassem, o 2B emendaria a apresentação deles; ao final, faríamos uma grande figura com todos juntos. Perguntei o que pensaram sobre a coreografia? Amanda explicou o que pensou em relação à entrada. Vitória também deu sugestão sobre a entrada na música – ela e Amanda queriam usar as bolas no início, então sugeri que fizessem coisas simples, como círculos, todos batendo a bola no chão, etc., então colocaram a música (quando a música está ligada, não consigo ouvir no vídeo o que as pessoas falam para transcrever). Decidiram como seria na entrada na música, mas não conseguiram organizar – vários alunos com bola brincando independentemente. Tentei ajudar, mas estava difícil! Não queria interferir muito, senão a produção não seria deles (o 2B conseguia, por que eles não?). Alunos passaram a aula toda explorando os materiais e figuras. Nem a música estava decidida ainda, pois já haviam mudado diversas vezes. Muitas ideias, mas nada na prática. Dani pegou um caderno para anotar as ideias. Alguns alunos com arco (Carlos, Manu e Letícia) tentavam elaborar uma coreografia (dança) com a iniciativa do Carlos – neste momento a turma estava dividida em 3 grupos (dança, meninas que estavam tomando a frente e o restante da sala) e cada um estava fazendo uma coisa diferente. O grupo das meninas inseriu alguns meninos e estavam tentando criar algo com as bolas de pilates – Amanda liderou e disse o que cada um deveria fazer. Dani (anotou algumas coisas) chamou todo mundo para começar, se sentou numa cadeira de frente para eles, dizendo o que fazer – primeiro 3 pessoas com as bolas de pilates batendo (drible do basquete) no início da música – quando começou a cantar (música), elas largavam as bolas e entravam os meninos para dançar juntos com elas – começou a sair algo! Eu só observava... Fizeram o início para uma música e ficou legal. Na sequência colocaram outra música. Dani estava a frente, organizando. Neste momento começaram a produzir algo, mas a aula acabou! Combinei com a turma para marcarmos aula na próxima segunda, e perguntei se conseguiam encaminhar a coreografia; responderam que sim. Agendamos a aula às 8:15h e a maioria concordou, mas Manu e Vitória brigaram com os colegas por escolherem esse horário, queriam mais tarde – continuam discutindo sobre o horário...

<b>Aula 20</b> <b>19/09/2016</b>	Marquei esta aula extra (segunda) com a turma para realizarmos um ensaio da coreografia de GG que estavam elaborando. Tiveram das 8:15 as 9:30h para trabalharem, mas faltaram muitos alunos (estavam em 18 apenas) e ainda estavam com dificuldades para construir a coreografia. Ficaram decidindo entre alguns músicas para mixar e enrolaram muito tempo na aula. Houve até algumas discussões entre a Vitória e outras meninas sobre a organização da coreografia. Como era um ensaio, os deixei sozinhos por alguns minutos para imprimir atividades para a turma, a serem aplicadas na aula da tarde. Apenas ao final da aula que houve um avanço e conseguiram fazer uma coreografia para o início da música.
-------------------------------------	---

**Fonte:** construção da autora com base nos roteiros de observação 17, 19 e 20 – 2A.

Infelizmente, o 2A não evoluiu na construção da coreografia e não se reuniram para ensaiar fora do horário da aula. Com uma aula semanal é impossível dedicar mais aulas para a proposta da elaboração e apresentação da coreografia. Como havia observado anteriormente, foi a primeira vez que planejei e apliquei um plano de aula para a ginástica, não sabendo ao certo quantas aulas seriam necessárias para a construção da coreografia de GG. O tempo pedagógico das duas turmas foi diferente e, enquanto o 2B conseguiu avançar, o 2A não evoluiu. O quadro 48 apresenta as mesmas três aulas vivenciadas pelo 2A, agora pelo 2B:

**Quadro 48:** Aulas de ginástica geral – construção coletiva de uma coreografia – 2B

<b>Aula 19</b> <b>06/09/16</b>	Tivemos duas aulas neste dia, pois na semana anterior não ministrei aula para a turma porque estava num Congresso, então troquei minhas aulas com a professora de matemática. A primeira aula foi a avaliação escrita com questões do ENEM Combinei com os alunos que, na segunda aula, deveriam se dirigir direto para o salão nobre, onde faríamos aula de ginástica geral. Os alunos chegaram aos poucos, então comecei com quem já estava na sala. Disponibilizei materiais para que os alunos construíssem uma coreografia de Ginástica Geral. A turma levou uma música que colocamos para tocar a aula toda, mas Anelise, que estava com a música, demorou 10 minutos para chegar – iniciamos sem música. Inicialmente, deixei que explorassem os materiais disponíveis e a construção de figuras (entreguei algumas folhas com figuras para fazerem), sendo os seguintes materiais: 5 bolas de pilates, 5 arcos e bolas de borracha. A maioria se envolveu na atividade, mas alguns ficaram só olhando e se divertindo com a performance dos colegas – no final da aula, todos estavam participando em alguma atividade. Pedi para que explorassem os materiais e tentassem fazer uma coreografia para a música – alguns alunos se divertiram com as bolas de pilates, fazendo rolamentos com elas, outros fizeram figuras (alguém na base sentado na bola e outros subindo nele), misturaram as bolas com arcos para os colegas saltarem dentro dos arcos – cada vez que conseguiam saltar dentro dos arcos (dois meninos estavam conseguindo) a turma vibrava, aplaudindo e gritando. No início da aula alguns alunos queriam ficar chutando a bola de pilates e tive que pedir diversas vezes para não fazer isso e explorá-la de outras formas, mas depois se acalmaram – também brincaram de segurar a bola na barriga e trombar com o colega, ficar deitado na bola “pulando”. Os meninos exploraram mais as bolas de pilates que as meninas. Tive que dizer, em alguns momentos, que determinado movimento não daria certo, para garantir a segurança deles, como fazer ponte com o corpo e andar por cima (pisar na barriga do colega poderia machucar) ou ficar em pé na bola de pilates, porém só concordavam quando tentavam uma vez e viam que não dava certo. A aula foi uma festa e eu só fiquei dando dicas aos grupos – ministrei a mesma aula para o 2A semana passada e fiquei incomodada em deixá-los trabalhar sozinhos a
-----------------------------------	--

	<p>aula toda, por produzirem tão pouco, mas nesta aula senti que a turma estava produzindo, então fiquei mais relaxada e a aula fluiu melhor. Dayane e Sara tomaram a frente e me pediram para “montar” a coreografia, enquanto Amanda pediu para elaborar partes de dança para inserir na coreografia também. Dayane ia indicando aos colegas formarem as figuras e ia anotando no papel uma sequência delas – toda hora vinha me falar o que estava dando certo ou não – ela me pediu bolas de futsal para inserir na coreografia para aqueles meninos que gostavam de jogar. Hoje foi uma das primeiras aulas que o Luis Felipe apareceu, isso porque insisti na aula anterior para que viesse, pois ele disse que só “gosta de bola e aula prática” (ele só tem duas perenças neste bimestre, mas fez todos os trabalhos e avaliações) e parece que ele se divertiu vivenciando a aula, pois explorou a bola de pilates e ajudou nas figuras. Sara também ficava ajudando a organizar as figuras, mas em outros momentos ficou incentivando os colegas a montar coreografias com as bolas e arcos. Falei para Dayane inserir as bolas e arcos na apresentação e ela disse que já tinha muitas ideias até de como começar a coreografia. Misturaram bolas de pilates, com arcos e formação de figuras (pirâmides). A aula foi muito produtiva, pois todos se envolveram. A turma já sabia que esta coreografia seria apresentada em algum momento na escola (acredito que na abertura dos jogos do DAD). É muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, o que fica difícil descrever detalhadamente a aula – melhor ver o vídeo! Começamos a aula às 16:10h e quando foi 17h tive que chamar os alunos para parar e ir embora, pois gostaram tanto que perderam a noção de tempo. Ao final da aula, Dayane disse que ia terminar de escrever a coreografia e que queriam ensaiar outros horários, então combinamos segunda pela manhã – vamos ver se aparecem! Adorei a aula e os alunos também gostaram.</p>
<p><b>Aula 20</b> <b>13/09/16</b></p>	<p>Conforme os alunos foram chegando, pegaram as bolas de pialtes e de borracha e ficaram brincando com elas – tive que ficar chamando atenção para as bolas não pegarem nos vidros e ventiladores do salão nobre. A turma já escolheu a música para a coreografia. Expliquei sobre a apresentação que seria na abertura dos jogos do DAD e que teríamos aula na próxima segunda, pela manhã. Dayane já estava com o roteiro da coreografia anotada, do que produziram na aula anterior e algumas alunas se reuniram com ela para verificarem o que fazer. Chamei a turma para iniciarem a atividade de construção da coreografia, que já estava bem adiantada. Dayane se reuniu com a turma e explicou o que cada um deveria fazer. Amanda contou o tempo do início da música até começar a cantar. Falei para a turma colocar os movimentos na sequência para construir a coreografia. Duda perguntou quem iria participar da formação da figura e quem iria dançar (ir com a Amanda). Esta turma teve uma ótima organização e não precisei interferir muito, além de boas lideranças – dividiram meninos e meninas em grupos para formarem figuras que comporiam a coreografia – foram 5 trios (2 meninos e 1 menina) para que eles a levantassem formando uma figura, então Dayane organizou para que fizessem o movimento todos juntos. Pedi para verificarem a localização da apresentação em relação ao público. Dayane foi organizando o que cada um ou grupo iria fazer e foi passando os movimentos com cada um, sem fazer a sequência ainda. Fui dando dicas para eles. Tentaram organizar os arcos para Davi saltar por dentro e finalizar com cambalhota – Jeansther e Eduardo também conseguiram. Após, fizeram combinações de figuras (sentados nas bolas de pilates) com arcos e bolas. Acabaram não fazendo a coreografia, mas já elaboraram várias sequências de movimentos para a mesma que seria montada na próxima aula, segunda pela manhã.</p>
<p><b>Aula 21</b> <b>19/09/16</b></p>	<p>Esta aula, como a do 2A, foi uma aula extra que aconteceu das 9:30 às 11h, contando com a participação de 30 alunos (faltou apenas um aluno). A coreografia do 2B estava mais adiantada, mas estavam apenas ensaindo as partes da coreografia e não haviam feito um ensaio das partes na música ainda. Dei algumas dicas para adicionar alguns elementos na coreografia durante as transições de um grupo para outro – fizeram alguns ensaios tentando juntar tudo e começou a dar certo! Havia elementos de dança, arcos, bolas pequenas e de pilates, além das pirâmides. Até uma aluna do 2A ficou assistindo a este ensaio e disse que essa turma estava melhor organizada e com a coreografia bem adiantada – quem sabe incentiva sua turma a melhorar!</p>

**Fonte:** construção da autora com base nos roteiros de observação 19, 20 e 21 – 2B.

A figura 49 ilustra parte da coreografia construída pelo 2B.

**Figura 49:** Figura formada pelo 2B durante construção da coreografia de ginástica geral



**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 19/09/2016 – elaborada pela autora

Nas semanas seguintes autorizei que as turmas ensaiassem nas segundas-feiras pela manhã, porém somente o 2B apareceu. Infelizmente, o DAD cancelou os jogos em que os alunos apresentariam a GG durante a abertura, desestimulando os alunos a continuarem os ensaios. Percebi que o número de aulas pensado para a efetivação do plano de aula foi curto e deveria ser estendido por pelo menos mais 3 aulas, isso porque programei o desenvolvimento do conteúdo em 4 aulas apenas e utilizei 7 aulas (incluindo as 3 da oficina e 1 extra na segunda-feira). A elaboração da coreografia de ginástica geral seria registrada como uma das avaliações bimestrais, porém não consegui atribuir nota à atividade por não ter sido concluída.

Minha inexperiência com o conteúdo foi uma das causas do planejamento não ter sido concretizado totalmente, fazendo-me reprogramá-lo para o ano seguinte. Outro ponto a ser repensado é a falta de interlocução com outros temas, pois é preciso “compreender que a ginástica na escola não pode ser somente ações motoras explicadas por si mesmas, o fazer por fazer, mas sim um processo cultural construído com base em contextos sociais, políticos e históricos” (CARVALHO; DITOMASO, 2017, p. 408). Não que eu tenha oferecido uma prática pela prática, até porque apresentei conceitos e fatos históricos (conteúdos conceituais), mas faltou o diálogo com outros temas contemporâneos.

A dificuldade do 2A em organizar a atividade e trabalhar em grupo pode ter sido motivo para não estabelecerem relação significativa com os saberes sobre a ginástica, havendo a desmotivação de alguns alunos durante as atividades. Se as experiências não fizeram sentido para esses alunos, provavelmente não houve mobilização, ou seja, não se engajaram numa atividade originada por móveis, não existindo “boas razões” para fazê-la. Os móveis produzem a movimentação, a entrada em atividade, então se não houve razão para se envolverem na atividade, não despertaram o desejo pelo resultado (meta), não existiu desencadeamento da atividade. A atividade é o conjunto de ações impulsionadas por um móvel e que visam uma meta, tratando-se uma atividade do sujeito (CHARLOT, 2000).

Acredito que o 2B teve um resultado diferente, pois se envolveram, houve uma mobilização dos sujeitos, porque existiu desejo de chegar à meta, estabelecendo relação com o saber sobre a ginástica. De qualquer forma, preciso refletir melhor sobre as ações que não deram certo, até que ponto minha pouca interferência desestimulou a turma do 2A que não conseguiu se organizar sozinha, o número de aulas destinado à prática da ginástica e o que realmente espero em relação ao processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo. Pois, culpar a escola pelo número reduzido de aulas de Educação Física no 2º e 3º ano não adianta em nada, até porque eu mesma elaborei as ementas de cada ano de ensino e não previ a dificuldade em concluí-la com apenas uma aula. Este é um momento de reflexão-ação-reflexão da pesquisa-ação, importantíssimo para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física no Ensino Médio e da minha prática pedagógica enquanto professora-pesquisadora (FRANCO, 2012).

#### ***4.2.2.3 Introdução aos esportes radicais***

Nesta 2ª espiral cíclica, ainda iniciei o conteúdo de esportes radicais, aguardado ansiosamente pelos alunos desde o 1º ano, devido à realização da vivência do *rafting* na cidade de Jaciara, MT, que será abordada adiante. Como a finalização desta espiral aconteceu no meio do 3º bimestre, ministrei quatro aulas sobre o conteúdo com as turmas, sendo uma teórica (conceitos e classificações), duas práticas (*rafting* e *slackline* – atividades extras, fora do horário da aula) e uma avaliativa. O Plano de Aula 4 é o penúltimo elaborado para os 2º anos e está descrito no quadro 49:



**Quadro 49:** Plano de aula 4 – 2º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>		<b>Nº 04</b>
	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>		

**1) IDENTIFICAÇÃO:****Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**Carga Horária:****Série:****Período Letivo:****Professora:**

40 horas

2º ano

2016

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Esportes radicais

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer os conceitos de esportes radicais, bem como sua classificação;
- b) Compreender os conceitos de vertigem e condutas de risco;
- c) Conhecer e experimentar algumas possibilidades de esportes radicais;
- d) Conhecer, organizar e participar de uma corrida de orientação.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Esportes de aventura/ radicais: apresentação do tema, pesquisa e vivência de alguns esportes como corrida de orientação, caminhadas ecológicas, slackline, rafting e/ou rapel.
- Conceitos de vertigem e condutas de risco.
- Organização de um evento esportivo: corrida de orientação.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula será apresentado o conceito dos esportes radicais e sua classificação a partir do local de prática, e ainda sua divisão em “esportes de ação” e “esportes de aventura”. Faremos duas aulas fora da escola para vivenciar o rafting e o rapel, respectivamente um do meio aquático e outro terrestre. Faremos aulas práticas de slackline para que possam conhecer a modalidade, por meio de atividades de equilíbrio e algumas manobras. Em seguida, farei uma aula expositiva baseada na obra “Condutas de risco” de David Le Breton, abordando o conceito de risco para os jovens e para praticantes de esportes radicais, além do conceito de vertigem. Em seguida, faremos uma aula com atividades de vertigem e outra de “kart” para, posteriormente, dialogarmos sobre o conceito de “risco” e finalizaremos com a apresentação, organização e participação em uma corrida de orientação promovida pelos próprios alunos e que já é tradicional na escola.

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

- Visita técnica: Jaciara – MT – RAFTING
- Visita técnica: Jaciara – MT – RAPEL

- Visita técnica: Cuiabá – MT – KART
- Realização da VII Corrida de Orientação

#### 8) RECURSOS (materiais)

Projektor multimídia, computador, textos, sala de aula, quadra de esportes, ginásio, campo de futebol, salão de ginástica, *slackline*, cordas.

#### 9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Avaliação escrita: prova.
- Organização e participação na corrida de orientação
- Relatórios de visitas técnicas: rafting, rapel e kart.

**Fonte:** construção da autora

Nos dias 19 e 20/09/2016 realizei a aula em sala com o objetivo de apresentar os conceitos de esportes radicais, bem como sua classificação, descrita pelos roteiros de observação – aulas 21 (2A) e 22 (2B). Iniciei a aula explicando sobre o conteúdo de esportes radicais e a necessidade de conhecerem o conceito antes de realizar a prática do *rafting*, agendada para a próxima semana. Entreguei uma folha que continha o conceito de esporte radical, corrida de orientação e caminhada ecológica, além de um quadro em que deveriam preencher sobre os esportes que conheciam, conforme classificação apresentada. Perguntei aos alunos quem já havia feito algum tipo de esporte radical e, no 2B, alguns levantaram a mão: “*paintball*”, “*trilhas*” – turma estava muito falante e agitada com a expectativa sobre as atividades que realizaríamos.

A partir do conceito de esporte radical apresentado na folha que entreguei, fizemos a discussão e exemplificação: “são termos usados para designar esportes com um alto grau de risco físico, dada as condições extremas de altura, velocidade ou outras variantes em que são praticados<sup>46</sup>”. Discutimos o conceito de esporte radical, enquanto esportes com alto grau de risco físico – ofereci vários exemplos de como tornar o esporte seguro (o risco é minimizado pela segurança) – utilizei o *rafting* como exemplo durante toda a aula, pois seria a atividade que realizaríamos na próxima segunda-feira. Conversamos sobre a procura por novos desafios nos esportes radicais, no caso, a busca por maior grau de risco físico, com condições cada vez mais extremas de altura, velocidade, dentre outras. Ainda, expus filmes que mostravam condições extremas de radicalidade.

O conceito de caminhada ecológica serviu para exemplificar a existência de formas mais básicas dos esportes radicais, assim como para o *rafting*, o bóia-cross é a forma mais

<sup>46</sup> Disponível em: <http://uni9radical.blogspot.com.br/p/esportes.html>

simples e segura. Conversamos sobre as trilhas existentes no campus, as que os alunos conheciam, as que percorri e demarquei com os alunos em minhas aulas em 2010 e 2011 (projeto de pesquisa). Hariany (2A) comentou que perto da casa dela tinha uma trilha de 6 km que levava até uma cachoeira “*eu já fui lá umas três vezes, e tem uma escadaria que era para ser a base do exército, que antigamente era uma casa de traficantes do sul, aí foi tombado e tem uma escadaria que sobe, tipo um mirante, vou trazer umas fotos para senhora ver*” – comentei que muitas pessoas pagam para fazer esse tipo de caminhada, como as trilhas existentes em Chapada dos Guimarães.

O texto ainda apresentou o conceito de corrida de orientação, pois consistia numa atividade que os alunos organizavam e realizavam em nossas aulas, então conversamos sobre ela para compreender sua classificação em esportes radicais.

Reproduzi na lousa o quadro que estava na folha que entreguei, com a divisão dos esportes pelo meio em que são praticados: aquático, terrestre, urbano e aéreo. Expliquei os conceitos de esportes radicais, a partir do artigo de Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), que propõe a divisão destes esportes, não apenas pelo meio em que seria praticado, mas também em esportes de ação e aventura (solicitei que realizassem a divisão no quadro da folha em dois) – expliquei a diferença entre eles.

Sobre o conceito utilizado, havia discussões na área sobre como nomear este tipo de esporte, gerando dúvidas se a forma correta seria esporte radical, esporte de aventura ou práticas corporais de aventura. Como optei por seguir o texto de Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), os autores utilizaram o termo esporte radical, sendo a palavra “aventura” designada a uma subdivisão (classificação) dos esportes radicais.

Na classificação dos “meios” pedi para inserirem os esportes radicais mistos (acontecem em dois meios). Expliquei as características dos dois tipos de esportes radicais: **Ação** – técnica (habilidades específicas – manobras) – falamos dos esportes que entrarão nas próximas olimpíadas, como skate. **Aventura** – imprevisibilidade – exemplo de quando fiz o *rafting* em Brotas, SP, com chuva forte e escureceu, ou seja, cada vez que fazemos o *rafting* é de um jeito diferente.

Desenhei na lousa o quadro que estava na folha entregue aos alunos, complementando com as divisões de ação e aventura, para preenchermos juntos, conforme quadro 50:

**Quadro 50:** Classificação dos esportes radicais

Meio	Esporte radical	
	Ação	Aventura
TERRESTRE (natureza)		
AQUÁTICO		
AÉREO		
URBANO		
MISTO		

**Fonte:** construção da autora.

Ao final da aula, apresentei as principais informações sobre a atividade do *rafting* que aconteceria na próxima segunda-feira. Esta atividade é realizada desde 2010, como vivência do conteúdo de esportes radicais e se tornou um chamativo para os alunos ingressarem no campus, pois, durante a divulgação do processo seletivo para o curso técnico em agropecuária, o *rafting* é veiculado tanto nos folders informativos como na fala dos divulgadores. Desta forma, aproveitei que o campus se utilizava de uma atividade específica do meu componente curricular para divulgar o curso, para também me beneficiar da situação e, a partir de 2013, o campus passou a destinar uma verba do auxílio estudantil para pagar os custos da atividade. Nos anos anteriores, era preciso organizar rifas para que os alunos arrecadassem o valor para realização do *rafting*, pois o campus disponibilizava apenas o transporte. Assim, neste ano de 2016, o *rafting* já estava organizado e pago pelo campus, pois não se trata de uma atividade barata, já que o grupo participante é grande (cerca de 60 alunos + professores), não conseguindo realizar a atividade com todos ao mesmo tempo.

O *rafting* é realizado na cidade de Jaciara, MT, distante 70 km do campus. Desta forma, a organização consiste em um local de apoio para aqueles que não estiverem realizando a atividade, no caso, um balneário com estrutura de lazer próximo ao local da prática do *rafting*, que oferece almoço aos participantes. Ou seja, os custos incluem “*day use* no balneário + almoço + *rafting*”, cerca de 130 reais por pessoa.

No dia 23/09/2016, segunda-feira (dia inteiro), saímos do campus às 8h30, chegando ao balneário por volta das 9h15. Imediatamente os alunos se dividiram em dois grupos, sendo que um realizou o *rafting* antes do almoço e o segundo grupo às 13h. Os professores que ministravam aula para os 2º anos naquele dia também participaram da atividade, sendo que a professora Hérica (biologia) aproveitou para solicitar aos alunos que observassem o ecossistema, principalmente os pássaros da região (atividade da disciplina de

biologia). O *rafting* teve duração de 2 horas, entre instrução sobre a atividade e equipamentos de segurança, deslocamento, trilha até o rio, banho no rio e cachoeira, *rafting* (descida, momento para *surf*, quedas) e deslocamento de volta ao balneário. Passamos o dia em Jaciara e retornamos às 16h. O anexo 5 apresenta a reportagem sobre o *rafting* veiculada no site do campus. Para os alunos, esse não é apenas um momento de aprendizagem, aliás, nem se lembram de que estão participando de uma aula prática, consistindo também num momento de lazer, de passeio. A figura 50 ilustra alguns momentos do *rafting*:

**Figura 50:** Rafting – 2A e 2B



**Fonte:** Nativão Aventura

Assim, no dia seguinte ao *rafting*, o 2B teve aula de Educação Física e avaliou a atividade prática através de um relatório de visita técnica (Apêndice N), descrevendo as atividades realizadas, bem como explicações e vivências, enfatizando o que aprendeu em relação aos esportes radicais. Ainda, os alunos descreveram os pontos positivos e negativos da aula prática. Este modelo de relatório foi utilizado para todas as visitas técnicas realizadas com os 2º anos sobre esportes radicais – *rafting*, rapel e kart. Alguns alunos não participaram das atividades, então, elaboraram um trabalho escrito (pesquisa sobre o tema da aula prática) para substituir o relatório, pois a soma das notas dos três relatórios (3,0 pontos *rafting* e kart e 2,0

para rapel) mais a nota obtida nas questões sobre dança (simulado – 5,0 pontos redimensionados para 2,0 pontos) representou uma nota de 0-10 pontos na média bimestral. O relatório do *rafting* foi também uma forma de avaliação da atividade e dos conhecimentos aprendidos sobre os esportes radicais, mas o discutirei num item a parte.

Ainda durante a segunda espiral cíclica tivemos uma aula extra no dia 10/10/2016, segunda-feira pela manhã, com a prática do *slackline*. Lembrando que, diferentemente dos 1º anos que não gostavam das aulas extras às segundas pela manhã, os 2º anos me solicitaram estas aulas durante o grupo focal 1, alegando que poderiam ser até nos sábados, porque tínhamos apenas uma aula durante a semana e não era suficiente para realizarem aulas práticas. Sendo assim, combinei com as duas turmas na aula anterior e todos estiveram de acordo. Sobre o *slackline*, Franco (2017, p. 309) relata:

O *slackline* é uma modalidade criada por montanhistas que reinventaram a corda bamba, utilizando fitas e equipamentos de escalada. Transformaram a atividade circense em uma nova modalidade, com significados e objetivos voltados para a consciência corporal e aventura. Permite desenvolver aspectos como equilíbrio e agilidade, além de competências relevantes para o trabalho com liderança, tomadas de decisão e minimização de impactos ambientais em atividades de aventura.

Havíamos agendado a aula para as 10h, pois uma das turmas teria aula de biologia antes, porém não tiveram, então foram me procurar para começar a aula antes. Começamos por volta das 9h30. Convidei o aluno Thiago (3B) para oferecer a atividade aos alunos, pois ele é praticante de *slackline*, sendo que eu não tinha conhecimento sobre como montar os equipamentos. Yan (2A) também é praticante de *slackline* e, juntamente com Thiago, prepararam os dois *slacklines* que temos no campus, em árvores que ficavam próximas ao refeitório. Ao terminarem de montar, os próprios alunos foram tentando subir e se equilibrar, tentando atravessar o *slackline* de um lado ao outro. A maioria atravessava segurando a mão de um colega que o ajudava, sendo que quase todos participaram da atividade, apenas alguns alunos ficaram assistindo e disseram “não ter coragem” para realizar a tarefa. Fizemos basicamente esta atividade de atravessar o *slackline* e se equilibrar, utilizando um dos *slacks*; no outro, solicitei que Thiago fizesse uma brincadeira que havia feito no ano anterior utilizando uma manobra básica, sendo esta atividade basicamente assim: um aluno ficava em pé no *slackline* e dava as mãos para 2 alunos (que o ajudavam a se equilibrar), sendo que mais uns 4 alunos ficavam ao redor para oferecer segurança, enquanto outros colegas ficavam nos extremos da fita (balançando para dar impulso); os alunos faziam a fita balançar e quem

estava em cima dela deveria cair sentado no *slack* e ficar de pé novamente; como os alunos balançavam a fita, quem estava em cima pegava muito impulso e, após cair sentado na fita, ao voltar, “voava” antes de ficar em pé – foi muito interessante!

A maioria não conseguia parar em pé após saltar e se sentar, então os alunos que faziam a segurança eram muito importantes para que ninguém caísse e se machucasse. Quem não estava participando da brincadeira se sentava próximo ao *salckline* para observar a atividade, torcendo pelo colega parar em pé. Alguns alunos tentaram “manobras” sozinhos, mas somente o Thiago e Yan conseguiram realizar. Davi ficou filmando enquanto dava dicas para quem estava tentando se equilibrar “*foca na linha da vida*”, “*se sair da linha da vida, você desequilibra*”. Os alunos manifestaram muita satisfação na realização das atividades.

As figuras 51 e 52 ilustram a atividade:

**Figura 51:** Slackline – andar e equilibrar sobre a fita



**Fonte:** Fotos disponíveis no Facebook dos alunos.

**Figura 52:** Slackline – brincadeira de saltar, sentar na fita e ficar em pé novamente.



**Fonte:** Fotos disponíveis no Facebook dos alunos.

Com a prática de *slackline*, finalizamos as aulas da segunda espiral cíclica, no meio do 3º bimestre, sendo que o conteúdo de esportes radicais ainda não foi encerrado e teve continuidade após a coleta dos grupos focais.

#### **4.2.2.4 Relatório do rafting**

Achei interessante abrir um novo subitem para descrever e analisar os dados contidos no relatório sobre o *rafting* produzido pelos alunos e computado como uma atividade avaliativa. O relatório é um instrumento interessante porque os alunos têm liberdade de escrever sobre suas experiências com a atividade, já que, muitas vezes, durante as discussões para avaliação das atividades, muitos alunos não participam emitindo suas opiniões. Diferentemente, os alunos discorreram suas apreciações nos relatórios e pouquíssimos tiveram preguiça de escrever e relatar suas experiências. Assim, categorizei as respostas dos alunos para compreender melhor o que significou essa atividade para eles, se aprenderam algo com ela ou, ainda, se atingiram os objetivos propostos no plano de aula 4 de “conhecer e experimentar algumas possibilidades de esportes radicais”.

Solicitei, no relatório, que os alunos descrevessem as atividades realizadas, como explicações e vivências, e assim o fizeram:

*Sergio 2B: Primeiramente, iniciamos uma breve aula de instruções para a realização do rafting, e foram passados comandos que seriam utilizados e informações sobre segurança. Após recebermos as instruções fomos até o*



*cânion da Cachoeira da Fumaça, por meio de uma pequena trilha, lá pudemos saltar de alguns pontos e aproveitar a cachoeira. Antes de realizarmos a descida do rio, fizemos um treino com o bote, para testar os comandos e sincronizar as remadas [...]*

*Juliana 2B: O rafting é uma atividade radical que com a vivência em si você percebe que não é tão perigosa por estar juntamente com instrutores que sabem o que fazer, que antes de nós praticarmos, eles nos dão uma aula rápida do que fazer na prática, em toda a atividade. Eu gostei bastante, pois além da prática eles nos passaram uma vivência da vida deles e nos ensinavam como é o esporte. São 6 alunos contando com o instrutor e nós descemos o rio por mais ou menos uns 3 km, com pequenas quedas que traz ainda mais diversão ao esporte.*

*Janaini 2A: Ao chegar no local do rafting, primeiramente recebemos instruções dos tutores como utilizar os equipamentos de proteção para nossa segurança. Foram utilizados capacetes, sapatos fechados e um colete. Neste momento os tutores dariam umas instruções maiores para nossa segurança quando estiver praticando o esporte, como “piso”, “frente”, “frente forte”, etc. Concluimos que a aula prática foi realizada com sucesso e foi de suma importância para nosso o conhecimento sobre esportes radicais.*

*Amanda 2B: [...] Depois fizemos o surf que é ficar parado na cachoeira; pular da pedra, fizemos muitas coisas interessantes, que eu nem imaginava fazer, aliás, tinha até medo ao ver a cachoeira de 3 metros e 2 metros de profundidade, do mais eu gostei, não tenho nada a reclamar sobre o passeio.*

*Adriano 2A: Quando fui participar do rafting, tinha uma pouco de noção como as regras de se locomover o bote porque tem algumas semelhanças com a canoa, a diferença é que a canoa é para se locomover como para atravessar rios ou para pescarias, etc., não passando em lugares com muita correnteza e pedras, não descendo cachoeiras, por motivo de afundar e furar.*

Os alunos descreveram os equipamentos de segurança, as instruções oferecidas pelos guias, situações vivenciadas durante o percurso antes e durante o *rafting*, e, ainda, compararam com outras experiências já realizadas, como a atividade de remar uma canoa.

Foi possível apreender que a experiência foi significativa para os alunos, estabelecendo relação com as três figuras do aprender indicadas por Charlot (2000), os saberes-enunciados, domínio de uma atividade e de uma relação. Tarciso (2B) relacionou a atividade aos conceitos aprendidos em sala de aula, dizendo que “[...] não senti tanta ‘adrenalina’ ou um alto grau de risco físico, pois achei a correnteza forte e as quedas eram poucas, mas tenho certeza que em outro rio a emoção pode ser maior”. Os alunos também aprenderam quando relacionaram os saberes de dominar uma atividade ou se capacitaram a utilizar um objeto de forma pertinente, como segurar o remo da forma correta ou seguir os comandos do instrutor, gerando segurança a todos os participantes.

Ricardo 2A: *Eu aprendi a base do que é um esporte radical, apesar que o rafting não traz essa radicalidade. Achei muito bom, talvez possa ter rios em que as descidas se torne mais perigosa e, então, mais radical.*

Luciana 2A: *Eu aprendi muitas coisas sobre segurança e o perigo desse esporte. O instrutor passou as orientações para não ocorrer acidentes, foram as seguintes: segurar no ponto “T” e não soltar para não atingir o colega; quando chega-se nas correntezas era para entrar dentro do bote que era o “piso”; atrás foi passado as orientações sobre as remadas que era “frente forte” e “frente normal” e “ré”. Foi uma experiência nova para mim, cada esporte radical tem regras para a segurança.*

Ewellyn 2B: *É uma aventura de se aproveitar muito, no momento que começamos a remar, eu estava no meio do bote e não estava entrando no ritmo, então estava batendo o meu remo no remo do meu parceiro da frente, mas depois entrei na sintonia e ficou muito radical. Eu aprendi como usar o remo, e como o posicionar quando for para dentro do bote na adrenalina. Foi isso o rafting de ontem, achei espetacular e adorei conhecer esse esporte espetacular.*

Os alunos aprenderam a dominar relações e sensações durante a atividade prática, a relação consigo próprio através da relação com os outros, aprendendo a harmonia do trabalho em grupo ou a controlar suas emoções. De certa forma, significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de uma maneira reflexiva uma imagem de si (CHARLOT, 2000; 2009).

Anna 2A: *Aprendi que não é só entrar no bote e ficar segurando que ele vai descer rio abaixo. Tem que ter harmonia no grupo, porque se não tiver, o barco pode perder a direção e ir para algum lugar indesejável. Tem que ter segurança e gente experiente perto.*

Amanda 2A: *Aprendemos na aula prática que nem sempre pode ficar na adrenalina, tem que se proteger (quando estávamos na cachoeira de 3m, eles pediam “piso” para que não nos machucássemos)*

Vitória 2B: *O que mais aprendi em relação aos esportes radicais é a grande sensação de querer um risco na hora de realizar, vi que a graça de esportes como esse é se expor ao perigo, sentir a emoção de tal. Aprendi também que apesar do risco, com equipamentos e uma boa instrução dá para passar por cima do perigo e ter um máximo proveito da atividade.*

Felipe 2B: *Foi um conhecimento muito bom, adrenalina, diferente, a convivência, dentre os fatores que eu optei foi a comunicação entre o grupo dentro do bote e a ação rápida. Foi também uma experiência de vida por passar um pouco de medo.*

É possível apreender a relação com o saber que os alunos estabeleceram com a atividade, ao relatarem sobre a experiência positiva, em que conseguiram se livrar de

preconceitos relacionados aos esportes radicais, adquirindo saberes que os permitiram “assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60).

*Vitória 2A: Com esse passeio tirei aquela coisa que esportes radicais é perigoso e só machuca, gostei muito e pretendo fazer mais o esporte radical. É muito gostoso de se fazer, mas claro que devemos tomar cuidado.*

*Lauriane 2A: Enfrentamos correntezas e quedas de até 3 metros, foi muito emocionante praticar o rafting, como meu primeiro esporte radical que pratiquei, foi um dos melhores esportes que poderia ter praticado. O esporte é essencial a nossa vida, assim como ele sendo radical ou não, é muito bom praticarmos e é saudável.*

*Juan 2A: Em relação ao rafting, foi uma experiência incrível, pois eu nunca havia feito antes, gostei porque tinha muita adrenalina. Podia ter sido melhor se tivéssemos descido um pouco mais, não descemos porque o instrutor falou que tinha um risco muito grande e tinham muitos discentes que não sabiam nadar. Enfim, foi muito legal.*

Os alunos foram solicitados, ainda, a relatar os pontos positivos da atividade e, a maioria, escreveu que “foi maravilhoso, gostei muito!” (Lorrayne, 2B). Ewellyn (2B) relatou: “gostei muito, traz muita energia e muita vontade de aventura mais e mais”. Complementando o fato de terem gostado muito da atividade, destacaram, ainda, como uma “atividade divertida de se realizar” (Vitória 2B):

*Vinicius 2B: É uma atividade divertida, emocionante em certos pontos.*

*Adriano 2A: Ir se divertir já foi um ponto positivo por motivo de ser a primeira vez que se participa do rafting.*

*Ricardo 2A: Foi uma atividade muito legal, pois além de fazer uma coisa que eu nunca fiz que é ir no rafting, eu pude estar com meus amigos e colegas.*

*Luciana 2A: Aventura aquática.*

A experiência positiva atribuída pelos alunos é sinal de que foi significativa para eles, que fez sentido e, mais do que compreender, vivenciaram algo novo:

*Nayara 2B: Experimentar coisas novas, maior contato com o conteúdo de esportes radicais e foi muito incrível.*

*Cinthia 2B: A atividade despertou em mim um espírito de aventura, além de conhecer algo que antes eu nunca tinha tido contato.*

Duda 2B: *Foi uma atividade inédita para mim e aprendi muito.*

Outro ponto positivo destacado pelos alunos foi a “*aprendizagem sobre a atividade*” (Hiago, 2A), inclusive aprender a dominar uma relação:

Erika 2A: *Conseguimos obter um parâmetro (uma base) de como são os esportes radicais.*

Thainá 2A: *Consegui aprender um pouco mais sobre o rafting.*

Yan 2A: *Aprimoramos nossos conhecimentos sobre esportes radicais.*

Sara 2B: *Pude aprender a controlar um dos meus medos e consegui superá-lo.*

Alguns alunos ressaltaram que a atividade foi radical, destacando uma das características do esporte vivenciado:

Carlos 2B: *Foi muito radical, foi legal a parte do surf também, pulando das pedras, as cachoeiras.*

Edson 2A: *Aventura, loucura, uma atividade radical.*

Juan 2A: *Adrenalina, muita adrenalina, foi muito legal.*

O “*contato com a natureza*” (Jeansther, 2B) foi outro ponto evidenciado como positivo pelos alunos, pois “*o local remete a uma tranquilidade, ligação com a natureza e possui ótimos pontos para saltar no rio*” (Sergio, 2B). Hariany (2A) ressaltou que:

Hariany 2A: *Local lindo, com um ambiente tranquilo e ambiente ideal para a prática do esporte.*

A “*atenção e segurança dos funcionários*” (Débora 2A) da empresa que ofertou o *rafting* foi outro positivo, garantindo aos alunos a possibilidade até de indicar a atividade aos familiares:

Jonathan 2A: *Tem uma boa segurança para participar do esporte e é bom para levar a família no final de semana.*

Para Franco (2017), a partir da década de 1970, houve um grande desenvolvimento das atividades de aventura, tanto na diversificação quanto na organização dessas modalidades, conseqüentemente, vem ocorrendo uma diminuição do nível de riscos envolvidos que, devido à

demanda, passou a contar com empresas especializadas em equipamentos de segurança cada vez mais sofisticados. O autor trata o gerenciamento do risco como assunto permanente, definindo-o como “um conjunto coordenado de atividades e métodos, os quais buscam controlar as ameaças que podem afetar a capacidade de atingir os objetivos estabelecidos” (FRANCO, 2017, p. 304).

No início da pesquisa, tinha dúvidas em relação ao *rafting* como sendo uma atividade que produzia motivação ou mobilização nos alunos, devido à expectativa gerada desde o ingresso dos alunos no campus. Pressuponho que, antes da vivência do *rafting*, havia sim uma motivação dos alunos, como algo que “vem de fora”, que precisa de alguém ou algo para acontecer. Essa motivação era gerada pelos relatos dos colegas que já participaram da atividade e por mim, ao expor sobre a experiência que vivenciariam, gerando expectativa nos alunos. Porém, ao vivenciar o *rafting*, os pontos positivos, como a diversão, a novidade, a aprendizagem, o fato de ser radical, o contato com a natureza e a segurança, podem ser entendidos como os móveis, ou seja, as razões que os alunos tiveram para agir, para engajarem-se na atividade, mobilizando-se para participar da mesma. (CHARLOT, 2000).

Do mesmo modo, entendo que os pontos negativos não foram impedimentos para que os alunos vivenciassem, gostassem e estabelecessem uma relação significativa com os saberes do *rafting*. Mesmo porque, poucos alunos indicaram pontos negativos, sendo que estes destacaram também diversos pontos positivos. A maioria dos alunos deixou a resposta em branco. Alguns alunos destacaram os cuidados que se deve tomar ao realizar o *rafting*, “a pessoa que faz o *rafting* deve prestar muita atenção no orientador para não ocorrer acidentes” (Luciana, 2A), “o perigo de afogamento e pedras voarem em nós” (Ben-Hur, 2A) ou, ainda, o “medo de cair do bote, alguns erros” (Adriano, 2A).

O ponto em comum entre as respostas foi de a atividade não ter sido radical como esperavam, como manifestaram os alunos a seguir:

Lucas 2B: *Não tive nenhuma dificuldade na hora da descida.*

Vitória 2B: *Devido ao rio estar raso, faltou um pouco mais de emoção, no caso, nos expor mais ao “perigo”.*

Vinicius 2B: *No local onde fomos, não foi tão perigoso por ser um local aonde as águas não são violentas.*

Ricardo 2A: *O único ponto negativo foi que eu achei que teria mais adrenalina, achei que as descidas seriam mais radicais.*

Hariany 2A: *Deveria ter mais pontos radicais, e o percurso muito curto.*

O fato de o *rafting* ter sido mais radical para uns do que os outros têm a ver com a subjetiva da atividade e das experiências anteriores de cada um dos sujeitos. Para Franco (2017, p. 304):

Essas práticas possuem uma forte relação com os riscos, gerando a busca para superar a simples intencionalidade de promover práticas seguras. Torna-se relevante a compreensão destes riscos, que podem ser conceituados como o efeito das incertezas sobre os objetivos estabelecidos e variam de acordo com cada modalidade, também podendo ser subjetivos, quando relacionados às percepções dos praticantes, ou reais, quando relacionados aos riscos existentes em determinados momentos.

O conceito de “risco” (LE BRETON, 2009) ainda será discutido com os alunos neste plano de aula 4, porém não foi possível fazê-lo nesta espiral cíclica.

#### ***4.2.2.5 Grupo Focal 2***

Ao finalizar a espiral cíclica 2, a diversidade de conteúdos considerados “novidade” para os alunos potencializou-se com o desenvolvimento dos planos de aula da dança e ginástica, além de ter iniciado o conteúdo de esportes radicais. Assim, a proposta de ampliar os conteúdos oferecidos durante as aulas para esta espiral cíclica e, ainda, utilizar de horários vagos para que isso acontecesse, aumentando a quantidade ou tempo das minhas aulas, foi cumprido.

##### *4.2.2.5.1 O que os alunos pensam sobre as aulas de educação física*

Neste segundo grupo focal, ao serem questionados sobre o que pensam sobre as aulas de Educação Física, os alunos não atrelaram suas respostas ao pouco tempo de aula como ocorreu no grupo focal anterior, porém, este tipo de reclamação apareceu em outros momentos desta coleta de dados. Desta vez, nenhum aluno alegou não gostar das aulas de Educação Física, sendo que os mesmos alunos que o fizeram no grupo focal anterior também estavam presentes desta vez. A palavra conhecimento atribuiu importância à Educação Física, assim como os alunos pensam que falta qualificação profissional para os professores de Educação Física que atuam na escola.

As categorias apreendidas neste grupo focal foram: **1) Aula prática;** **2) Aprendizagem;** **3) Importância da Educação Física: conhecimento;** **4) Prática docente: boas práticas x qualificação profissional.**

O quadro 51 apresenta as categorias abrangidas nos dois grupos focais do 2º ano:

**Quadro 51:** Grupos Focais 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Pouco tempo de aula	1) Aula prática: sair da sala
2) Não gosta de aula prática	2) Aprendizagem
3) Aula prática: sair da sala	3) Importância da Educação Física: conhecimento
4) Aprendizagem: diversificação de conteúdos	4) Prática docente: boas práticas x qualificação profissional
5) Prática docente	
6) Importância da Educação Física	

**Fonte:** construção da autora

Sobre a categoria “aula prática”, novamente se vincula ao fato de saírem da sala de aula, podendo “relaxar” e “distrair”. Esta categoria apareceu com os alunos do 2A, conforme as manifestações a seguir:

- Anna: *é bom para distrair a gente, a gente fica muito preso, tá ligado?*

- Thiago: *é uma aula diferente porque a semana inteira regrado dentro da sala de aula, estudando, aí chega na aula de Educação Física é diferente, a gente sai lá, tudo.*

- Débora: *corpo. Relaxa também, professora.*

- Jonathan: *relaxa, também, com o decorrer das aulas.*

Da mesma forma que me posicionei anteriormente em relação a estas manifestações dos alunos, analiso como algo positivo pelo contexto em que as discussões ocorreram, já que os mesmos alunos atribuíram outros significados ao que pensam sobre as aulas de Educação Física. Esta categoria me permite analisar, à luz da leitura positiva de Charlot (2000), que as aulas de Educação Física proporcionam algo bom, um momento em que podem relaxar e se distrair. Esse momento é importante para os alunos, pois nenhuma outra disciplina pode lhes proporcionar esta “*aula diferente*” (Thiago, 2A), “*uma coisa boa*” (Gabi, 2A). Além do mais, Charlot (2009) atenta que a Educação Física é uma disciplina escolar no que diz respeito ao tempo e a avaliação, porém,

No que tange ao espaço, a Educação Física não é escolar: as atividades desenrolam-se fora da classe. Sendo assim, o ensino da Educação Física deve

respeitar características fundamentais da forma escolar num ambiente outro que não a classe, foco da forma escolar. Portanto, não é de se admirar que a Educação Física se confronte com contradições e que suas aulas sejam percebidas como momentos de libertação, de alívio dos constrangimentos e ganhem a fama de recreativas (CHARLOT, 2009, p. 234).

Deste modo, não se pode negar que as aulas práticas de Educação Física saíam da “forma escolar”, e as contradições apontadas por Charlot não devem ser entendidas como negativas, pelo menos em relação às minhas aulas, porque há um discurso veiculado pelos meus alunos que descaracteriza qualquer entendimento pejorativo, atribuindo sentido aos conhecimentos aprendidos durante as aulas.

Assim, a categoria “aprendizagem” aproximou verbos como “saber”, “conhecer” e “praticar”, indicando que os conteúdos são oferecidos para além da dimensão procedimental, do saber fazer, mas também conceitual (ZABALA, 1998). Além disso, os alunos mencionaram os conteúdos e os temas que estudaram nos dois anos do Ensino Médio.

*Amanda 2A: para saber a diferença dos esportes.*

*Gabi 2A: praticar um pouco, ter um conhecimento. Se não fosse a matéria de Educação Física a gente não teria conhecido o rafting. Eu não ia saber que existe rafting.*

*Hiago 2A: igual aquele negócio da fita hoje (slackline), foi bom para conhecer, fazer exercício...*

*Murilo 2A: tem aquele exercício lá também, para quem tem problema de saúde e quem não tem, Educação Física também é isso, o sedentarismo.*

*Duda 2B: a gente aprendeu bastante, não só sobre esportes, mas também outras coisas porque na minha outra escola, na maioria das vezes, a gente só “ah, vamos jogar futsal”, ia todo mundo, toda aula de Educação Física, pra gente Educação Física era ir jogar futsal na quadra.*

*Sara 2B: por exemplo, aqui, ano passado mesmo, a gente viu diversas lutas [...].*

*Juliana 2B: com certeza, porque é dividido em vários temas aqui, aonde eu estudava não tinha isso, era só prática, jogar bolas, essas coisas. Eu acho bem legal que entra a parte de esportes radicais, de dança, eu acho muito legal tá na Educação Física. Para mim era só bola.*

*Vinicius 2B: acho que melhorou o esporte que a gente joga, tipo, a gente jogava futsal, não sabia as regras, como que ocorre, só ia lá pra jogar, quer dizer, um jogo de handebol, não conhece as regras, não sabe o que fazer ali, faz de qualquer jeito e acha que está fazendo certo, então, acho que, também, se dá a ideia de como praticar esporte da maneira certa.*



Novamente, os alunos se utilizaram do recurso comparativo entre as aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para ressaltarem a mudança de pensamento que tiveram ao longo dos dois anos no IFMT. A palavra “conhecimento” também apareceu nas manifestações dos alunos, seja de forma solta, como fez Débora (2A), seja indicando um aprofundamento dos conteúdos de ensino ou uma ampliação do conhecimento, conforme as frases a seguir:

Débora 2A: *conhecimento.*

Emanuel 2B: *seria aprofundar em certos assuntos, como no caso dos esportes, não só dos esportes, mas do princípio, por exemplo, às vezes a gente vê o pessoal fazendo esporte, mas nem sabe que princípio que tem para pessoa fazer esporte e acaba aprofundando mais, você vê porque a pessoa às vezes faz esporte, como é que ela pensa, como é que esse esporte que ela faz, qual é o princípio e os conhecimentos.*

Cinthia 2B: *[...] então a gente conhece, detém o conhecimento de vários aqui, então a gente sai com a cabeça daqui conhecendo vários esportes, e não detém o conhecimento de um esporte só. Então, hoje a Educação Física é muito dinâmica em relação a isso, ela possibilita esse conhecimento bem amplo de todos os esportes. E também não é só esporte, porque tem a dança também, nunca imaginaria que pudesse estudar dança em Educação Física, então é um leque de conhecimentos muito grande.*

Para Charlot (2000), o conhecimento é do sujeito, subjetivo, pois é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito. Assim, para haver um saber, é preciso que o sujeito se relacione com a informação disponível nas aulas de Educação Física, se apropriando enquanto conhecimento, pois o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, com o mundo, consigo mesmo, podendo, portanto, entrar na ordem do objeto e tornar-se um produto comunicável, uma informação disponível para outrem.

Para atribuir importância às aulas de Educação Física, os alunos não se limitaram a associar os conhecimentos adquiridos à vida deles, ao cotidiano ou uma aprendizagem para a vida, como fizeram no grupo focal anterior e, também, os alunos dos 1º anos, ou seja, justificaram que é “*uma aula necessária*” (Gabi, 2A), sendo que o professor de Educação Física é o detentor do conhecimento:

Cinthia 2B: *o professor de Educação Física é o maior detentor do conhecimento de todos os esportes, assim, porque o esportista é uma pessoa especialista naquele esporte, eu sou só do vôlei, a Lorryne só do futebol, a senhora do... o professor de Educação Física não, principalmente nós alunos, a gente não conhece o mundo do esporte.*

A mudança de pensamento sobre as aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental para o Ensino Médio é retratada no diálogo engajado pelos alunos do 2B:

- Sara: [...] *então, a gente não aprendia nada para falar a verdade, a gente só aprendia brincar* (faz gestos com as mãos indicando que no ensino fundamental era de “qualquer jeito”).

- Cinthia: *hoje, a gente não enxerga a Educação Física como uma brincadeira, mas como uma disciplina séria, que nos fornece conhecimento e nos fornece muita base, a gente deixou de enxergar a Educação Física como só vôlei, futebol, porque para mim a Educação Física era só isso: vôlei e futebol, era a única coisa que eu tinha na minha escola, só isso.*

- Sara: *para mim, eu só ia para tentar tirar nota e passar, senão reprovava.*

- Cinthia: *as pessoas gostavam da Educação Física, pelo menos na minha escola, não porque é boa, porque fornece conhecimentos, porque eles saíam para fora, era a única aula que* (colegas concordam e a interrompem).

- Vinicius: *é isso aí mesmo, era a única aula que liberavam para gente sair lá, você tá louco! Mesmo sendo uma bola, misturava tudo lá.*

- Cinthia: *era a única aula que a gente saía para fora, desse jeito! Então, hoje, a gente enxerga a Educação Física muito diferente.*

- Sara: *aqui é muito diferente, a gente gosta de Educação Física porque a gente aprende e faz.*

Observe que o sentido de gostar da aula de Educação Física “porque saía para fora” é diferente daquele atribuído pelos alunos no início da apresentação dos dados deste grupo focal, em que o sentido estava relacionado a Educação Física ser a única disciplina que oferta aula prática, em que podem participar de aulas em ambientes diversificados e se movimentar, distrair, relaxar. Já as aulas do Ensino Fundamental a que os alunos se referiram, parecem ter sido aulas descontextualizadas, repetitivas, em que muitos alunos não faziam nada para se envolver com as aulas, o que é recorrente nas discussões que virão a seguir também.

Em contraposição a este contexto do Ensino Fundamental, o diálogo anterior ressaltou a legitimação da Educação Física no Ensino Médio, enquanto uma disciplina que possui conhecimentos próprios, sendo que os alunos passaram a gostar da aula porque aprendem e não mais simplesmente por ser “um momento de sair da sala”, como era no Ensino Fundamental. Neste sentido, a legitimidade da Educação Física escolar está associada ao reconhecimento e equiparação desta com os demais componentes curriculares presentes no currículo escolar, quanto à sua importância na formação integral do aluno. Esse reconhecimento deve acontecer mediante a efetivação de uma prática docente contextualizada,

em que alunos, professores, gestores, pais, ou seja, toda a comunidade escolar, respeite e valorize os conhecimentos tratados pela Educação Física como parte de um todo, integrados aos objetivos da escola.

Para González e Fensterseifer (2009, p. 12), a ruptura com o modelo tradicional – o “exercitar para” – trouxe a necessidade da Educação Física de reinventar o seu espaço na escola, na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico, “subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”.

Outra categoria apreendida relaciona-se com a minha prática docente, com características e atitudes assumidas por mim durante as aulas de Educação Física. Desta forma, Matheus (2A) considera que aula “*é dinâmica; não é só o futebol, futebol, futebol*” e, a diferença para o Ensino Fundamental é que “*se aprendia de maneira errada e no ensino médio se aprende de maneira correta, mesmo nos esportes, no futsal...*” (Emanuel, 2B). O aprender de “maneira” errada ou certa está diretamente relacionada à interlocução da teoria e a prática, conforme relataram os alunos:

*Yan 2A: a senhora está trabalhando também de forma diferente. Antigamente a gente era acostumado a ir lá, jogava uma bola e aí já era. Aqui não, passa...*

*Jonathan 2A: passa a teórica primeiro, o esporte, daí a prática.*

*Sara 2B: é como a gente já falou na primeira entrevista, aqui, com a senhora, a gente aprende a parte teórica depois a prática, então tudo o que a gente aprende na parte teórica aqui dentro da sala, a senhora ensina na prática, coisa que a gente não tinha nas outras escolas. Então, o professor ia lá e falava “copia isso, lê isso” e pronto! Vamos para quadra jogar! Chegava lá, sentava, ficava olhando a gente e a gente ia brincar. Tinha gente que ficava na janela de outra sala. Eu era uma dessas. Eu não jogava nada.*

*Vinicius 2B: nosso professor jogava uma bola lá e falava “se vira gurizada”, aí montava os times na quadra e cada time tinha umas 20 pessoas, aí virava aquele tumulto.*

*Cinthia 2B: nossa, quando eu chego para os meus pais e falo o que eu faço na disciplina de Educação Física (parte inaudível – colegas comentando) tudo o que eu aprendo na teoria eu aprendo na minha prática.*

*Juliana 2B: antes a Educação Física era mais prática do que teórica, a gente não tinha tanto conceito teórico do que prática, mais prática que a gente tem... pelo menos eu tinha era mais prática, a gente não tinha essa teórica, então eu achei bem inovador ter a teórica do que só prática.*

*Alisson 2B: ah, a Educação Física mudou muito, na antiga escola minha era só prática, o professor chegava lá na sala, fazia chamada e podia ir para fora. E é bom ter um pouco da teórica porque a gente descobre realmente o que é o esporte.*

A relação teoria e prática foi indicada pelos alunos como algo significativo, responsável pela mudança de pensamento que tiveram em relação ao Ensino Fundamental, pois anteriormente, as aulas eram essencialmente práticas, às vezes até, desconectadas. as práticas das teóricas, como exemplificado por Sara (2B):

*Sara 2B: [...] que eu lembro, que vi na escola, foi a capoeira. Isso que nem foi muito assim (fala gesticulando e enfatizando tudo o que fala), falou quando a capoeira surgiu, porque que surgiu, um pouquinho da história dela e pronto, aí a gente já foi para prática jogar bola (colegas riem e se indignam com ela dizendo que estuda a capoeira, mas a prática é jogar bola). Então, por isso mesmo, por isso que a gente fala, aqui a gente vai ter a teórica e a prática.*

Planejar não é uma tarefa fácil para o professor, pois eu mesma relatei anteriormente as dificuldades que tive em planejar e executar os planos de aula de dança e ginástica. Além disso, muitos professores têm dificuldade em interligar os conteúdos conceituais/atitudinais aos procedimentais, comprometendo a qualidade das aulas de Educação Física e sua prática docente. É importante destacar as reações que os colegas tiveram ao relato de Sara, se indignando com o fato de o professor ensinar um conteúdo conceitual e, depois, realizar a prática do futebol, ou apenas deixar jogar bola, o que demonstra uma consciência crítica dos alunos em discernir o que seria uma prática docente adequada.

O que chamo de consciência crítica dos alunos é um processo de conscientização sobre as novas dinâmicas compreensivas, ou seja, há uma substituição da antiga lógica de organizar a prática por uma nova. Franco (2012) utiliza o conceito de dinâmica compreensiva para designar o momento da pesquisa-ação em que os participantes (no caso, ela se refere a pesquisa ação com professores e um pesquisador externo) passam por uma experiência de ruptura consciente; “a impressão que tenho é que ele, a partir daquele momento, já não aceita alguns aspectos de seu antigo *habitus*. Surge uma necessidade incontida de mudança” (FRANCO, 2012, p. 201).

Outra questão relacionada à prática docente é a adoção de princípios que garantam a equidade de condições entre meninos e meninas durante as aulas práticas. Desta forma, os alunos contrapõem novamente as aulas do Ensino Fundamental, em que mesmo a aula sendo

mista havia uma divisão entre atividade de meninos e meninas, com as aulas no Ensino Médio, em que todos participam juntos, conforme indicam os alunos do 2B:

- Sara: *aqui a senhora mistura todo mundo junto, menino com menina e tudo. Na minha antiga escola era menina...*

- Duda: *menina com menina, guri contra guri.*

- Giovanna: *tinha 4 meninas na sala, mas era do time de meninas.*

- Sara: *outra coisa, a maioria das meninas não se interessavam em fazer, em praticar nada, por que? Porque para ele (bate as mãos em sinal de que tanto faz), pra elas tanto faz, então a gente pegava, as outras meninas iam mexer no celular, iam fazer outra coisa, então só ficavam os meninos dentro da quadra mesmo. Aí o professor sentava, a gente mesmo, as meninas, ficava conversando com o professor, aí tinham algumas vezes que as meninas se interessavam em jogar, aí a gente brigava com o professor, mas o professor não queria colocar para jogar porque falava que os meninos iam machucar a gente, que assim assim... (balança a cabeça de forma negativa)*

As transcrições corroboram as ideias propostas por Uchoga e Altmann (2016, p. 163),

[...] a atual inexistência de legislações no Brasil que proponham a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente abolida das escolas. A separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante o movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres.

Assim, a prática docente está diretamente ligada a oferta de aulas mistas, co-participativas e inclusivas, pois são atitudes assumidas pelo próprio professor, conforme alertou Sara (2B) ao ressaltar que “as meninas se interessavam em jogar”, mas o professor acreditava que os meninos poderiam machucá-las. Em minhas aulas, as meninas participam de atividades de toda natureza juntamente com os meninos, inclusive jogos de futsal e futebol. Quando há separação por gênero em alguma atividade, essa escolha é do próprio grupo, principalmente das meninas, optando por jogar entre elas. Porém, na maioria das vezes, elas selecionam alguns meninos para completarem o time delas – lembrando que o campus tem característica agrícola, com ingresso nos cursos majoritariamente por homens.

Os alunos destacaram também as atitudes consideradas negativas relacionadas à prática docente, como as aulas repetitivas destacadas por Cinthia (2B):

*Lá na minha escola, era escola de ensino médio e como a aula de Educação Física que era dada para gente no ensino fundamental era dada para o médio, a mesma coisa.*

Gisele (2B) questionou a prática docente de seu antigo professor:

*Igual eu penso, que Educação Física era só jogar bola e brincar, mas porque a gente não sabe o conceito daquilo, não sabe a definição, pra que serve. Igual na escola que a gente estudava mesmo, o professor chegava na sala, às vezes ele nem ia pra sala, só falava, a gente só ia jogar bola, mas não sabia, lá chegava lá e jogava quem quisesse, agora, quem queria jogar e não sabia jogar, não jogava. Agora, ele podia chegar e pelo menos falar, explicar mais ou menos o conceito daquele esporte, mas não, ele só chegava lá e falava “vamos jogar bola”, não sei o que, quem quiser jogar bem e quem não quisesse, se quisesse ir embora também podia. Igual aqui, aqui é diferente, aqui você faz a prática, mas também já faz a teórica sobre aquilo, pra falar o que é o esporte. É bem diferente de antes pra agora.*

A aluna fez uma análise crítica, como muitos alunos também fizeram no decorrer dos grupos focais, questionando a prática docente dos professores que tiveram anteriormente, que poderia ser diferente, num tom de consternação com as situações vivenciadas. Correia e Ferraz (2010, p. 282) compreendem que:

*Uma sociedade em constante transformação necessita de sujeitos capazes de se adaptarem a novas realidades em busca de uma autonomia cidadã. Para tal, a escolarização precisa abandonar a mera transmissão de conhecimentos implicando, necessariamente, o redimensionamento da profissão docente (IMBERNÓN, 2000). Agravando essa situação, os professores, de uma maneira geral, apresentam resistência em romper alguns paradigmas preexistentes no campo da educação escolarizada, edificados ao longo da história.*

Os autores reforçam a necessidade de um redimensionamento da profissão docente, visto que as mudanças ocorridas em nossa sociedade nos últimos anos, conseqüentemente no âmbito escolar e na área da Educação Física – como as tendências pedagógicas que romperam com o modelo tradicional de ensino, a partir da década de 1980 – refletem na atuação e no comportamento de seus docentes. Desta forma, “torna-se necessário reconstruir e atualizar a perspectiva que se tem sobre as competências docentes capazes de responder aos novos desafios” (CORREIA; FERRAZ, 2010, p. 281), assim como destacaram os alunos.

Para Cinthia (2B), a persistência dos professores de Educação Física em uma prática docente descompromissada e descontextualizada é reflexo de sua formação inadequada ou falta de qualificação profissional:

*Cinthia: eu acho o que contribui para essas escolas que não tem a Educação Física como a gente tem aqui, é falta de um professor com a formação adequada. A senhora é praticamente uma doutora né, então eu acho que falta muito isso, professores, não só na área de Educação Física, mas como a gente está focando essa área, faltam professores de Educação Física qualificados para dar aula pra esses alunos. A nossa professora que a gente tinha acho que só tinha feito a faculdade de Educação Física, tinha graduação.*

Não é intenção desta pesquisa discutir a formação profissional em Educação Física e nem a resolução do problema se daria através da qualificação profissional *stricto sensu*, mas a consciência crítica da aluna remeteu à um problema recorrente na Educação Física escolar, fazendo-me refletir sobre o porquê da baixa qualidade das aulas de Educação Física que meus alunos tiveram no Ensino Fundamental. A formação dos professores pode ser uma das causas deste problema, como indicam Caparroz e Bracht (2007.p. 31):

[...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuado) dos professores que este garanta a apropriação e (re) construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Os autores foram além dos problemas relacionados a formação inicial ou continuada, atribuindo a legitimação da prática pedagógica ao entrelaçamento da competência profissional e autoridade docente. A competência profissional demanda a aquisição de conhecimentos provenientes da formação profissional, mas a autoridade para desenvolver sua prática pedagógica é fruto de sua autoria docente. Essa autoridade é diferente de poder (autoritarismo), é o professor ser “detentor dos conhecimentos” (Cinthia, 2B), “a exerce com indiscutível sabedoria” e se legitima por si só (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 30).

Sobre a formação do professor de Educação Física, questionada pela aluna Cinthia, Correia e Ferraz (2010) investigaram o que os professores atuantes em escolas da rede pública valorizam e consideram imprescindível para sua formação profissional os seguintes conhecimentos:

a) Didático-pedagógicos: relacionados à didática de ensino, ou seja, como os conteúdos presentes no planejamento pedagógico são transmitidos, de forma a

serem assimilados pelos alunos. Exemplos desse tipo de conhecimento são: métodos de ensino, técnicas de comunicação verbal e não verbal para conseguir e manter a atenção dos alunos.

b) Técnico (matéria/área): conhecimento específico sobre determinado conteúdo da Educação Física a ser ensinado, tais como: mudanças fisiológicas durante a atividade física, história dos jogos olímpicos, modalidades esportivas, jogos cooperativos, ritmo.

c) Bagagem cultural: conhecimentos adquiridos pelos professores em seu histórico de vida, considerando aspectos culturais, educacionais, sociais, éticos e morais. Por exemplo, as relações entre a educação escolarizada e a política, o corpo e a modernidade, entre outros. (CORREIA; FERRAZ, 2010, p. 284)

Os dados indicaram que 62% dos professores responderam que as disciplinas específicas da Educação Física correspondentes ao conhecimento técnico (matéria/área) são as mais importantes, em contraposição aos 38% que consideraram mais relevantes as disciplinas voltadas para a licenciatura, as quais abrangem os conhecimentos didático-pedagógicos e bagagem cultural. Confirmando a necessidade dos professores de adquirir mais conhecimentos didático-pedagógicos e técnicos, eles relataram ter assimilado a maioria deles durante sua atuação profissional (64,7%), ao passo que apenas 35,3% os adquiriram durante os cursos de graduação. Para os autores, os resultados indicaram que estes conhecimentos que estão sendo ensinados nos cursos de formação profissional ainda são insuficientes para a prática profissional, pois estão sendo adquiridos, em maior parte, durante a atuação profissional (CORREIA; FERRAZ, 2010). Outros dados revelados pelos autores:

Quanto às respostas dos professores com relação ao que consideraram como falha mais relevante no processo de formação acadêmica, 42% relataram falta de conhecimento prático. Somando-se a este fato, para 67% dos professores, o mais importante em um curso de graduação em Educação Física é que ele relacione teoria e prática. Ao responderem se o curso de Educação Física que realizaram integrou teoria e prática, 40% alegaram que “não”; 40% declararam que “em parte” e somente 20%, respondeu que “houve” esta integração. (CORREIA; FERRAZ, 2010, p. 285, grifos dos autores)

Os autores concluíram que estes conhecimentos são imprescindíveis à formação do professor de Educação Física e devem ser transmitidos durante sua formação inicial para que, desta forma, tenham embasamento suficiente para melhor êxito em sua atuação profissional. A “relevância da formação continuada tornou-se transparente, levando-nos a confirmar que apenas a formação inicial do professor não é suficiente para o processo de formação profissional” (CORREIA; FERRAZ, 2010, p. 285). Estes dados corroboram os questionamentos da aluna Cinthia quanto à necessidade de uma formação inicial de qualidade, muito embora, a busca pela formação continuada é muitas vezes estagnada ao iniciar a atuação profissional.



Assim, a mudança de sentido dos alunos em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental foi destacada em seus discursos comparativamente às aulas do Ensino Médio, aflorando-os uma dinâmica compreensiva capaz de suscitar questionamentos à prática pedagógica e docente dos professores de Educação Física atuantes na escola. Isso já havia acontecido com os alunos dos 1º anos durante o segundo grupo focal, em que as experiências obtidas nas aulas de Educação Física suscitaram o desejo de levar os conhecimentos adquiridos nas aulas para outras pessoas, perspectivando mudanças também nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental.

#### 4.2.2.5.2 *O que os alunos aprendem nas aulas de educação física*

O grupo focal 2 demonstrou a diversificação dos conteúdos aprendidos pelos alunos durante as aulas de Educação Física, em conformidade com os planos de aulas executados neste bimestre, com a inclusão de conteúdos como dança, ginástica e esportes radicais. Entretanto, as experiências com a dança e ginástica não tiveram o mesmo sentido para as duas turmas, não os mobilizando a estabelecer relação com os saberes. Opostamente, Sara e Jeansther, ambos do 2B, enfatizaram que gostaram “*de tudo até agora*”.

A sistematização de conteúdos é entendida pelos alunos como algo importante, pois “[...] *Educação Física tem suas regras, tem o porquê indicar primeiro aquela disciplina (conteúdo), tem o porquê da existência da disciplina em sala de aula*” (Manu, 2A). Essa compreensão traz um novo sentido para o que se aprende nas aulas de Educação Física, indicando que o componente curricular tem os seus conteúdos organizados de modo coerente com cada nível de ensino, no caso, o Ensino Médio (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009).

Sobre o aprender, os alunos do 2B destacaram a relação teoria/prática como um facilitador da aprendizagem, destacando a importância de se conhecer primeiro para depois fazer na prática. É preciso exaltar que não, necessariamente, é preciso ter aula teórica antes de se realizar a prática, até porque nem sempre minhas aulas acontecem desta forma, como foi com a ginástica, em que foi realizada a oficina de ginástica acrobática antes que eu tivesse apresentado qualquer conceito para as turmas. Entretanto, para os alunos, é uma organização que faz sentido para eles, aprender os conceitos primeiro para depois “saber fazer”, conforme destaque no diálogo que segue:

- Naiara: *o interessante é aqui, toda vez que a gente estudou um conteúdo tem uma aula prática, lutas teve aula prática, esportes radicais teve aula prática, dança e ginástica teve aula prática, isso é interessante mesmo.*

- Jeansther: *aula de Educação Física sempre teve que fazer prática. Prática e uma parte teórica.*

- Gisele: *é bem mais fácil pra entender quando tem a teórica e depois a prática.*

Deste modo, as categorias apreendidas foram: **1) Conhecimentos sobre o corpo; 2) Esporte; 3) Lutas/Capoeira; 4) Dança; 5) Ginástica; 6) Esportes radicais;** estas categorias estão ilustradas no quadro 52.

**Quadro 52:** Grupos Focais dos 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo
2) Esporte	2) Esporte
3) Lutas	3) Lutas/Capoeira
4) Teoria e prática	4) Dança
5) Conteúdos atitudinais	5) Ginástica
	6) Esportes radicais

**Fonte:** construção da autora

Sobre a categoria de conhecimentos sobre o corpo, os alunos se lembraram de três conteúdos aprendidos: os conceitos sobre sedentarismo, exercício físico e capacidades físicas. Larissa (2B) abordou que a própria aula de Educação Física contribui para que os alunos não sejam sedentários:

Larissa: *Acabou vendo quem é sedentário e quem não é né (as meninas ao lado dizem “isso” e riem). Ajuda a tirar os alunos do sedentarismo. Se tirar a Educação Física agora, igual querem tirar... a Educação Física que tira os alunos da sala de aula, que tenta ver se ele é sedentário.*

Sobre o exercício físico, os alunos do 2B indicaram as contas que aprenderam a fazer para calcular a frequência cardíaca ideal para se realizar os exercícios aeróbicos e anaeróbicos. Observe que os alunos tiveram dificuldade em identificar o conteúdo que estavam explanando, conforme diálogo a seguir, porém, foram os únicos cálculos que os ensinei a fazer, ainda no 1º ano e sobre a frequência cardíaca e IMC:

- Vitória: *aquela continha da mão (e coloca o dedo no pulso indicando a frequência cardíaca)*

- Sara: *aquela continha...*

- Vinicius: *não sei o que lá porcentagem.*

Duda e Giovanna fazem piada sobre o tema obesidade e todos riem.

O conteúdo mais citado sobre os conhecimentos sobre o corpo foram as capacidades físicas, até porque foi oferecido neste ano letivo, ou seja, estava mais recente na memória dos alunos:

Juan 2A: *Capacidades físicas.*

Luciana 2A: *aquele negócio lá de capacidades físicas.*

Dani 2A: *força.*

Hariany 2A: *esse ano a gente estudou também o esporte de resistência, resistência física, onde a gente fez vários testes.*

Giovanna 2B: *eu nem sabia que velocidade tinha uma definição! (risos da turma) Eu não sabia! Velocidade e nem todos aqueles outros que a senhora explicou (das capacidades físicas? Perguntei) Ahammm*

Sara 2B: *tipo, a capacidade de, vamos supor, que a gente nunca pensou que ia fazer isso.*

Outra categoria elencada foram os esportes. Cabe destacar que no 2º ano não trabalhei nenhum “esporte”, então as manifestações dos alunos referiram-se exclusivamente àqueles aprendidos no 1º ano, já que os “esportes radicais” destaquei em outra categoria. Assim, os alunos disseram ter aprendido os esportes em suas três dimensões de conteúdo: conceitual (“quando surgiu”, “conceitos dos esportes”, “história dele”), procedimental (“cada esporte tem seu jeito de jogar”, “aprender a segurar a bola direito”) e atitudinal – “*que todo esporte tem trabalho em equipe, um ajuda o outro no esporte, igual no futebol, um tem que passar para o outro, tem que passar pro...*” (Jonathan, 2A):

Murilo 2A: *Regras, esportes novos...*

Juan 2A: *noção, noção dos esportes.*

Jonathan 2A: *saber os esportes, cada esporte tem sua técnica, quando surgiu o esporte.*

Yan 2A: *cada esporte tem seu jeito de jogar.*

Juliana 2B: *também os conceitos dos esportes, que antes era um nome, um jeito de jogar e hoje em dia já mudou e tá mudando também. As regras também.*

Italo 2B: *Esporte. Na Educação Física vimos vários esportes, onde surgiu, de onde veio, a história dele.*

Sara 2B: *as regras. Como a gente, por exemplo, a bola de handebol, de futsal, pode, não pode segurar de qualquer jeito, até com as duas mãos tacava (encena tudo com as mãos). Aqui não, a gente aprendeu a segurar, a usar a bola direito.*

O futebol foi o único esporte citado pelos alunos e, talvez, tenha sido o que manifestou um sentido diferente para eles, porque os alunos destacaram as diferentes possibilidades de se praticar o futebol (campo, quadra e areia), sendo que o basquetebol e handebol também foram vivenciados de diferentes formas de prática, mas não foram lembradas por eles. Os diálogos das duas turmas revelaram as respostas sobre o futebol:

2A

- Marcos: *Jogar futebol de diferentes formas.*

- Dani: *campo, quadra e areia.*

- Murilo: *diferenciar o futebol, as possibilidades.*

2B

- Duda: *gostei do futebol. A gente jogou no campo, na quadra e na areia. Pra mim futebol era só na quadra e no campo.*

- Alex: *ver a diferença do futebol na areia.*

- Duda: *é. eu também nunca tive.*

As habilidades específicas, tema desenvolvido junto ao futebol, foram citadas por Thainara (2B), destacando que “*mesmo no futebol, em outros esportes, a gente começou a observar aquelas atividades específicas lá, observar o colega, a parte dele, a capacidade física dele. Não, habilidade!*”. A manifestação da aluna demonstra o discernimento entre os conceitos de capacidades físicas e habilidade motora.

A categoria lutas/capoeira também foi citada pelos alunos, sendo que estes conteúdos tiveram enfoque no 1º ano, tendo que acessar uma memória não tão recente para se lembrarem de aprendizagens do ano anterior. A capoeira foi mencionada apenas uma vez, por Yan e Jonathan (2A), apontando que não a conheciam:

- Yan: *Uma curiosidade também, a capoeira, não conhecia.*
- Jonathan: *é uma coisa nova, na outra escola não tinha isso.*

Os alunos ressaltaram a importância dos seminários sobre lutas apresentado por eles, momento em que puderam aprender mais sobre diversas lutas, tanto conceitualmente, quanto os golpes. Sobre os seminários, houve dois diálogos distintos, sendo um no 2A e outro no 2B:

2A:

- Ricardo: *uma coisa que eu gostei bastante foi ano passado, falar sobre as lutas.*
- Débora: *é, aprende sobre antigamente, bem antes, antes, antes...*
- Jonathan: *guerreiro, tá na guerra.*
- Ricardo: *o significado deles, das lutas.*
- Jonathan: *você falar como foi feito aquele esporte, aquela luta (referindo-se aos seminários).*
- Ricardo: *quem criou, quando começou, isso foi interessante.*

2B:

- Vinicius: *tipo, no primeiro ano a senhora pediu pra fazer o seminário de lutas, todo mundo aprendeu, tenho certeza que todo mundo, tipo, alguma coisa tem que ter aprendido, ia lá e falava da história, como começou, quem que criou, é.*
- Sara: *ensinava golpes.*
- Vinicius: *é, ensinava golpes, e não é só a prática, explicou o geral.*
- Cinthia: *a senhora explicou o que é esse esporte, a missão dele.*
- Vinicius: *não só o que é praticado.*

Ainda sobre os seminários, uma das alunas ressaltou os conteúdos que aprendeu:

*Ewellyn: coisas antigas, da Grécia, por exemplo, o trabalho que fiz ano passado de boxe na apresentação de seminário. O boxe é, antes, não tinha ganhador, era morrer ou ganhar, na Grécia. Se você ficasse em... tinha ganhado. Eu não sabia disso. Foi na aula de Educação Física que descobri tudo e poder passar também.*

Interessante ela dizer que “foi na aula de Educação Física que descobri tudo”, ressaltando a especificidade dos conteúdos abrangidos pelo componente curricular.

Complementarmente, Thainara e Sara relacionaram os conhecimentos sobre as lutas à vida, para além da aprendizagem escolar:

Thainara, 2B: *em relação às lutas, as lutas não é só lutar, tem que pensar na lição de vida que você vai levar pra vida toda, entendeu? Isso é importante, você não vai levar só a luta, mas a lição de vida.*

Sara, 2B: *aqui a gente vê, por exemplo, as lutas, a gente vê a parte teórica e a gente vai pegando gosto, vai pegando o gosto, vai pegando gosto, aí a maioria, tem gente, que procura fazer depois que aprende, gosta, e se identifica com o esporte, vai procurar fazer um cursinho, alguma coisa pra aprender mais e talvez virar um grande esportista.*

A partir das respostas das duas alunas é possível observar que o objetivo principal da Educação Física, proposto no Plano de Ensino (Apêndice E), foi atingido: “conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade”. Sara demonstrou possibilidades de usufruir as manifestações corporais das lutas com autonomia para praticá-las por toda a vida, da mesma forma que Thainara compreendeu que os conteúdos atitudinais relacionados às lutas podem ser incorporados à sua vida.

O conteúdo de danças foi citado brevemente durante as discussões das duas turmas, aparecendo nos grupos focais nos seguintes diálogos:

2A

- Janaini: *as danças.*

- Manu: *vídeo.*

- Janaini: *que podemos dançar no vídeo.*

- Lauriane: *Danças!*

2B

- Cinthia: *dança, os sons, os tipos de dança...*

- Giovanna: *Dançamos!*

- Vinicius: *infelizmente!*

- Cinthia: *onde a gente encontra essa dança, como classificar as danças, na onde é que eu ia imaginar que tem classificação pras danças! Eu nunca ia imaginar isso!*

Não é possível afirmar se a dança foi ou não significativa para os alunos já que ela foi enfatizada em suas falas, destacando os principais conceitos e procedimentos da dança, além da estratégia do vídeo. Porém, por se tratar de um conteúdo que acabamos de trabalhar em nossas aulas, estando latente na memória dos alunos, pode ser que não tenha feito sentido para eles ao ponto de mencioná-lo como aprendizagem. Recordando que, para aprender algo, precisa fazer sentido para os alunos, é necessário entrar numa relação com aquele saber (CHARLOT, 2000), ou ainda,

Há algo na intensidade do viver que é necessário para educar, mas que deve captar-se, entender-se e assimilar-se vitalmente. E isso requer outros registros para além da lógica implacável do argumento. Somente se pode aprender vivendo. Ou melhor, só podemos aprender ao sentir-nos transpassados por algo que nos chega como vivo e se mantém vivo em nós, afetando a forma em que queremos encarar o viver. O sentido de uma forma de entender a educação e o como se faz deve completar seu próprio sentido com aquilo que chega ao coração e não só à razão. Mas a razão deve fazer algo com isso: deve pensá-lo, para torná-lo assim experiência (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 20 apud CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 32).

A dança não tocou os alunos ao ponto de se tornar uma experiência significativa e isso ficará evidente com as sugestões que darão para as aulas, ao final deste grupo focal. Diniz e colaboradores (2017) alertam que no Ensino Médio alguns fatores contribuem para agravar as dificuldades em torno da dança, como o preconceito apresentado pelos alunos, a vergonha em se expressar, o medo de errar um passo ou a insegurança de ser julgado, entre outros aspectos, gerando um desinteresse crônico pelo conteúdo.

É claro que este contexto foi delineado em toda história escolar, e não se iniciou no Ensino Médio, todavia a fase que os jovens vivenciam neste período está permeada de sensações, medos, anseios e dúvidas. Para os adolescentes, pequenas situações parecem enormes, com impactos determinantes para a vida social e para o relacionamento com os colegas. Neste cenário de múltiplas transformações e intensidades na vida dos jovens, a dança acaba ainda mais distante das aulas de Educação Física, por exigir muitas vezes dos alunos que se expressem diante da turma, que vivenciem as possibilidades de liberdade de movimento e criação, pela simples necessidade de dançar, estratégias que podem afastar ainda mais os alunos. (DINIZ et al., 2017, p. 387).

A ginástica foi outro conteúdo que despertou sensações positivas e negativas nos alunos, atribuídas diferentemente por cada turma, ou seja, o 2A se manifestou negativamente ao conteúdo. No 2A, houve apenas a resposta de Lauriane, relatando que a “*ginástica artística foi muito bom, eu não conhecia, não tinha praticado*”. Na verdade, ela está referindo à ginástica

acrobática, havendo uma confusão da nomenclatura da ginástica, pois não realizei aulas práticas de ginástica artística. Da mesma forma, o breve diálogo do 2B registrou a ginástica acrobática positivamente, mas também confundindo o nome da modalidade com ginástica artística.

- Amanda: *a ginástica artística eu nunca pensei que ia ficar subindo em cima do outro* (alunos concordam e comentam junto com ela).

- Sara: *eu pensava que era só coisa de filme, que só filme fazia.*

Alunos do 2B comentam sobre a ginástica com os colegas do lado e se divertem, mas não dá para entender nada específico.

Entretanto, a ginástica não trouxe relatos de experiências significativas para os alunos do 2A, lembrando que essa turma teve muita dificuldade em organizar-se para construir a coreografia de ginástica geral. No momento da coleta de dados do grupo focal, ainda não havia dispensada a apresentação de ginástica para o campus, pois havia os deixado ensaiar e elaborar o restante da coreografia por conta própria e não deu certo. Nos dois grupos focais do 2A foram atribuídas relações negativas com a ginástica, conforme dialogou os grupos:

Grupo 1:

- Matheus: *fala bem a verdade, não aprendo nada. Algumas coisas, porque só uma aula, muito rápido.*

- Amanda: *é, só tem uma aula, aí você fala tudo* (faz movimento com as mãos de “muita coisa”).

- Matheus: *ah, eu acho que só tem uma aula para fazer aquela coisa lá da dança, aí tem que marcar rafting, tem que marcar corrida, kart, fica uma bagunça, eu não entendo nada!*

- Turma: *tira aula de sociologia!*

- Matheus: *pegar mais segundas de manhã.*

Lembro a turma que tenho marcado aula nas segundas de manhã e ninguém tem aparecido. Vira discussão sobre “ninguém avisou”, “avisou sim”... Falamos das aulas de ginástica na segunda de manhã para montar a coreografia.

- Dani: *não vai dar certo aquele negócio lá não.*

- Edson: *verdade professora, não vai dar certo.*

Dizem que a turma é desorganizada. Pergunto por que acham isso?



- Luciana e Dani: *ninguém leva a sério.*
- Matheus: *não interessou, daqui ninguém sabe. É que não gostou né, senão tinha.*
- Murilo: *não achei muito interessante.*
- Juan: *gostei daquele primeiro dia de ginástica lá, com aquela professora (ginástica acrobática).*
- Murilo: *ah, é diferente.*
- Dani: *ela explicando o que a gente tinha que fazer.*

Estão reclamando que a turma não conseguiu construir uma apresentação de Ginástica Geral, pois houve muitos conflitos.

- Hiago: *a senhora podia trocar essa ginástica pela trilha.*
- Amanda: *é que eles não querem fazer, por isso que fica bagunçado.*
- Matheus: *sim, também!*
- Amanda: *é porque eles não querem professora, eles não querem fazer a ginástica, aí fala que tá bagunçado.*
- Matheus: *tá bagunçado porque é muito coisa! Não tem só a Educação Física! É, não adianta! É uma aula, uma aula só!*
- Juan: *tinha como a senhora fazer assim pra gente, quem não quer fazer ginástica, passar uma prova?*
- Matheus: *é injusto.*
- Thiago: *seria justo para quem não quisesse, agora para quem quer fazer seria justo continuar com a apresentação, porque ela passou pra nós fazermos, aí se não quiser fazer, fazer uma prova.*

#### Grupo 2:

- Manu: *ginástica artística...*
- Ricardo: *não gostei muito (faz movimentos com as mãos de que não gostou).*
- Yan: *massa as outras pessoas fazer, mas eu fazer...*
- Ricardo: *é, as outras pessoas fazendo é legal, mas eu ir lá fazer...*
- Manu: *acho que nessas partes aí (construção coletiva da Ginástica Geral), a gente vai ver, tipo, como é conviver com as pessoas, porque ficam bagunçando, gritando, conversam, aí vai tentar fazer alguma coisa e não consegue fazer nada, nenhuma parte. Aí você vai, vai uma coisa que é mais para o pessoal, pelo menos pra mim, e que é mais das pessoas, que é muito*

*difícil a convivência. Acho que na Educação Física é onde tem como até aprender essa parte também, mais pessoal.*

*- Ricardo: tipo, pra fazer, pra montar uma coreografia da ginástica é difícil demais, que nem na nossa sala mesmo, ninguém, acho, que tinha feito, é difícil montar uma coreografia pra todo mundo se unir pra montar alguma coisa. Não sai, fica um grupo lá fazendo uma coisa, outro fazendo outra, outro fazendo outra (vai mostrando com as mãos), conversando, aí algumas pessoas que estão tentando fazer, tenta falar, tipo, “fica quieto aí”, começa virando rolo, porque quer falar mais alto que o outro, aí vira aquele rolo, fica pior.*

Pude apreender algumas justificativas para os alunos não estabelecerem relação significativa com a ginástica: 1) não aprendeu nada; 2) minha prática docente; 3) o domínio das relações.

O primeiro ponto a ser destacado nessa discussão sobre a ginástica foi o desinteresse dos alunos pelo conteúdo, se eximindo de participar das aulas práticas e alegando que “*eu não entendo nada*” ou “*não aprendo nada*”. Para Charlot (2000, p. 57) quando o sujeito diz que não entendeu nada significa que “o enunciado ou o acontecimento não têm significado”, pois “faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que é o sujeito”. Deste modo, pressuponho que as aulas de ginástica (prática) não fizeram sentido para esses alunos, porque não houve estabelecimento de relação consigo mesmo, com os outros ou com o mundo. O fato de não gostarem da ginástica ou de alguma atividade realizada pode ter sido um dos motivos para não estabelecerem relação com o conteúdo. É preciso advertir, também, que não precisamos gostar de tudo que nos é oferecido, ensinado, vivenciado, até porque a experiência é do sujeito, é individual, subjetiva.

Houve a justificativa dos alunos de que uma aula é pouco para o desenvolvimento das atividades propostas, além do curto tempo que destinei à execução do plano de aula. Realmente, este é um ponto negativo das aulas de Educação Física dos 2º e 3º anos, ainda, tentei oferecer aulas extras para as turmas para que pudéssemos dispor de um maior tempo pedagógico para os conteúdos propostos, mas parece não ter sido suficiente.

Deste modo, minha prática docente também foi questionada pelos alunos, quando compararam a oficina de ginástica realizada, em que a professora estava “*explicando o que a gente tinha que fazer*”, ou seja, direcionando as atividades, interferindo e ajudando os alunos a resolverem os problemas advindos da prática da ginástica. Como eu já havia discutido ao final da apresentação do plano de aula da ginástica, minha inexperiência com o conteúdo pode ter contribuído para que as aulas não fossem interessantes aos alunos ao ponto das experiências se tornarem significativas, enfim, que se interessassem e aprendessem o conteúdo.

As manifestações dos alunos indicaram que foi um problema exclusivo do 2A, mas corroboro as ideias de Caparroz e Bracht (2007, p. 29),

Parece estranho, mas é necessário recordar que a condição humana de nossos alunos impõe um caráter irrestritamente singular às nossas aulas. Isso significa superar a pretensão “pífia” e “falaciosa” de que uma mesma aula pode ser “aplicada” a várias e diferentes turmas.

O contexto que os autores apresentaram as ideias anteriores é totalmente diverso ao que ocorreu com o 2A, mas é um lembrete para que o professor fique atento que cada turma tem sua característica própria e estabelece uma relação diferente com cada saber disponível em nossas aulas. É preciso destacar também que a crítica às aulas de ginástica não é absoluta a toda a turma, mas restrita a um grupo de meninos. A pouca experiência na execução dos movimentos da ginástica pode ter sido o fator primordial para o insucesso do conteúdo com a turma, principalmente ao planejamento restrito a poucas aulas. O processo de reflexão após a ação me fez enxergar que o conteúdo de ginástica e, também de dança, deveria ter sido planejado para pelo menos um bimestre cada um, o que deverá ser melhorado para os próximos anos letivos. Assim, reconheço que a ementa que projetei para o 2º ano do curso técnico em agropecuária, incluída no novo PPC do curso (IFMT – SÃO VICENTE, 2016), é difícil ser executada com apenas uma aula de Educação Física semanal, podendo comprometer as aprendizagens dos alunos. Há de se ressaltar que, apesar de não ter experiência na execução dos movimentos, como professora de Educação Física tenho os conhecimentos necessários para a organização de uma boa aula.

Sobre as dificuldades com o conteúdo da ginástica encontradas por mim corroboram aos apresentados por Schiavon e Nista-Piccolo (2006), que expuseram os desafios encontrados por professores de Educação Física atuantes na rede municipal de Campinas-SP. Um problema encontrado foi a falta de conhecimento sobre o assunto, não havendo domínio sobre o tema em questão, destacando que o profissional precisa conhecer os fundamentos básicos da modalidade e saber como ensiná-los. Quanto a esta questão, uma forma que encontrei para sanar minha dificuldade foi convidar a professora Elisa para oferecer a oficina de ginástica, fato que foi positivo na visão dos alunos. Sendo assim, com a aquisição dos fundamentos básicos da ginástica acrobática, ficou mais fácil para dar sequência ao trabalho.

Outro entrave destacado pelas autoras foi que os professores não sabiam como evoluir os conteúdos procedimentais e, também,

[...] a dificuldade em estabelecer uma hierarquia na aprendizagem dos elementos. Muitas vezes os professores ofereciam conteúdos muito difíceis ou muito fáceis para as diferentes faixas etárias, demonstrando um desconhecimento sobre o nível de complexidade dos movimentos gímnicos, gerando como consequência a desmotivação de seus alunos (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2006, p. 42).

A construção de uma “*coreografia da ginástica é difícil demais*” (Ricardo, 2A), ou seja, os conteúdos propostos foram muito difíceis inicialmente para esta turma, necessitando de maior tempo pedagógico para sua aprendizagem.

A ginástica realmente foi difícil para mim por ser uma novidade em relação aos conteúdos trabalhados e, nem sempre, as aulas saem da forma como planejamos. Entretanto, o maior empecilho para o sucesso das aulas foi a dificuldade da própria turma do 2A em lidar com os problemas apresentados, não conseguindo se organizar durante a construção coletiva da Ginástica Geral, com dificuldade de liderança ativa, trabalho em grupo, o “*conviver com as pessoas*” (Manu, 2A). Os alunos não conseguiram o domínio das relações entre si, gerando desmotivação e desinteresse na turma. Foi preciso dominar uma relação e não apenas uma atividade, ou seja, uma relação consigo próprio e com os outros, entrando em um dispositivo relacional, apropriando-se de uma forma intersubjetiva e garantindo um certo controle de seu desenvolvimento pessoal (CHARLOT, 2000).

Esse processo de avaliação das práticas é importantíssimo tanto para mim quanto para os alunos durante a pesquisa-ação. É preciso que “haja tempo e espaço para cada sujeito ir apropriando-se das mudanças operadas em suas significações de mundo, que implicam, essencialmente, mudanças em si próprio como sujeito” (FRANCO, 2012, p. 202).

A última categoria remeteu aos esportes radicais, conteúdo iniciado nesta segunda espiral-cíclica, mas ainda não finalizado. Contudo, a vivência do *rafting* foi significativa para os alunos, pois quando perguntei “o que aprenderam?”, em um grupo focal do 2A, a maioria dos alunos respondeu ao mesmo tempo: “*Rafting*”! Outros alunos também enfatizaram a atividade e suas aprendizagens:

Murilo 2A: *Ah, o rafting!*

Gabi 2A: *o rafting foi ótimo! Ano que vem mais esportes radicais pra gente fazer. Bungee jump!*

Yan 2A: *do rafting.*

Sara 2B: *eu nunca imaginei que ia fazer rafting na minha vida!*

Cinthia 2B: *a senhora deu a base, uma teoria rápida, mas a gente aprendeu, a gente foi preparado, antes de ir pra lá, sabemos o que era rafting, qual eram os riscos, os perigos, tudo, entendeu?*

Os alunos enfocaram a relação teoria/prática sobre o *rafting*, sugeriram novas aprendizagens (*Bungee jump*) e, ainda, indicaram o que não sabiam sobre os esportes radicais e aprenderam durante as aulas. Além disso, destacaram que gostaram muito do conteúdo por ser diferente, fazendo sentido para eles, conforme diálogo do 2B:

- Anelise: *esse ano mesmo... eu vim pra cá e não sabia que eu ia fazer rapel, ia fazer rafting* (Juliana balança a cabeça concordando) *é matéria da Educação Física, muitas vezes as pessoas param e perguntam “você está indo para onde?”, ‘ah, vou fazer rafting na aula de Educação Física’, ‘ah, mas tem isso aí?’, muitas pessoas não sabem, não aprendem, aí pensei: ‘mas será que tem?’ Tem, e você pode fazer! Isso pra mim foi muito interessante, porque eu não sabia que existia. Tenho certeza que nem todos sabiam. Se não tivesse acumulando e a senhora não falasse, a gente não ia saber, não ia ter essa prática.*

- Juliana: *nem sabia que entrava esportes radicais.*

- Anelise: *todo mundo gosta! Não vem falar que não gosta, que todo mundo gosta. Porque é diferente! Ainda mais aqui que fica afastado de tudo, quando faz alguma coisa diferente todo mundo gosta.*

A experiência do *rafting* por si só fez sentido para os alunos, pois tratou-se de um acontecimento, uma situação que se inscreveu nesse nó de desejos que o sujeito é. Tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Pressuponho que as atividades consideradas diferentes, ou seja, práticas corporais que dificilmente os alunos teriam oportunidade de vivenciar se não fossem oferecidas nas aulas de Educação Física, proporcionam experiências significativas para os alunos. O sentido de uma atividade (*rafting*) é a relação entre a meta e o seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. Fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação (CHARLOT, 2000).

O *rafting* é uma atividade que demandou controle e uso do corpo e dos movimentos, avançando a aprendizagem de domínio de uma atividade. É a “relação do corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com os outros, uma forma de incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente [...]” (CHARLOT, 2009, p. 244). Vivenciar o *rafting* fez mais sentido aos alunos do que o próprio conteúdo de esportes radicais e as outras vivências realizadas, como o *slackline* que nem foi lembrado pelos alunos, devido à euforia da experiência com o *rafting*.

De modo geral, os alunos foram ampliando as categorias relacionadas ao que aprenderam durante as aulas de Educação Física, conforme foram sendo apresentados os conteúdos a eles, sendo que as aprendizagens mais recentes estão mais vivas em suas memórias, entretanto aquilo que fez sentido nunca deixa de ser lembrado por eles, mesmo que remetam ao ano anterior.

#### 4.2.2.5.3 O que significa as aulas de educação física

Sobre o significado das aulas de Educação Física, tem havido uma constância nas categorias de respostas dos alunos, repetindo-se aquelas já elencadas no primeiro grupo focal. A única categoria eximida na fala dos alunos neste segundo grupo foi a que se referia à “distração”. As categorias apreendidas foram: **1) Saúde; 2) Aprender; 3) Objetivos da Educação Física.**

**Quadro 53:** O significado das aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Saúde 2) Saberes enunciados + dominar uma atividade 3) Objetivos da Educação Física 4) Distração	1) Saúde 2) Aprender 3) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular.

**Fonte:** construção da autora

Para os alunos, o mais comum é atrelar o significado da Educação Física ao que aprendem durante as aulas, sendo possível observar uma conjunção das figuras do aprender apresentadas por Charlot (2000; 2009). Com os 1º anos, classifiquei esta categoria como “saberes enunciados + dominar uma atividade + dominar uma relação”, compreendendo também as três figuras do aprender. Considero apenas uma questão de nomenclatura, ou seja, é a mesma coisa.

A saúde foi novamente uma categoria emergente nos grupos focais, indicando que a Educação Física “*entra na área de Saúde. Ah, entra tudo na Educação Física, História, basicamente tudo*” (Juliana, 2B). Entretanto, Juliana afirmou que a Educação Física abarca outras áreas de conhecimento além da saúde, como a história, por exemplo.

Os significados das aulas de Educação Física atribuídos pelos alunos seguiram duas vertentes: uma relacionada aos conteúdos aprendidos sobre Saúde e outra aos significados

sociais discutidos pela mídia. As manifestações a seguir representam os conteúdos aprendidos durante as aulas, como a qualidade de vida e o sedentarismo.

*Hariany 2A: Educação Física não é só um lazer, ajuda também, como eu posso dizer, a uma proteção da vida, da saúde, pode te ajudar a melhorar sua saúde, reduzir alguns problemas que você tem, reduzir alguns riscos, alguns problemas. Pode ser também alguns esportes que melhoram a qualidade de vida.*

*Nairan 2A: aí você deixa de ser sedentário.*

*Daniel 2B: pra você não ser sedentário.*

Outra vertente da saúde está relacionada aos significados sociais discutidos pela mídia, confirmando a definição dos conceitos de sentido e significado, em que basicamente os significados são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais e, o sentido, é do indivíduo, é particular, subjetivo (BERGER; LUCKMANN, 1985). As alunas Anna e Gabi, ambas do 2A, dialogaram sobre o significado das aulas de Educação Física atrelado pela mídia quanto às discussões recentes que se passaram no Ensino Médio, através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sobre a proposta de reforma (BRASIL, 2016), em que uma das ideias iniciais era de se retirar a obrigatoriedade do componente curricular neste nível de ensino.

*- Anna: é que eu vi uma reportagem esses dias, acho que foi na Globo, falando que se acaso tivesse que tirar as aulas de Educação Física, nosso país ia ser um país totalmente sedentário, porque compararam com os Estados Unidos, que lá você estuda, um período, e você tem que praticar 4 horas de atividade física, porque lá é um país com muita gente sedentária, se acontecer isso com a gente aqui, vai ser ruim.*

*- Gabi: e lá é bem variado também, nas aulas de Educação Física tem corda (faz movimento mostrando que está subindo na corda), bem variado, natação também nas escolas públicas.*

Deste modo, o significado atribuído às aulas de Educação Física pelas alunas pautou-se num significado socialmente articulado e compartilhado pela mídia, de um mundo percebido, imaginado, através do que elas desejam e sentem: o mundo se ofereceu a elas como conjunto de significados, partilhados com outras pessoas. “Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Novamente, o conjunto de significados que abarcou a maioria das respostas dos alunos concentrou-se no “aprender”. Da mesma forma que as análises referentes ao primeiro grupo focal, desta vez a categoria englobou as três figuras do aprender: adquirir um saber, dominar um objeto ou uma atividade e entrar em formas relacionais (CHARLOT, 2000). Os alunos do 2A consideraram as aulas de Educação Física um “aprendizado a mais”, além de indicarem outras aprendizagens:

- Leonardo: *Um aprendizado a mais.*
- Matheus: *é, verdade! Um aprendizado a mais.*
- Murilo: *os esportes... a gente não só vê, sabe as regras...*
- Thiago: *handebol de campo*

Outros alunos também conferiram o significado de aprender algo durante as aulas, principalmente relacionado aos saberes-enunciados e domínio de atividades com a possibilidade de se conhecerem melhor, conhecer as possibilidades de seus corpos, seus limites, suas habilidades, indicando um domínio das relações de seu corpo consigo mesmos.

Nairan 2A: *ah, a Educação Física mostra nossas capacidades físicas e motoras.*

Lauriane 2A: *é a gente tá sempre descobrindo (faz gesto relacionando ao seu corpo). Na Educação Física você descobre se consegue praticar alguma coisa, com seu corpo.*

Débora 2A: *exatamente, nunca imaginei que conseguiria ficar em cima de pessoa sem segurar em nada, naquele dia da ginástica.*

Ricardo 2A: *Educação Física te mostra o que você é capaz de fazer. Por exemplo, se ele é bom pra jogar um futebol, um handebol, o vôlei.*

Vinicius 2B: *as capacidades físicas do ser humano... tipo, você vai ver quanto a pessoa cansa, quanto ela tem mais capacidade pra jogar, é ver o porte físico da pessoa, ver os limites da pessoa.*

Giovanna 2B: *ver os limites*

Outra relação interessante que os alunos fizeram foi da Educação Física com o “psicológico”, com a superação das dificuldades impostas pelas atividades e de seus próprios medos, ou seja, além de dominar uma atividade, também aprenderam a dominar uma relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo (CHARLOT, 2000). No diálogo do 2A os alunos explicam as aprendizagens destas figuras do saber:



- Manu: *Educação Física mexe com o psicológico?*

- Nairan: *ah, quando você pensa que não é capaz e você vai lá e faz.*

- Hariany: *quando você tem esportes que nem o rafting, “ai meu Deus, tô com medo”, depois “nossa, que legal! Vamos de novo!”. Acaba ajudando a superar o medo que você criou.*

- Ricardo: *antes de começar, tinha entrado no bote, tava assim “é cara, é cabuloso”, tipo, nunca fiquei em cima de um bote sentado, quando terminei o percurso vi, tipo, não achei tão radical por causa das descidas, não eram tão perigosas. Esse aí foi um dos pontos negativos que eu achei, eu achei que era mais radical. Só de ficar em cima daquele negócio lá, eu fico “ah, é massa!”, já tem pessoas, eu já não achei tão radical o rafting, mas tem gente que já achou. Já o slackline mesmo, só de andar em cima da corda eu acho bem radical, tem gente que acha aquilo lá bestagem. Porque não é todo mundo que consegue passar aquilo lá, atravessar, aí você começa a aprender e vai achando “que massa!”.*

- Yan: *é massa quando eu comecei a praticar. Gostei! Já consigo fazer bastante manobra já.*

- Ricardo: *no começo, quando ele montou a fita lá embaixo, eu não conseguia andar como daqui ali na corda, eu puff (mostra com as mãos ele caindo). E depois, no mesmo dia, eu consegui passar a corda 5 vezes, eu comecei, eu fui tendo prática, vendo como conseguia, tendo equilíbrio, e eu conseguia ir, fui tendo prática, eu passei uma vez, aí a segunda foi mais fácil.*

- Hariany: *você observa, tipo, eu não fiz aqui (referindo-se ao slackline), eu não tava aqui hoje, mas eu fiz antes, eu vi a pessoa fazendo antes, eu observei o jeito que ele posicionava os pés, o joelho, os braços, e eu tentei seguir, tipo, eu consegui a metade, eu consegui ficar um tempo em cima da corda.*

- Ricardo: *quando eu consegui passar na corda eu queria ir direto já, quando eu consegui passar na corda eu já queria fazer manobra, aí ele falou (apontando para o Yan) “não, não faz isso não, isso é perigoso”, e realmente é perigoso, um menino caiu, bateu a testa, faz tempo, foi ano passado. O menino nem sabia direito equilibrar na corda e ele disse “não, não, eu sei fazer”, aí pulou uma vez, pulou a segunda e puff caiu, machucou.*

Para Amanda (2A), “*muitas pessoas não tem interesse, mas essa aula é muito importante*”. Sendo assim, a última categoria de análise corrobora os objetivos da Educação Física na escola apresentados nos Plano de Ensino de todas as turmas, em que além de conhecerem e valorizarem as manifestações culturais construídas historicamente, ou seja, os conhecimentos utilizados como conteúdos de ensino durante as aulas, os alunos são capazes de usufruí-los por toda a vida, para além dos muros da escola. Além disso, há uma legitimação do componente curricular através da valorização atribuída pelos alunos, tratando a Educação Física importante “*fonte de conhecimento*” (Cinthia, 2B).

Manu 2A: *um aprendizado misturado com hobby?*

Hariany 2A: *ah, porque tudo o que a gente aprende dentro da sala de aula, a gente acaba levando pra vida como um hobby mesmo. Porque muita gente acaba, geralmente a gente do ensino médio e fundamental, a gente fica praticando mais um esporte de quadra e tal, isso no futuro acaba acarretando num hobby. E agora também com os esportes radicais, o rafting, slackline pode virar o hobby de alguém, alguém pode descobrir essa paixão. Às vezes descobrir novas sensações do esporte que não conhecia.*

Cinthia 2B: *Educação Física para mim é fonte de conhecimento, de conhecimento amplo, que valorizo muito. É uma disciplina que me ofereceu base, que me possibilitou fazer muitas coisas, que eu tenho certeza que se eu não tivesse vindo pra cá, eu nunca faria na minha vida. A Educação Física hoje simboliza pra mim algo muito importante na minha vida, fonte de conhecimento mesmo, algo que eu quero levar pra minha vida sempre. Não quero só hoje, por exemplo, não quero só praticar só aqui, quando eu sair daqui com certeza vou escolher alguma coisa daqui pra eu continuar fazendo lá fora. Então, hoje ela tem uma importância muito grande na minha vida.*

Assim, as aulas de Educação Física tiveram os mais diferentes significados conferidos pelos alunos, mas todos estão inter-relacionados, ou seja, a ideia de saúde tem ligação com os conhecimentos oferecidos em sala de aula, além disso, o aprender também se relacionou com estes conteúdos e temas disponibilizados durante as aulas. Compreender que essas aprendizagens extrapolam a sala de aula, que os alunos sentem-se capazes de selecionar o que mais gostaram para continuar praticando/aplicando em suas vidas é a prova de que a autonomia desperta a consciência crítica e auto-reflexão dos alunos para uma Educação Física além do “fazer pelo fazer”.

#### 4.2.2.5.4 Sugestões para as aulas de educação física

Para finalizar esta espiral cíclica, perguntei aos alunos se gostariam de sugerir modificações para o andamento do ano letivo e das aulas de Educação Física, e uma importantíssima discussão foi retomada por um grupo de alunos do 2A: o desenvolvimento do conteúdo de Dança. Observe o diálogo entre mim e os alunos:

- Ricardo: *professora, uma opinião sobre a aula de dança, assim eu também (faz movimentos de que não gosta, não sabe nada), eu não aprendi nada, realmente eu não aprendi nada.*

O que você sugere? Você não gosta de dança?

- Ricardo: *ah, eu vejo, mas não gosto. Eu vejo as pessoas, não tenho nada contra, mas...*

- Manu: *é mais pessoal.*

- Ricardo: *é, é mais pessoal. O conteúdo eu não achei legal. É o único conteúdo de Educação Física que eu posso falar assim, não aprendi nada.*

Nem as discussões que fizemos sobre o preconceito na dança?

- Ricardo: *não, nada!*

Você acha que não aprendeu por que não gosta e criou uma barreira, ou o que poderíamos fazer pra você gostar?

- Ricardo: *ah, professora, ah, não é não gostar, eu achava, para mim eu acho meio complexo associar o funk... (faz gestos com as mãos de que não gosta).*

- Hariany:  *você acha que você não aprende o conteúdo por ser exposto?*

- Ricardo: *é, mais ou menos! É, tem isso também.*

- Manu: *é que nem ele falou, é mais pessoal. Por exemplo, como eu gosto de dança, eu quis aprofundar mais no negócio para saber mais sobre dança.*

- Ricardo: *então, quando eu gosto de uma coisa, eu procuro, mas quando eu não gosto, não achei muito legal o conteúdo, eu não (faz gestos com as mãos de que não gostou), eu não tive interesse em procurar, em aprofundar naquele tema.*

Vocês falaram da dança, mas isso também acontece em outras disciplinas? Quando você não gosta de um conteúdo, tem mais dificuldade em aprender? Débora balança a cabeça dizendo que sim.

- Manu: *acontece, principalmente “ah, eu não gosto desse professor”, e a professora fica perseguindo a pessoa, parece que persegue, não sei...*

Manu e Hariany falam juntas e não consigo entender nenhuma.

- Hariany: *às vezes, o professor tem uma forma de explicar, aí fica com mais dificuldade ainda, e às vezes o tema é um pouco complexo demais.*

Pergunto novamente ao Ricardo como poderia ajudar os alunos que não gostam deste conteúdo a aprendê-lo? E sobre o vídeo que fez da dança, nem assim aprendeu algo?

- Ricardo: *não, o tema que peguei pra mim estudar, então eu estudei porque eu tinha que fazer aquilo, então o vídeo eu aprendi, mas eu falo assim, eu não gostei de correr atrás, eu não tive interesse de aprender. Não me identifiquei com o conteúdo. Por isso que eu falei, foi pessoal.*

Isso é legal você dizer, pois eu posso tentar achar outras estratégias para tentar chamar atenção dos alunos para este conteúdo.

- Ricardo: *mas eu achei legal fazer um vídeo, cada um explicando um tema, até que a gente aprende mais do que passar uma folha, um texto, você ler, é complicado. E eu gosto assim, quando os professores passam trabalho quando eu não entendo muito, por exemplo, dança mesmo ficaria legal... nós fizemos um vídeo, mas fazer uma apresentação assim, slide, ficaria, eu acho massa isso (Jonathan concorda com ele). A pessoa estuda aquilo lá e tenta passar o que ele aprendeu, fica mais fácil porque, eu lá, igual, o que a Hariany aprendeu, se ela aprendeu de um jeito e ela passar de um jeito pra mim, eu posso aprender que nem ela aprendeu. Acho que seria mais fácil assim.*

A sugestão é fazer o vídeo e o seminário.

- Hariany: *acho que seria interessante também assistir um profissional mesmo, dançando, acho que ia despertar mais interesse nos alunos.*

- Ricardo: *mas trazer uma pessoa, mostrar aquilo, mesmo que a pessoa não goste, não tiver interessada naquilo, ele vai ver os movimentos e prestar atenção.*

O diálogo com Ricardo indicou algumas lacunas na aprendizagem dos alunos quanto ao conteúdo dança, algumas delas podendo ser amenizadas com a mudança de estratégias para seu ensino durante as aulas, como a sugestão que apresentou de, além do vídeo elaborado pelos alunos, a apresentação de um seminário tradicional. Talvez, a estratégia do seminário em formato de vídeo não tenha sido suficiente para que os alunos compreendessem os conceitos de cada uma das danças apresentadas, necessitando de uma exposição mais efetiva do assunto.

Além disso, Ricardo destacou a necessidade de ter maior contato com os conteúdos procedimentais das danças, apreciando outras pessoas dançarem, mas não necessariamente praticando a dança. Isso indica que ele gostaria de conhecer melhor o conteúdo, mas não quer se expor, corroborando as ideias de Diniz e colaboradores (2017) de que a dança nas aulas de Educação Física enfrenta diversos problemas, que vão desde a falta de espaço físico adequado e deficiência na formação inicial e continuada do professor, até as “barreiras apresentadas pelos próprios alunos, como vergonha, a resistência ao conteúdo, a exposição exagerada e o preconceito”, interferindo na inserção deste conteúdo na escola. (DINIZ et al. 2017, p. 385).

Desta forma, ficou claro que Ricardo, ao afirmar diversas vezes que “não aprendeu nada”, que as atividades propostas de dança não fizeram sentido para ele. Não fez sentido para ele porque não gostou, não quis se expor, não concordou com as discussões sobre o funk, não se identificou com o conteúdo, ou seja, o sentido é produzido pelo estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros e Ricardo não construiu relação com os saberes da dança (CHARLOT, 2000).

Estas discussões são relevantes para entender a produção de sentidos por parte dos alunos, como eles se relacionam com os saberes disponíveis durante as aulas e, o fato de não gostar de algo, pode ter relação com as experiências anteriores ou que extrapolam a sala de aula, que podem ter sido tanto positivas quanto negativas. Entretanto, poder dialogar com os alunos e compreender a que se relacionam suas dificuldades em aprender algo, é processo importante da pesquisa-ação, pois se constitui num momento de reflexão após a ação, que poderá interferir na mudança de minha prática pedagógica, principalmente da próxima vez que eu for ministrar o conteúdo dança. Para tanto, é preciso ouvir mais os alunos, identificar suas dificuldades, anseios e demonstrações de que não estão estabelecendo relação com o saber, para que eu possa efetivamente aplicar mudanças em minhas aulas que ajudem a resolver os problemas dos alunos.

### **4.2.3 A espiral cíclica 3 dos 2º anos**

A espiral cíclica 3 retomou o Plano de Aula 4 sobre os esportes radicais, que ainda não havia sido concluída com o ciclo de ação-reflexão-ação anterior. Para esta espiral, me propus a escutar mais as considerações dos alunos, principalmente aquelas relatadas no grupo focal 2, tentando melhorar minha prática docente e oferecer os conteúdos de forma que todos conseguissem estabelecer relações significativas com o saber.

Reforçando, esta espiral se iniciou com o 3º bimestre em andamento, já que este começou no dia 12/09/2016. Assim, o conteúdo de esportes radicais foi planejado para o 3º bimestre, mas as espirais cíclicas não seguiram o calendário letivo e sim os tempos pedagógicos de ação-reflexão-ação.

#### **4.2.3.1 Continuando os esportes radicais**

Retomando o Plano de Aula 4, sobre os esportes radicais, havia trabalhado com os conceitos de esportes radicais, bem como sua classificação, além dos alunos terem conhecido e experimentado algumas possibilidades de esportes radicais (*rafting* e *slackline*). Na sequência das aulas, nos dias 17, 18 e 24/10/2016 (dia 25/10 teve paralisação nacional), retornamos à sala de aula para apresentação dos conceitos de “risco” e “vertigem”. No 2A, ao chegar à sala, aconteceu uma situação inusitada, conforme relato a seguir:

Enquanto eu montava a lousa digital e a câmera, os alunos começaram a me perguntar quando iriam apresentar seminário. Como assim? Perguntei: qual seminário? Então, disseram “*qualquer um*”. Perguntei: de esportes radicais? (eu não havia dito que teria seminário), e disseram “*sim*”, “*isso*”. Joguei “um verde” e falei: vocês querem apresentar seminário de esportes radicais e cada grupo escolhe um esporte e apresenta? A turma vibrou! Responderam que sim, que adoram seminário. Bom, não era a avaliação programada para este conteúdo, mas como pediram, perguntei se gostariam de apresentar seminário ao invés de uma avaliação escrita ou outra avaliação qualquer bimestral, porém enfatizei que teriam que entregar um trabalho escrito também – pedi para organizarem os grupos e na mesma hora começaram a andar pela sala para se dividirem e alguns me chamavam para saber se poderiam apresentar este ou aquele esporte radical. Rapidamente se organizaram e logo já tinha em mãos a lista com os grupos divididos. Perguntaram se poderia ser para daqui duas semanas e combinei que sim. Fiquei surpresa com a turma, pois não esperava que eles quisessem apresentar seminário e ainda me pedindo para fazer... muito estranho!

Esta situação me causou surpresa e alegria ao mesmo tempo, pois não esperava que algum dia meus alunos me pedissem para apresentar um seminário, ainda mais como forma de avaliação bimestral. Como uma de minhas propostas para esta espiral cíclica era escutar mais os alunos, seus interesses e dificuldades, compreendi que era o momento de aproveitar a motivação da turma para utilizar novas estratégias avaliativas em minhas aulas. É possível averiguar que no Plano de Aula 4 não constava a apresentação de seminários, mas uma avaliação escrita ao final da exposição do conteúdo, como vinha realizando nos anos anteriores. A proposta dos alunos me abriu uma nova perspectiva de ensino, adotando novas estratégias para ensinar mais sobre as modalidades de esportes radicais e como outra forma de avaliá-los.

Da mesma forma, expliquei ao 2B a proposta de apresentação de seminários sugerida pelo 2A, questionando-os se também gostariam de adotar esta forma de avaliação e a turma adorou a ideia, organizando os grupos rapidamente para apresentação dos seminários.

Na sequência, iniciei a apresentação dos slides baseados na obra “Conduitas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver” (2009), de David Le Breton, em que o autor aborda o conceito de risco para os jovens e para praticantes de esportes radicais, além do conceito de vertigem. Com o 2A, tive problema com queda de energia durante a aula e a lousa digital desligou por diversas vezes, ainda, a turma inicialmente estava muito agitada com a proposta dos seminários e com o kart que realizaríamos na próxima semana, o que não me permitiu concluir a apresentação dos conceitos em apenas uma aula, tendo que finalizá-la na semana seguinte (24/10/2016). Já no 2B, alguns alunos não estavam interessados na aula e um aluno atrapalhou o andamento da mesma para que acabasse antes, então falei para a turma que poderiam sair, que já havia feito chamada e cerca de 8 alunos saíram, ficando somente os

interessados. Sendo assim, consegui concluir todo o conteúdo proposto em apenas uma aula (18/10/2018), o que foi muito bom, porque puderam conhecer os conceitos antes de praticarem o kart do dia 24/10/2016, sendo que não tiveram aula na semana seguinte devido à paralisação do sindicato dos servidores. Entretanto, os 8 alunos que se retiraram no início da aula não aprenderam os conceitos apresentados, dificultando o estabelecimento de relação entre os conceitos e prática do kart, e na elaboração dos relatórios de aula prática. Para minimizar o fato, disponibilizei os slides da aula no sistema institucional (q-acadêmico).

Sobre a apresentação dos conceitos, as duas turmas assistiram a aula interessadamente e, os alunos que ficaram do 2B estavam anotando os conceitos exibidos, porém as duas turmas pouco participaram/interferiram em minha exposição. Sendo assim, a sequência de conceitos apresentados, retirados da obra de Le Breton (2009), foi:

- Significado das atividades em que envolvem os indivíduos em sua vida pessoal e profissional, e em seu lazer, para irem ao encontro do risco ou para dele se protegerem. Alto grau de risco físico: onde acontece? Somente nos esportes radicais? “*Não*”, “*no dia a dia*”, responderam os alunos. Há pessoas que buscam o risco e outras que fogem dele.

- Vocês têm condutas de risco no dia a dia de vocês? “*Não*”, “*tem sim*”. Falamos de situações de risco que os alunos se envolvem no dia a dia, como comprar bebidas e levar para o quarto do alojamento (proibido), ou ir para as festas e beber demasiadamente.

- Conduta de risco: jogo simbólico ou real com a morte – atesta um enfrentamento com o mundo, cuja aposta não é morrer, mas viver mais. Por exemplo, dirigir em alta velocidade, num jogo com a morte, para dar adrenalina e mais vida ao sujeito. O *rafting* tem uma relação simbólica com a morte, pois o risco é mínimo. Brincadeiras de asfixia na infância – jogos com a morte com risco real.

- Riscos inerentes a certas atividades tradicionais: bombeiros; traficantes.

- Riscos escolhidos – assumidos, propostos com um fim em si mesmos – esportes radicais – kart, *rafting*, rapel, etc.

- Duas modalidades de adesão ao risco: jovens x pessoas que procuram os esportes radicais.

- Condutas de risco dos jovens: a minoria, não desprezível, se identifica mal com os papéis que lhe são atribuídos, já conhece seu destino de exclusão ou sentem desgosto de viver. Ainda, a sociedade impõe o que os jovens devem fazer (como estudar) e muitos não sabem lidar com essas situações. A adolescência é uma época de enfrentamento do mundo com uma vontade de experimentar seu corpo, seus limites, tocar o mais perto possível sua existência, enfim, de experimentar sua independência em relação aos pais. O jovem está simultaneamente

em busca de independência e de segurança em relação aos outros, procurando ao mesmo tempo a tutela deles e a autonomia, experimentando, para o bem e para o mal, seu status de sujeito, sua singularidade pessoal. Há falta de orientação para existir. Não é de modo algum morrer, mas de testar uma determinação pessoal, expressar um grito. Ofereci vários exemplos relacionados à vida dos alunos, do dia a dia deles e estão bem interessados.

- Jovens – punição ao próprio corpo: o corpo é o campo de batalha da identidade. Discutimos alguns tipos de riscos buscados pelos jovens e apresentados pelo autor: anorexia, bulimia (e vigorexia – transtornos alimentares), alcoolização (tira a noção do risco), toxicomania, velocidade, suicídios e tentativas, adesão a uma seita, delinquência – demos exemplos de todos os casos.

- Ritos de passagem dos jovens: assinalam o acesso possível a um significado finalmente alcançado. Nas sociedades tradicionais, o rito de passagem é um momento necessário e propício à entrada na vida adulta. Sociedades contemporâneas: as condutas de risco são o contrário do descrito anteriormente, como exemplo, os trotes que os alunos passaram ao ingressarem no IFMT, tradicional do curso técnico em agropecuária.

- Paixões físicas e esportes radicais: em oposição declarada às atividades físicas baseadas no treinamento, na disciplina, na competição, são individuais e valorizam o prazer, as emoções, as sensações, a estética dos movimentos. Mantém uma relação simbólica ou real com o risco. O risco, nessa questão, é menor para si que para os outros. Turismo de risco – alunos comentam sobre uma visita que fizeram ao Rio de Janeiro, que se perderam e subiram numa favela.

- Gosto pelo risco: o risco, que nossas instituições combatem em múltiplas esferas, proporciona a oportunidade de viver contra a corrente, de realimentar-se, de escapar do tédio. É um modo de quebrar as rotinas da existência. Sensações experimentadas são tão procuradas quanto mais o resto da vida for pacífico reencontrar o sabor da vida em uma sociedade por demais segura.

- Atividades tradicionais de risco: implica uma relativa incerteza, o enfrentamento de um perigo real ou imaginário que coloca em jogo a integridade física. Todas essas atividades enfrentam o imprevisto do ambiente, as mudanças das condições meteorológicas, as possíveis falhas da máquina, o enfraquecimento pessoal, a apreciação errônea de uma informação crucial. Proporcionam um jubilo momentâneo. Três atividades são apresentadas pelo autor: alpinismo, touromaquia e corrida de automóveis. Para o autor, a fórmula 1 é um reflexo da ambivalência social diante da catástrofe: mescla horror e atração – as pessoas, ao verem um acidente, soltam um grito de horror mesclado com satisfação – alunos confirmam isso, exemplificando que



quando “descem a serra” (trajeto do campus até Cuiabá, onde há uma serra perigosa e, com frequência ocorrem acidentes), sentem medo, mas torcem para ver uma carreta tombada ou um acidente.

- Procura da vertigem: a procura da vertigem implica uma relação imaginária e real com o risco. O autor se coloca imaginariamente ou realmente em perigo, atinge o desequilíbrio cobiçado abandonando as amarras que o ligavam firmemente ao solo. É o “explodir-se de prazer”. Na classificação dos jogos, citada pelo autor com base em Roger Caillois, termo grego “*ilinx*” (turbilhão d’águas), mesma raiz de “*ilingos*”, que significa vertigem.

- Risco por procuração: parques de diversão e circo – morte faz parte da convenção tácita que une os atores e espectadores. Para o artista como para o espectador, a hipótese da morte realça a emoção do espetáculo. O artista enfrenta simbolicamente a morte no lugar daqueles que o olham, muito bem sentados nas arquibancadas, com delegação para a ousadia, para o sangue frio que os espectadores procuram fazer por procuração. Se a exposição ao risco fracassa, pelo ferimento ou morte do protagonista, o vínculo de identificação faz lembrar a cada espectador sua infinita fragilidade.

Ao final da aula com o 2B (18/10/2016), Lorryane, Cinthia, Jeanther e Larissa ficaram conversando comigo sobre o tema da aula. Lorryane contou sobre a cobrança que sofre por uma colega de turma, por ser muito magra, que precisa engordar e ficar mais forte, como a colega. Entretanto, Lorryane relatou que não se abalou com isso e começou a treinar para ganhar da colega em todos os testes físicos realizados no início do ano, sobre capacidades físicas, e “ganhou” em todos os testes físicos. Ainda, perguntei a ela se havia aprendido que “força” era uma capacidade física, sendo assim, treinável, e ela respondeu que sim, por isso treinou para ganhar da colega. Esta conversa com Lorryane exemplificou como venceu “as cobranças da sociedade” e não buscou o “risco” como alternativa para seu problema, conforme expliquei sobre as “condutas de risco” dos jovens. Muitas vezes os alunos não querem expor suas experiências durante a aula para não interromper as explicações ou por vergonha mesmo, mas é comum virem conversar comigo ao final das aulas para dar exemplos sobre o que estamos estudando, o que demonstra a ligação que estabeleceram entre a teoria e as vivências que possuem.

A partir da apresentação destes conceitos, realizamos no dia 24/10/2016 a prática do kart, para que os alunos pudessem identificar o conceito de risco e vertigem discutidos durante a aula. A atividade é realizada desde 2012, incorporada às aulas de esportes radicais a partir de uma sugestão de um professor substituto de Educação Física que trabalhou comigo no campus. Como o kart é pago e o valor não é acessível a todos os alunos, o campus

disponibilizou recursos do auxílio estudantil (mesmo utilizado para o *rafting*) para que pudesse realizar a atividade sem ônus para os alunos, incluindo também um lanche no local.

Sáímos do campus às 17h, com as duas turmas do 2º ano e alguns professores, chegando ao kart (Cuiabá) por volta das 18h20. Às 19h iniciamos as atividades com uma palestra do dono da pista de kart (piloto de kart de competição) sobre dirigibilidade: como dirigir o kart, comandos, risco, como realizar as curvas com segurança, equipamentos de segurança, entre outros. Em seguida, os alunos se dividiram em grupo de 8 pessoas para participarem da primeira corrida, sendo que os primeiros colocados de cada bateria fizeram uma disputa final depois. Cada aluno pôde correr duas vezes. Eles gostaram muita da atividade! Falaram muito em “adrenalina”, tanto é que todas as postagens em redes sociais (Facebook) apareceram esta palavra.

Na aula seguinte, os alunos preencheram o relatório do kart no início da aula, antes das apresentações dos seminários. Para os que não foram ao kart, solicitei uma pesquisa sobre o tema para substituir a nota do relatório.

Havia planejado uma aula prática com atividades de vertigem, por exemplo, andar sobre uma corda elevada à altura do peito e segurada pelos colegas, com o intuito de despertar sensações de vertigem. Infelizmente, com a correria para finalizar o 3º bimestre, tendo ainda que realizar os seminários sobre os esportes radicais e a corrida de orientação, esta aula não foi oferecida aos alunos como nos anos anteriores. Mesmo porque os seminários estavam previstos para acontecerem em apenas uma aula (uma semana), porém se estenderam por duas semanas.

Sobre os seminários, os alunos se dividiram em 7 grupos em cada turma, sendo que deveriam pesquisar e apresentar os seguintes itens que foram afixados na parede de cada sala: classificação do esporte, origem e história da modalidade, regras, local e equipamentos de segurança para prática, principais técnicas utilizadas, se será esporte olímpico em 2020, principais atletas/países da modalidade, curiosidades, e, se possível, apresentar imagens e/ou vídeos. Além disso, deveriam me entregar o trabalho escrito no dia da apresentação contabilizando 5,0 pontos, computando mais 5,0 pontos para o seminário. Sendo assim, as apresentações foram realizadas no auditório do pavilhão pedagógico, conforme descrição apresentada no quadro 54 para o 2A, sendo a ordem das apresentações decidida antes do início da aula pelos próprios grupos – o grupo que quisesse apresentar, se dirigia a frente e iniciava:

**Quadro 54:** Seminário de esportes radicais – 2A

Data	Esporte radical	Descrição
------	-----------------	-----------

31/10	Wingsuit	Jhonatan, Hiago, Ben Hur, Gabi, Thiago e Débora: o grupo fez slides e apenas se baseou neles para explicar – Hiago iniciou o seminário, explicou que é o esporte mais radical e mais perigoso. Jhonatan apresentou o objetivo o trabalho, a descrição da modalidade. Thiago explicou sobre as vestimentas e como ocorre o voo, quem voou mais longe. Débora falou sobre os perigos do esporte e sobre alguns acidentes decorrentes da não adoção de todas as medidas de proteção. Ben-Hur falou dos valores dos equipamentos para a prática (roupa). Gabi falou o que era necessário para praticar o wingsuit. Mostraram um vídeo sobre o esporte – alunos ficaram surpresos com o esporte – imprevisibilidade do esporte, que precisa de experiência anterior. Um aluno pergunta de que é feito a roupa e a turma diz que ele não prestou atenção, pois o grupo falou (nylon). Comentamos os casos de pessoas que sobreviveram a acidentes na modalidade.
31/10	Rapel	Manu, Dani, Letícia, Vitória e Hariany: Manu apresentou o objetivo, origem (rappler), história e descrição do rapel. Dani explanou sobre as diferentes versões da origem do rapel. Em seguida, Hariany explicou os estilos de rapel (positivo e negativo), acompanhamento e necessidade de um grupo. Vitória explicou sobre as técnicas de salvamento do rapel, utilizada pelos bombeiros. Letícia explicou sobre os equipamentos necessários para a prática do esporte: mosquetões, corda, luva, capacetes, freio 8 e cadeirinha, além da segurança necessária à sua prática e curiosidades. Hariany deu exemplo sobre o programa “Malhação” em que uma pessoa sofreu um acidente e se salvou por estar com equipamentos de segurança. Ao final, expliquei o que era o rapel negativo, que os alunos não tinham compreendido; e acidentes em locais de difícil resgate, como na Serra da Petrovina, MT, em que é necessário rapel para resgatar as vítimas.
31/10	Tirolesa	Érika, Lauriane, Thayná, Izabela e Elynara: Izabela começou apresentando uma introdução ao seminário, seguido pela descrição da modalidade destacada por Elynara. Erika explicou os tipos de tirolesa: seca e molhada. Thayná falou de sua origem (Áustria), utilizada como meio de transporte. Lauriane indicou os equipamentos de segurança utilizados, como cordas, cabo de aço, roldanas, mosquetões, luvas, capacetes. Izabela mostrou que qualquer pessoa pode praticar o esporte e Erika destacou os locais de prática, sendo que Lauriane falou sobre as tirolesas em locais improvisados. Thayná deu dicas de segurança para a prática. Elynara falou sobre a população do esporte no Brasil e finalizaram com um vídeo. Conversamos sobre as tirolesas improvisadas pelo Brasil afora, aquelas que os alunos e eu conhecíamos, como as existentes em locais turísticos no nordeste. Alunos comentam sobre a tirolesa seca do hotel Águas Quentes, em Jaciara, MT, que alguns puderam vivenciar.
07/11	Bungee Jump	Amanda, Anna, Luciana e Shirley: inicialmente, o grupo fez uma apresentação da modalidade, explicando o objetivo da apresentação, além de explicaram o que é o esporte e como se pratica. A origem é da ilha de Pentecostes em Vanuatu, num ritual de iniciação dos rapazes da aldeia, saltando de torres de bambu amarrados pelos tornozelos; no Brasil, data de 1993. Apresentaram os saltos mais altos, inclusive com imagens. A prática acontece em locais apropriados, não podendo saltar de pontes. Perguntei quais eram os equipamentos de segurança, pois esqueceram de apresentar e disseram que era corda, mosquetões, cadeirinha, a corda elástica.
07/11	Surf	Yan, Ricardo, Matheus, Adriano e Leonardo: o grupo apresentou a classificação do esporte e as principais manobras, a origem na Polinésia e

		história, além do esporte no Brasil. Explicaram sobre as regras e penalidades, os equipamentos para a prática, como a prancha, corda (lash), parafina, e também a técnica de execução dos principais elementos. Expliquei que a modalidade será esporte olímpico em 2020. Falaram sobre os principais atletas da atualidade, incluindo o brasileiro campeão mundial Gabriel Medina. Como curiosidade, destacaram os símbolos do surf, como o rei (3 dedos). A turma comenta sobre o surf nas maiores ondas do mundo e o grupo mostra um vídeo de surf.
07/11	Motocross	Nairan, Janaini e Jeferson: Nairan apresentou sozinho e entregou o trabalho somente com seu nome, pois Janaini mudou de grupo e Jeferson não apareceu na aula. Nairan apresentou o objetivo do trabalho e fez uma introdução descrevendo como era a modalidade. Apresentou a origem na Europa (anos 50 e 60) e a evolução da modalidade no mundo e no Brasil. Identificou as categorias e, sobre os equipamentos de proteção, havia o capacete, óculos, colete, calça, luvas, cinta, botas, etc. destacando que a joelheira é especial, chamada de <i>brace</i> . Explicou sobre as corridas, as bandeiras de uma prova (regras) e os atletas campeões mundiais mais conhecidos da modalidade. Apesar de ter apresentado sozinho, o seminário foi muito bom, com informações bem detalhadas, imagens e vídeos.
Não	Rally	Murilo, Rodrigo, Edson, Marcos, Juan e Janaini: o grupo não apresentou o seminário, apenas entregou o trabalho escrito.

**Fonte:** construção da autora baseado nos roteiros de observação 28 e 29 – 2A.

O quadro anterior destacou a apresentação dos grupos do 2A durante os seminários sobre esportes radicais que, assim como os do 2B, foram de ótima qualidade, abarcando todos os itens solicitados e com divisão da exposição entre todos os integrantes do grupo, ou seja, uma evolução em relação ao 1º ano e também ao seminário sobre capacidades físicas este ano, em que tinham dificuldade para se expressarem, concentrando as explicações sobre dois ou três integrantes. Nos dias 07 e 08/11/2016, os seminários foram filmados, porém o vídeo só rodou o áudio, por isso não indiquei qual o aluno que estava explicando para não ocorrer erros e nomear o aluno errado. O quadro 55 resume as apresentações do 2B:

**Quadro 55:** Seminário de esportes radicais – 2B

Data	Esporte radical	Descrição
01/11	Kart	Amanda, Ítalo e Thainara. Amanda apresentou o trabalho e Thainara sobre sua origem nos EUA (1956) e no Brasil (década de 1960), além de algumas provas mais famosas pelo mundo. Amanda falou sobre as categorias e Thainara sobre os circuitos oficiais do Brasil, as 5 melhores pistas do Brasil (mostram imagens). Ítalo explicou o significado de cada bandeira durante uma prova de kart, os tipos de carros utilizados em corridas oficiais ou não, e as diferenças entre eles. Amanda mostrou e explicou cada um dos equipamentos de segurança de uma corrida oficial de kart, além das imagens das pistas existentes em Mato Grosso. O grupo mostrou a foto e classificação da corrida do kart que realizaram na semana anterior e a turma gostou bastante! Finalizaram com imagens de acidentes de corridas de kart, explicando sobre a sensação de “adrenalina” que tiveram. Conversamos sobre nossa experiência com o kart, dos acidentes, das

		bandeiras acionadas na corrida e que não foram respeitadas, dentre outras situações que ocorreram.
01/11	Paraquedismo	Fabielle, Giovanna, Fernando, Alex e Anelise: Fabielle apresentou o grupo, o objetivo e introdução. Giovanna explicou o que é a modalidade e como se pratica, sendo complementado por Fabielle com a história, chineses saltando muralhas com guarda-sóis enormes. Fernando explicou sua origem, na China e Alex falou sobre a evolução do paraquedismo, seu desenvolvimento, utilizado como segurança de passageiros de guerra. Anelise falou dos equipamentos de segurança e o que fazer se o paraquedas não abrir. Pesquisaram o custo de saltos de paraquedas, a partir de 180 reais dependendo dos complementos que a pessoa quer, como fotos. Fernando pergunta se pessoas gordinhas podem saltar? Muitas risadas na turma, mas ele explica que tem um limite de 99 kg, acima disso é preciso consultar a equipe especializada. Alex pergunta quanto tempo demora para o paraquedas abrir e explica que em 45 segundos já está totalmente aberto. Explicam o que fazer se você passar mal durante o salto, como é realizado o socorro em solo. Anelise explica se é possível saltar sem instrutor, quais as condições para isso. Conversamos sobre o paraquedismo ser mais “básico”, sendo o wingsuit o mais radical dos esportes radicais aéreos – alunos fazem diversas perguntas, como idade máxima para prática, velocidade de queda, dentre outras.
08/11	Parkour	Sérgio, Vitória, Duda, Felipe e Vinicius: o grupo apresentou uma definição e explicação sobre o que é o parkour, sua origem na década de 1990, baseado na necessidade básica do ser humano se mover de um lugar para o outro, com o conceito de eficácia e eficiência. Indicaram os equipamentos (roupas) adequados para a prática, sendo a prática realizada em espaços urbanos, sem delimitação. Explicaram e apresentaram imagens dos principais movimentos (técnica) utilizados, sua exposição pela mídia em filmes (como “Batman: Arkham City”) e em quadrinhos como da turma da Mônica. Concluíram que é um esporte relativamente novo, classificando-o como esporte urbano e de ação, e não é violento.
08/11	Rapel	Cinthia, Lorryne, Larissa, Dayane e Gustavo: o grupo fez uma introdução ao assunto, apresentando a origem do rapel, na França em 1879, além do objetivo do seminário. Sobre a história, destacaram sua utilização nas escaladas em paredões de rocha e, no Brasil, é muito recente, sendo sua utilização inicial pela espeologia. Não há regras específicas por não se tratar de uma modalidade de competição, tendo diversos estilos de prática: inclinado, vertical, negativo, invertido negativo, frente inclinado, cachoeira e intercalado (explicaram cada um destes com imagens). As utilizações do rapel vão desde resgates e limpeza de vidros, até nas escaladas, espeologia, arborismo, dentre outros. Explicaram cada um dos equipamentos de segurança, destacando que a maioria dos acidentes ocorre utilização de cordas inadequadas, finalizando com dicas de segurança e cuidados para a prática. Como a turma havia realizado o rapel no dia 02/11, os alunos contaram suas experiências após a apresentação do grupo.
08/11	Wingsuit	Gisele, Juliana, Emanuel e Jeansther: o grupo apresentou uma introdução sobre o que é o wingsuit, sendo sua origem por volta de 1996, com o objetivo de aumentar o tempo de queda livre a velocidade horizontal de paraquedistas. Explicaram sobre a história, as roupas, os riscos de sua prática (muitas mortes devido a velocidade), a necessidade de no mínimo 300 saltos de paraquedas antes de iniciar a prática. Mostraram vídeos que despertaram a curiosidade da turma, por ser um dos esportes mais radicais, com o mais alto grau de risco físico.
08/11	Motocross	Alisson e Daniel: só apresentaram o seminário, não entregando o trabalho escrito. Este grupo foi o que teve a apresentação mais curta, deixando de

		explicar alguns itens básicos, como sua classificação, sobre as motos e pistas de corrida. Apresentaram uma introdução do esporte, como sendo um esporte caro de se praticar, tendo origem em 1939. Falaram rapidamente da origem e história, além dos equipamentos de segurança, a necessidade de uma preparação física, o que significava cada bandeira durante uma competição e os países campeões. Este grupo foi o único que recebeu nota 4,0 no seminário, todos os outros (das duas turmas) obtiveram nota máxima.
08/11	Mountain Bike	Tarcísio, Carlos, Nayara, Ewelyn e Lucas: este grupo também não entregou o trabalho escrito, apenas apresentou o seminário. Na introdução, explicaram o que era o esporte, como era realizado, além de sua história e adaptações ao longo dos anos. Explicaram as modalidades do esporte, as diferenças para o ciclismo de estrada e que é uma modalidade olímpica desde 1996. Falaram sobre os melhores atletas/países, as classificações/categorias, os equipamentos necessários para a prática esportiva, seus riscos e curiosidades como os preços de diferentes bikes.

**Fonte:** construção da autora baseado nos roteiros de observação 28 e 29 – 2B.

Os seminários foram muito interessantes para conhecermos esportes radicais diferentes daqueles que praticamos em nossas aulas. Achei uma boa proposta do 2A, pois, assim como as lutas, existem diversas modalidades desconhecidas pela maioria dos alunos e que talvez não tivessem outra oportunidade de conhecer, senão através dos seminários expostos durante as aulas de Educação Física.

Além da aula prática do *rafting* e kart, as turmas deste ano tiveram a oportunidade de vivenciar também o rapel. Porém, não foi uma atividade proposta e nem planejada por mim para as aulas de Educação Física, mas uma oportunidade que surgiu em decorrência da premiação da competição de quadrilhas durante a festa junina, em que os 2º anos ganharam a competição. Para isso, a direção do campus fechou com a mesma empresa que realizou o *rafting* uma atividade de lazer para as turmas, no caso um dia em um balneário da cidade de Jaciara, MT com direito a prática do rapel. A atividade foi realizada dia 02/11/2016 (feriado), porém não pude acompanhar as turmas neste dia porque a atividade foi reagendada dois dias antes e já tinha outro compromisso na data, mas já havia solicitado que fizessem o relatório sobre o rapel como atividade avaliativa de Educação Física, tendo este uma pontuação menor que os demais relatórios. Nem todos os alunos que foram ao “passeio” realizaram o rapel, alegando que tiveram muito medo devido a altura. Entretanto, foi uma experiência a mais que os 2º anos puderam ter sobre os esportes radicais, que discutirei melhor a seguir com a análise dos relatórios sobre o kart e rapel.

Para finalizar o conteúdo de esportes radicais, planejei a apresentação, organização e participação em uma corrida de orientação promovida pelos próprios alunos e que já é tradicional na escola. Para realização da corrida, precisei agendar uma data com a coordenação

do curso, pois a atividade precisava acontecer em situação favorável de horário (não poderia atrapalhar as outras aulas) e de tempo (horário com temperaturas mais amenas – início da manhã ou final da tarde). Assim, como no ano anterior, optamos por realizá-la numa terça-feira a partir das 17h, já que estávamos em horário de verão e o sol aclarava o dia até pelo menos 19h30, sendo necessário cerca de duas horas para a atividade. Tive que agendar e reagendar a corrida por pelo menos duas vezes, o que causou um desordenamento na sequência de conteúdos apresentados para os 2º anos.

Sendo assim, na semana do dia 14 e 15/11/2016, tendo em vista o feriado, nenhuma das turmas teve aula. Na semana seguinte (21 e 22/11/2016) dei uma pausa nos esportes radicais e iniciei o Plano de Aula 5, pois a corrida havia sido agendada apenas para o dia 06/12/2016. Portanto, nos dias 28 e 29/11/2016, semana que antecedeu a corrida de orientação, retomei os esportes radicais para explicar aos alunos sobre o esporte e organizarmos a corrida, sendo que a maioria já conhecia porque tiveram a oportunidade de participar no ano anterior, já que a corrida é organizada pelos 2º anos, mas aberta a todos os alunos e servidores do campus.

Parece confuso este movimento de ir e vir em um conteúdo, mas os alunos já estão acostumados desde o primeiro ano, sendo que a maioria não se incomoda com isso. Entretanto, há que se tomar cuidado com esse movimento, pois no último grupo focal um aluno do 2A reclamou que ofereci muitas informações ao mesmo tempo com a construção da coreografia de ginástica concomitante aos esportes radicais e, que isso, estava causando muita confusão para eles. Depois, percebi que a afirmação do aluno se referiu especificamente à ginástica, que não havia gostado da estratégia adotada de elaboração da coreografia, mas nem todos os alunos aprendem da mesma forma ou conseguem acompanhar este “movimento” que realizo com os conteúdos. Porém, como a corrida de orientação não demandava especificamente aprender algum saber-enunciado, mas o domínio da atividade em si, conforme conceitos apresentados por Charlot (2000; 2009), pressuponho que este momento não gerou maiores dificuldades para os alunos, que estavam ansiosos para participar da corrida.

Analisando esse movimento de “ir e vir” com os conteúdos em minhas aulas, o mesmo acontece quando termino um conteúdo antes do planejado ou preciso concluir alguma atividade extraclasse que não depende exclusivamente de mim, por exemplo, com a ginástica, houve a proposta de uma apresentação de Ginástica Geral durante um evento no campus, que não estava programado em meu planejamento, mas que demoraria mais de um mês para acontecer; no caso, já havia encerrado o conteúdo de ginástica e precisava iniciar outro conteúdo, mesmo me comprometendo a continuar os ensaios de ginástica. Isso ocorreu também, por exemplo, com os teatros de nutrição nos 1º anos, em que não poderia dispender

tempo exclusivamente com os ensaios, então iniciei outro conteúdo e, próximo à apresentação dos teatros, em data que dependia da organização da escola que nos receberia, retomei os ensaios com os alunos. Muitas vezes o mesmo ocorreu com atividades como o kart e *rafting*, em que as datas são previamente agendadas com as empresas que oferecem o serviço, porém quando a data se aproxima, nem sempre iniciei o conteúdo de esportes radicais, ou o terminei antes do previsto, o que causa esse movimento de “ir e vir” e mudar a ordem dos conteúdos. É uma estratégia de ensino que adotei em minhas aulas para não ficarmos travados num determinado conteúdo sem podermos avançar, entretanto, percebi que alguns alunos têm dificuldade de acompanhar este movimento e precisam de uma organização mais formal dos conteúdos, uma sequência mais lógica, ou seja, precisarei repensar estas estratégias e deixá-las mais claras aos alunos.

Retomando a aula sobre a corrida de orientação<sup>47</sup>, inicialmente expliquei sobre a corrida original, comparando e descrevendo como organizaríamos nossa atividade, sendo esta um conteúdo das aulas de Educação Física, porém adaptada às necessidades e características do IFMT – campus São Vicente. Os pontos de controle (PCs) consistem em 9 pontos demarcados com prismas de papel (figura 53) construídos por mim e pelos alunos responsáveis por essa parte da organização da competição. Em cada prisma é amarrado um canetão com cores diferentes (azul, vermelho, verde e preto) para que as equipes possam marcar seus cartões de controle (figura 54) comprovando terem passado por todos os PC. Esta é uma atividade que já virou tradição no campus, sendo o percurso estabelecido através da planta baixa, com um mapa (figura 55), onde demarco o percurso da prova de cada ano – não posso deixar nenhum aluno

---

<sup>47</sup>A corrida de orientação, ou simplesmente **Orientação**, é uma moderna modalidade desportiva que usa a própria natureza como campo de jogo. É um desporto em que o praticante tem que passar por pontos de controle (PCs) marcados no terreno, no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e de uma bússola. Cada praticante escolhe o seu ritmo em função dos desafios que determinou. Na partida, cada praticante recebe um mapa onde estão marcados pequenos círculos que correspondem aos PCs, que são materializados no terreno por “prismas” (quadrados de 30 cm de lado em tecido, metade na cor laranja e metade na cor branca), que estão acompanhados de um pequeno picotador. Recebe também um cartão de controle onde comprova a sua passagem por cada PC através da marca (picote) feito com o auxílio do picotador. O mapa de orientação é um mapa topográfico detalhado, onde é traçado o percurso que o atleta tem que percorrer e são locados precisamente todos os detalhes da vegetação, relevo, hidrografia, rochas e construções feitas pelo homem etc. O percurso de orientação é constituído do triângulo de partida, PCs e chegada. Entre os PCs, que são locados precisamente no terreno e equivalentemente no mapa, estão as pernas do percurso, nas quais o competidor deverá orientar-se. A característica própria do desporto Orientação é escolher e seguir a melhor rota por um terreno desconhecido contra o relógio. Isto exige habilidades tais como: leitura precisa do mapa, avaliação e escolha da rota, uso da bússola, concentração sob tensão, tomada de decisão rápida, corrida em terreno natural variado, manutenção do controle da distância percorrida etc. A escolha do itinerário entre os PCs é uma opção do próprio praticante. Cada PC é uma meta a ser atingida e simultaneamente, a partida para um novo desafio. Cruzando campos, córregos e matas, o praticante sente-se parte integrante do espaço que percorre. A velocidade de movimento tem que ser acompanhada pela velocidade de raciocínio para ler o mapa e interpretar a sua relação com o terreno, ponderar sobre as várias opções de itinerário e decidir! As regras básicas são: passar por todos os pontos de controle, na sequência estabelecida; marcar corretamente o cartão de controle; preservar a natureza. Disponível em: <http://sportseventos.com.br/artigo.aspx?O-que-%C3%A9-Corrida-de-Orienta%C3%A7%C3%A3o?&i=109>



elaborar o percurso, senão os colegas ficam sabendo. O mapa com o percurso é marcado com uma seta para direita (Mapa 1) ou para a esquerda (Mapa 2), conforme ilustra a figura 56, sendo que a primeira equipe segue o caminho para a direita e a segunda para a esquerda, ou seja, mesmo percurso, mas ao contrário, e assim por diante.

**Figura 53:** Prisma utilizado na corrida



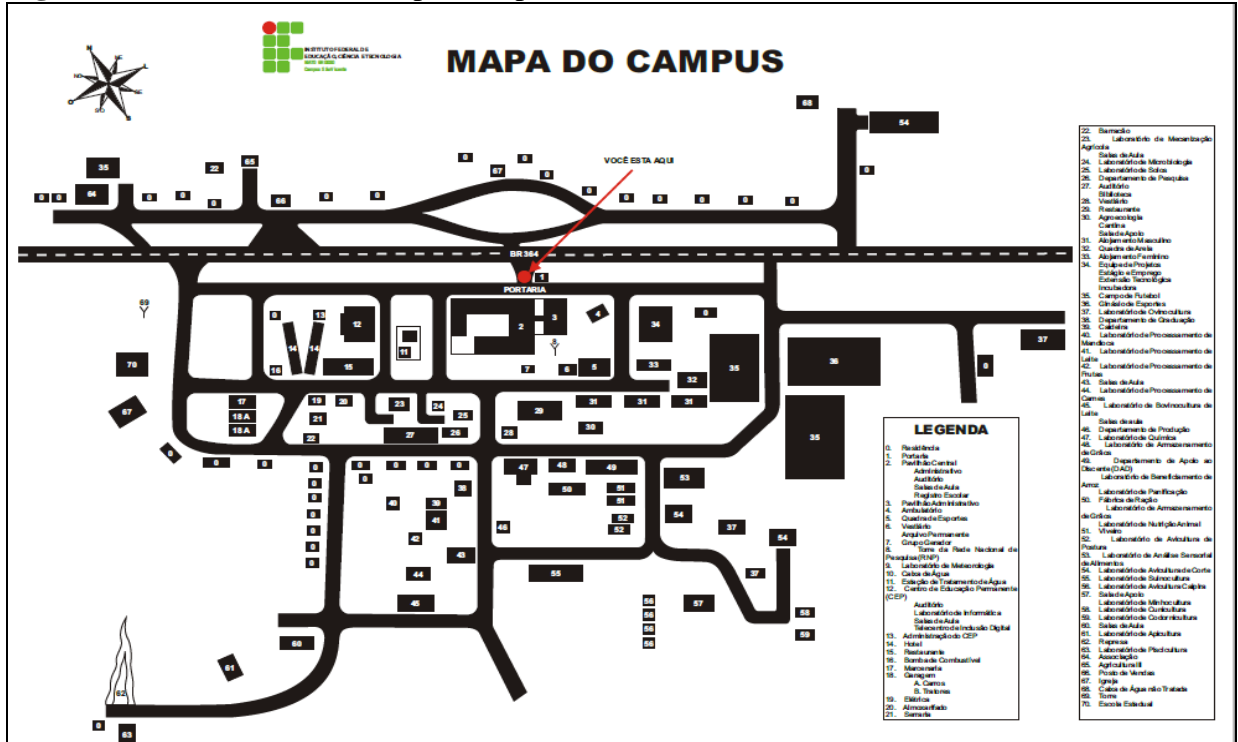
Fonte: acervo da autora.

**Figura 54:** Cartão de controle

VII Corrida de Orientação			TEMPO FINAL:	
EQUIPE:				
CARTÃO CONTROLE	Participantes:		Saída:	Chegada:
Posto 1	Posto 2	Posto 3	Posto 4	Posto 5
Posto 6	Posto 7	Posto 8	Posto 9	Chegada
				<b>X</b>

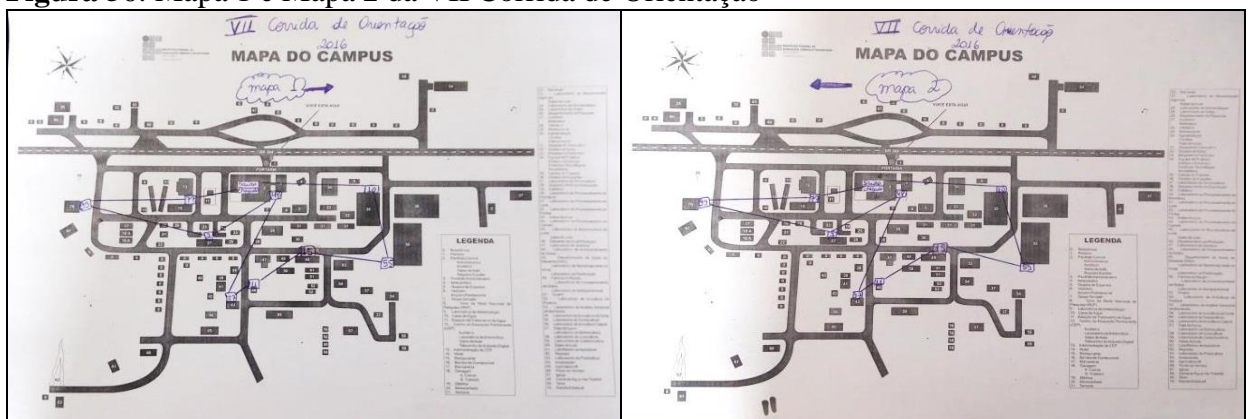
Fonte: construção da autora

**Figura 55:** Planta baixa do campus (mapa)



Fonte: Disponível em <http://svc.ifmt.edu.br/inicio/>

**Figura 56:** Mapa 1 e Mapa 2 da VII Corrida de Orientação



Fonte: construção da autora

Não utilizamos bússolas durante a corrida de orientação porque o campus não dispõe de nenhuma e o mapa utilizado era autoexplicativo, permitindo que os alunos se localizassem facilmente por meio dele. Outra adaptação é a organização das equipes em trios ao invés de ser individual, podendo ser mistos ou não, contando com alunos de qualquer turma e/ou servidores do campus, permitindo que os alunos façam o percurso e se orientem no mapa coletivamente. É orientado que cada equipe se caracterize com camisetas iguais ou da mesma cor para facilitar sua identificação pela equipe fiscalizadora da competição.

No dia 06/12/2016 foi realizada a VII Corrida de Orientação, sendo que a atividade acontece desde 2010 no campus. A corrida foi organizada pelas turmas dos 2A e 2B que se envolveram na divulgação e arrecadação de brindes para a premiação. Os alunos responsáveis pela divulgação foram de sala em sala explicando e convidando os colegas a participarem da corrida, principalmente os 1º anos, pois ainda não conheciam a atividade. A maioria dos alunos dos 2º anos participou da corrida, correndo. Outros ajudaram a fazer as inscrições, que é realizada momentos antes da corrida, por ordem de chegada, determinando também a ordem de largada de cada equipe. Alguns alunos organizaram a saída dos trios a cada 2 minutos, a entrega dos cartões de controle, anotando o horário da saída; um aluno ficou na caixa de som anunciando as equipes competidoras. A maior parte da organização ajudou na fiscalização das equipes competidoras, ficando próximos aos postos de controle e marcando o nome daqueles que infringiam alguma regra (não chegar ao PC juntos, não correrem juntos, entre outros), já que duas infrações geravam penalidades de tempo ou desclassificações. Três alunos ficaram na chegada da corrida, anotando o horário da chegada de cada equipe. No total, participaram 26 equipes, ou seja, 78 pessoas, sendo alunos de todo o ensino médio e três professores. Ao final da corrida, todos os alunos que participaram da organização se reuniram comigo na sala dos professores para fecharmos a classificação e, logo após, anunciarmos os vencedores, que neste ano foi premiado até o 16º lugar, com brindes ofertados pelos professores e comércios (barracas) que ficavam em frente à escola, com refrigerantes, chocolates, salgados, bolachas, etc. Alguns alunos ficaram como fotógrafos com seus próprios celulares e a câmera da pesquisa ficou com um aluno que registrou alguns momentos da corrida.

As imagens representadas na figura 57 ilustram o trabalho da organização do evento realizado pelos alunos durante a corrida de orientação. Em sentido horário, a primeira foto é de um aluno anunciando as equipes que iriam correr, seguidos pelo momento em que sincronizamos os cronômetros que ficariam na largada e chegada, equipes participantes da corrida chegando à mesa de chegada e a comissão organizadora reunida para apuração dos resultados.

**Figura 57:** Organização da VII Corrida de Orientação



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

A figura 58 ilustra três equipes em meio à corrida de orientação e, a última imagem da direita, mostra a finalização do evento, em que foram divulgadas a equipe vencedora e as classificadas até o 16º lugar, além da entrega da premiação.

**Figura 58:** VII Corrida de orientação.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Esta atividade encerrou o Plano de Aula 4 sobre os esportes radicais, tendo uma reportagem sobre a corrida de orientação veiculada no site do campus (Anexo 6). Conforme combinado previamente com as duas turmas, todos os alunos que participaram da atividade, se envolvendo na organização ou correndo, receberam nota 10,0 em uma das avaliações bimestrais do 3º bimestre.

#### ***4.2.3.2 Relatórios de visita técnica: kart e rapel***

Da mesma forma que descrevi para o *rafting*, após as vivências do kart e do rapel solicitei aos alunos que preenchessem os relatórios de visita técnica, descrevendo as atividades realizadas, como explicações e vivências, relacionando ao que aprenderam sobre os esportes radicais e condutas de risco. Para o kart, solicitei ainda que descrevessem os pontos positivos e negativos da atividade. Ao final do relatório do rapel, havia duas questões para que todos respondessem, mesmo aqueles que não participaram de nenhuma visita técnica: o que você

aprendeu sobre esportes radicais? E sobre condutas de risco para os jovens e para os praticantes de esportes radicais?

Sobre o kart, os alunos descreveram como foi a atividade, desde as instruções recebidas antes da corrida e sua importância para a prática, até a técnica para realizar as curvas, estabilidade do carro e suas características. As descrições dos alunos são apresentadas a seguir:

Gabi 2A: Recebemos instruções de como andar com os carros do kart. Montamos sete grupos para andar com os karts; cada grupo tinha oito pessoas. A pista era composta por pneus e era circular, possuía homens com bandeiras e sinalização. Quando você está assistindo não parece que os carrinhos andam tão rápido, mas quando você está dirigindo o carro, a sensação é única, você se sente livre e é um ótimo esporte radical que você não quer mais parar de andar. O carro possui dois pedais, o acelerador e o freio. Cada grupo teve um vencedor, que quem pegou a prática rápido ou ultrapassou melhor, teve sua vitória. Os equipamentos de segurança foram capacetes, e é sempre bom usar tênis ou leg para ter um melhor controle sobre o carro.

Adriano 2A: Antes de participar achava que o kart era diferente (ex: ter marcha) e achava que era bem mais difícil. Quando passamos por um profissional explicando passo a passo como deve fazer e o que não deve, passando as regras do kart. Quando fui pilotar o kart pensei que teria mais dificuldade, por esse motivo tentei prestar atenção no máximo do orientador para não errar tanto e assim conseguindo pilotar o kart e não ser eliminado.

Alex 2B: [...] Aprendi também nas atividades realizadas no kart de como entrar e sair em uma curva fechada como a de 90°, o segredo que foi passado é desacelerar antes da curva e entrar nela acelerando onde não importa entrar mais rápido na curva e sim sair rápido dela.

Gustavo 2B: O kart foi uma experiência muito boa para todos para dar uma grande noção do que é um esporte radical, usando a velocidade como meio, ocasionado ao participante um pouco de adrenalina, tornando um esporte que proporciona ao participante correr ou disputar com outro em velocidade, tornando o esporte em certos casos até perigosos, só dependendo do participante que está conduzindo, por isso é importante ter consciência por quem pratica.

Carlos 2B: Foi muito bom, parece um pouco com carro normal, mas com apenas 2 pedais, como acelerador e freio. O carrinho de kart tem muita estabilidade e a probabilidade de acontecer um capotamento é muito raro e também o motor foi modificado para que não corra muito porque somos novatos em pilotar kart e isso foi muito bom porque seria mais difícil para capotar um carro.

Dentre as três atividades práticas vivenciadas, o kart foi a que proporcionou a sensação de maior grau de risco físico e a que os alunos mais gostaram. Isso se deve a velocidade, fator gerador de risco nesta atividade, causando diversas batidas e pequenos

acidentes. O mais interessante foi que os alunos, principalmente do 2A, conseguiram relacionar a atividade com os conceitos sobre “risco” e “condutas de risco” a partir de Le Breton (2009):

Débora 2A: O esporte envolve riscos de certa forma, mas é claro tinha devidos cuidados, para mim foi um esporte muito divertido, pois o mesmo envolve muita adrenalina, até condutas de risco, pois nós fomos atrás de um esporte radical, de uma forma de diversão, porém com certos riscos físicos.

Leonardo 2A: O kart é um esporte muito legal que tem velocidade, que é um ponto de risco que dá adrenalina. O kart é muito bom porque ocorre respeito entre as pessoas e que pode ocorrer acidentes que ocorre da gente bater no outro.

Dani 2A: O esporte é um pouco perigoso por haver batidas entre os carros, pode haver batida nos pneus que são colocados ao redor da pista, mas estes pneus ajudam os carros quando derrapam a não ir muito longe.

Murilo 2A: Pude aprender que os esportes radicais são esportes que envolvem riscos físicos, porém estes riscos é um risco do imaginário, pois existem equipamentos e aparelhos responsáveis pela segurança do praticante. A adrenalina e as emoções que estes esportes proporcionam são responsáveis pela procura desse esporte, o ser humano possui uma exigência de se aventurar e de se submeter a riscos, o que muitas vezes pode vir a ocorrer condutas de risco que é quando o atleta chega a um nível tão alto de exigência de aventura que acaba chegando ao extremo de praticar esportes radicais sem equipamentos de proteção ou saem sem avisar ninguém que iriam praticar aqueles esportes, muitas vezes acaba sofrendo acidentes graves por causa dessas condutas. O kart me proporcionou uma aventura extremamente proveitosa, pois pude relacionar meu gosto por dirigir com a emoção das corridas de kart.

Juan 2A: Pode-se observar que o kart é um esporte de risco imaginário, pois é um risco da sua cabeça. O kart é um esporte muito legal, pois como o risco é só imaginário, a pessoa pode ficar tranquila, pois os instrutores sempre estão por perto. Na minha opinião é um esporte de competição imensa, pois quem está correndo sempre quer ganhar.

Lauriane 2A: O kart como sendo um esporte bem radical e bem procurado, por aqueles que amam esportes que contem ação. O kart como uma atividade urbana terrestre, te dá sensações incríveis com a velocidade que podemos atingir. Mas também é uma atividade bem perigosa em relação às condutas de risco, onde se pode ter acidentes graves na hora da corrida, pois com a velocidade alta podemos perder o controle do carrinho.

Ricardo 2A: Bom, eu aprendi que apesar de parecer um esporte que não tem riscos, as manobras se não forem realizadas corretamente pode causar um acidente e parece que não é perigoso, mas quando está dirigindo o kart as coisas mudam, isso eu falo, pois aconteceu comigo, onde o carro do meu amigo ficou debaixo do meu carro e meu carro prendendo a perna dele, aí eu tive a conclusão que realmente é um risco.

As respostas dos alunos sobre o risco real e imaginário corroboram os conceitos de Le Breton (2009, p. 100):

Toda prática esportiva ou de lazer implica uma parte de risco, quando menos por levar mais longes os gestos e os esforços da vida cotidiana. A queda, a colisão, o esgotamento, o mal-estar estão na origem de inúmeros acidentes. [...] elas implicam uma relativa incerteza, o enfrentamento de um perigo real ou imaginário que coloca em jogo a integridade física. [...] todas essas atividades enfrentam o imprevisto do ambiente, as mudanças das condições meteorológicas, as possíveis falhas da máquina, o enfraquecimento pessoal, a apreciação errônea de uma informação crucial. Elas não ocorrem dentro de um desenrolar antevisto. As dúvidas acompanham-nas e concedem ao homem toda a soberania em seu esforço para manter o controle sobre elas.

Os pontos positivos elencados pelos alunos relacionaram-se à diversão, à adrenalina, aos riscos, “a busca apaixonada pela novidade” (LE BRETON, 2009, p. 99), vencer os medos e o momento de estar junto com os amigos:

Jhonatan 2A: É seguro e radical ao mesmo tempo.

Dani 2A: Divertido, causa frio na barriga e sempre dá vontade de correr mais e mais.

Murilo 2A: A possibilidade de praticar uma modalidade esportiva que eu nunca tinha praticado e a possibilidade de participar de corridas com meus amigos.

Duda 2B: Sensação de corredor da Fórmula 1.

Thainara 2B: Diminuir o medo em relação a alta velocidade e riscos.

Alex 2B: Muita adrenalina e diversão.

A busca por diversão e por adrenalina foi enfatizada na maior parte das respostas como um ponto positivo. Le Breton (2009) destaca a linguagem utilizada pelos praticantes, como “*fun*” e “procura por adrenalina”, termos que traduzem “essa sensação de aliança com o mundo, de rara intensidade de ser”, “paixões pelo inútil” (LE BRETON, 2009, p. 107). O autor ainda ressalta que se trata de uma emoção viva experimentada pelo sujeito quando está imerso na atividade, controlando o risco que corre, com uma mistura de medo e embriaguez. Sendo assim, os esportes radicais têm oposição declarada às atividades físicas baseadas no treinamento, na disciplina, na competição, pois são individuais e valorizam o prazer, as sensações, as emoções e estética dos movimentos.

Poucos alunos indicaram pontos negativos para o kart, mas os que fizeram referiram-se principalmente ao pouco tempo de atividade e a espera entre as baterias. Assim



como alguns alunos pensaram o esporte como seguro, outros alegaram que um dos pontos negativos perpassava pela falta de segurança, o que causou acidentes. Entretanto, conforme discutimos durante as aulas sobre esportes radicais, o medo e a sensação de ser mais ou menos radical é pessoal, subjetivo, relaciona-se à experiência do próprio sujeito.

Nairan 2A: Eles não nos deram os macacões de proteção contra queimadura.

Juan 2A: Poderia ter um cinto de segurança, proporcionado mais segurança.

Rodrigo 2A: A espera entre uma bateria e outra.

Gisele 2B: A velocidade de alguns alunos, as características e o estado do carrinho, ou estado em que pista se encontra, se está em boas condições.

Dayane 2B: É muito perigoso, qualquer erro na pista pode acabar se acidentando e colocando sua vida em risco.

Vinicius 2B: Teve muitos acidentes como batidas, derrapagens e etc. e machucou os alunos.

Italo 2B: Pouco tempo de corrida.

No rapel, diferentemente do *rafting* e kart, em que todos os alunos participantes da visita técnica realizaram a atividade, muitos alunos não o praticaram, escrevendo no relatório “Não fiz porque tive medo”. Uma aluna descreveu toda a atividade até o momento da preparação para a descida:

Cinthia 2B: Por meio das explicações de um instrutor, especializado em rapel e praticante a cerca de 15 anos, nos forneceu algumas informações importantes como a importância da utilização dos equipamentos, sendo utensílios indispensáveis que garantem a nossa segurança. Após isso, nós colocamos os equipamentos (luvas, mosquetão e freio oitão), além da corda. Cheguei de preparar-me para descer, porém no momento da descida acabei ficando com muito medo da altura e desisti da atividade, porém penso em um dia voltar lá e executar essa prática.

Le Breton (2009, p. 25) afirma que o sentimento interior de força e de resolução diante de um desafio, por vezes é volátil, dissolvendo-se rapidamente, até mesmo em situações como o rapel, em que o risco é simbólico, em que “uma pequena porcentagem dos que já haviam adquirido o direito de lançar-se no vazio acaba por renunciar a fazê-lo, no último momento”.

Muitas práticas experimentam essas falhas de último minuto em atores que, embora entusiasmados, se sentem inseguros quando chega sua hora. O enraizamento das condutas humanas não provém somente do *cogito*, mas também de dados que escapam à consciência reflexiva. A relação com o risco é sempre uma prova de verdade (LE BRETON, 2009, p. 25).

A maioria dos alunos que não realizou o rapel e nem tentou iniciar a atividade como fez Cinthia, permaneceu no balneário de apoio e nem se deslocou para a cachoeira. Para Le Breton (2009, p. 109), “as paixões pelo risco são totalmente compatíveis com uma preocupação com a prudência. Além disso, o prazer pelo perigo em uma dada situação pode ser acompanhada pela sua aversão em outra”. Desta forma, o risco é subjetivo, pois, como assegura o autor, da mesma forma que muitas pessoas fogem de toda situação de estresse, outras, ao contrário, adoram expor-se a ele. O medo foi destacado por algumas alunas:

Vitória 2B: Pode-se observar, na minha opinião, que o medo, nesse caso em relação a essa atividade, em muitas pessoas foi maior em comparação as outras atividades realizadas. O medo na hora da prática atrapalha, apesar de você estar com vários equipamentos, o medo vence a sensação de segurança.

Duda 2B: Eu tive muito medo, até chorei, pois na primeira parte eu deslizei e cai. Tive muito medo até o fim, o rapel é muito mais radical, ou dá muito mais adrenalina do que o kart e *rafting*.

Vitória 2A: Na minha opinião eu não gostei muito, fiquei com muito medo, tem o medo da corda arrebentar, de você pisar e escorregar, entre outros. Mas foi uma experiência muito legal, talvez algum dia eu tenha coragem de fazer novamente.

Para Le Breton, o risco (medo proporcionado pela atividade) tem viés de percepções diferentes, misturando-se também à subjetividade das representações sociais e culturais, ou seja, o medo de altura pode ter relação com os modos de vida e valores coletivos de cada aluno. Há no imaginário social que a altura traduz riscos reais a vida das pessoas e, os acidentes decorrentes dela, são normalmente trágicos.

Para o indivíduo, a percepção do risco provém de um imaginário, não de uma falta de reflexão ou de uma pretensa irracionalidade, mas de uma representação pessoal. A cultura não é uma decoração sobreposta à realidade das coisas, ela é o mundo. Do mesmo modo, a representação do risco não é uma fantasia do sujeito, mas sua medida pessoal do perigo. Não há erro ou ilusão, mas a busca de uma significação própria (LE BRETON, 2009, p. 17).

O autor ressalta que a avaliação subjetiva do risco é marcada por experiências anteriores, como incidentes traumáticos ou simplesmente desagradáveis, levando as pessoas a experimentarem forte apreensão em uma atividade. Outros alunos não sentiram medo:

Murilo 2A: O rapel foi uma grande oportunidade para que eu conhecesse um esporte antes desconhecido, confesso que não achei muito radical, pois o tamanho não era grande e era rápido demais.

Rodrigo 2A: Como o rapel foi feito com pessoas iniciantes, de baixo risco, eu não achei tão agressivo e não tive dificuldades para descer o rapel.

Mesmo quando os alunos fizeram a descrição da atividade, a palavra “medo” foi recorrente. As transcrições a seguir explicam como foi realizado o rapel:

Alex 2B: Na visita realizamos diversas atividades como principal o rapel, onde descemos de um paredão de mais ou menos 20 e poucos metros. Antes de realizarmos a atividade fomos instruídos dos riscos e de como utilizar os equipamentos de segurança, onde era composto por capacete, luvas e um mais específico para a atividade que não me recordo o nome. Os riscos mais comuns é lesões corporais que podem ser adquiridas por meio de confronto com o paredão, logicamente que também pode ocorrer a queda por falha no equipamento, mas lesões são riscos comuns da prática do esporte. [...] foi uma atividade que me deixou tenso, mas foi bom como mais uma vivência nova.

Sergio 2B: Rapel, ou no nosso caso cachoeirismo, é a prática de descer paredões/cachoeiras com o uso de equipamentos de segurança e corda. Para pessoas sem experiência a descida sempre se dá na presença de um instrutor. Para a descida é necessário que haja um instrutor na base, garantindo que a corda permaneça esticada segurando a frenagem por meio do oito e mosquetão. Na minha descida dispensamos as luvas e foi utilizada a cadeirinha, capacete, mosquetão e oito, além do sapato fechado. A experiência foi interessante, nunca havia feito rapel, é emocionante e a sensação inicial de medo é recompensada no final.

Para Le Breton (2009, p. 6) “o risco é inerente à condição humana”, entretanto, os alunos dissertaram sobre o medo proporcionado pelo rapel, porém, conforme enfrentavam o risco, o medo foi sendo superado, inclusive por confiarem nas pessoas que estavam dando suporte na atividade (havia bombeiros) e nos equipamentos de segurança:

Larissa 2B: é um esporte que necessita coragem para ser realizado e confiança em você mesmo. No entanto, é um esporte muito bom pra você testar os seus limites e medos, particularmente falando, a hora que dá mais medo é na hora que você coloca tudo o equipamento e fica na beirada e começa a descer, mas depois eu começa, perde o medo e fica mais tranquilo.

Anelise, 2B: A prática do rapel foi muito boa porque eu nunca tinha feito, foi uma experiência única, teve um certo medo sim, mas logo depois foi acabando, tinha que tomar muito cuidado, pois era muito escorregadio e ainda estava chovendo [...].

Vinicius 2B: Rapel é uma atividade de extremo risco, ele é efetuado na descida de uma montanha, no nosso caso foi de uma queda de 30 metros. Foi uma experiência emocionante e deu um pouco de adrenalina e um pouco de medo. Por ser um esporte de extremo risco, dependendo da queda pode ser fatal, por isso o medo é dobrado.

Letícia 2A: O esporte em si é muito arriscado se não for feito por pessoas treinadas e que tenham certeza do que está fazendo, pois põem em risco a vida de outras pessoas e a deles mesmos.

Hariany 2A: O rapel é um esporte de risco que proporciona uma adrenalina, uma sensação de medo, mas ao mesmo tempo de prazer.

As dissertações dos alunos, principalmente de Hariany ao relatar a mistura de sensações de medo e prazer, corroboram as palavras de Le Breton (2009, p. 28):

Negação do perigo pelo enfrentamento do risco, vontade de um corpo a corpo com a prova, o prazer experimentado no auge da ação é proporcional à angústia anterior. Uma vez superada, a situação provoca a dissipação do medo e felicidade provisória da dominação.

A noção de conduta de risco como um jogo simbólico ou real com a morte foi destacado por Manu (2A), alegando que *“foi ótimo, o medo foi enorme de se machucar ou apenas de dar ‘oi’ para a morte”*. Para Le Breton (2009, p. 2), esse arriscar-se não é para morrer, mas sim um enfrentamento com o mundo para se *“viver mais”*, porém existe a *“possibilidade não desprezível de perder a vida ou de vir sofrer alteração das capacidades físicas ou simbólicas do indivíduo”*. Esse conceito foi lembrado com frequência pelos alunos ao responderem a questão contida no relatório sobre o rapel: *“o que você aprendeu sobre os esportes radicais? E sobre condutas de risco para os jovens e praticantes de esportes radicais?”*. Murilo apresentou a resposta mais completa, conceituando esportes radicais relacionando as condutas de risco e diferenciando a busca pelo risco dos praticantes de atividades físicas e dos jovens.

Murilo 2A: Esportes radicais são aqueles esportes que envolvam um certo grau de risco físico, que na verdade é hipotético ou imaginário, pois os equipamentos de proteção proporcionam segurança para o praticante. As condutas de risco para os praticantes ocorrem quando eles abrem mão dos equipamentos de proteção ou praticam esses esportes sem dizer a ninguém ou sem ninguém estar acompanhando, ou seja, o nível de adrenalina nesta pessoa

é tão grande que faz com ele se conduza ao risco. Em relação aos jovens esta conduta ocorre quando, por exemplo, um jovem bebe e sai dirigindo em alta velocidade ou quando o jovem tenta se matar na intenção de se desligar do mundo em que ele vive.

Sergio também apresentou a diferença da busca pelo risco por jovens e praticantes de esportes radicais:

Sergio 2B: Os esportes radicais atraem principalmente pessoas que tem vida estabilizada e monótona, utilizando a prática desses esportes para proporcionar agitação, adrenalina e emoção. E também jovens que desejam desafiar os limites e buscar cada vez mais emoção, o que fica a um fio da conduta de risco, que leva até a riscos de vida.

A explicação de Sergio corrobora as ideias de Le Breton (2009, p. 94) ao afirmar que os esportes radicais interessam às pessoas socialmente integradas que se esforçam para sair da rotina e segurança de uma existência bem regradada, ou seja, “é um modo de quebrar as rotinas da existência”. O autor relata que estas atividades interessam principalmente pessoas de classe média ou privilegiadas, que dispõem de tempo e recursos financeiros, mas sofrem por não aplicar sua capacidade além do âmbito profissional, como altos funcionários, engenheiros, profissionais liberais, docentes, dentre outros.

Os jovens procuram o risco por uma falta de orientação para existir, muitas vezes por abandono ou indiferença familiar, violência ou superproteção, entre outros enfrentamentos do mundo para experimentar seu próprio corpo, seus limites e independência dos pais. A maioria dos jovens busca alternativas para enfrentar seus problemas como os destacados por Murilo (2A), ou ainda, desafiam seus limites em busca de emoção, arriscando suas vidas, como ressaltou Sergio (2B), sempre buscando jogos simbólicos com a morte, mas nunca na intenção de morrer (LE BRETON, 2009). Débora e Thainara também trouxeram afirmações semelhantes:

Débora 2A: Conduta de risco foi uma forma em que o jovem encontrou para explorar a natureza, ou até mesmo lugares urbanos. Porém, sem nenhuma qualidade de segurança, pois isso é realizado por vontade própria, por desejo de se expor ao risco ou jogos perigosos, também seja pela vontade impulsionada de praticar algo novo, específico e emoções prazerosas. Pode-se afirmar que alguns fazem isso na intenção de se expressar quando o desejo de ser notado.

Thainara 2B: os jovens normalmente optam por condutas de risco por muitas vezes querer atenção, ou não estarem felizes ou sofrendo algum preconceito.

No entanto, muitos alunos não conseguiram diferenciar a conduta de risco dos jovens e dos praticantes de esportes radicais conforme os conceitos de Le Breton, estabelecendo uma relação do risco dos esportes radicais para os jovens:

Dani 2A: os jovens têm que rever o que pode e não pode com cada esporte.

Vitória 2B: em relação aos jovens, a segurança deve ser maior, devido ao fato dos jovens serem muitas vezes “radicais até demais”, diferente dos praticantes do dia a dia.

Larissa 2B: as condutas de risco, eu acho tanto para os jovens e para os praticantes oferecem riscos, como escorregar e machucar, descer de modo errado, entre outros riscos.

Os alunos conceituaram os esportes radicais de forma parecida com o apresentado na folha que entreguei no dia em que discutimos seu conceito e classificações, ou seja, “são termos usados para designar esportes com um alto grau de risco físico, dado as condições extremas de altura, velocidade ou outras variantes em que são praticados”. Observe que Débora parece ter copiado a citação da folha:

Débora 2A: pode-se dizer sobre os esportes radicais que são esportes com um alto grau de risco físico, normalmente praticado com condições extremas de agilidade, velocidade, altura e sem falar na adrenalina.

Edson 2A: esportes radicais são esportes que trazem euforia, adrenalina, muita concentração e um alto grau de risco físico.

Érika 2A: esportes radicais é você desafiar os seus próprios limites, onde você arrisca sua vida, na diversão.

Hariany 2A: os esportes radicais podem ser classificados desde o mais intenso com um grau de risco maior até aquele com um pequeno grau de risco, mas que provoca uma adrenalina. E muitas pessoas buscam os esportes radicais em busca de prazer, de superação, mas alguns tomam atitudes muito radicais, pois saem em busca de esportes cada vez mais perigosos.

Os alunos apresentaram também características dos esportes radicais, enfatizando a necessidade de haver segurança para minimizar os riscos de sua prática.

Amanda 2A: aprendi que você tem que ver se é seguro para você fazer o esporte, que tem regras para ser cumpridas e lugares certos para cada esporte.

Giovanna 2B: Eu aprendi que nos esportes radicais deve ter, acima de tudo, muita segurança, até porque são esportes perigosos, os instrutores devem ser

bem experientes para que não aconteça nada com os participantes, fora isso, tirando o perigo, esses esportes são muito legais e emocionantes.

A partir do preenchimento dos relatórios de visita técnica do kart e rapel foi possível apreender que as atividades foram significativas para os alunos, estabelecendo relação entre os conceitos aprendidos durante as aulas teóricas com o domínio das atividades vivenciadas, além de enfrentarem seus próprios medos, superando os riscos impostos por cada atividade. Desta forma, as três figuras do aprender (saberes-enunciados, domínio de uma atividade e domínio de uma relação) se inter-relacionaram durante a prática do kart e rapel, mobilizando os alunos a relacionarem os saberes advindos da experiência com suas vidas, consigo mesmo e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Ao finalizar o conteúdo de esportes radicais, percebi que a novidade, o medo e a imprevisibilidade mobilizaram os alunos para que se pusessem em atividade, desafiando-os e instigando-os a experimentar os esportes radicais, tendo autonomia para afirmarem, depois da prática, se gostaram ou não, se querem ou não fazer novamente. Confesso que este conteúdo é um dos que mais gosto trabalhar no Ensino Médio, principalmente por ver a alegria dos alunos e ler em seus relatórios a satisfação que tiveram em praticar um esporte diferente, que talvez não tivessem outra oportunidade de conhecer e vivenciar. Além disso, compartilhamos e compreendemos nossos medos, pois também me encaixo nessa maioria que não quis praticar o rapel por ter “medo de altura”, modificando o paradigma de que o professor de Educação Física precisa ser um exímio e habilidoso praticante de todos os esportes e práticas corporais, porém não passamos de seres humanos repletos de medos em enfrentar certos riscos, como qualquer sujeito.

#### ***4.2.3.3 Esportes paralímpicos: finalizando a pesquisa-ação com os 2º anos***

Da mesma forma que os esportes radicais, me identifico com os esportes paralímpicos, trazendo o fator novidade e “diferente” para os alunos. No 1º ano, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o basquete sentado em cadeiras (da própria sala de aula), como uma das possibilidades do basquetebol e, ainda, conhecer através de vídeos o handebol adaptado e algumas modalidades de futebol paralímpico. Para o 4º bimestre, a proposta é o ensino dos conteúdos sobre esportes paralímpicos, conforme Plano de Aula 5 apresentado no quadro 56.

**Quadro 56:** Plano de aula 5 – 2º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 05</b>
	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> <b>MATO GROSSO</b> Campus São Vicente		

**1) IDENTIFICAÇÃO:****Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**Carga Horária:**

40 horas

**Série:**

2º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:****Larissa Beraldo Kawashima****2) TEMA DA AULA**

Esportes paralímpicos.

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer as diversas modalidades paralímpicas, bem como a classificação funcional;
- b) Conhecer os conceitos sobre inclusão social, os tipos de deficiência e suas possibilidades no esporte;
- c) Reconhecer os direitos da pessoa com deficiência e as necessidades de adaptações estruturais no campus;
- d) Vivenciar diferentes esportes adaptados à pessoa com deficiência.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Esportes paralímpicos: conhecimento e vivência das modalidades esportivas paralímpicas, como futsal para cegos e goalball.
- O esporte paralímpico e os tipos de deficiência.
- O esporte paralímpico na mídia.
- Inclusão social: Direitos dos deficientes e adaptações físicas-estruturais.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula será realizada uma apresentação dos esportes paralímpicos e como é realizada a classificação funcional de algumas modalidades, além de uma sensibilização com os alunos através de vídeos motivacionais sobre as paralimpíadas. Organizarei uma aula/palestra com a professora de libras Mariana que abordará a inclusão social (tipos de deficiência, legislação, direitos, etc.), o técnico Alex e professor Henrique, ambos cadeirantes, que contarão desde a aquisição da deficiência, dificuldades no dia a dia e até sua relação com a atividade física e o esporte; no mesmo dia da palestra, experimentaremos o deslocamento com cadeiras de rodas, emprestadas com o Rotary (Campo Verde), para que os alunos possam identificar as dificuldades em manipular uma cadeira de rodas pelo campus até a prática esportiva como o basquete sobre cadeira de rodas. Faremos também aulas práticas de: goalball, futebol de 5, vôlei sentado e corrida para cegos (com guia). Após cada aula prática faremos discussões sobre a vivência realizada. Ainda, discutiremos os textos da Revista Veja “Iguais até nos pecados” que mostra o doping nos esportes paralímpicos e “Um tiro na prótese” que aborda a questão do tamanho das próteses que os atletas podem utilizar. Finalizaremos com o levantamento das necessidades de adaptação estruturais no campus para atender as pessoas com deficiência, elaborando um documento para ser entregue para a direção.

**6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

**7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Organização da palestra com os servidores da escola – profa. Mariana, técnico Alex e prof.



Henrique.
-----------

<b>8) RECURSOS (materiais)</b>
--------------------------------

Projetor multimídia, computador, textos, sala de aula, caixa de som, bolas de goalball e futebol com guizo, vendas para os olhos, cadeiras de rodas.
--

<b>9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
---

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.
---

- Aulas práticas: nota de participação
--

- Avaliação escrita: prova.
-----------------------------

**Fonte:** construção da autora

O 4º bimestre teve início dia 14/11/2016, porém nesta semana nenhuma turma teve aula de Educação Física por ter sido feriado na terça-feira dia 15/11/2016 e, na segunda, ponto facultativo. Sendo assim, a introdução aos esportes paralímpicos foi realizada na aula dos dias 21 e 22/11/2016, conforme descrições contidas nos Roteiros de observação – aula 30 – 2A e 2B. Inicialmente, expliquei a sequência de aulas planejadas para este bimestre, inclusive as avaliações, sendo que a nota da corrida de orientação também entraria aqui. Expliquei o conceito de esportes paralímpicos, ou seja, aqueles que integram o rol de modalidades paralímpicas, por exemplo, o futebol para amputados é adaptado à pessoa com deficiência, mas não é esporte paralímpico, da mesma forma que o futsal não é um esporte Olímpico (não faz parte das Olimpíadas). Conversamos sobre uma série apresentada na rede Globo intitulada “superatletas”, que mostrava a história de alguns atletas paralímpicos brasileiros, desde a aquisição da deficiência, às dificuldades enfrentadas até se tornarem atletas. Expliquei que a pessoa pode nascer com algum tipo de deficiência ou pode vir a adquiri-la ao longo da vida, assim, todos nós estamos sujeitos a nos tornarmos deficientes, através de acidentes simples, como um ex-aluno do campus que sofreu uma amputação em alguns dedos das mãos numa máquina de triturar; este aluno era atleta de tênis de mesa, desta forma poderia participar de competições paralímpicas agora, com atletas com classificação funcional igual à dele.

Na aula do 2A, perguntei aos alunos se lembravam da classificação funcional do basquetebol, abordada no ano anterior, mas os alunos me disseram que não tiveram aula sobre o basquetebol. Não me lembrava deste detalhe. Como as turmas do 1º ano de 2015 tiveram apenas uma aula de Educação Física, alguns conteúdos infelizmente deixaram de ser ministrados, como o basquetebol. Desta forma, tive que explicar detalhadamente sobre as classificações funcionais<sup>48</sup> no basquetebol para as duas turmas, como realizado com os 1º anos.

---

<sup>48</sup> Com critérios específicos de cada modalidade, mas também princípios que se estendem a todas as 20 práticas principais, o esporte paraolímpico se estrutura no que é conhecido como classificação funcional. Isso significa, na prática, a formação de um regulamento que vai tentar aproximar os limites de cada competidor. O objetivo é

Alunos prestaram atenção e não interferiram em minhas explicações. Relembrei outras modalidades discutidas no ano anterior, como o handebol para cadeirantes e o futebol para amputados, que não são esportes paralímpicos.

Explanei outros exemplos de classificação funcional, como no atletismo, em que uma das categorias para provas de pista (corridas) é a T43 (biamputado) e T44 (amputado unilateral) para amputados nos membros inferiores, sendo que eles competem juntos, pois garante igualdade de condições entre eles. Apresentei o goalball, que é uma modalidade específica para cegos, não existindo para pessoas sem deficiência. Entretanto, há adaptações em outros esportes, como as corridas com guia, sendo este também um atleta, tendo como uma das regras principais não conduzir/puxar o atleta cego. Provas para pessoas com paralisia cerebral (PC), como o futebol de 7, já que o de 5 é para cegos, ou seja, são diversas modalidades, na maioria adaptadas do esporte convencional. Para as aulas práticas, programei o goalball, futebol de 5 (cegos), basquete sobre cadeiras de rodas, vôlei sentado e corridas para cegos – alunos vibraram ao saber sobre as vivências!

Na sequência mostrei o vídeo intitulado “As regras e modalidades de alguns dos Esportes disputados nas Paralimpíadas<sup>49</sup>” (SporTV), explicando sobre algumas modalidades paralímpicas, suas classificações e regras (natação, goalball, futebol de 7, bocha para paralisados cerebrais, esgrima para cadeirantes e ciclismo de estrada). Conversamos sobre o vídeo, tratando por exemplo, da bocha, modalidade em que os atletas têm um alto grau de comprometimento motor, ou seja, não é desculpa para alguém deixar de praticar esporte. Alunos disseram que não conheciam a maioria dos esportes – lembrei-os sobre os seminários de lutas que apresentaram ano passado, sobre a esgrima e o judô (cegos – classificação B1, B2 e B3) que são modalidades paralímpicas também. Expliquei as classificações funcionais do atletismo (F – field – campo; T – track – pista) e natação (S – swimming), além de relatar uma experiência que tive durante a faculdade com a arbitragem de uma etapa do campeonato brasileiro de natação e tênis de mesa paralímpico.

O próximo vídeo foi sobre a final<sup>50</sup> dos 200m masculino (T44) nas paralimpíadas de Londres 2012, em que o brasileiro Alan Fonteles venceu o favorito Oscar Pistorius (África

---

garantir a igualdade geral e assegurar que os vencedores chegaram ao topo graças às suas melhores técnicas, habilidades, forças, talentos e não por um suposto favorecimento físico sobre as deficiências de um ou outro rival. O objetivo dos princípios, segundo o Comitê Paralímpico Brasileiro, não é separar apenas as deficiências, mas sim tentar nivelar ao máximo a capacidade esportiva de cada concorrente. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/esporte/2012/04/classificacao-funcional>

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L8k5UXPHN2I>

<sup>50</sup> “Athletics - Men's 200m - T44 Final – London 2012 Paralympic Games”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A9Wlp1sTnoY>

do Sul) – alunos disseram que não os conheciam e a turma do 2B ficou impressionada com o vídeo, observando que era tudo igual às Olimpíadas, até as apresentações dos atletas no início da prova, mostrando exaltação ao verem a ultrapassagem de Alan durante a prova. Conversamos sobre a competição, sobre Pistorius ter achado que Fonteles utilizou próteses inapropriadas, levando vantagem, mas conforme uma reportagem da revista Veja que discutiremos nas próximas aulas, a prótese dele estava dentro dos padrões estabelecidos para a competição; conversamos sobre Pistorius disputar os Jogos Olímpicos e, depois, sobre o fim de sua carreira, devido ter assassinado a namorada.

No vídeo sobre o futebol de 5<sup>51</sup>, o 2B novamente se exaltou (o 2A só assistiu os vídeos atentamente, mas se esboçar reações), dizendo que os jogadores estavam enxergando sim enquanto comentavam os lances do jogo. Outro vídeo foi sobre o goalball<sup>52</sup> e alguns alunos acharam o esporte sem graça, então expliquei como seriam as adaptações para nossa prática. Próximo vídeo foi o futebol para amputados<sup>53</sup> e, no 2A, Hariany comentou que o pai de Manu não tinha um braço, mesmo assim jogava como goleiro no futebol; discutimos que independente da deficiência e seu grau é possível praticar um esporte, pois vimos a bocha, em que alguns atletas, por exemplo, só movem a cabeça, com pouquíssima mobilidade, então Dani sugeriu jogarmos bocha em nossas aulas. Outro aluno do 2A perguntou sobre as cadeiras de rodas, se eram iguais às usadas nos esportes e no dia a dia, então expliquei que eram diferentes e teriam oportunidade de conhecer as cadeiras utilizadas pelo Alex (técnico administrativo do campus) e professor Henrique, que eram mais confortáveis e pesadas, como as que utilizaríamos para jogar basquete, porém as esportivas eram mais leves, com modelos específicos para a prática esportiva. Para finalizar a aula, apresentei dois<sup>54</sup> vídeos motivacionais sobre esportes paralímpicos, para que os alunos se sensibilizassem e se motivassem com o tema.

Na semana seguinte (28 e 29/11/2016) precisei retomar os esportes radicais para organizarmos a VII Corrida de Orientação (06/12/2016), conforme já descrito no tópico sobre o assunto. Sendo assim, continuei as discussões sobre os esportes paralímpicos no dia 05/12/2016

---

<sup>51</sup> “Brasil Bicampeão Paraolímpico de Futebol de 5”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R7PEvyKgby0>

<sup>52</sup> “Canadian Goalball Championships 2008 – Gold Part 3 of 4”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DW1t2hyTmQ8>

<sup>53</sup> “Futebol para amputados” – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QW9SCGa7kko>

<sup>54</sup> “Herói Guerreiro (Comitê Paraolímpico Brasileiro)” – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIMHmvyYXS4>

“Super-Humanos - Ninguém disse que seria fácil (Motivação e Exemplo)” – o vídeo não estava mais disponível na internet.

com o 2A e 13/12/2016 com o 2B, pois no dia da corrida de orientação o 2B não teve aula para poderem organizar e participar dela e, dia 12/12/2016, o 2A não teve aula devido a um evento organizado pelo DAD.

Assim, iniciei a aula entregando aos alunos o texto “Iguais até nos pecados” (Anexo 7), da Revista Veja, de 05 de setembro de 2012, destacando que os atletas paralímpicos são iguais aos atletas olímpicos em diversos aspectos, inclusive na vontade de vencer a qualquer custo, infringindo as regras da competição (Roteiros de observação – aula 32 no 2A e 33 no 2B). Perguntei aos alunos se preferiam ler sozinhos ou todos juntos, então nas duas turmas optaram por lermos juntos, havendo um revezamento na leitura. A cada ponto de destaque no texto, parávamos a leitura para que eu pudesse complementar com explicações e exemplos, porém os alunos pouco participaram.

- A primeira parte do texto apresentou uma breve história dos jogos paralímpicos, criados para recuperar a motivação de veteranos de guerra em 1948. O texto ressaltou que a expectativa da delegação brasileira para as Paralímpadas no Brasil (2016) era de ficar entre os 5 primeiros na classificação geral, porém conseguiu apenas o 8º lugar, sendo um resultado mais significativo que os obtidos pelos atletas olímpicos do país.

- O texto destacou que as Paralímpadas revelam “o que há de melhor e o que há de pior no ser humano”, pois ao mesmo tempo em que se mostra o brio e coragem dos atletas, estes também querem vencer a qualquer custo – burlam regras através do doping ou fingem deficiências. Comentei que o texto comparava os atletas olímpicos e paralímpicos em todos os sentidos, inclusive o fato de burlarem as regras. Comentamos sobre a farsa do basquete para pessoas com deficiência intelectual, em que atletas sem deficiência fingiram tê-la para participar e mostrar a fragilidade do esporte, o que causou o banimento da modalidade para este tipo de deficiência, sendo que é mais difícil comprovar que uma pessoa tem esse tipo de deficiência do que um deficiente físico, por exemplo. Esse tipo de fraude acontece até mesmo em jogos escolares, em que professores falsificam ou são coniventes com identidades falsas de alunos; acontece até envolvimento do governo, como o caso russo de doping.

- O texto mostrou o rúgbi e os choques violentos que existem entre as cadeiras de rodas durante os jogos, demonstrando que os atletas não querem ser vistos com pena, mas com igualdade, ou seja, a agressividade do esporte era uma forma de responder ao paternalismo. Comparamos ao basquete sobre cadeira de rodas, em que não há choques entre as cadeiras, mas no rúgbi é permitido. Sobre o doping nas modalidades paralímpicas, os atletas utilizam recursos como quebrar pequenos ossos do corpo ou se perfurarem causando estímulos de dor que provocam o aumento da pressão arterial e frequência cardíaca.

- Hariany (2A) perguntou o que o texto falou sobre as alemãs que engravidavam para melhorar seu desempenho, expliquei que era um tipo de dopagem difícil de descobrir, como essas realizadas pelos atletas paralímpicos, então as atletas engravidavam e abortavam próximo ou depois das competições para se beneficiarem do aumento e produção hormônios e, principalmente, o aumento da taxa de hemoglobina, o que implicaria no aumento da capacidade aeróbica, ajudando a mulher a melhorar seu rendimento – era um tipo de doping natural. Comentei com os alunos que estudaremos este assunto detalhadamente no 3º ano.

- Terminei de fazer a leitura do texto nas duas salas, já que ninguém mais quis ler, dizendo que os atletas paralímpicos querem ser vistos como iguais, sem compaixão, isso também cabe às pessoas com deficiência que não são atletas. Manu (2A) comentou que há pessoas que não aceitam serem chamados de deficiente (ela tem o pai deficiente), então expliquei que o termo “pessoa com necessidade especial” se aplicava a muitos casos, inclusive temporários, como alguém que quebra uma perna e fica temporariamente com uma necessidade especial, assim como a uma mulher grávida – comentei que a professora Mariana explicaria todos os conceitos e diferenças na próxima semana. Um aluno do 2A perguntou: se a pessoa que nasce sem um membro é deficiente, então quem perde um membro durante a vida seria o que, também seria deficiente? Sim. Então, os lembrei que todos nós podemos vir a adquirir uma deficiência durante a vida, entretanto muitos de nós temos necessidades especiais, como eu que uso óculos.

- O texto destacou atletas que participam tanto das Olimpíadas como das Paralímpias, como o Pistorius (atletismo), porém as Paralímpias não tem tido o impacto positivo esperado na sociedade e opinião pública. Conversamos sobre a mudança de nomenclatura de “Paraolímpico” para “Paralímpico”, sendo que o “O” já era dispensado pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), então foi uma forma de igualar o termo mundialmente, sendo o “para” referente a um evento paralelo às Olimpíadas e não à paraplegia.

Os alunos das duas turmas se mostraram interessados no texto, porém pouco participaram das discussões. Ainda, alguns alunos do 2B foram embora no decorrer da aula, fato que vem ocorrendo com frequência nas últimas semanas e se deve a aula ser a última do dia, porém não justifica saírem mais cedo da aula. Conversei seriamente com a turma e disseram ser recorrente nas últimas aulas do dia. Desta forma, já havia feito chamada no início da aula, então mantive a presença de todos, mas retirei ponto (0,1) do atitudinal, conforme esclarecido e combinado com a turma.

Acordei com a turma que dia 19/12/2016, segunda-feira pela manhã, tínhamos uma palestra sobre inclusão, direitos dos deficientes e relatos da experiência pessoal dos

palestrantes, sendo que na sequência teríamos uma vivência com o basquete sobre cadeiras de rodas. Como uma das avaliações deste bimestre, havia planejado uma avaliação escrita, mas em conversa com as turmas optamos por trocá-la por um relatório sobre a palestra e experiências práticas, sendo assim, aqueles que não comparecessem na palestra teriam que pesquisar sobre o assunto.

Desta forma, no dia 19/12/2016 compareceram 21 alunos de cada turma na sala de aula do 2B, local da palestra. Esta atividade tem acontecido desde 2014, sendo este seu terceiro ano, intitulado como “dia de inclusão”, contando com a colaboração dos professores Henrique e Mariana e, do técnico administrativo, Alex. A Mariana era professora de Libras e de Língua Portuguesa (mesma que fez a parceria dos teatros com os 1º anos), integrante do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – do IFMT – campus São Vicente; na palestra, ficou responsável em apresentar os aspectos legais e conceitos sobre inclusão. Alex era técnico administrativo no campus e cadeirante, responsável por conseguir as cadeiras de rodas emprestadas para os alunos realizarem a prática do basquete e por apresentar sua história de vida aos alunos. O professor Henrique era substituto na área de zootecnia e foi a primeira vez que participou da atividade, relatando também sua história de vida como cadeirante.

A palestra, registrada no Roteiro de observação – aula 33 (2A) e 34 (2B), iniciou com a exposição da professora Mariana, intitulada “Construindo a escola inclusiva: educação para a convivência”, tendo como os principais pontos abordados:

- Inclusão: apenas uma pessoa não é capaz de transformar a escola e torná-la inclusiva, é necessário um trabalho maior, em equipe, pois trata-se de um processo, em que todos precisam se envolver. O campus tem rampa e vagas para deficientes, mas somente isso não constitui uma escola inclusiva ideal.

- Terminologias: qual o termo correto? Pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades específicas ou pessoa com deficiência? A palavra “portador” reforça a segregação, sendo que o termo “portar” significa “carregar algo temporariamente”, o que é diferente de uma deficiência que normalmente é permanente. É preciso tomar cuidado com o uso da palavra “deficiência” para que ela não seja a marca principal da pessoa, pois antes de ser um deficiente ela é um indivíduo, não se devendo rotulá-la por sua deficiência – cuidado com a linguagem, pois ela é carregada de preconceitos. A portaria 2344 de 2010 do Conade (Conselho Nacional da pessoa com deficiência) alterou o termo “portador” para “pessoa com deficiência”. O lema “Nada sobre nós sem nós”, indica que não se deve criar nem oferecer ajuda sem antes perguntar ao próprio interessado o que eles

realmente precisam. Os termos “portador” e “especial” são incorretos, pois “especial” não é exclusivo para pessoas com deficiência, sendo que a maioria que tem necessidade especial não é deficiente, como uma gestante, por exemplo. Assim, o correto é utilizar “pessoa com deficiência” ou “pessoa com necessidade específica”.

- Na sequência, a professora explicou sobre a criação e evolução das principais leis brasileiras para pessoas com deficiências, tendo como destaque: a primeira escola de surdos criada em 1956 com um terreno doado por D. Pedro II, pois sua filha princesa Isabel era casada com um surdo e tinha um filho também surdo; lei de 1989 que criminaliza e multa a escola pública e privada que se recusar/cancelar/ cessar matrícula de aluno; lei de 1991 que reserva 2 a 5% de vagas para profissionais com deficiência em empresas – Alex revela que entrou no concurso do IFMT através de reserva de vagas e lembra que as empresas privadas recebem abatimento no imposto de renda se contratar deficientes; declaração de Salamanca (1994), um dos documentos mais importantes que falam sobre inclusão; outras leis, como a LDB 9394/96. Perguntei a professora sobre as escolas especializadas, que há um movimento político para acabar com as mesmas, incluindo todos na escola regular – ela explica a necessidade de se manter as escolas especializadas, exemplo as APAEs, pois muitos alunos precisam de atendimento individualizado, como fisioterapia, fonoaudiologia e até para aprenderem necessidades básicas do dia a dia (não se alimentam sozinhas), então estas pessoas seriam ainda mais excluídas no ensino regular.

- Libras – na escola, todos deveriam saber o básico, desde os porteiros até os professores. A língua dos sinais não é universal, cada país tem a sua. Explicou que o termo correto é somente surdo e não “surdo mudo”, pois são deficiências diferentes. Libras é a segunda língua oficial do Brasil.

- Explicou as leis sobre acessibilidade e as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de comunicação e transportes. Nem mesmo o campus está adaptado para superar estas barreiras. Alex disse que, para resolver os problemas nos ônibus e transportes públicos, adesivaram o transporte com o símbolo da cadeira de rodas e acharam que o problema estava resolvido, sendo que a maioria não tem elevador para a cadeira de rodas.

- A professora distinguiu “igualdade” de “equidade”, sendo que a primeira não significa justiça, sendo que a equidade adapta a regra para todos. Sobre integração e inclusão, a escola precisa se adaptar a todos os alunos, ou seja, inclusão. No caso da integração, o aluno que se adapta à escola, não sendo a forma correta, pois a escola precisa se preparar para receber o aluno. Mariana explica aos alunos como oferecer ajuda à uma pessoa com deficiência,

respeitando e perguntando se querem ajuda, mas o mais importante é cobrar as autoridades e instituições para que as leis sejam cumpridas.

- Mariana finalizou sua fala e Alex e Henrique complementaram com a explicação de outras leis e as dificuldades que eles têm com o cumprimento das mesmas, como a isenção de impostos para compra de veículos, mas que isso não é bondade do governo, pois os custos para um cadeirante é alto, como a dificuldade de comprar uma cadeira de rodas que custa cerca de 12 mil reais.

Alex iniciou a palestra relatando sua experiência de vida, pois foi aluno do campus São Vicente e sofreu um acidente de moto quando cursava o técnico em agropecuária, com 16 anos, idade aproximada à dos alunos hoje. Relatou todo o percurso para retornar aos estudos, as adaptações que o campus precisou passar para atendê-lo e as cobranças que precisou fazer para que acontecessem adaptações necessárias, como as rampas. Depois, ainda retornou como servidor do campus, concursado, e precisou continuar a busca por seus direitos, como adaptações do banheiro e rampa para chegar até o refeitório. Todas as adaptações existentes hoje no campus se devem a ele, pois foram realizadas após sua inserção como aluno e servidor do campus. Mesmo assim, as rampas construídas não estão adequadas à passagem de cadeirantes, sem corrimão ou sem inclinação adequada. O interessante é que ele proporcionou um bate papo mais informal e os alunos se divertiram muito com suas histórias.

Henrique é professor da zootecnia e elaborou slides com imagens para “falar de sua vida sobre a cadeira de rodas”, pois disse que há também uma história antes da cadeira de rodas. O acidente ocorreu durante a faculdade, num acidente de carro após uma festa em que havia bebido muito. Interessante que tanto Alex e Henrique se acidentaram após “baladas”, com idade aproximada a dos alunos e isso os impressionou muito. Henrique elucidou que sua lesão foi na T6, mostrando imagens aos alunos e explicando todas suas dificuldades, recuperação e terapias, necessidades fisiológicas, festas, vida cotidiana e até mesmo sobre relações sexuais. Relatou toda sua trajetória acadêmica, desde o retorno à graduação, mestrado e doutorado na Nova Zelândia, além das dificuldades no trabalho, pois, por ser zootecnista, precisa trabalhar no campo (fazendas). A exposição de Henrique durou trinta minutos e os alunos estavam muito interessados, assim como nas duas outras palestras, totalizando duas horas e meia de conversa. O mais interessante das duas exposições é que mostraram a todos nós que a vida deles é comum, realizando tudo o que uma pessoa sem deficiência é capaz de fazer, do trabalho ao lazer.

Ao final, os alunos tiraram suas dúvidas, como Sara (2B) que perguntou sobre as adaptações do refeitório do campus, se estão adequadas e eles responderam que não. Solicitei



que dissertassem um pouco sobre atividade física e exercício físico, até porque a cadeira de rodas de Henrique é manual, mas a de Alex é automática, ou seja, praticamente não realiza atividade física. Henrique disse que está com problema no ombro e faz três meses que não pratica nenhum exercício, mas já fez parte de uma equipe paradesportiva de natação, nadando entre 2500 a 3000 metros por treino, participando de competições e travessias no oceano; porém continua fazendo atividade física porque anda muito com a cadeira. Alex relatou que usa a cadeira automática somente no trabalho, mas no dia a dia utiliza uma manual, mesmo porque mora no assentamento e precisa se deslocar bastante. A figura 59 ilustra a palestra com realizada sobre inclusão:

**Figura 59:** Palestra sobre inclusão



**Fonte:** página do Facebook do IFMT – campus São Vicente.

Após as palestras, ainda no período da manhã, faríamos uma aula prática com cadeiras de rodas emprestadas pelo Rotary da cidade de Campo Verde, MT, porém não chegaram a tempo, tendo que realizar a vivência no período da tarde. Para que as duas turmas pudessem experimentar a atividade juntas, foi preciso solicitar ao professor de física do 2B a liberação de sua aula, que prontamente atendeu a solicitação, pois eu não tinha aula com a turma na segunda-feira a tarde. O professor de língua inglesa também cedeu uma aula do 2A (antes da minha), sendo assim, conseguimos agregar as turmas durante duas aulas no período da tarde, acompanhadas também pelos professores de física e língua inglesa.

Inicialmente, nos reunimos no CEP (salas de aulas do 2º anos) para Alex explicar para turmas sobre como manejar as cadeiras de rodas para, então, seguirmos até o pavilhão central com os alunos se deslocando sobre a rua de terra e britas, sentindo as dificuldades que os servidores enfrentam ao se deslocarem por ali. A figura 60 destaca este deslocamento e a figura 61 a experiência de subir a rampa de acesso ao pavilhão central do campus. Além disso, a figura 62 ilustra o acesso até a quadra de esportes, realizado pela terra e grama.

**Figura 60:** Deslocamento pelas vias do campus sobre cadeiras de rodas



Fonte: página do *Facebook* do IFMT – campus São Vicente

**Figura 61:** Rampa de acesso ao pavilhão central



Fonte: página do *Facebook* do IFMT – campus São Vicente

**Figura 62:** Acesso à quadra de esportes



**Fonte:** página do *Facebook* do IFMT – campus São Vicente.

Para finalizar as atividades do “dia de inclusão”, os alunos jogaram basquete sobre cadeiras de rodas, juntamente com o servidor Alex. O professor Henrique explicou que não conseguia jogar devido à altura de sua lesão, pois não era possível manter o tronco ereto. Todos os alunos participaram da atividade pelo menos uma vez. As regras foram adaptadas e combinadas no início da atividade, sendo que os próprios alunos arbitraram os jogos. A figura 63 apresenta imagens dos jogos de basquetebol sobre cadeira de rodas:

**Figura 63:** Jogo de basquetebol sobre cadeira de rodas



**Fonte:** página do *Facebook* do IFMT – campus São Vicente.

Os alunos preencheram um relatório sobre a palestra e jogo de basquete sobre cadeiras de rodas, que será apresentado no próximo tópico. As atividades promovidas no “dia de inclusão” despertaram em todos nós, alunos e professores, um olhar diferenciado para a questão da inclusão, mesmo porque, no campus, os alunos não contam com a presença de nenhum colega com deficiência, fazendo-nos questionar o que leva um aluno a não participar de um processo seletivo para o campus ou, até mesmo, a não se matricular no curso técnico em agropecuária. Uma das respostas pode estar ligada à dificuldade de se deslocar pelo campus, no caso de um deficiente físico, como pudemos vivenciar com as cadeiras de rodas. A inclusão não é um processo que apenas o professor precisa se preocupar em relação aos alunos com deficiência, mas com todos aqueles que convivem e trabalham na e pela escola. A possibilidade de se colocar no lugar do outro, de experimentar suas dificuldades e de conhecer suas potencialidades muda a visão de todos os envolvidos, principalmente dos alunos que puderam jogar basquetebol com uma pessoa cadeirante.

As cadeiras de rodas ficaram no campus por duas semanas e, por diversas vezes, os alunos se reuniram com Alex para jogar basquetebol fora do horário de aula. Seabra Júnior, Teixeira e Guimarães (2017) alertam para a necessidade do ser humano conviver e pertencer a grupo social, sentindo-se incluído, ou seja, veicula-se a aceitação das diferenças. Esse “sentir-se incluído” é destacado pelos autores em relação aos alunos do ensino médio e um colega com deficiência, porém é possível ressaltar que essa “percepção de pertencimento, importante para a

experiência de se sentir incluído” (SEABRA JÚNIOR; TEIXEIRA; GUIMARÃES, 2017, p. 140), é importante que ocorra com todos os membros da escola, de alunos a servidores, todos precisam se sentir incluídos.

As próximas aulas realizadas foram de natureza prática, com vivências de esportes adaptados, sendo eles: corrida guiada para cegos, voleibol sentado, goalball e futebol de 5. Estes esportes para-desportivos precisaram ser adaptados à nossa realidade, como aconteceu com as regras do basquete sobre cadeiras de rodas, para que os alunos pudessem vivenciá-la de forma parecida com o esporte original. Seabra Júnior, Teixeira e Guimarães (2017, p. 156) se apropriam do conceito de adaptação de Araújo (1999):

Quanto ao conceito de adaptação, Araújo (1999) entende como busca de soluções, de adequações e de meios para se executar uma tarefa, uma atividade diante da ausência ou impossibilidade de se usarem os meios convencionais. Adaptar uma atividade pode ser, também, reconstruí-la para se atingir um objetivo previamente definido.

Desta forma, cada um dos esportes para-desportivos foram adaptados, conforme a possibilidade de execução de cada modalidade. A aula com a vivência de corrida para cegos foi realizada apenas pelo 2B, no dia 20/12/2016, última aula do ano de 2016. O 2A não teve esta aula porque na segunda-feira, dia 19/12/2016, foi o “dia de inclusão”, sendo a aula utilizada para o jogo de basquete sobre cadeira de rodas. Esta experiência com o 2B não foi filmada porque acabou a bateria da câmera e na pista de atletismo não havia tomada. Sendo assim, apenas anotei o desenvolvimento da aula no diário de campo:

**Diário de campo – aula 36 – 2B.**

A aula foi na pista de atletismo. Os alunos se dividiram de duplas, sendo que cada uma recebeu uma venda de olhos. Primeiro, solicitei que os alunos caminhassem de mãos dadas pela pista, sendo um usando venda e o outro não. Depois pedi para tentassem correr pequenas distâncias. Entreguei para cada dupla um pedaço de barbante, para que pudessem segurar, ou seja, a pessoa que estivesse guiando não poderia mais tocar no colega, sendo o contato apenas através do barbante. Após os alunos experimentarem deslocar-se andando e correndo, fizemos uma competição de corrida guiada para cegos, com uma distância de uns 20 m. Todos os alunos tiveram a experiência de correr vendado (cegos) ou guiar uma vez. A maioria dos alunos teve medo de correr vendado. Alguns nem correram, apenas andaram. Ao final da aula, comentaram que foi muito difícil correr vendado e que dava muito medo. Foi a primeira vez que ofereci esta atividade aos alunos e foi uma experiência muito interessante, pois além de não enxergar, é necessário se deslocar e, ainda, confiar no seu colega.

Infelizmente, apenas o 2B pôde vivenciar a corrida guiada para cegos, sendo que, após esta aula, entramos em período de férias e retornamos no dia 30/01/2017, ainda no 4º bimestre do ano letivo de 2016. Para tanto, na aula dos dias 30 e 31/01/2016 realizamos a aula prática de voleibol sentado. Construí uma quadra reduzida de vôlei, demarcada com fita adesiva e barbante, com a rede baixa, porém ainda não estava nas medidas oficiais para o voleibol sentado. Com base nos roteiros de observação 36 – 2A e 37 – 2B, reuni, inicialmente, os alunos para uma conversa e explicação antes da atividade, questionando-os quem conhecia o esporte ou já havia praticado e, somente no 2A, 3 alunos responderam que sim, já haviam jogado, e um aluno respondeu que *“não joguei nem em pé, imagina sentado”*. Perguntei para quem havia jogado sobre as dificuldades e disseram que se a bola viesse *“certinha”* na mão seria fácil. Expliquei que as regras seriam iguais ao vôlei convencional, porém deveriam permanecer sentados, sem levantar-se do chão, mas poderiam apoiar o joelho para se arrastar/deslocar. Ainda no 2A, uma aluna perguntou se poderia tocar com os pés e respondi que não, somente com as mãos/cabeça, pois se fossem atletas para-desportivos poderiam não ter uma perna, por exemplo. No 2B não houve questionamentos. Perguntei como os alunos gostariam de organizar as equipes, se queriam tirar time, mas nas duas turmas preferiram ir entrando em quadra e se revezando com quem jogava. Desta forma, formaram duas equipes mistas para iniciar o jogo. Antes de iniciar cada partida, um aluno de cada time realizou o saque para que os colegas pudessem trocar alguns passes antes de valer o jogo, mas dificilmente acertavam o saque ou conseguiam trocar passes. Todos os alunos jogaram pelo menos uma vez, mas tiveram muita dificuldade, quase não saindo jogo. Os alunos se divertiram muito e não deu tempo de discutir a atividade ao final da aula. As figuras 64 e 65 ilustram o jogo de voleibol sentado com cada turma.

**Figura 64:** Voleibol sentado – 2A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 30/01/2017 – elaborada pela autora.

**Figura 65:** Voleibol sentado – 2B.



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 31/01/2017 – elaborada pela autora.

Na semana dos dias 06 e 07/02/2017 realizei o Grupo focal 3 com as duas turmas, pois fiquei com receio de deixar para a última semana de aula e os alunos que não ficaram de prova final terem ido embora. Sendo assim, a aula em que vivenciaram o goalball e futebol de 5 foi realizada após os grupos focais, ou seja, depois do término da pesquisa-ação. Desta forma, não descreverei detalhadamente a aula do dia 13 e 14/02/2017, mas como foi a última semana

de aula, a maioria dos professores havia terminado seus conteúdos e foi-me cedido uma aula a mais para cada turma. Mesmo sendo a última semana de aula, participaram 21 alunos do 2A e 18 do 2B.

Para o goalball e o futebol de 5, o campus dispõe de uma bola específica de cada modalidade, tendo que adaptar apenas as marcações, tamanho da quadra e gol (dois cones no fundo da quadra) do goalball, a área do goleiro do futebol de 5, além das vendas que não são oficiais. Outra adaptação é o número de jogadores no goalball, sendo oficialmente jogado com 3, mas em nossa aula jogaram 4 alunos por equipe, pois houve a dificuldade em cobrir os espaços vazios e também possibilitou que mais alunos participassem ao mesmo tempo, sendo que os demais ficaram orientando as equipes ou arbitrando, ocorrendo o mesmo no futebol de 5. Estas bolas foram adquiridas há dois anos, sendo que anteriormente era necessário adaptar as bolas – bola de basquete para o goalball e de futsal para o futebol de 5 – colocando-as dentro de sacos plásticos para que fizessem barulho ao rolar no chão.

Nesta aula, iniciamos com o goalball seguida da prática do futebol de 5 e todos os alunos participaram das duas atividades, porém entenderam (e eu concordo) que a prática do futebol de 5 é perigosa, porque houveram muitas colisões enquanto se deslocavam pela quadra, sendo que alguns alunos não tem medo de correr sem enxergar nada ou chutar forte a bola (muitas vezes chutam os colegas e não a bola). A figura 66 ilustra o jogo de goalball e a 67 de futebol de 5:

**Figura 66:** Jogo de goalball.



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula dos dias 13 e 14/01/2017 – elaborada pela autora.



**Figura 67:** Jogo de futebol de 5.

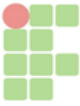
**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula dos dias 13 e 14/01/2017 – elaborada pela autora.

Dentre as atividades programadas no Plano de Aula 5, duas não foram cumpridas devido ao término do bimestre e ano letivo: a leitura e discussão do texto “Um tiro na prótese” e o levantamento das necessidades de adaptação estruturais no campus para atender as pessoas com deficiência, elaborando um documento para ser entregue para a direção. Entendo que apesar do texto não ter sido discutido com os alunos, consegui apresentar as informações contidas nele durante as aulas expositivas iniciais deste conteúdo e, sobre as adaptações estruturais necessárias no campus, foram apresentadas e discutidas durante a palestra dos servidores no “dia de inclusão”, faltando a elaboração de um documento para entregar à gestão do campus. Da mesma forma, os objetivos apresentados no plano de aula também foram contemplados, sendo eles: conhecer as diversas modalidades paralímpicas, bem como a classificação funcional; conhecer os conceitos sobre inclusão social, os tipos de deficiência e suas possibilidades no esporte; reconhecer os direitos da pessoa com deficiência e as necessidades de adaptações estruturais no campus; vivenciar diferentes esportes adaptados à pessoa com deficiência – o segundo e terceiro objetivo foram considerados na palestra. Para finalizar, havia programado, como nos anos anteriores, uma avaliação escrita sobre o tema, porém substituí pelo relatório avaliativo da palestra.

#### 4.2.3.4 Relatório avaliativo da palestra sobre inclusão

A substituição da avaliação escrita por um relatório da palestra foi previamente combinada com os alunos, resultando uma nota de 0-10 pontos. O relatório possibilitou que, mesmo aqueles que não assistiram à palestra, pudessem preenchê-lo em sua maior parte através de pesquisas. Apenas duas questões referiram-se especificamente às exposições dos dois servidores cadeirantes e outra sobre a experiência com o basquete sobre cadeiras de rodas. Sendo assim, a figura 68 apresenta o relatório entregue aos alunos:

**Figura 68:** Relatório da palestra sobre inclusão



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

Profa Larissa Beraldo Kawashima

**Relatório avaliativo: INCLUSÃO**

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data da atividade: 19/12/16

1. Discorra sobre os principais assuntos abordados na palestra com a profa. Mariana:
  - a) o que é a escola inclusiva;
  - b) as principais Leis abordadas na palestra;
  - c) termos corretos para designar o deficiente (explique);
  - d) Igualdade x Equidade;
  - e) Integração x Inclusão.
2. Destaque os principais pontos da palestra do técnico-administrativo Alex e do prof. Henrique.
3. Relate como foi a vivência com as cadeiras de rodas e o jogo de basquetebol.

**Fonte:** construção da autora

A partir do relatório, principalmente na primeira questão, foi possível verificar se os alunos aprenderam e compreenderam os conceitos apresentados pela professora Mariana durante a palestra ou se os alunos que não foram conseguiram pesquisá-los. De modo geral, os alunos responderam à questão de acordo com o que foi explanado, tendo dificuldade em responder acertadamente apenas o item c. Para exemplificar, transcreverei algumas respostas dos alunos.

Sobre a escola inclusiva, as respostas recorrentes foram:

Adriano 2A: É aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um dos alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Sergio 2B: Uma escola que se preocupa com ensino de qualidade para todos de igual forma, independente de suas diferenças, respeito a todos de forma igual e busca atendê-los conforme suas necessidades e potencialidades.

Hiago 2A: Escola inclusiva é aquela que dá oportunidade para que todos tenham a oportunidade de se desenvolver, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo ações para o sucesso pedagógico. É a escola que acolhe todos os alunos, respeitando a diversidade, inclusive aqueles portadores de necessidades especiais.

A maioria dos alunos apresentou a mesma resposta que Adriano, ou seja, uma resposta pesquisada na internet – fiz a pesquisa no Google e a mesma apareceu em diversas páginas. Outros responderam de forma similar ao Sérgio, sendo poucos aqueles que formularam suas próprias frases como Hiago. É possível que muitos alunos tenham copiado as respostas prontas de outros colegas, até porque havia muitos trabalhos similares, principalmente em relação à primeira questão. As respostas dos alunos estão de acordo com as proposições de Seabra Júnior, Teixeira e Guimarães (2017, p. 138)

Os sistemas educacionais inclusivos preveem que o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência deve acontecer no sistema regular de ensino, juntamente com os alunos sem deficiência, incluindo-se reestruturação de toda escola no que se refere a sua estrutura física, metodológica e de pessoal (Brasil, 2008a, 2008b). Conforme afirmado por Montoan (1998, p. 44): “educação para todos é sinônimo de educação inclusiva e o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles [...]”.

Sobre as principais leis abordadas na palestra, a maioria citou uma ou duas que se lembravam, outros deixaram a resposta em branco. Vejamos uma resposta:

Cinthia 2B: De maneira geral, todas as leis que foram apresentadas na palestra estão presentes em nossa constituição e tratam dos direitos que os portadores de necessidades específicas possuem, fazendo com que os mesmos sejam respeitados e tenham seus direitos garantidos. Uma dessas leis é a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Uma palavra que chamou atenção na resposta de Cinthia é “portador”, sendo recorrente nas respostas dos alunos para a próxima questão, em que foram solicitados a dissertar sobre os termos corretos para designar o deficiente. Para esta pergunta, a maioria dos

alunos respondeu “o termo correto é um portador”. Lembrando que a professora Mariana explicou durante a palestra que este termo é incorreto e não deve ser usado para designar uma pessoa com deficiência, pois a palavra “portar” se refere a um objeto e não à pessoa, e a maioria das deficiências é permanente. A única resposta que não utilizou o termo “portador” foi de Sérgio:

Sergio 2B: Pessoa com necessidade específica. “Portador” traz a ideia de algo temporário, passageiro. A “necessidade específica” engloba todos os tipos de deficiência, seja ela mental, física, visual, auditiva.

Esta seria uma das respostas mais simples, mas quase todos os alunos erraram. Acredito que os saberes-enunciados destacados pela professora Mariana foram menos significativas para alunos que as experiências relatadas pelos servidores cadeirantes e a prática do basquetebol. Foram informações importantes, que os alunos prestaram muita atenção, mas não fizeram sentido ao ponto de reterem em forma de conhecimento (CHARLOT, 2000). Entretanto, as diferenças entre igualdade x equidade e integração x inclusão, a professora Mariana apresentou imagens diferenciando os termos e isso chamou a atenção dos alunos, sendo que alguns deles representaram os mesmos desenhos em suas respostas, como ilustra a figura 69:

**Figura 69:** Diferença entre igualdade x equidade e integração x inclusão.



**Fonte:** relatório entregue pelo aluno Jonathan (2A).

Sobre as palestras proferidas pelo professor Henrique e o técnico-administrativo Alex, ambos cadeirantes, os alunos destacaram pontos que lhes chamaram a atenção, como o acidente que sofreram, as dificuldades que enfrentaram no dia a dia, a superação, entre outros:

Carlos 2B: Ambos falaram dos seus acidentes, contaram como que ocorreu e como é a rotina deles, as dificuldades e entre outros. O professor Henrique até citou que ele foi viajar para outras cidades de avião e não teve nenhuma dificuldade que impedia de fazer algo.

Ewellyn 2B: A palestra do professor Henrique foi bem uma história dele, trouxe slides para contar melhor sua trajetória até aqui. Quando o Henrique sofreu o acidente que o deixou paraplégico ele tinha 22 anos e tinha recém entrado na faculdade de zootecnia, segundo ele, passou por várias dificuldades, pois se formou, era preciso dar aulas no campus, fazer visitas e, por ser cadeirante, tinha certas dificuldades, mas nunca deixou a sua carreira para trás. O professor Henrique ressaltou as curiosidades dos alunos sobre suas necessidades pessoais. Ele não sente vontade de fazer xixi, mas ele vai ao banheiro de 4 em 4 horas, é preciso usar sonda.

Sara 2B: Na minha opinião, o que mais me chamou atenção foi a facilidade de locomoção que eles têm mesmo tendo membros do corpo sem se movimentar, mesmo com o uso de cadeira motorizada e a cadeira manual, eles tem suas dificuldades de executar alguma coisa. Eles contando como foi que perderam os movimentos, uma história de recuperação melhor que a outra. Tristeza existe, mas para eles não existe. É tudo tão surpreendente como conseguiram sobreviver desses acidentes, mas graças a Deus estão vivos para contar.

Marcos 2A: na palestra, o servidor Alex e o professor Henrique relataram sua história de vida, como perderam os movimentos das perdas, ambos foram por acidente, o Alex em um acidente de moto e o prof. Henrique acidente de carro. Falaram também das dificuldades que eles enfrentam de acessibilidade em lugares públicos e privados, que nem sempre estão preparados para recebê-los, inclusive aqui no campus São Vicente.

Juan 2A: Em suas palestras eles mostraram que a vida deles não mudou tanto depois do acidente, pois eles conseguiram estudar e conviver em meio a sociedade. O Alex disse que sofreu dificuldade na época que estudava em São Vicente, pois a sala de aula era no andar de cima e ele tinha que ser carregado, ele disse que muitas vezes se senta constrangido, mas algum tempo depois passaram a sala para o térreo e ele se formou. Já o professor Henrique disse que enfrentou alguns problemas em aulas de campo, pois o ônibus que ele usava não era adaptado para cadeirantes.

Elynara 2A: Os principais pontos na palestra foram as limitações que ambos receberam pela deficiência, as curiosidades que as pessoas têm em relação as necessidades dos deficientes, os direitos, os preconceitos e como um deficiente é visto pela sociedade. O técnico-administrativo e o professor falaram tranquilamente sobre assuntos em que a maior parte da população tem curiosidade, como por exemplo, o sexo. Foi uma palestra que nos mostrou melhor como é ser um deficiente físico e como o deficiente é visto na sociedade. Os que nos serviu de aprendizado, lição e moral.

Assim como Elynara destacou a lição de vida passada pelos palestrantes, Sergio discorreu sobre o preconceito e a dificuldade das pessoas em olhar para o próximo, e a importância da autoaceitação.

Sergio 2B: Nas falas dos palestrantes pudemos notar como o preconceito ainda é vivo em nosso país e como os nossos olhos estão fechados em relação a dificuldade do nosso próximo. Também foi interessante notar que a autoaceitação é fundamental, quando você reconhece suas limitações realmente isso não te limita, mas sim liberta, motiva a viver, a buscar a felicidade independente das barreiras impostas.

É possível apreender que as histórias de vida dos palestrantes tocaram os alunos, ou seja, fizeram algum sentido para eles. Para Charlot (2000) tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros, ou seja, é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Pressuponho que, tanto a palestra como a vivência do basquetebol sobre cadeira de rodas com a presença de um cadeirante no jogo, foi algo que fez sentido para os alunos porque puderam se enxergar dentro de um sistema de troca experiências, vivências e conhecimentos, se colocando no lugar do outro, experimentando as dificuldades e alegrias que o outro enfrenta em seu dia a dia, assim como retrataram os alunos sobre a experiência com as cadeiras de rodas e jogo de basquetebol:

Débora 2A: Por mais que seja de grande dificuldade para quem não pratica constantemente, é ótimo quando se trata de mostrar as dificuldades de quem tem deficiência física ao realizar as atividades desejadas.

Elynara 2A: Eu, particularmente, não aguentaria ser um portador de deficiência, porque apesar de ser divertido no momento em nós estávamos jogando, é uma coisa que os deficientes passam a vida toda. Ao passar um certo tempo, as mãos saem bolhas, os braços doem e dá vontade de levantar.

Leonardo 2A: Foi uma experiência para ver como as pessoas deficientes sofrem para se locomover nas estruturas que não são adaptadas para cadeiras de rodas.

Nairan 2A: Bom, a vivência de ser cadeirante gera grande dificuldade, pois requer grande força para a movimentação da cadeira, tem vários obstáculos que atrapalham o movimento da cadeira como pedras, pau, entre outros, as rampas são bem inclinadas que dá uma impressão de que a cadeira irá virar para trás e cair de costas. Ao final da tarde tinha várias bolhas em nossas mãos após o jogo de basquete. Para nós foi divertido, pois sabíamos que iria levantar novamente, não faço ideia de como eles se sentiram após tudo, mas foi uma experiência bem comovente e refletiva para mim.

Ricardo 2A: Foi uma experiência de grande aprendizado onde eu pude vivenciar e ver na pele como é a vida de um cadeirante e poder ver as dificuldades que os mesmos enfrentam diariamente.

Larissa 2B: Nesse dia pude vivenciar algo diferente no qual mostrou alguns pontos que enfrentam os cadeirantes, com a acessibilidade é um exemplo dela, podemos observar nesse dia que o campus não é um local muito apropriado ao cadeirante e precisa ser melhorado. Já a vivência no jogo, mais uma observação, na qual tem que ter um preparo físico, pois não é fácil jogar com cadeira de rodas, com isso tudo podemos aprender e vivenciar o que eles passam.

Cinthia 2B: A vivência com as cadeiras de rodas e o jogo de basquetebol foram experiências únicas em minha vida, é algo que vou levar pra sempre comigo, aprendi tantas coisas que jamais poderia imaginar. Tive dificuldades para me locomover na cadeira de rodas, me senti uma criança que estava aprendendo a andar, mas sem as pernas, foi tão difícil perceber quanto sou dependente das minhas pernas e que sem elas torno-me tão impotente. Mas, com certeza, o maior aprendizado foi perceber que acima de qualquer deficiência existem pessoas vencedoras que merecem a nossa admiração e respeito.

A experiência de manusear uma cadeira de rodas e vivenciar um jogo de basquetebol sobre ela resultou na mudança de olhar para o próximo, no domínio de relações consigo próprio e com os outros, ou melhor, a relação consigo próprio através da relação com os outros. Para Charlot (2000; 2009) significa o sujeito entrar em um dispositivo relacional, apropriando de uma forma intersubjetiva, garantindo certo controle de seu desenvolvimento pessoal e construindo de uma maneira reflexiva uma imagem de si. Aprender a dominar uma relação foi mais importante do que dominar a atividade nova de se deslocar ou praticar um esporte sobre uma cadeira de rodas e, para mim, foi o mais gratificante de toda a atividade do “dia de inclusão”. Sergio resumiu em sua resposta essa aprendizagem e fecharei com ela este tópico:

Sergio 2B: Ao se colocar no lugar do próximo e praticar a empatia, nós passamos a vê-lo de forma diferente, a conhecer parte do seu mundo, e assim agir em prol da melhoria do mesmo. A vivência na cadeira de rodas proporciona um aprimoramento no ser, em levantar os olhos e reconhecer as pessoas ao seu redor e fazer algo por elas.

#### ***4.2.3.5 Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação com os 2º anos.***

Antes de analisar o grupo focal, reavaliei o Plano de Ensino elaborado para os 2º anos e, como já havia mencionado, não consegui desenvolver o conteúdo “conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular e princípios da musculação”, que deveria vir atrelado ao ensino das

capacidades físicas. Os “conceitos de lazer” também não foram contemplados neste ano, porém o tenho discutido com frequência no 3º ano.

Os grupos focais que encerraram a pesquisa-ação com os 2º anos foram realizados nos dias 06 e 07/02/2017, durante minha aula com cada uma das turmas. Durante o segundo grupo focal com a turma do 2A, os alunos que já haviam participado ficaram do lado de fora da sala conversando, o que causou interferência externa no áudio do vídeo, dificultando a transcrição de alguns trechos desta coleta. Sendo assim, alguns dados deste grupo focal foram perdidos.

#### 4.2.3.5.1 O que pensam sobre as aulas de Educação Física.

Este grupo focal que encerra a pesquisa-ação com os 2º anos afluente um pensamento que não havia sido manifestado pelos alunos anteriormente: o futebol. Outra categoria, “pouco tempo de aula”, primada no primeiro grupo focal apenas, ressurgiu na finalização da pesquisa. As categorias “aprendizagem”, “importância da Educação Física” e “prática docente” são recorrentes desde o primeiro grupo focal. Além disso, o pensamento de a Educação Física ter aulas práticas para sair da sala, esvaeceu-se neste momento. Sendo assim, as categorias apreendidas neste grupo focal foram: **1) Futebol; 2) Pouco tempo de aula; 3) Aprendizagem; 4) Importância da Educação Física: conhecimento; 5) Prática docente.** O quadro 57 apresenta as categorias abarcadas nos grupos focais do 2º ano:

**Quadro 57:** Grupos Focais 2º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Pouco tempo de aula 2) Não gosta de aula prática 3) Aula prática: sair da sala 4) Aprendizagem: diversificação de conteúdos 5) Prática docente 6) Importância da Educação Física	1) Aula prática: sair da sala 2) Aprendizagem 3) Importância da Educação Física: conhecimento 4) Prática docente: boas práticas x qualificação profissional	1) Futebol 2) Pouco tempo de aula 3) Aprendizagem 4) Importância da Educação Física. 5) Prática docente

**Fonte:** construção da autora

O surgimento da categoria “futebol” ao final da pesquisa-ação com os 2º anos me surpreendeu, pois não havia sido cogitada em nenhum grupo focal com estas turmas, sendo sua última alusão no segundo grupo focal dos 1º anos. Entretanto, ocorreu em apenas um grupo focal do 2A, contestada e justificada pelos próprios colegas do grupo, conforme diálogo explicitado a seguir:



- Matheus: *Quero jogar bola!*
- Leticia: *Não, tipo, pelo menos uma vez lá...*
- Vitória: *Aham, eu lembro uma vez que eu e a Manu jogou, foi bem no início do ano...*
- Matheus: *Quantas vezes você jogou, Vitória?*
- Vitória: *Uma vez!*
- Matheus: *Então, uma vez!*
- Vitória: *Então, você disse que nenhuma!*
- Leticia: *Não, sei que a senhora ensinou essas regras e tudo, e pode ser com essas regras, mas a gente só queria que jogasse assim, aqui a gente tem mais aula teórica do que prática, e eu sinto um pouquinho dessa falta.*
- Vitória: *Mas não adianta nada pedir, aí a senhora vai e faz aula prática, e a maioria das pessoas vai e senta e ficam lá olhando, igual aconteceu na última aula.*
- Matheus: *Mas o jogo era de ficar sentado!* (referindo-se ao vôlei sentado)
- Dani: *Ah, fica pedindo só futebol, mas só futebol vai ficar chato, então tem que dar outros exercícios.*
- Murilo: *Basquete para cadeirante e vôlei sentado foi uma coisa mais dinâmica e divertida, e foi uma coisa que eu nunca tinha feito.*
- Vitória: *Mas a gente não quis dizer jogar só futebol.*
- Matheus: *Pelo menos esses esportes mais simples e tal deveria jogar.*
- Thiago: *Lembro futebol de cego que a gente jogou, vôlei sentado, basquete, porque a gente não joga todos os esportes só de uma vez, só para brincar. Semana que vem não tem mais prova? Então, a gente deveria marcar semana que vem para jogar bola, semana que vem...*
- Leticia: *Quando a gente pega para ver, a gente veio de uma escola que só jogava bola, aí a gente só conteúdo, só conteúdo, por isso que deu bastante choque, que a gente sente falta de jogar bola.*

A discussão anterior partiu da solicitação de Matheus em querer “jogar bola”, complementada por Leticia para “ter mais aulas práticas”. É possível compreender que os alunos gostariam de ter mais aulas práticas dos esportes tradicionais, ou então simplesmente “jogar” um esporte, justificado pela afirmação de Leticia de sentirem “falta de jogar bola” porque durante o Ensino Fundamental essa foi a prática recorrente durante as aulas. Mas, ao

mesmo tempo, os colegas relembram vivências que tiveram durante as aulas no Ensino Médio que foram interessantes e, se ficassem apenas com o futebol, não teriam conhecido.

Neste caso, como avaliar uma situação como esta, em que num ambiente onde a realidade escolar foi modificada, a prática pedagógica está de acordo com as teorias mais recentes e inovadoras da área, mas os alunos ainda sentem falta de uma aula para “jogar bola”? Interessante que as pesquisas estudam e tentam direcionar o trabalho do professor para uma mudança em sua prática docente, mas quando esta prática está consolidada não se encontram pesquisas sobre essa repulsa dos alunos diante das aulas “inovadoras”. Sendo assim, reportarei à Charlot (2000) novamente para dialogar com sua proposição de “leitura positiva” e “relação com o saber”: parece medíocre uma leitura positiva desta situação, mas compreendo que alguns alunos haviam estabelecido sim uma relação positiva e significativa com os saberes do “jogar bola”, talvez por ser prazeroso ou por gostarem do esporte, mas aquela situação foi uma experiência positiva para eles. Sendo assim, o “jogar futebol” os colocavam em relação com os outros, consigo mesmos e com o mundo, porquanto fazia sentido para eles, ficando marcado em suas vidas, provocando um saudosismo compreensível. Assim, pensar que as aulas de Educação Física poderiam proporcionar momentos de “jogar bola” ou de mais prática dos esportes tradicionais, faz sentido para esses alunos porque foi algo que vivenciaram, experimentaram e tem relações com outras coisas de sua vida.

Para outros alunos, entretanto, a relação experimentada no Ensino Fundamental com o futebol pode não ter sido boa, devido a situações de exclusão ou por simplesmente não gostarem da modalidade, o que pode ter um sentido diferente para eles, ou então, não fazer sentido algum.

Atrelado a essa discussão sobre o futebol, os alunos do 2A reclamaram sobre o pouco tempo de aula, fato recorrente nos grupos focais anteriores. Esta situação não pôde ser alterada neste ano letivo, mesmo porque depende da resolução de questões burocráticas que não competem e nem dependem exclusivamente de mim, mas sim da reformulação do PPC do curso para inclusão de mais uma aula de Educação Física. Segue diálogo sobre o assunto:

- Thiago: *Podia ser mais aulas.*

- Vitória: *É podia ser duas aulas, minha antiga escola era uma hora de aula aí era duas aulas por semana. Mesmo assim deveria ter pelo menos duas aulas porque uma aula fica muito apertada, aí a professora tem que passar um conteúdo importante, aí fica nessa enrolação aí, acha que só tem a prática para fazer. Mas, eu acho que a gente tem bastante aula prática.*

- Erika: *Mas é questão de tempo né, é uma aula só.*

- Vitória: *acho que tinha que mudar, menos uma aula de química e mais de Educação Física, eu apoio!*

As próximas três categorias (aprendizagem, importância da Educação Física e prática docente) são recorrentes desde o último grupo focal do 1º ano, perpassando pelas três coletas dos 2º anos, o que pode significar que a principal mudança de pensamento dos alunos em relação às aulas de Educação Física se confirma nelas.

Os alunos reforçaram a mudança de pensamento que tiveram em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, enfatizando que “*aqui a gente realmente aprendeu a matéria de Educação Física, antes era só prática*” (Ewellyn, 2B). Assim, a categoria “aprendizagem” foi novamente destaque nas manifestações dos alunos, elencando a diversidade de conteúdos e suas dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) apreendidas durante as aulas.

Lauriane 2A: *O conteúdo de esportes radicais foi o mais legal que a senhora passou (colegas concordam). Tudo o que a senhora passou na teórica sobre o rafting, a gente pode vivenciar na prática, foi muito bom!*

Adriano 2A: *Eu mesmo não tinha esses negócios de kart, rafting. É que Educação Física não é jogar bola, tem muitos outros esportes que é Educação Física, qual o significado desse esporte.*

Hiago 2A: *é que mostra para nós, como a aula que a senhora deu dos cadeirantes do basquete lá, como foi a dificuldade deles, cansativo para nós, foi conhecimento de como andar em uma cadeira de rodas. Igual o slackline. Educação física é uma matéria que ela ensina, ajuda no dia a dia, o esporte para deficientes e o de aventura, mostra o que eu posso. Eu posso muita coisa.*

Hariany 2A: *Eu acho também que você aprende aqui que educação física não é só jogar bola, tem outros conceitos, tem a prática do esporte, o movimento...*

Rodrigo 2A: *A aula de educação física tem também as atividades que você faz no dia a dia, mas como é sem técnica, sem saber regras, tipo assim, um futebol que você pratica no dia a dia é diferente do que você pratica com regras, de um esporte que a senhora ensina que é com regras. Às vezes, a gente faz a mesma coisa, mas não tem regras.*

Rodrigo destacou em sua fala um ponto importante sobre os conteúdos selecionados nas aulas de Educação Física: a diferença entre o senso comum<sup>55</sup> e o

---

<sup>55</sup> Senso comum é o modo de pensar da maioria das pessoas, são noções comumente admitidas pelos indivíduos. Significa o conhecimento adquirido pelo homem partir de experiências, vivências e observações do mundo. O senso comum se caracteriza por conhecimentos empíricos acumulados ao longo da vida e passados de geração em geração. É um saber que não se baseia em métodos ou conclusões científicas, e sim no modo comum e espontâneo

conhecimento específico da Educação Física. Através de seu exemplo sobre o futebol, Rodrigo explicou a diferença entre o conhecimento adquirido fora da escola e os que são disponibilizados nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, Bracht e González (2008, p. 155) certificam que os professores de Educação Física

[...] passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando, inclusive, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que temos sobre estas práticas corporais (conhecimentos fisiológicos, sociológicos, filosóficos, etc.), saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir e com a cultura corporal de movimento [...].

Aproveitando as ideias dos autores, quando o professor tem propriedade para apresentar e discutir os conteúdos específicos da Educação Física durante suas aulas com base nesses saberes de caráter conceitual ou conhecimentos científicos, há também uma valorização dos mesmos pelos alunos, pois reconhecem que *“tem toda uma teoria e uma questão realmente científica por trás disso”* (Sergio, 2B). A frase de Sergio concerne ao diálogo apresentado a seguir, expressando o pensamento dos alunos do 2B sobre as aulas de Educação Física ainda na categoria “aprendizagem”, em que além dos conteúdos aprendidos, ressaltam sua ligação e utilização em suas vidas.

*-Sara: Esses dias estava falando com o pessoal lá de casa e disse “gente se vocês soubessem, lá na escola a gente vai para vários lugares, para o rafting, faz não sei o que, na Educação Física”. Esses dias a gente estava mexendo no celular, eu mostrei a foto da gente brincando e eles disseram “nossa, lá na escola é diferente”, aí falei “diferente demais”, a gente não fica só correndo com bola, atrás de bola, as meninas não sentam lá na arquibancada e ficam lá falando de namoradinho, essa coisa e outros ficam lá atrás da quadra se pegando, não, falei para eles que a gente pratica esporte, a gente aprendeu sobre paraolimpíadas, aonde que tem escola que ensina isso?*

*-Giovanna: Nunca que eu imaginei que iria fazer rapel na minha vida, porque eu só fui mesmo porque estava todo mundo lá.*

*-Sergio: A Educação Física esse ano foi bem interessante, o ano passado também a parte teórica não só a gente fazer a prática, mas gostei da teoria também, por exemplo, as lutas que a gente viu, as danças acrobáticas, esse ano mesmo sobre as paraolimpíadas então a gente vê que a Educação Física não é apenas a prática do esporte, também tem toda uma teoria e uma questão realmente científica por trás disso, e isso é importante pro desenvolvimento do ser humano e, principalmente a parte dos deficientes, eu achei muito interessante porque é pra gente abrir os olhos, porque a gente*

*não reconhece de ver o nosso próximo como uma pessoa igual a gente, só que com umas barreiras que a gente não tem e a gente pode ajudar de alguma forma, então acho que foi muito importante para o desenvolvimento físico, mas também como ser humano, de empatia mesmo.*

*-Sara: Porque a maioria que a senhora fez a pergunta “quem assistiu a paraolimpíadas?” ninguém respondeu que assistiu ela toda, agora as olimpíadas, nossa, é aquela abertura era aquilo, entendeu? Cadê aquilo nas paraolimpíadas? E a gente teve a oportunidade de conhecer.*

*-Sergio: E parece uma coisa inferior e na verdade não é.*

*- Sara: parece uma coisa (bate com as mãos indicando algo sem valor), mas não é...*

*-Lorrayne: da gente a experiência como cadeirantes, como cegos, nós vimos como eles sofrem no colégio, como sofrem no colégio sem as adaptações, a gente foi vendo isso.*

*-Sara: E como eles sobreviveram também naquele meio social, por exemplo, igual o professor Henrique falou que faltam até bater nos outros lá porque eles não respeitam as vagas para deficientes vão e encostam lá e não estão nem aí com eles.*

Os alunos destacaram o conteúdo de esportes paralímpicos e, principalmente, a aprendizagem do domínio das relações através da experiência com o dia de inclusão, em que puderam conhecer e vivenciar a realidade de uma pessoa cadeirante, além de exercitarem atitudes e valores em relação ao outro e consigo mesmo. Foram experiências significativas em que puderam estabelecer uma relação entre os saberes e sua vida cotidiana, para além da sala de aula.

O diálogo anterior não pôde ser desmembrado devido à sua riqueza na interlocução das falas, aflorando também elementos de outras categorias de análise, como a importância da Educação Física. Cinthia (2B) também tem o pensamento de que as aulas de Educação Física são importantes:

*Cinthia 2B: O que eu penso é que a Educação Física é uma matéria extremamente necessária na nossa grade curricular, assim como as outras têm a sua importância, a Educação Física não deixa de ser importante também, acho que deveriam valorizar mais essa disciplina porque não é só bola e vôlei e aqui a gente consegue enxergar a Educação Física muito além disso, muitas coisas que jamais a gente imaginou fazer, pensou que poderíamos participar, aqui a gente enxerga a Educação Física de uma outra forma, como algo realmente importante que está presente na nossa vida, assim como as outras disciplinas, então ela nunca deixa de estar presente na nossa vida e é importante para gente, para o nosso conhecimento, para o nosso ensinamento, e deixa de ser algo apenas como as pessoas pensam que é uma disciplina mais fácil, a gente deixa de ter essa visão da Educação Física,*

*que é só vôlei e futebol, esse era o meu pensamento sobre a Educação Física até chegar aqui, hoje a gente enxerga a Educação Física como algo muito mais amplo, fonte de conhecimento e que realmente devemos levar para nossa vida.*

Assim como no grupo focal anterior, a legitimação do componente curricular no contexto escolar é confirmada pela manifestação da aluna, equiparando a Educação Física às demais disciplinas e atribuindo importância aos conhecimentos aprendidos durante as aulas, relacionando-os com sua vida. Neste sentido, quando propus refletirmos sobre a efetiva legitimação da Educação Física na escola/Ensino Médio, ainda no capítulo teórico, associava-se ao reconhecimento e equiparação desta com os demais componentes curriculares presentes no currículo escolar, quanto à sua importância na formação integral do aluno integrada aos objetivos da escola.

Para tanto, os alunos valorizam a Educação Física como um componente curricular como os demais porque reconhecem em nós, professores, esse conhecimento, ou seja, “[...] o diploma garante legalidade, mas não podemos confundir com legitimidade social. Esta é resultado do nosso trabalho, e este está sempre a exigir novos conhecimentos” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 40).

A prática docente contextualizada é muito importante para essa legitimação da Educação Física, concernindo em outra categoria:

*Vitória 2A: Eu acho que, comparada com as minhas antigas aulas de Educação Física de escola municipal, é diferente, por que lá só jogam uma bola para você e ficam, largam você com a bola, entendeu? Aqui não, a senhora já tenta passar a teoria, aí a senhora faz uma prática, é bem dinâmico, é uma coisa divertida.*

*Adriano 2A: O jeito que a senhora dá aula eu achei bem criativo, porque na minha antiga escola estadual era só jogar, o professor pegava a bola e todo mundo já saía correndo, não tinha regras e esses trens, uns ficava lá fora esperando, agora aqui não, a senhora já passa prova, explica todas as regras, fala sobre a história dos esportes, lá eles falavam assim “futebol é futebol”, a senhora explica sobre os esportes, fala como que funciona, achei muito criativo, a mexer com essas coisas, arte...*

*Manu 2A: E também não é em todo lugar que também as aulas de educação física são assim né, são diferenciadas, porque no ensino médio eu não sei se os conteúdos para todos os lugares são os mesmos, mas as escolas que não fazem essas práticas e não tem tanto saber teoricamente como prático e já a senhora quer explicar tanto na teórica como na prática para a gente, ligar a teórica com a prática, como está sendo a prática, “ah está sendo desta forma” como que é na prática, mesmo que você não sabe, você tem noção.*

Sara 2B: *São bem legal, antes a gente não tinha esse negócio, era vamos todo mundo para a quadra, façam o que vocês quiserem e tchau e obrigado, era só isso, aqui não, aqui a gente pratica esportes e vê várias coisas. Aonde que eu imaginei que iria andar de cadeira de rodas, jogar basquete em cadeira de rodas, nunca!*

Os alunos indicaram elementos da minha prática docente importantes para essa mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, recorrendo ao recurso comparativo entre as etapas de ensino para justificar os discursos. Enfatizaram a importância da relação entre teoria e prática, igualmente elencada nos grupos focais anteriores, inclusive dos 1º anos. Consideram, ainda, que as aulas são diferenciadas, criativas e inovadoras, ou seja, constituem-se em “boas práticas”. Elynara (2A) complementou “*as aulas de educação física, a senhora está sempre inovando, a cada bimestre passa uma coisa*”, ou seja, há uma sistematização dos conteúdos, seguindo uma lógica de ensino e aprendizagem e organizada pedagógica e didaticamente. Os alunos identificaram as aulas de Educação Física como uma experiência “inovadora”, corroborando as características apresentadas Fensterseifer e Silva (2011, p. 121):

- 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.

A inovação é identificada com o rompimento da tradição da Educação Física com a prática esportiva, com o “jogar bola” ou fazer por fazer, com a sua desvinculação de uma prática educativa compensatória ou meramente recreativa, desconectada do Projeto Pedagógico da escola, ou ainda, ausente de discussões e reflexões sobre seu papel na instituição (ALMEIDA, 2017). A inovação das aulas de Educação Física no Ensino Médio vem ao encontro das práticas pedagógicas que rompem com as tendências centradas em um único bloco de conteúdos, interligando a teoria com a prática, tornando os alunos capazes de compreender o porquê de cada conteúdo específico selecionado no currículo, preocupando-se com a formação de um aluno crítico e autônomo, tornando, assim, a aula mais divertida e prazerosa.

Apesar de ter categorizado as respostas dos alunos para discutir o que pensam sobre as aulas de Educação Física, é possível perceber que as categorias estão interligadas e, muitas vezes, o aluno dissertou numa mesma manifestação elementos que relacionam as aulas com a

aprendizagem, sua importância e a minha prática docente. A categorização deu-se para efeitos de análise de dados, porém a complexidade do pensamento não pode ser fragmentada.

#### 4.2.3.5.2 *O que aprendem nas aulas de Educação Física.*

Ao finalizar a pesquisa-ação com os 2º anos, foi possível perceber a ampliação do rol de conteúdos apreendidos pelos alunos, corroborando o desenvolvimento do plano de ensino elaborado. Os esportes radicais e paralímpicos surgiram como categoria neste grupo focal e os conteúdos atitudinais, mencionados no grupo focal 1 e não no 2, foram citados novamente.

Além de aprenderem os conteúdos nas três dimensões, relacionados às três figuras do aprender de Charlot (2000), os alunos ressaltaram que não houve repetição de conteúdos e atividades desenvolvidas, sanando um entrave perpetuado no Ensino Fundamental cursado por eles, conforme relatou Vitória:

*Vitória 2A: a senhora tinha muita aula, como que fala? A senhora não repetia cada ano, em cada semestre, cada ano tinha uma coisa, não era igual lá, tipo, no ensino fundamental de lá só tinha futsal e vôlei, entendeu?*

Desta forma, os alunos entendem que as aulas de Educação Física deveriam ser, em todos os níveis de ensino, da mesma forma que estão vivenciando no Ensino Médio do IFMT – campus São Vicente, ou seja,

*Alisson 2B: Acho que educação física deveria ter regras, não desde o ensino médio, mas desde pequeno, para todo mundo.*

*Sara 2B: Deveria ser tudo assim igual a senhora, que não só leva a criatura e solta lá.*

O que me chamou a atenção, porém não consegui categorizar a aprendizagem em nenhuma das categorias abstraídas, foi a frase de Anelise (2B) em que ressalta ter aprendido “*apresentar slides. Quando que ia aprender a apresentar slides de Educação Física?*”. É a percepção de que as aulas de Educação Física constituíam-se meramente em aulas práticas, utilizando-se de estratégias de ensino que primam pelo “saber fazer”, aulas com bola e quadra. Ao se deparar com estratégias diferenciadas de ensino, em que são desafiados a utilizar outros meios de aprendizagem, como os seminários utilizados nas aulas de lutas, danças ou esportes radicais, os alunos se surpreenderam positivamente, reconhecendo que a Educação Física



possui conhecimentos de outras naturezas (fatos/conceitos) complementares e elucidativos aos procedimentais. Fabielle (2B) descreveu a surpresa de sua mãe ao saber sobre a apresentação de um seminário:

Fabielle: *Quando eu era novata teve aquela apresentação lá, e falei para minha mãe que era seminário de Educação Física e ela “nossa, de Educação Física?”*.

Para tanto, o que os alunos aprendem está expresso nas seguintes categorias: **1) Conhecimentos sobre o corpo; 2) Esporte; 3) Lutas; 4) Dança; 5) Ginástica; 6) Esportes radicais; 7) Esportes paralímpicos; 8) Conteúdos atitudinais**. O quadro 58 ilustra a evolução e inserção destes novos conteúdos ao longo do 2º ano.

**Quadro 58:** Grupos Focais 2º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Conhecimentos sobre o corpo 2) Esporte 3) Lutas 4) Teoria e prática 5) Conteúdos atitudinais	1) Conhecimentos sobre o corpo 2) Esporte 3) Lutas/Capoeira 4) Dança 5) Ginástica 6) Esportes radicais	1) Conhecimentos sobre o corpo 2) Esporte 3) Lutas 4) Dança 5) Ginástica 6) Esportes radicais 7) Esportes paralímpicos 8) Conteúdos atitudinais

**Fonte:** construção da autora

Em conhecimentos sobre o corpo, os alunos citaram tanto conteúdos aprendidos no 1º quanto no 2º ano, como exercício físico, sedentarismo, frequência cardíaca, nutrição e capacidades físicas.

Nayara 2B: *O que eu lembro, assim, que eu acho não iria aprender tão cedo era o cálculo de frequência, que media os batimentos.*

Marcos 2A: *como as capacidades físicas, quem é sedentário.* (Luciana e Shirley levantam as mãos indicando que são sedentárias).

Letícia 2A: *tinha aquele negócio de levantar os pneus (faz gestos com as mãos), o círculo lá. Professora, se olhar em relação, a gente já aprendeu muita coisa nesses dois anos. Aprendeu um bocadinho de coisa, em relação a saúde do corpo, sobre a capacidade que a gente tem, sobre aquele trem de nutrição, a gente aprendeu bastante coisa sobre o corpo...*

Adriano 2A: *Testar as nossas capacidades que nós fizemos ali na quadra, o tempo que conseguia correr.*

Hiago 2A: *o treinamento de dar mais voltas lá, é, os testes!*

Importante ressaltar que os alunos lembraram-se dos conceitos e das vivências e, ainda, relacionaram estes conhecimentos em sua vida cotidiana, como Luciana e Shirley que reconheceram estarem sedentárias, ou seja, para fazerem esta afirmação, precisam conhecer o conceito de sedentarismo. A nutrição foi motivo de lamentação dos alunos por não terem realizado os teatros, conforme esclareci ao longo da pesquisa, os 2º anos não efetuaram os teatros devido à greve em 2015. Giovanna (2B) relatou que “*achei uma pena não ter o teatro*”, assim como o breve diálogo do 2A também:

- Vitória: *teve aula de nutrição também.*

- Jonathan e Letícia reclamam que não tiveram a apresentação do teatro.

- Vitória: *Verdade, podia fazer né?*

Alunos comentam sobre o teatro que não foi realizado.

Foi uma pena mesmo não ter conseguido desenvolver o trabalho interdisciplinar do teatro de nutrição com estas turmas, pois a pesquisa-ação com os 1º anos demonstrou que o teatro foi o móbil para a mudança de pensamento, valorização e ressignificação da Educação Física para aqueles alunos. E, como existe uma sistematização dos conteúdos, os alunos sabem o que deixaram de conhecer/aprender quando não consigo executar o plano de ensino elaborado, já que este é apresentado a eles no primeiro dia de aula. Além disso, observam o trabalho e empenho dos colegas que estão vivenciando tal experiência e isso os deixam chateados por não terem experimentado também.

Sobre o esporte, especificamente as quatro modalidades coletivas tradicionais, apenas 4 alunos do 2A citaram brevemente alguns conteúdos, isso porque são conteúdos do 1º ano e há uma dificuldade em rememorar o que ficou no passado, principalmente se não foi significativo para eles. Interessante que o 2A, na pergunta anterior sobre o que pensam sobre as aulas de Educação Física, reclamou que gostariam de jogar mais futebol e outros esportes “simples”, contudo pouco se lembraram das aulas em que efetivamente praticaram estas modalidades, confirmando que a relação com o saber é individual, subjetiva e podem ou não fazer sentido para o aluno conforme sua experiência pessoal.

Vitória 2A: *Eu não lembro que quase nada, eu lembro que a gente estudou vôlei, futsal, futebol.*

Adriano 2A: *É, a gente aprendeu também que esporte não é só se divertir né, também tem que ter responsabilidade.*

Hiago 2A: *handebol na areia.*

Leonardo 2A: *handebol de campo.*

Diferentemente do esporte, outro conteúdo abordado no 1º ano, mas exaltado pelos alunos em suas falas, foram as lutas, porém a capoeira não foi citada neste grupo focal. Houve até reclamação por práticas que não foram oferecidas a eles no anterior, mas realizadas com os 1º anos deste ano, como a esgrima: “*achei ruim porque a gente não fez esgrima igual o pessoal lá*” (Sara, 2B). Na verdade, a prática da esgrima foi realizada pelas duas turmas, mas com estratégias diferentes: com as turmas que estão no 2º ano, realizei a esgrima através de três balões amarrados na cintura de cada aluno e com uma vara de bambu (espada), sendo que a disputa terminava quando o oponente estourava os três balões do adversário; este ano, com as turmas dos 1º anos, construímos as espadas com folha de revistas e substituímos os balões por tinta guache para marcar o corpo do oponente (colete). A alteração de estratégia de ensino se deu porque as varas de bambu, por muitas vezes, machucavam as mãos e braços dos alunos, assim, as espadas de papelão minimizam estes transtornos.

As lutas foram lembradas pelos alunos na dimensão procedimental com destaque para as aulas práticas de taekwondô (aluno Jeferson Xingu) e de jiu-jitsu (prof. Geovanne). Além disso, conceitos foram citados pelos alunos e atitudes que puderam levar para suas vidas (Thainara).

Edson 2A: *Acho que foi no segundo ano mesmo que nós vimos certo esporte para certa cultura, e de lá cada um tem sua diferença para seu país, as diferenças, é, das lutas.*

Yan 2A: *Foi legal também que a gente aprendeu a teórica, sobre algumas coisas novas como o caso das lutas, tipo assim as regras.*

Sara 2B: *Para mim, o pessoal lá no UFC só entrava e socava, não tinha regra não tinha nada, soco, saiu, o cara que caiu, o cara que saísse mais machucado ali que tinha perdido, ficasse ali deitado perdeu, e hoje eu percebi, achei interessante a aula que a gente teve com o Xingu, com o Geovanne.*

Anelise 2B: *As aulas do Xingu também foi legal, o taekwondô.*

Juan 2A: *negócio do jiu-jitsu foi no primeiro ano, até que o Maomé (aluno) apagou lá (referindo-se ao desmaio de um aluno – aula com professor Geovanne).*

Thainara 2B: *Em referência aos estudos de luta que a gente fez o ano passado no primeiro ano, a gente não estudou só que a luta, às vezes, passam uma coisa de agressividade, de uma coisa agressiva, só que a gente pôde estudar tipo a moral que a pessoa leva para vida, para vida toda, não é só agressividade de lutar, mas tipo de se defender, de uma moral de vida, as*

*regras que tem cada luta, porque as pessoas pensam que só por ser luta o pessoal vai no boxe e tal, não, tem as regras específicas e o que deve fazer.*

O mais importante quando o aluno relata sobre um conteúdo aprendido é a relação que conseguiram fazer com suas próprias vidas, com os outros e com o mundo, pois transcende a sala de aula, atribuindo significado para o que foi aprendido. Aquele saber passa a fazer sentido para ele porque vivenciou, experimentou, conheceu e compreendeu, ou seja, houve uma relação com o saber (CHARLOT, 2000). Desta forma, questionamentos como “para que serve” ou “o que vou fazer” com tal conteúdo aprendido, por vezes até representado numa função utilitarista de ensino, são respondidos em manifestações como as de Thainara sobre as lutas, e de Cinthia sobre as danças/lutas (a seguir).

*Cinthia 2B: Acho que no geral, assim professora, no segundo ano, foram muitos conhecimentos que a gente obteve, acho que realmente o conhecimento transforma, acho que para fornecer mais conhecimento pra gente é pra às vezes quebrar o preconceito, porque muitas vezes a gente não conhece algum tipo de luta, ou dança, a gente já sai falando nossa, mas acho que não é bem assim, o funk, a gente fala “ah eu não gosto de funk por causa disso e disso”, só que a gente não procura o conhecimento sobre aquilo, é que a gente aprendeu a ter um olhar sobre todas as culturas aqui presentes e a gente sabe que cada cultura é diferente apesar da gente viver no Brasil e sermos todos brasileiros, tem pessoas aqui que não são só do Mato Grosso, tem parentes em outros estados e são culturas diferentes, enfim muitas coisas diferentes isso despertou a ter um olhar mais amplo sobre isso, então ajuda também a quebrar o preconceito que tem nesse sentido.*

A resposta de Cinthia abarca tanto as três dimensões do conteúdo e os temas discutidos, como extrapola a sala de aula relacionando a aprendizagem à sua vida, corroborando as ideias de Marques (1997, p. 23) sobre o ensino da dança na escola:

*A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.*

Infelizmente, a manifestação de Cinthia foi a única sobre as danças neste grupo focal. O mesmo ocorreu no grupo focal 2, em que as danças e ginásticas foram pouco citadas, indicando que ambos os conteúdos despertaram relações com o saber distintas entre os alunos, sendo que muitos do 2A justificaram não terem gostado das aulas, principalmente de ginástica. O que mais me incomodou foi pesquisar sobre o assunto e encontrar muitos estudos sobre a

dança na escola, porém a maioria dissertou sobre os problemas do ensino do conteúdo destacando problemas na formação do professor de Educação Física, sua pouca afinidade com o tema ou desinteresse do mesmo, ou seja, culpando o professor, e apontando soluções para a resolução destes entraves através de propostas de ensino para o contexto escolar. Porém, esqueceram-se de mencionar, como abordou o texto de Diniz e colaboradores (2017), que no Ensino Médio existem ainda mais dificuldades em torno da dança, retratados por diversos motivos, como a vergonha dos alunos em se expressar, insegurança em serem julgados, preconceitos apresentados pelos alunos, entre outros aspectos responsáveis pelo desinteresse crônico pelo conteúdo. Este é um problema gerado não no Ensino Médio, mas que se alastra desde as séries anteriores, pois a maioria dos meus alunos não teve contato com as danças nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, nem mesmo com a ginástica, confirmado em suas falas durante todos os grupos focais, inclusive dos alunos do 1º ano.

Neste grupo focal, a ginástica apareceu apenas no breve diálogo entre os alunos do 2A, em que alguns gostaram e outros não:

- Leticia: *o negócio que a gente fez que tentou montar a coreografia lá (faz gestos com as mãos mostrando as figuras)...*

- Jonathan: *legal né?*

- Murilo e Matheus: *é chato aquilo lá!*

- Leticia: *é que eles que tinham que erguer as meninas né, então não era legal.* (risos)

- Vitoria: *coitado do Thiago que tava bem lá embaixo.*

Retomando a discussão sobre a ginástica e dança empreendida no grupo focal 2, estes dois conteúdos causaram reações distintas entre os alunos porque, para a maioria, foi novidade. Além disso, as experiências são pessoais e subjetivas, ou seja, não tenho como saber se anteriormente os alunos que não gostaram destes conteúdos passaram por experiências negativas que os desestimularam a estabelecer novas relações com a dança e ginástica. Ressalto, porém, que as experiências negativas foram atribuídas por um grupo exclusivo de meninos do 2A.

Os esportes radicais foram citados durante todo o grupo focal 3, em resposta às três perguntas realizadas, demonstrando como o conteúdo mobilizou os alunos para sua aprendizagem, fazendo sentido para eles. Os alunos referiram-se aos conceitos abstraídos de Le

Breton (2009) sobre as características das pessoas que procuram pelo risco oferecido pelos esportes radicais:

*Sergio 2B: Essa questão de esportes radicais é interessante, pessoas que tem uma vida mais estável buscar isso como uma fonte de adrenalina.*

A corrida de orientação integrou as duas turmas na organização do evento, fazendo-os trabalhar em equipe. O kart também foi citado pelos alunos.

*Luciana 2A: foi trabalhar em equipe, fazer a corrida de orientação porque todo mundo foi atrás dos prêmios, na hora de colocar os pontos, pelo menos uma vez, entre aspas (faz gestos com os dedos), se une.*

*Anelise 2B: O kart, nunca ia imaginar que iria andar naquele carro, imaginar que o Jeansther entrou no meio do mato.*

O mais interessante é o estabelecimento de relações entre os conteúdos apreendidos e a aprendizagem para a vida, com a superação dos próprios medos, ou seja, no domínio de relações consigo próprio (CHARLOT, 2000).

*Cinthia 2B: A gente tem que trazer para nossa vida, a gente saber que tem capacidade de superar os desafios, tanto no esporte quanto na vida, a gente sempre tem que fazer essa relação, tudo isso para a gente, a gente aprende para nossa vida, para a gente tirar alguma coisa para nossa vida, isso que a Sara falou do medo (esportes radicais), ela superou o desafio, foi e conseguiu.*

Os esportes paralímpicos foram citados por duas alunas apenas, porém foi amplamente comentado, com exaltação, em resposta à questão anterior sobre o que pensam sobre as aulas de Educação Física, conforme discutido no tópico anterior. A pouca explanação do conteúdo nesta questão, entendo que se deve à sua discussão anterior. As respostas das alunas atribuíram sentido à experiência com as cadeiras de rodas, como algo inusitado, interessante, em que aprenderam a se colocar no outro e experimentar suas dificuldades.

*Lauriane 2A: Achei muito interessante, como se sentir se fosse deficiente físico por um tempo, achei muito interessante também!*

*Letícia 2A: Não, os tombos que a gente ia tomar se não tivesse pernas mesmo, porque teve muita gente que caiu, só que como tem pernas né, saiu andando, então não cai exatamente. A senhora tentou inovar entre esses esportes, e as práticas que também são bem diferentes, na onde que vai ter cadeira de rodas em uma escola normal, professora, para você brincar? Não tem. Então, assim foi bem legal.*

Alguns alunos do 2A expressaram a aprendizagem de conteúdos atitudinais, mas não os relacionaram a um conteúdo específico.

Daniele: *Ver as dificuldades que algumas pessoas têm e respeitar isso.*

Hariany: *pode ser praticado por todos, todos podem participar.*

Manu: *todos participaram fazendo ou ajudando.*

Hiago: *aprendemos a ficar preparados. Preparados para enfrentar situações na vida como uma onça no mato, uma descida em queda livre sobre as águas (risos da turma).*

Ao aprender conteúdos atitudinais, os alunos se relacionam com a figura do aprender “domínio de uma relação”, ou seja, apropriam-se de uma forma intersubjetiva, garantindo certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construindo de uma maneira reflexiva uma imagem de si. É o domínio de uma relação consigo próprio e com os outros, ainda, da relação consigo próprio através da relação com os outros (CHARLOT, 2000). Mesmo não citando conteúdos específicos, é possível identificar uma relação destes com os esportes paralímpicos e a vivência sobre as cadeiras de rodas, em que puderam “ver as dificuldades que algumas pessoas têm e respeitar isso”, além de “poder ser praticado por todos”.

Ao finalizar a pesquisa-ação com os 2º anos é presumível apreender que os alunos foram ampliando seus conhecimentos sobre os conteúdos específicos da Educação Física conforme o desenvolvimento dos mesmos, desde o 1º ano do Ensino Médio. As aprendizagens ocorreram nas três dimensões do conteúdo de forma significativa, atrelando estes conhecimentos com situações do cotidiano e aplicando-os em suas vidas. Cada novo conteúdo foi motivo de euforia, motivação e satisfação pelas experiências singulares que tiveram, sendo o móbil para mobilizarem estes saberes, relacionado-os com sua própria vida, com outras vidas e com o mundo. Entretanto, nem tudo fez sentido para os alunos, sendo a dança e a ginástica propulsoras de discórdia e insatisfação para alguns “meninos”.

#### *4.2.3.5.3 O significado da Educação Física para os alunos*

Para expressarem a efetivação da mudança do significado da Educação Física, primeiramente os alunos criticaram os significados que atribuíam à Educação Física antes do Ensino Médio, utilizando-se mais uma vez do recurso comparativo com as aulas do Ensino Fundamental. É interessante porque marca o ponto de separação entre os diferentes significados

da Educação Física para eles, o “antes” e o “agora”. Sendo assim, no Ensino Fundamental, Educação Física significava: jogar bola, aula prática, não fazer nada, não tinha importância, não sabia para que servia ou não aprendia-se nada, conforme ilustram as respostas a seguir:

*Manu 2A: antigamente educação física, pelo menos para mim, era só jogar bola e sair na hora da prova, sei nada, nada.*

*Yan 2A: E sem contar também que antes deu entrar aqui eu nunca tive uma aula teórica.*

*Hariany 2A: É bom porque daí nós vamos saber o significado da verdadeira educação física, o que é educação física, não é só prática, não só dar uma bola e vai.*

*Cinthia: 2B A educação física para mim antes não significava muita coisa, eu levava a sério educação física e tinha ela como uma disciplina qualquer como outra só que eu não enxergava a importância dela, por mim “por que que não podia colocar uma aula de matemática no lugar dela?”. Porque muitas pessoas não faziam nada, nada mesmo, era só pra ficar pra fora, ou seja, era uma desculpa para não estudar, era a hora que eles tinham de escapar da aula, por isso a educação física era a disciplina preferida de todos, mas não porque eles realmente gostavam daquilo, então até eu entrar aqui a Educação Física não significava grande coisa para mim, sempre soube que era uma disciplina, só que não sabia o que se aprendia, para quê que isso serve na minha vida, no que isso vai impactar, o que vou tirar de bom disso para mim [...].*

O significado da Educação Física apreendida no grupo focal 3 foi reduzida à apenas duas categorias, expressando uma convergência do pensamento dos alunos. A saúde foi suprimida neste grupo focal, indicando uma ampliação do significado da Educação Física atribuída pelos alunos. Os 1º anos finalizaram a pesquisa-ação com as categorias: “saberes enunciados + dominar uma atividade + dominar uma relação” – renomeei para “aprender” (facilitar a nomeação da categoria) – e “objetivos da Educação Física”; estas mesmas categorias foram recorrentes para os 2º anos, havendo um desdobramento dos objetivos da Educação Física, pois os alunos vincularam o conhecimento à legitimação do componente curricular. Sendo assim, o quadro 59 apresenta e compara a evolução das categorias selecionadas nos três grupos focais realizados com os 2º anos.

**Quadro 59:** O significado das aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Saúde 2) Saberes enunciados + dominar uma atividade 3) Objetivos da Educação	1) Saúde 2) Aprender 3) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como	1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular.



Física. 4) Distração.	componente curricular.	
--------------------------	------------------------	--

**Fonte:** construção da autora

Sobre o aprender, esta categoria englobou a relação com as três figuras do aprender, ou seja, saberes-enunciados, dominar uma atividade e dominar uma relação (CHARLOT, 2000). Desta forma, os alunos criticaram o Esporte como sinônimo ou conteúdo exclusivo das aulas de Educação Física, elencando outras aprendizagens proporcionadas pelo componente curricular:

*Vitória 2A: A Educação Física não tá ligada só ao esporte, porque nesses dois anos nós aprendemos que educação física não é só esporte porque a gente também viu sobre a saúde, as nossas capacidades. Tem aqueles esportes que é só para olimpíadas. Tem outros também a gente viu que não é só não, professora, que tem o andar, o correr, as habilidades básicas.*

*Edson 2A: A Educação Física se baseia em regras, não é só um jogo, a gente também aprendeu a aquecer, isso aí que tem que ter alongamento se não pode ocasionar lesões, no esporte, a alimentação é diferenciada...*

*Adriano 2A: O sentido da educação física, te prepara, não é qualquer tipo de esporte, tipo se você quer jogar bola é só ir lá e jogar a bola, ficar correndo, a educação física te prepara para assim você ser um dos melhores esportistas, tipo no futebol, você saber todas as regras, e a educação física te ensina isto.*

*Nayara 2B: Antes, quando eu tinha entrado aqui, para mim, a educação física mexia apenas com esportes, mas não é, ela mexe também sobre a gente mesmo, o sedentarismo do corpo da gente, como funciona. Agora começou a ficar divertido, até aprender sobre as coisas que eu não gostava começou a ficar divertido, porque eu ficava vendo só o povo jogar bola.*

*Jeansther 2B: Na verdade a gente começou a trabalhar com os esportes, as regras, a diferença dos esportes, os benefícios físicos.*

A Educação Física como componente curricular mudou a concepção de “física” para “educação física”, ou seja, o termo educação alterou o significado para além da prática, do saber fazer, atrelando outros conhecimentos.

*Duda 2B: Uma coisa que quando a gente era do primeiro ao quinto ano a gente falava “vamos para a física”, não fala educação física e aqui já é uma grande diferença falar física e educação física, e a nossa professora falava assim, não é só física, é educação física agora para vocês.*

*Sergio 2B: Interessante essa parte, educação é uma coisa superior do que só atividade física, prática, a gente vê que existe toda uma complexidade por trás disso, não é uma coisa simples como você aparentemente achava que fosse.*

Sendo assim, o significado da Educação Física superou a relação tradicional com o esporte ou a saúde, tornando-a um componente curricular que oferece conhecimentos específicos, necessários para a vida dos alunos:

*Cinthia 2B: hoje eu enxergo ela como fonte de conhecimento, é muito além do que eu poderia imaginar, e hoje sim, hoje eu valorizo essa disciplina como eu valorizo as minhas outras também, está a matemática vai me ajudar a passar nisso, mas a Educação Física também está presente, pode não me ajudar em um vestibular, enfim, depende da área, mas ela vai me ajudar na minha vida, então é uma disciplina que nos oferece conhecimento, que a gente vai levar pra vida, então hoje para mim é isso conhecimento do qual eu valorizo muito.*

Ao reconhecer a Educação Física como fonte de conhecimento, além de aprender, os alunos creditam importância ao componente curricular, legitimando-a e colocando-a ao patamar das demais disciplinas escolares, confirmado também por Elynara (2A) ao afirmar que “nenhum um professor no ensino fundamental ensina tanto quanto se ensina aqui”. Neste sentido, pode-se estabelecer uma relação com os objetivos da Educação Física escolar, em que os alunos aprendem os conteúdos específicos para sua vida, ganhando autonomia e desenvolvendo o senso crítico. Por isso, volto a afirmar, que mesmo separando em duas categorias de análise, estas estão inter-relacionadas, são complementares, sendo possível verificar o encadeamento delas nas falas dos alunos, como fez Cinthia, dissertando sobre a Educação Física como fonte de conhecimentos, mas também afirmando sua legitimação no espaço escolar. Sendo assim, a Educação Física atende aos objetivos da escola e se legitima no espaço escolar porque os alunos atribuem importância ao componente curricular, atendendo também aos princípios de igualdade.

Os alunos relatam que as aulas são para todos, sem distinção entre meninos e meninas ou de habilidades, compreendendo e eliminando os pré-conceitos, atendendo ao princípio de igualdade:

*Vitória 2A: Professora, eu acho que aqui se uma pessoa que tem deficiência corporal for ter aula com a senhora, eu acho que ela vai se adaptar melhor no ritmo e no segundo ano ela vai ver, vai se enquadrar melhor nos esportes.*

*Leticia 2A: Eu também acho que não porque a senhora colocou todo mundo para jogar né, independentemente se era bom ou ruim, ia jogar!*

*Anna 2A: Tipo assim, mudou também meio que a disciplina em sala de aula, na quadra, porque nem sempre, por exemplo, na minha outra escola eu já discutia com o professor porque não achava legal a aula, entregava a bola para os meninos e as meninas ficavam perdidas, entendeu? Eu acho que isso é necessário, aí a gente chega aqui é igualdade, do mesmo jeito que trata os meninos trata as meninas, às vezes a senhora traz esportes que na maioria*

*das vezes quem faz é só mulher, tipo ginástica, eu nunca pensei que os meninos da nossa sala (bate nas costas de Rodrigo que está ao seu lado) ia está lá, tipo, brincando, entendeu? Eu achei bem legal, ninguém meio que pensou “ah isso é coisa, isso é gay”, não pensou, assim achei bem interessante.*

Para encerrar, Cinthia (2B) indicou os caminhos para que a Educação Física se legitime não apenas no IFMT – campus São Vicente, mas na Educação Básica como um todo:

*Cinthia 2B: Acho que o governo tinha que mudar em alguma coisa, professora, que fizessem com que esses alunos que tem a base, principalmente alunos de escolas estaduais e municipais, aqui no IF a gente tem essa educação física e acredito que em escolas particulares dão uma grande importância pra essa disciplina, então acho que a solução estaria aí, em conscientizar desde a base, desde lá do início, não começar desde o ensino médio igual a gente, mas sim desde o início mesmo, desde ali do primeiro ano, quando estão iniciando seus estudos, essa é a solução para esse problema, tirar esse conceito que essas pessoas tem na mente começa desde lá da base principalmente nas escolas municipais e estaduais começarem a investir mais em educação, ter um programa, alguém conscientizar porque senão o conceito de educação física vai sempre continuar sendo esse, apesar de mesmo nós aqui alunos nos conscientizamos vá para fora e fale acho que as pessoas precisam vir com isso elas mesmas mesmo que a gente leve a nossa experiência, mas falta elas vivenciarem isso, acho que a solução estaria aí.*

A mudança do significado da Educação Física, de modo geral, só será possível com a mudança da prática pedagógica de cada professor, pois, esta pesquisa-ação apresentou resultados de um contexto específico, em que a prática docente contextualizada trouxe sentido às experiências vivenciadas pelos alunos, mas é específica para esta realidade. Como alertou Cinthia, os alunos podem até falar sobre suas vivências para que outras pessoas saibam que há outras possibilidades para a Educação Física escolar além do “jogar bola”, da mesma forma que esta pesquisa deu voz a estes alunos e poderá chegar aos ouvidos do leitor, porém somente vivenciando esta Educação Física é que as pessoas e a sociedade como um todo poderão alterar sua visão em relação ao componente curricular e atribuir importância e valor a ela. Porque é preciso estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vive-las para que façam sentido para alguém. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito.

A pesquisa-ação com os 2º anos confirmou os resultados já apreendidos com os 1º anos, ressaltando o processo de mudança de significado que os alunos passaram, ampliando cada vez mais seus conhecimentos em Educação Física e atingindo os objetivos propostos para

uma educação de qualidade. Os 2º anos apresentaram uma constância maior nos resultados obtidos nos três grupos focais, podendo apontar que no 1º ano é onde ocorrem as transformações de sentido, devido às situações, conteúdos e vivências totalmente novas que precisaram passar.

Os percalços sofridos durante a prática pedagógica com estas turmas, principalmente com os conteúdos de dança e ginástica, foi motivo para que eu repensasse minha prática docente e buscasse alternativas para resolver os entraves nos anos letivos subsequentes, através das sugestões feitas pelos próprios alunos que vivenciaram tais experiências, reforçando o movimento recursivo das espirais cíclicas de uma pesquisa-ação. Encerro a pesquisa com os 2º anos demonstrando, através dos dados, que os conteúdos e as estratégias utilizadas proporcionaram aos alunos o desenvolvimento do senso crítico diante das manifestações culturais e práticas corporais, atingindo os objetivos elencados no plano de ensino e planos de aulas elaborados, havendo assim uma mudança de pensamento e significado sobre as aulas de Educação Física vivenciadas no Ensino Médio em relação às experiências anteriores com o Ensino Fundamental.

### **4.3 Os 3º Anos do Curso Técnico em Agropecuária**

#### **4.3.1 A espiral cíclica 1 dos 3º anos**

A pesquisa-ação realizada com as turmas de 3º ano seguiu a mesma lógica e formato dos demais anos, iniciando as aulas na semana do dia 02 e 03 de maio de 2016. Conforme relatei na pesquisa-ação dos 1º anos, a maioria dos alunos dos 3º anos se envolveu nas atividades da semana de recepção dos alunos (25/04/2016 a 29/04/2016), especificamente na “sala de Avaliação Física”, aplicando e analisando os testes físicos.

As aulas de Educação Física dos 3º anos possuem a mesma organização estrutural que os 2º anos, pois seguem o mesmo PPC antigo (CEFET-CUIABÁ, 2005), ou seja, tiveram apenas uma aula de Educação Física semanal desde o 1º ano. As aulas de Educação Física ficaram na segunda-feira para as duas turmas, sendo a do 3B no primeiro horário da tarde e, em seguida, do 3A. Os alunos tiveram aula comigo desde o 1º ano, sendo assim, pressuponho que a mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física, seu sentido e significado, tenham se consolidado no decorrer dos anos anteriores, iniciando a pesquisa-ação com visão semelhante à dos alunos dos 2º anos ao final da pesquisa.

##### ***4.3.1.1 Iniciando a pesquisa-ação com o conteúdo de jogos e brincadeiras***

Da mesma forma que procedi com os 1º e 2º anos, a primeira aula com os 3º anos foi destinada a apresentação da proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no IFMT – campus São Vicente (Plano de Ensino – Apêndice E) e da pesquisa do doutorado, além de introduzir o conteúdo de jogos e brincadeiras. A aula ocorreu no dia 02/05/2016, contando com a maioria dos alunos, sendo 24 no 3A e 25 no 3B. Os alunos do 3A chegaram atrasados, pois, na aula anterior à minha, a professora de Língua Portuguesa solicitou que retirassem os livros didáticos de sua disciplina na Biblioteca, os atrasando para a aula seguinte. Sendo assim, precisei reiniciar a explicação algumas vezes até que todos estivessem presentes. Nas duas turmas houve apreensão dos alunos em relação à câmera (filmagem da pesquisa), questionando-me se as imagens não seriam disponibilizadas para a coordenação do curso os monitorar ou punir de alguma forma, entretanto expliquei sobre a ética da pesquisa, em que as imagens seriam utilizadas exclusivamente por mim para coleta e análise dos dados, conforme

termo de assentimento que haviam recebido. Os alunos se tranquilizaram, sentindo-se à vontade para participar das aulas, naturalizando suas reações perante a câmera.

As turmas formadas nos 3º anos é resultado de uma mescla dos alunos aprovados dos 2A e 2B do ano anterior. Porém, os professores reclamaram que o 3A ficou ruim para trabalhar, conglomerando os alunos mais “bagunceiros” e “fracos”, sendo que no 3B englobaram os melhores alunos. Essa reclamação foi feita por diversas vezes durante as reuniões pedagógicas, porém, pelo menos nas aulas de Educação Física, esse estereótipo de turma “boa” ou “ruim” inicialmente não se destacou, apenas considero o 3A mais agitado e falante que o 3B.

Ao apresentar o Plano de Ensino no 3A, instiguei os alunos a explicitarem os conceitos de jogo, esporte e brincadeira, e responderam: *“brincadeira não tem regra”*. Será que não tem regra? Os alunos responderam que tem, mas não é obrigatório, porém no esporte é: *“tem regra!”*, *“brincadeira não tem regra fixa, pode inventar”*, *“esporte não pode modificar as regras”*. Podemos transformar o futebol em brincadeira? *“Podemos limitar a quadra, número de jogadores, brincar com bola de meia, jogar com chuteira ou descalço”* (Cris). Quando termina uma brincadeira? *“Quando todo mundo cansa”*, *“quando o dono da bola vai embora”*, *“quando a mãe chama”*, *“quando alguém machuca”*. Matias sugeriu *“a gente podia levar as brincadeiras lá na escolinha das crianças (Gustavo Dutra – ao lado do campus)”* e, ainda, aludiu que no conteúdo de “esportes tradicionais de outras culturas e países” poderíamos jogar tchouckball, então a turma perguntou o que era isso e Matias explicou aos demais o que e como se praticava o esporte. Ao explanar sobre os jogos e brincadeiras indígenas, os alunos comentaram que este ano ingressou no campus um aluno indígena e que ele não falava nossa língua.

No 3B, ao explanar sobre a pesquisa do doutorado, perguntaram como seria a pesquisa, então expliquei que seria qualitativa, uma pesquisa-ação, que eles seriam colaboradores da pesquisa e Eldo completou *“e não um objeto”*. Apresentei o plano de ensino, então sugeriram que fosse incluído o *“paintball”*. Perguntaram sobre o kart, que não foi realizado durante o 2º ano por falta de recurso financeiro do campus, mas comprometi que faríamos no 3º ano, encaixando nas discussões sobre lazer. Ao comentar sobre o conteúdo jogos/brincadeira, os alunos se lembraram de uma questão que estave presente na prova do ENEM (2015), sugeriram também jogar bétis e queimada durante as aulas.

Perguntei aos alunos: o que é brincadeira para vocês? Eles responderam: *“se divertir”*, *“descontrair”*, *“dar um tapa na orelha”*, *“construir materiais”*, *“regras não são rígidas”*. E esporte? *“esporte tem regra”*, *“esporte tem regra que não pode ser mudada e nem*

ser quebrada”, “regras rígidas”, “tem uma federação”. Discutimos se a queimada seria considerada um jogo ou esporte e cada um explicou como jogavam na infância. Tem diferença entre jogo e brincadeira? “Tem, brincadeira é brincadeira, jogo é jogo!” (Maya). Após a aula, Gabi me procurou para sugerir que, ao término do conteúdo de jogos/brincadeiras, levassem as brincadeiras para crianças de uma instituição em Cuiabá, como crianças com câncer e, ainda, pediu material de Educação Física para estudar para o ENEM. As diferenças entre brincadeira, jogo e esporte serão aprofundadas na próxima aula, conforme apresentado no Plano de Aula 1:

**Quadro 60:** Plano de aula 1 – 3º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 01</b>
	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> <b>MATO GROSSO</b> <b>Campus São Vicente</b>		

#### 1) IDENTIFICAÇÃO:

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Carga Horária:	Série:	Período Letivo:	Professora:
40 horas	3º ano	2016	<b>Larissa Beraldo Kawashima</b>

#### 2) TEMA DA AULA

Apresentação da disciplina e jogos e brincadeiras tradicionais.

#### 3) OBJETIVOS:

- a) Compreender a proposta pedagógica da disciplina de Educação Física no IFMT – campus São Vicente, bem como o conceito de Educação Física ora selecionado;
- b) Compreender as intenções da pesquisa do doutorado, bem como a sua participação no desenvolvimento da mesma;
- c) Conhecer e saber diferenciar os conceitos de jogo, brincadeira e esporte, bem como os elementos da teoria do jogo e sociedade (Roger Caillois);
- d) Modificar regras de jogos dialogando com os temas sociais emergentes de nossa sociedade atual;
- e) Valorizar os jogos e brincadeiras tradicionais infantis, contribuindo para que sua memória não se perca com o passar do tempo.

#### 4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)

- Jogos e brincadeiras tradicionais: recuperação da memória dos jogos/brincadeiras e transformação dos mesmos. Teorias do jogo e sociedade.

#### 5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Na primeira aula será apresentado o plano de ensino, relembrar os conceitos de Educação Física na escola, a pesquisa do doutorado e preenchimento dos termos de conhecimento de risco. Nas demais aulas, iniciaremos com o conteúdo de Jogos e Brincadeiras tradicionais, com aula expositiva e dialogada sobre as diferenças conceituais entre Jogo, Brincadeira e Esporte. Em seguida realizaremos

um levantamento das brincadeiras que os alunos praticavam na infância em suas cidades e discutiremos as diferenças regionais de nomes e formas de se brincar. Aulas práticas com as brincadeiras da infância selecionadas pelos alunos. Trazer questões do ENEM que abordam a temática e realizar discussão a partir das questões. Aula expositiva sobre Teorias do Jogo, destacando alguns elementos dos jogos segundo Roger Caillois e sua relação com a sociedade (sociedades primitivas e avançadas). Modificação e criação de novas brincadeiras a partir dos conceitos trabalhados e da realidade social em que vivemos (contar da história da brincadeira “polícia e ladrão” e como foi modificada ao longo do tempo sob influência das transformações culturais e sociais). Apresentação e vivência das brincadeiras modificadas pelos alunos. Finalização do conteúdo: uma turma visitará uma escola pública para que os alunos possam socializar as brincadeiras infantis com as crianças; a outra turma visitará um abrigo de idosos para um levantamento das brincadeiras da infância destas pessoas.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

Visita 1: Escola pública

Local: Campo Verde

Atividade: ensinar (e aprender) brincadeiras infantis para as crianças – a combinar.

Visita 2: abrigo de idosos

Local: Campo Verde

Atividade: conversar com os idosos para levantar as brincadeiras de sua infância.

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projetor multimídia, computador, textos, sala de aula, quadra de esportes, ginásio, campo de futebol, bolas diversas, bastões, entre outros materiais.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras da infância;
- Atividade: apresentação e vivência das brincadeiras modificadas por cada grupo;
- Atividade: questões do ENEM
- Aulas práticas: nota de participação
- Avaliação escrita: prova.

**Fonte:** construção da autora

Na aula do dia 09/05/2016 apresentei as diferenças conceituais entre Jogo, Brincadeira e Esporte, a partir da entrega de uma folha (Apêndice O) aos alunos contendo os conceitos, explicação e exemplos de cada um deles, elaborada por mim. A discussão e descrição das aulas com as turmas 3A e 3B estão contidas no quadro 61:



**Quadro 61:** Conceitos de jogos, brincadeiras e esportes

3A

Entreguei a folha contendo os conceitos no início da aula. Matias estava com violão e queria ficar fazendo fundo musical, mas não autorizei. Falei sobre a sugestão que o Matias deu na aula anterior de levá-los para uma instituição para apresentar os jogos e brincadeiras, de idosos ou crianças, e perguntaram se com crianças não seria melhor porque idoso era “resmungão”. Bruno sugeriu que fossemos até a escola em que sua mãe era professora em Campo Verde, com crianças de educação infantil, e que seria melhor irmos numa segunda-feira de manhã. Conversamos sobre o termo brincadeira só existir no Brasil e Bruno disse que já sabia. Expliquei que diferenciaria o conceito de jogo e brincadeira, mas que se caísse alguma coisa no Enem que era para considerar a mesma coisa e os alunos falaram que ia confundir. Ao explanar que iria fechar os conceitos naquela aula e que na próxima aula faríamos prática de algumas brincadeiras da infância, todos começaram a falar juntos os nomes de brincadeiras: bétis, pega-pega, rouba-bandeira, futebol, polícia e ladrão, cola cola americano, etc. Aproveitei a deixa do cola cola para perguntar como se brincava e Cris explicou que quem era pego abria as pernas para alguém passar por baixo e salvar; João disse que não tinha que passar por baixo das pernas; alguns disseram que conheciam só como cola cola, cola cola pedra 90, então completei que conhecia como duro ou mole. Thiago completou sobre o cola cola:

- *“Quem era pego ficava parado e tinha que pular por cima ou passar por baixo para salvar, e quem for pego 3 vezes vira o pegador”* (Thiago).

- *“Dá pra brincar também de chocolate inglês, aquele que vai batendo a mão assim...”* (Gustavo).

A partir daí, começaram a falar juntos novamente, dizendo que era legal, que também poderiam praticar batata quente, amarelinha, ovo choco. O que é ovo choco?

- *“Faz uma roda e fica todo mundo sentado assim, aí coloca a bola atrás”* (Bruno).

Expliquei que conhecia como corre cotia e vários alunos concordaram. Começaram a se lembrar de outras brincadeiras, falando todos ao mesmo tempo: passa anel, cirandinha, passou levou... Perguntei se tudo isso que falaram era considerado brincadeira ou esporte? Disseram ao mesmo tempo: *“Brincadeira”*. Por quê?

- *“Porque não é oficial”* (Bruno).

- *“Porque não é esporte”*.

- *“Porque pode mudar e o esporte não”* (Cris).

Quem ensinou essas brincadeiras para vocês? Todo mundo falando junto: outras crianças, pais, mais velhos...

- *“Sempre tem um mais velho, que nem, os mais novos vão aprendendo e quando se tornam mais velhos eles vão brincando com os pequenos”* (Gustavo).

- *“Você entrega um papel com três palavras e cada um vai escrevendo numa folha e no final você tem uma história”* (Henrique).

- *“telefone sem fio”*.

- *“rouba bandeira”*.

Começaram a citar brincadeiras novamente!

- *“Diferença do esporte é que brincadeira tem pouca regra... (não necessariamente! – respondi) tem sim professora...”* (Matias)

Thiago começou a falar sobre o piratinha que colocava a espada no tambor e pulava – com isso expliquei a diferença entre brinquedo e brincadeira, completando que nem toda brincadeira necessita de um brinquedo e exemplificaram com pega pega. Gustavo comentou sobre os brinquedos que construía na fazenda quando criança, como usar disco de plantadeira velha fingindo que era carrinho. Thiago contou que pegava sacolinha de mercado e amarrava pedra para jogar para cima e virar paraquedas. Em seguida sugeriram que fizéssemos um campeonato de pipas e continuaram a falar sobre os brinquedos que construíram na infância.

- *“Professora, sabe aquele filme do Wall E? não tá acontecendo a mesma coisa? Do robozinho... o povo só fica no telefone, engordando, olha aí, quando a gente era criança a gente brincava de um monte de coisas”* (Henrique).

Vocês acham que as crianças de hoje não conhecem essas brincadeiras?

- *“Não”*.

- *“A maioria não”*.

- *“Eu e meu irmão brincava bastante...”*.

- *“Quando era criança saía na rua e tinha um monte de criança, hoje em dia fica aí desse jeito”.*

Expliquei que, hoje, tem a questão da segurança, mas os alunos ainda acreditavam que as crianças não brincavam mais como eles brincaram. Gustavo completou que mesmo nas fazendas, porque quando era criança, era comum juntar os meninos e brincar, mas, hoje, na fazenda tem muita criança ainda, e ninguém quer brincar, só quer ficar no celular, internet, jogando joguinho. Thiago falou sobre as arminhas que fazia quando criança. Henrique disse que quando era criança o sonho era ter uma bicicleta. Eles não param de falar da infância e contar sobre suas brincadeiras, falam ao mesmo tempo, mas parecem se divertir muito ao contar. Disseram que hoje essas brincadeiras são aprendidas mais na escola, com o professor e não na rua. Matias disse que aprendia as brincadeiras na escola, mas as levava para a rua. Gustavo falou sobre o parquinho da escola rural onde estudou, que adorava este momento, mas agora, visitou a escola, o parquinho estava fechado há três anos com cadeado por falta de manutenção e as crianças preferiam ficar no celular do que suar. Matias lembrou que num interclasses fizemos campeonato de queimada e que foi legal. A turma sugeriu realizarmos um campeonato de bétis e Cassiano lembrou que o irmão dele, que foi meu aluno em 2010, disse que eu ajudei a organizar um campeonato de bétis, então estava esperando chegar no 3º ano para eu ajudar a organizar outro campeonato daquele. Thiago sugeriu campeonato com 3 modalidades, bétis, rouba-bandeira e queimada. Diego sugeriu que, quando chegássemos no conteúdo de organização e legislação esportiva, organizássemos os campeonatos, não agora. Falamos sobre as características da brincadeira, que é algo sério para quem joga e Thiago completou:

- *“E quando ia brincar de futebolzinho na rua, alguém fazia alguma coisa que não tava na regra, o dono da bola pegava a bola e ia embora com a bola”* (Thiago).

Sobre o esporte moderno, Matias disse que surgiu com a sociedade capitalista, então Diego completou que o esporte hoje era um trabalho. Não conheciam o significado de “lúdico”, então expliquei o conceito. Os alunos afirmaram ter compreendido os conceitos e diferenças entre jogo, brincadeira e esporte. Cris disse que algumas coisas confundiam ainda, então os colegas (Diego e Henrique) começaram a explicar as diferenças para ele. Ressaltei algumas diferenças e Thiago deu um exemplo de uma reportagem que assisti sobre o Cristiano Ronaldo, dizendo que todo mundo falava que ele era muito sério, mas a reportagem mostrou ele brincando com a família em casa e o atleta disse “é o seguinte, eu sou sério porque é o meu trabalho, não estou lá para me divertir, eu tô lá pra ganhar porque é o meu trabalho”. Thiago ainda falou sobre o esporte não ser sinônimo de saúde, *“praticar esporte prejudica mais sua saúde porque você leva seu corpo a uma situação, a um nível que ele não aguenta”*. Sobre o conceito de esporte, de vencer seus limites ou quebrar records, Thiago indicou o filme de um alpinista que saiu para escalar uma montanha e caiu num buraco prendendo o braço, tendo que cortá-lo para sair de lá. Para a próxima aula, expliquei que entregaria uma folha para preencherem com as brincadeiras de sua infância, então Thiago sugeriu que levassem o papel para preencher e trouxessem na próxima aula, para que pudessem fazer aula prática. Concordei e combinamos que o preenchimento da folha valeria 1,0 como trabalho, deveria ser entregue na próxima aula, mas discutiríamos depois. Encerrei a aula e os alunos ainda ficaram discutindo quais brincadeiras poderiam fazer na próxima aula.

3B

Os alunos se atrasaram um pouco porque mudei a aula para o auditório do pavilhão. Falei sobre a sugestão da Gabi para irmos até uma escola levar jogos e brincadeiras para as crianças e que um terceiro ano trabalharia com as crianças e o outro com idosos. Sugeriram que fossemos no Gustavo Dutra (escola ao lado do campus), em Juscimeira, escola de crianças com deficiência (Vinicius), mas também reclamaram que trabalhar com criança seria muito chato. Emily chegou atrasada e pediu para eu repetir tudo o que tinha falado – ela sugeriu irmos no hospital do câncer. Outros alunos reclamaram que não queriam ir nos idosos e outros gostaram da ideia. Maya sugeriu irmos ao lar do idoso em Campo Verde, onde a avó dela participava das atividades. Entreguei uma folha com os conceitos de jogo, brincadeira e esporte elaborados por mim para discutirmos. Expliquei que o termo brincadeira só existe no Brasil e perguntaram:

- *“Mas eles também brincam lá né?”* (na França).

- *“Esporte tem regra e brincadeira não”* (Matheus).

Falei que ia explicar a diferença entre jogo e brincadeira só para entenderem, mas que se caísse no Enem que era para considerar a mesma coisa:

- *“Por que isso?”*.

- *“E a senhora vai ficar explicando diferente?”*.

- *“Videogame também é esporte”* (Emily).

- *“É igual aqui no Brasil, tem os esportes que a gente brinca, é esporte, mas é brincadeira”* (Lori).

A partir da discussão anterior, solicitei exemplos de esportes:

- *“Futebol, badminton, corrida”* (Vinicius).

Expliquei que através de um jogo poderíamos identificar quem era cada pessoa, quem era o líder, aquele que não aceitava regras, etc. e eles concordaram. Jogo tem um objetivo, *“ganhar dinheiro?”* (Leandro). Quais os objetivos da brincadeira? *“divertir”, “descontrair”, “passatempo”, “desestressar”*. Quando surgiram as Olimpíadas? *“2003”* (Lori). Da era moderna? *“95” “século 21”*.

Leandro perguntou:

- *“Mas como assim, você fala da era moderna? Da antiguidade tinha morte, esse tipo de coisa?”*.

Perguntei se eles se lembravam quando conversamos sobre a antiguidade no 1º ano, sobre os gregos e romanos, que o objetivo dos jogos eram diferentes.

- *“Se estava preso e se ganhava era solto, ou se perdia jogava para o leão”* (Lori).

Qual o objetivo do nosso esporte hoje em dia?

- *“Ganhar ou matar”* (Emily).

- *“Quem vai numa olimpíada só pra competir?”* (Lori).

- *“Esse papo de o importante é competir não cola mais não”* (João).

- *“Até os JIFS tem rivalidade”* (Lori).

Emily respondeu que vai pros JIFS só para participar sim. Os alunos então disseram que ela nem foi pros JIFS, mas ela disse que ir para os jogos em outras escolas só para acompanhar as equipes. Percebi pelo vídeo que alguns alunos estavam discutindo sobre doping no esporte paralelamente ao que estávamos discutindo.

Sobre como as brincadeiras são ensinadas para as crianças, alguém disse que o professor era quem passava as brincadeiras para as crianças hoje em dia ou as próprias crianças.

- *“Até na rua mesmo, você chega lá no meio dos seus colegas, você não tem nada... vamos brincar disso? Como é que brinca?”* (Lori).

Matheus disse que considerava bétis mais um esporte do que uma brincadeira e perguntei por que?

- *“Porque você corre feito um louco”* (Matheus).

- *“Tem regra”* (Maya).

E brincadeira não tem regra?

- *“Não, tem regra, mas tipo assim...”* (Matheus).

- *“Tem regra, mas não é definida, você pode mudar dependendo da região, das pessoas, você muda, o esporte não”* (João).

- *“É uma competição”* (Maya).

Passamos a analisar o jogo de bétis:

- *“Todo mundo sabe, mas tem uma variaçãozinha, pouquíssima”* (Eldo).

- *“O mais esperto quer roubar e convence o outro”* (Emily).

Os materiais podem ser mudados?

- *“Pode”*.

- *“Pode ser madeira, pvc...”*.

- *“Não, tem que ser taco!”*.

Comentei que brincava com cabo de vassoura, então disseram que poderia ser com qualquer coisa. Tem bola oficial?

- *“Tem, bolinha de jogar tênis”* (Eldo).

- *“Pode ser bolinha de rexona”* (Leandro).

- *“Pode ser aquela de fazer massagem”* (Maya).

Continuaram discutindo entre si quais materiais usavam para taco e bola. Onde jogavam?

- *“Meio da rua”*.

- *“Professora, não tem aquelas bolas de futebol? Ao invés de usar taco a gente usava o pé e chutava”* (Leandro) – outros alunos confirmaram.

No conceito de esporte apresentado que entreguei dizia que se desenvolve num meio lúdico e Emily perguntou se vou explicar o que é lúdico – expliquei o conceito e dei exemplos, perguntei se entenderam e disseram *“mais ou menos”* – Eldo tentou explicar *“ah, o lúdico é tipo assim, você vai fazer uma coisa para todo mundo brincar, tem gente que vai gostar e tem gente que não, mas todo*

*mundo tem que participar, ser muita gente*". Expliquei de novo com outros exemplos e disse que não necessariamente todo mundo tem que participar e nem ser muita gente.

Sobre o conceito de esporte, ofereci vários exemplos e Lori disse:

- *"Ou pode ser igual ele falou aí (texto) em busca de recorde, pode ser a pessoa sozinha, ou contra a natureza"*.

Falaram de subir o Everest e alguém disse *"mas aí não tem competição"*, então os alunos discordaram que havia competição sim, mas com ele mesmo para bater um recorde ou próprio recorde:

- *"Competir não é só você e a pessoa ali do lado"* (Lori).

- *"É uma competição por tempo"*.

- *"Aí disse que tem esporte que é para bater recorde e não que todo esporte tem que bater recorde"* (Lori).

Concluíram que o jogo de bétis não se encaixa nas características de esporte. Emily perguntou se rouba bandeira poderia ser um esporte e os próprios colegas disseram que não, e perguntei por que não?

- *"Porque pode ser mudado"*.

- *"Porque tem regras... pode ser mudada"*.

- *"Porque pode ser com chinela ou com bola"*. Como conhecem a brincadeira?

- *"Rouba bandeira"*.

- *"Rouba chinelo"*.

- *"Bandeirinha"*.

- *"Tem também o tamanho do campo porque às vezes tem uma árvore lá e não vão derrubar só pra jogar"* (Lori).

- *"Tem, tipo, pré-regras, e durante o jogo decide 'não pode assim' aí muda"* (Vinicius).

Discutiram sobre o jogo de UNO, as regras que se modificam o tempo todo durante a brincadeira.

Esporte – nem todos podem participar:

- *"Até porque tem regra, e nem tanta gente tem habilidade física suficiente pra poder seguir as regras... como é que um idoso vai participar de uma partida de futebol de 45 minutos?"* (Lori).

Brecha para falarem entre si sobre pessoas idosas que praticavam esporte – falei que temos os esportes adaptados, com regras adaptadas.

- *"Um jogo competitivo pode transformar num esporte? Porque eu jogo um jogo no celular e ele é mundial e você tem que ficar se mantendo no ranking pra ficar no topo do mundo"* (Leandro).

Discutimos que muitos esportes já foram jogo um dia, como o futebol:

- *"Jogava com bola de couro, com cabeça, com barro. Não tem aquele do Harry Potter? Tem um jogo agora... quadribol"* (Lori).

Relembramos quando uma brincadeira termina:

- *"Quando cai no vizinho chato", "cachorro corre atrás"*. Brincadeira – *"normalmente os mais velhos ensinam os mais novos"* (Vinicius).

A função de cada participante na brincadeira:

- *"Café com leite"* (expliquei sobre as regras da sociedade infantil).

- *"Tem um líder"*.

- *"Meu irmão tava brincando com um monte de crianças e me chamou pra brincar de vivo ou morto; só que aí eu cansei de brincar e eles queriam continuar brincando"* (Emily).

- *"Sabe aquelas brincadeiras de pega pega na rua, as crianças pequenas todo dia iam lá em casa, 'Vini você não vai brincar?' e já tava dando bolha no pé, não cansam, tem energia de sobra"* (Vinicius).

- *"Lá é tudo de 3, 4 e 5 anos, fiquei quase duas horas só mandando vivo, morto, vivo, morto, eles não queriam mais parar aí comecei jogar bola para eles irem buscar"* (Emily).

Ao final da aula, Emily estava com dúvida se "vivo ou morto" era esporte ou brincadeira, pois disse que tem regra fixa, era igual em todos os lugares. Conteí que existem outras formas de se brincar vivo ou morto e até o nome da brincadeira poderia mudar, então ela disse que não sabia, que não conhecia. Fomos dialogando sobre as características do esporte e ela concluiu que "vivo ou morto" não se encaixava em esporte.

É possível aludir a efetiva participação dos alunos em ambas as turmas durante as discussões sobre os conceitos apresentados, seja exemplificando, seja verbalizando os conceitos apreendidos. Essa é uma característica que diferencia as turmas dos 3º anos dos outros anos participantes da pesquisa, sendo que atribuo a desenvoltura e maior contribuição dos alunos durante as aulas às experiências vivenciadas nos anos anteriores com a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio e, também, com o maior entrosamento entre eles e comigo, facilitando a realização da pesquisa-ação, já que o professor-pesquisador está inserido efetivamente no contexto (FRANCO, 2005).

Sobre a afirmação que fiz aos alunos durante a transcrição da aula anterior, de que apresentaria os conceitos e diferenciaria “brincadeira, jogo e esporte”, mas se houvesse alguma questão no ENEM com os termos “jogo e/ou brincadeira” para considerarem como sinônimo, esta encontra justificativa na conceituação de Darido e Rangel (2005, p. 156-157):

Tendo em vista a dificuldade de se diferenciar jogo e brincadeira, ou brinquedo na língua portuguesa, assim como em outras línguas, optamos por utilizá-los indistintamente, parafraseando Bomtempo, Hussein e Zamberlan (1986). No entanto, o conceito de jogo foi e continua a ser mais difundido entre os estudos, quer sejam sociológicos, psicológicos, filosóficos ou pedagógicos. Aliás, para Caillois (1990), o termo é tão complexo que a ciência muitas vezes o fraciona, deixando-o à mercê de “pseudodonos”. Concordamos com Freire e Scaglia (2003), para quem tanto a brincadeira quanto o esporte são manifestações do fenômeno Jogo.

Para a semana seguinte, dia 16/05/2016, combinei com os alunos de ambas as turmas que a aula seria prática, no ginásio de esportes, com a vivência de brincadeiras tradicionais infantis selecionadas por eles. Conceitualmente, o que considerei como “Brincadeira” ou “Brincadeiras Populares” foi classificado por Darido e Rangel (2005) e Guimarães e Logoeiro (2017) como “Jogos tradicionais”.

Nas brincadeiras populares, “as crianças se engajam em regras testadas por séculos, que são passadas de criança para criança sem nenhuma referência à escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta.” (OPIE; OPIE, 1976 apud PONTES; MAGALHÃES, 2003, p. 122).

São jogos clássicos pertencentes inicialmente a um pequeno grupo ou comunidade e que tradicionalmente são transmitidos oralmente através das gerações, não sendo conhecida sua origem exata e tampouco seus criadores, mas que ao longo das gerações são difundidos e amplamente praticados. Vale ressaltar que o resgate dos jogos tradicionais no ensino da Educação Física no Ensino Médio se dará a partir das experiências pessoais dos alunos em pesquisas sobre quais jogos eles brincaram durante a infância (dentro e fora da

escola) e quais brincam atualmente. Este é o momento oportuno para se discutir a forma, o tempo e os espaços ao longo das épocas (GUIMARÃES; LOGOIRO, 2017, p. 233).

Interessante notar que a citação anterior data de 2017, ou seja, após a realização da pesquisa-ação, porém a estratégia de ensino de investigar as brincadeiras realizadas pelos alunos durante a infância é recorrente no contexto da Educação Física escolar. Para tanto, havia entregado aos alunos na aula anterior uma folha (Apêndice P) para listarem as brincadeiras que vivenciaram na infância e descreverem aquela que os colegas talvez não conhecessem. Combinamos que deveria ser entregue no início desta aula para que pudéssemos discutir e selecionar algumas brincadeiras para vivenciar, porém pediram para entregar na próxima aula porque esqueceram de trazer. Pressuponho que a maioria não fez a atividade.

No 3A, antes de iniciar a aula, Thiago explicava para quem havia chegado como se jogava “queimada abelha-rainha”. Outros alunos comentavam sobre algumas brincadeiras da infância, tentando me explicar como se jogava, como “letra cor” – brincadeira com cor e de queimar – que eu não conhecia; citaram ainda cola-cola e queimada. Bruno sugeriu que levássemos as brincadeiras para crianças de uma escola da cidade de Campo Verde e que sua mãe já havia conversado com a diretora desta escola, obtendo autorização. Sendo assim, a partir das informações do aluno Bruno, posteriormente, faria o contato com a escola. Após apresentar o objetivo da aula, Thiago sugeriu duas brincadeiras para a turma: rouba bandeira e queimada abelha-rainha; como a turma não conhecia a segunda brincadeira, Thiago passou a explicá-la, enquanto os colegas o ouviam atentamente. Por unanimidade, a turma optou por iniciar com rouba-bandeira.

No 3B, os alunos sugeriram que jogássemos “bétis”, sendo que buscaríamos cabos de vassoura nos alojamentos e bolinha no DAD (Departamento de Apoio ao discente), entretanto a turma concordou que dispenderia muito tempo. Sugeriram, então, rouba-bandeira, queimada e esconde-esconde. Por votação, a queimada foi selecionada. Como a aula tem duração de apenas 50 minutos, houve tempo para o desenvolvimento de apenas uma brincadeira por turma, conforme descrição no quadro 62:

**Quadro 62:** Vivência de brincadeiras da infância dos alunos

3A
Todos aceitaram jogar rouba-bandeira, então decidimos as regras juntos: quadra toda, valia colar (expressão utilizada pelos alunos para a pessoa que é pega e deve ficar imóvel) só fora do quadrado onde ficará a bandeira, não poderia jogar a bola para conseguir o ponto e poderia puxar o adversário para o seu campo. Thiago contou quantos alunos havia e eles mesmos se organizaram para iniciar o jogo, se dividindo sem precisar tirar par ou ímpar (cada um foi pra um lado e se dividiram). Amanda

não queria jogar dizendo que não gostava, que não queria, mas insisti, pois faltava um aluno em uma equipe e ela foi. Antes de começar, uma das equipes se reuniu para elaborar as estratégias. Jogaram 7 rodadas seguidas de rouba-bandeira, sem parar, por 40 minutos e se divertiram muito. Ninguém queria parar de jogar, isso porque acabou a energia no ginásio e ficou meio escuro. A brincadeira parecia se auto-organizar. Eu só interferia quando tinham dúvida sobre alguma regra que não haviam decidido antes, ou para iniciar a partida, ou quando uma equipe vencida. Depois que uma das equipes venceu 3 vezes, tentei mudar a brincadeira, mas não quiseram. Em uma das rodadas, a outra equipe se reuniu para também elaborar estratégia para vencer o jogo. Durante a última rodada, o horário da aula já havia acabado, mas não queriam parar. Nesse momento, 3 alunos pararam por dor ou cansaço. Comecei a dizer que precisava acabar a aula porque tinha aula em outra turma, então uma aluna disse “*a dona da bola quer levar a bola embora*”, mas ninguém parou até uma equipe vencer – os alunos nem me escutavam, sendo que fiquei preocupada porque eles também tinham aula com outro professor agora.

A aula acabou e não tivemos tempo de discutir nada.

### 3B

Por votação, selecionamos queimada. A dúvida foi: qual queimada? Falaram que conheciam dois tipos e começaram a falar todos juntos. Vinícius explicou como ele jogava na infância, com duas equipes, uma contra a outra. Outra maneira de se jogar que os alunos conheciam seria com todos os jogadores no meio da quadra e dois queimadores queimando todo mundo. Decidimos fazer dos dois jeitos e Lori completou que quem segurasse a bola sem tocar o chão teria uma vida. Decidimos que faríamos primeiro de uma equipe só. Pedi para alguém explicar como se brinca: “*Dois queimadores*”, “*fica todo mundo no meio*”. Onde é a quadra? Indicaram-me onde seria apontando a mão (quadra de vôlei). Patrícia ressaltou que quando um queimador pegar a bola, todo mundo deve correr para o outro lado. Disseram que quem vai sendo queimado, vai saindo da brincadeira sem poder ajudar a queimar, mas deveria ajudar a buscar a bola. Sugeriu que quem fosse queimado ajudasse a queimar, mas discordaram. Henrique sugeriu que quem fosse queimado ajudasse a queimar para a brincadeira acabar mais rápido e dar tempo de fazer os dois tipos de queimada. Quem pegasse a bola sem cair no chão ganharia uma vida e não poderia passar para outra pessoa. Só poderiam queimar do fundo da quadra de vôlei. Ariel sugeriu que pudessem queimar dos 4 cantos da quadra, mas a turma não aceitou. Alguns alunos ficaram conversando entre si sobre outros jeitos de se jogar. Escolhemos as bolas. Foram 10 minutos para decidir as regras e iniciar a atividade. Começamos com uma bola. Os alunos se divertiram muito. Quem foi sendo queimado, foi saindo da atividade e sentando – pedi para ajudarem a buscar a bola, mas não quiseram. Um aluno não quis participar da atividade alegando que os colegas eram “muito criança”, então não ia participar, mas acabou entrando na segunda queimada. Diandro e João pegaram a bola várias vezes sem cair, ganhando diversas vidas. Um aluno espalmou a bola e outro pegou, mas houve contestação – regra não decidida anteriormente, então decidiram que poderia salvar o aluno e quem pegou por último ganharia a vida. Alguns alunos que foram queimados começaram a ajudar a buscar a bola, se revezando para queimar (foi decidido inicialmente que não poderiam queimar). Como estava difícil queimar, sugeri que quem fosse queimado ajudasse a queimar e aceitaram, só não aceitaram que pudesse queimar dos lados também. Pediram para por mais uma bola – agora com duas bolas em jogo. O jogo ficou mais dinâmico e com todos participando. Depois de 14 minutos de jogo, sugeri começar de novo, pois faltavam apenas 2 para queimar, mas não quiseram. Após finalizar esta queimada, Ariel explicou como se jogava a queimada com duas equipes – perguntei se valeria queimar nas laterais também e disseram que não, mas Ariel disse no jogo dela valia. Ficaram discutindo esta regra e não chegaram a conclusão alguma. Ariel e Lori escolheram as equipes enquanto os demais estavam espalhados pela quadra brincando com as bolas. Alguns se sentaram e não queriam jogar, disseram que estavam cansados, mas insisti e foram – só Matheus que não foi, mas disse que se faltasse um ele iria, e acabou indo. Ao iniciar o jogo, ainda estavam com dúvida de como jogar e se reuniram no centro da quadra para Ariel explicar novamente. Percebi que a maioria dos alunos não conhecia a queimada com duas equipes (eu achei que fosse a mais tradicional). Guilherme perguntou se agora poderiam passar vida, então sugeriram jogar sem vida para acabar mais rápido, mas ele não gostou. Pelo vídeo, percebi que alguns alunos estavam com dúvida ainda durante o jogo e alguns colegas tentavam explicar. Interferi na atividade e expliquei novamente como se jogava, com ajuda de Ariel. Houve muita dificuldade para entenderem a brincadeira. Quando íamos recomeçar, surgiu a dúvida de quem ficaria no

“morto”. Reiniciamos a atividade para ver se compreendiam enquanto jogavam. Conforme jogavam, fiz intervenções para explicar o que deveriam fazer e aos poucos foram entendendo, mas demorou muito. João foi queimado e não havia entendido ainda que eram duas equipes, então tivemos que parar novamente. Ariel foi queimada, pegou a bola rapidamente, saiu na lateral e jogou a bola nas costas de dois alunos que estavam agachados ali; a turma parou o jogo, reclamando que não podia, então ela afirmou que podia sim, pois era uma queimada de 4 lados – e ninguém tinha entendido isso. Josué estava filmando a aula e comentou “*não tô entendendo nada*”. Decidiram, então, que não poderia queimar nas laterais. A partir daí o jogo fluiu. Gabi estava distraída e Diandro a queimou jogando a bola no seu rosto (sem força), mas ela saiu da brincadeira emburrada. Queimaram todos, acabou a brincadeira e a aula. Reuni os alunos e perguntei se não conheciam esta forma de jogar queimada, e responderam que não, e do outro jeito era mais legal.

**Fonte:** construção da autora – Roteiros de observação – aula 03 – 3A e 3B

Como não houve tempo hábil para discutir as brincadeiras realizadas ao final da aula prática, o fizemos no início da aula seguinte, no dia 23/05/2016, em sala de aula. No 3A, os alunos pediram para assistir ao vídeo em que brincaram de rouba-bandeira, mas não havia levado o computador para a aula. Esta turma é muito tranquila nas aulas práticas, conseguem se auto-organizar sem minha interferência, porém na sala de aula costumam se atrasar e demorar a se sentar e se organizar. Comentei as características que observei da aula anterior que se alinhavam às que estudamos sobre o conceito de brincadeira, como a auto-organização e o tempo da brincadeira, em que não queriam parar de brincar, então um aluno afirmou: “*e só paramos porque tinha aula da Waldinéia*”. Romualdo alegou que hoje em dia as crianças não brincam dessas brincadeiras mais, só querem computador. Cris analisou que o rouba-bandeira poderia se tornar um esporte, mas Matias explicou que precisava ser praticado por muitos países para se tornar um esporte Olímpico, então completei que a brincadeira poderia nem ser conhecida em outros países. No 3B, debatemos a atividade da queimada realizada na aula anterior e os alunos disseram que não conheciam a queimada de 4 lados proposta por Ariel, por isso foi muito difícil jogar. Expliquei novamente a brincadeira através de desenho na lousa e disseram que só agora conseguiram compreendê-la. Perguntei se alguém havia brincado de queimada de forma diferente das duas praticadas e responderam que não.

Na sequência da aula, solicitei aos alunos que expusessem as brincadeiras da infância que haviam completado na folha (Apêndice P). Alguns não haviam preenchido, então deixei que o fizesse naquele momento. Os alunos do 3A dissertaram sobre diversas brincadeiras da infância com entusiasmo e euforia, entretanto, no 3B Emily alegou que não brincava na infância e só ficava olhando, mas depois se lembrou de algumas brincadeiras que participava, todas sem correr muito, destacando que gostava mais de jogos intelectivos. Eldo declarou que também não brincava na infância – “*eu estudava, das 10 as 11 ficava assistindo TV, tomava banho, ia para aula, chegava de noite e ficava assistindo e mexendo no computador só. Na*



*escola ficava conversando com o povo no recreio só*". Você nunca brincou de pega-pega? "*Brincadeira besta, ficar correndo atrás um do outro! A professora queria que eu jogasse, mas eu ficava parado*". Então, você nunca brincou de queimada? "*Já, mas eu ficava parado, ficava olhando os retardados tudo correndo atrás de uma bola*". Rouba-bandeira? "*Conheço, mas nunca tive ânimo para brincar. Não gostava dessas brincadeiras de criança*". Afirmei à turma que não podiam reclamar que as crianças de hoje não brincavam, já que eles também não brincavam na infância, então começaram a citar brincadeiras da infância, falando todos ao mesmo tempo.

Após as explicações dos alunos sobre as brincadeiras de sua infância, relembrei a história da brincadeira "polícia e ladrão", que havia contado no 1º ano durante o conteúdo de capoeira. Os próprios alunos me ajudaram a recontar a evolução da brincadeira. A ênfase foi na transformação que a mesma passou conforme as modificações sociais e culturais sofridas pela sociedade ao longo dos tempos. Sendo assim, expliquei sobre as transformações que meus alunos de 4ª série de uma escola do interior de São Paulo fizeram em 2006 com a brincadeira "polícia e ladrão", criando o "PCC pega polícia"<sup>56</sup>.

A partir destas explicações, solicitei um trabalho para transformarem as brincadeiras que conheciam criando novas brincadeiras, partindo de um tema da atualidade, amplamente divulgado pela mídia ou redes sociais, ou presente no cotidiano deles, para que pudessem apresentar e vivenciar nas próximas aulas. Exemplifiquei o trabalho através da modificação de uma queimada, sendo que no 3A Thiago sugeriu o tema "corrupção", nomeando a brincadeira de "cidadão pega corrupto". Para tanto, as brincadeiras transformadas deveriam também ser classificadas quanto às atitudes dos jogadores em relação ao jogo, conforme proposição de Roger Caillois (1990): competição (*agôn*), sorte (*alea*), simulação (*mimicry*) e vertigem (*ilinx*). Expliquei cada um destes elementos, sua relação com a sociedade e sobre a corrupção dos jogos, em que o autor se refere à corrupção dos princípios dos jogos, ou a sua expansão livre sem barreiras nem convenções. O princípio do jogo é corrompido quando "o que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia". Quando há "o contágio da realidade" (CALLOIS, 1990, p. 66). Num breve resumo, a partir da obra de Caillois (1990), apresentei aos alunos o conceito de cada princípio do jogo e como poderia ser corrompido:

- *AGÔN* – Competição (combate). Um elemento presente nos jogos de *agôn* é a rivalidade, que se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, memória, etc.) na qual o

---

<sup>56</sup> Alusões aos atentados a policiais e rebeliões em presídios paulistas atribuídos a facção criminosa do Primeiro Comando da Capital (PCC) no ano de 2006, amplamente divulgado pela mídia.

vencedor aparece como o melhor numa determinada categoria de proezas. Ex: provas desportivas - oposição entre dois jogadores (esgrima), duas equipes (futsal), número indefinido de concorrentes (corridas de atletismo). Ocorre também uma igualdade de oportunidades (criada artificialmente) para que os adversários se defrontem em condições ideais com a capacidade de dar valor preciso e incontestável ao vencedor. Essa igualdade de oportunidades é previamente concebida no início do jogo, criando uma desigualdade secundária proporcional à força relativa entre os participantes. A prática do *agôn* supõe um treino apropriado, atenção persistente, esforços assíduos e vontade de vencer (disciplina e perseverança). Representa a forma pura do mérito pessoal e serve para sua manifestação. A corrupção de *agôn* começa exatamente quando nenhum árbitro ou arbitragem são reconhecidos, incidindo a violência em que todos os golpes baixos são justificados pela vitória, como, por exemplo, doping – este exemplo deu brecha para os alunos do 3A perguntarem sobre doping, se a maconha seria considerada doping ou não, então conversamos brevemente sobre o assunto.

- *ALEA* – Sorte. Em latim, *alea* significa “jogo de dados”, e são jogos baseados em oposição ao *agôn*, no qual o jogador não exerce decisão e nem a menor participação no destino do jogo. Na verdade, se trata mais em vencer o destino do que um adversário. O jogador é inteiramente passivo ao jogo, não faz uso das suas qualidades, habilidades, força ou resistência. Aguarda a imposição da sorte. Em oposição ao *agôn*, *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação, e elimina o valor profissional, a regularidade e o treino. Proporciona ao jogador com sorte muito mais do que ele ganharia com o trabalho, disciplina e fadiga. Na *alea*, o jogador conta com tudo (sinais ou indícios de sorte), menos com ele mesmo, enquanto no *agôn* ele só conta consigo mesmo, a responsabilidade é individual. Sua corrupção nasce pela superstição, quando, por exemplo, o jogador consulta a sorte em horóscopos, videntes, etc. para saber em qual número ou em que dia é melhor jogar.

- *MIMICRY* – Simulacro (simulação). Em inglês significa “mimetismo” (disfarce) dos insetos. São jogos que supõem a aceitação temporária ou de uma ilusão ou de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário. O jogo consiste na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do seu respectivo comportamento. O sujeito joga crendo ou fazendo os outros crerem que é outra pessoa. Neste caso, o homem se disfarça, coloca uma máscara para fazer um personagem, mas esta máscara e o disfarce ao invés de serem fabricadas fazem parte do próprio corpo. A mímica e o disfarce são os aspectos fundamentais da *mimicry*. Assim, temos a característica fictícia do jogo. A corrupção de *mimicry* se dá com a alienação, quando a simulação não é mais encarada pelo jogador como tal e passa a acreditar na realidade do papel, do disfarce e da máscara que representa.

- *ILINX* – Vertigem. Em grego significa “turbilhão de águas” e deriva do termo “*ilingos*” (vertigem). Nos jogos de *ilinx*, há uma busca da vertigem e a tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e infligir a consciência lúcida por uma espécie de pânico. As crianças sentem alegria e prazer com este tipo de jogo. Elas rodopiam num estado de fuga e evasão, no qual o corpo demora a encontrar o equilíbrio e a nitidez. Assim, o homem cria máquinas velozes e brinquedos em parques de diversão para dar vertigem. A corrupção de *ilinx* ocorre sob a forma da embriaguez (drogas). Ao explicar o *ilinx*, os alunos perguntaram o que era vertigem, então relembremos o conceito discutido durante o 2º ano no conteúdo de esportes radicais.

Após a apresentação e discussão dos princípios do jogo, retomei a elaboração do trabalho, exemplificando novamente e combinando com cada turma quanto valeria. No 3A, decidiram por votação que a entrega do trabalho escrito pontuaria 2,5 e a apresentação da brincadeira mais 2,5. No 3B optaram por 2,0 pontos o trabalho escrito e mais 2,0 pontos a apresentação da brincadeira. A apresentação incluía a aplicação da brincadeira para a turma, para que todos pudessem vivenciá-las e discuti-las posteriormente.

Concomitantemente às aulas seguintes, planejei a culminância do conteúdo com atividades extraclasse com cada turma, em que convidei a professora de Língua Portuguesa das turmas (Waldineia) para a realização de um trabalho integrado entre os dois componentes curriculares, imediatamente aceito por ela. A proposta inicial seria que uma turma visitasse um abrigo de idosos para realizar um levantamento das brincadeiras da infância destas pessoas, enquanto a outra turma visitaria uma escola pública para que pudessem socializar as brincadeiras infantis com as crianças, depois inverteríamos as visitas. Porém, avaliamos que não haveria tempo hábil para tal inversão, optando em realizar apenas uma visita com cada turma. Como os alunos do 3B já haviam indicado a preferência pela visita aos idosos e o 3A à escola, conforme descrito no quadro 68, optamos por seguir essa sugestão, até porque Bruno (3A) já havia se adiantado, através de sua mãe, o contato e autorização de uma escola municipal de Campo Verde. Enquanto isso, colegas do campus indicaram um abrigo de idosos em Jaciara, o qual estabeleci contato e aceitaram prontamente nossa visita. As datas das visitas ficaram agendadas para o final do bimestre.

Sendo assim, as três semanas que se seguiram, dias 30/05, 06/06 e 20/06/2016 (dia 13/06 não teve aula devido a um feriado municipal), foram destinadas a apresentação e vivência das brincadeiras transformadas pelos alunos conforme realidade social e cultural em que vivemos atualmente. Como as aulas foram riquíssimas em contribuições e discussões dos

alunos, abrirei um novo tópico para facilitar a compreensão das apresentações dos trabalhos produzidos por cada turma.

#### *4.3.1.1.1 As brincadeiras produzidas pelos alunos do 3A*

No dia 30/05/2016, ao iniciar a aula, João lembrou que foi combinado que os grupos deveriam entregar o trabalho escrito naquele dia, então seu grupo havia ficado a noite anterior até tarde fazendo. A maioria dos alunos chegou atrasada na aula e João afirmou “*viu professora, o povo nem sofre mais*”. No vídeo, é possível ouvir Gustavo explicando para um colega como praticar o jogo que elaborou, alegando que teria “Dilma e Temer”. Questionei a turma se havíamos combinado de entregarem o trabalho escrito e alguns sussurraram que não, porém João destacou que sim; o restante da turma se calou. Indaguei-os sobre o que faríamos com o grupo que não entregasse o trabalho escrito naquele dia, e João afirmou “*não ganha nota*”. Alguns alunos pediram para entregar depois. Fizemos, então, votação e a maioria decidiu que poderiam entregar até o fim da tarde, mas valendo menos pontos.

Antes de iniciar as apresentações, os alunos pediram para fazer mais uma brincadeira da infância, alegando que eu havia prometido na última aula. Sendo assim, concordei com a turma e os reuni para escolhermos qual brincadeira vivenciaríamos naquele momento. Inicialmente, estavam presentes 14 alunos, que optaram por jogar queimada – “*a gente quer brincar de abelha rainha*”, brincadeira sugerida por Thiago na aula prática anterior. Perguntei se sabiam jogar abelha rainha e responderam que não. Expliquei uma vez como se jogava e não apresentaram dúvidas. Dividi as equipes nomeando-os em 1 e 2 e se organizaram rapidamente, criando as estratégias antes de começarem o jogo. Esta turma se organiza muito fácil e rapidamente, sendo que nenhum aluno pede para me ajudar a filmar a aula, pois todos participam efetivamente – a câmera fica no tripé. Os alunos que chegaram atrasados foram entrando um em cada equipe. Organizei o início da queimada e depois fiquei apenas “olhando” quem era queimado ou não. Jogaram por 3 vezes a queimada, sendo que cada equipe venceu uma rodada, tendo a terceira como desempate. Os alunos pareciam crianças se divertindo na rua. Após a queimada, nos reunimos no centro da quadra para organizar a apresentação de um dos trabalhos de transformação da brincadeira.

**GRUPO 1:** Amanda, Diego, Gustavo, João e Tati modificaram a brincadeira “alerta” com o tema “matéria mais difícil da escola – matemática”. O grupo se organizou para começar a explicação, solicitando que os colegas ficassem atrás de uma linha. Tati explicou

como se jogava: uma pessoa inicia com a bola, devendo gritar “*o professor é... Matheus (um nome) e todos saem correndo, na hora que ele pega a bola grita ‘alerta’, pode dar três passos e jogar a bola*”. Diego complementou “*falou alerta tem que parar, não pode andar mais*”, então um aluno que não era do grupo comentou “*já existe isso aí, hein*”. Perguntei onde entrava o “professor” na brincadeira e Gustavo explicou que “*o professor é quem pega a bola e o resto é aluno*”. Perguntei o que aconteceria se alguém pegasse a bola sem cair, o grupo respondeu “*nada, continua*”. Pediram para que eu iniciasse a brincadeira jogando a bola para cima. Enquanto isso, Elias estava filmando a atividade e Cássio perguntou a ele que brincadeira era aquela, então respondeu: “*já brincou de alerta? Eles imitaram o alerta. Imitaram aquele jogo que joga a bola para cima e chama o nome da pessoa, tá ligado? Aí quando ela pega, ela grita ‘alerta’ e todo mundo para, aí pode dar três passos eu acho... Isso aí já existe já*” (Elias). Iniciei a brincadeira e conforme iam sendo queimados, iam saindo. Elias me perguntou: “*professora, isso aí já existe, como é que eles criaram?*”, então expliquei que o grupo criou uma história, contextualizou a brincadeira usando um tema, porém concordava que a brincadeira tinha regras similares a original. A turma jogou até queimar todo mundo. Quem estava de fora, queimado, ajudava a identificar quem estava “burlando” as regras do jogo, como continuar andando após gritaram alerta. Cássio reclamou que queria voltar para o jogo, pois tinha errado a queimada e teve que sair. Expliquei aos alunos para pensarem como poderiam fazer para a brincadeira não ser excludente. Tati tentou queimar Diego, mas ele se mexeu, então todos reclamaram perguntando para mim se poderia se mexer; respondi que a brincadeira era deles, o grupo que inventou e deveriam saber a regra, então Amanda respondeu que não podia se mexer. Ainda faltavam 6 alunos para serem queimados e a turma não queria parar a brincadeira, entretanto o horário da aula se encerrou. Deixei terminarem a brincadeira. No vídeo, é possível observar que os alunos se divertiram muito, com muitas risadas o tempo todo. Infelizmente não conseguimos discutir a brincadeira criada pelo grupo, pois ultrapassei o horário da aula e tive que sair correndo para não me atrasar para a aula seguinte com outra turma.

Na aula do dia 06/06/2016, os alunos de um dos grupos chegaram mais cedo para organizar a quadra para a atividade que elaboraram, fazendo números com fita crepe no chão, dos dois lados da quadra de vôlei (laterais) – números iguais dos dois lados. Enquanto organizavam, perguntei aos demais alunos qual grupo apresentaria naquela aula e alguns alegaram que não fizeram o trabalho porque pedi para entregar o trabalho escrito na semana anterior, então solicitei que fizessem, pois o trabalho escrito era apenas uma parte da nota.

**GRUPO 2:** Marcos, Bruno, Reginaldo, Joatan, Cassio e Romualdo nomearam a brincadeira de “queima ou corre”. Thiago pediu para filmar a aula, porém solicitei que todos participassem e deixei a filmadora no tripé. O grupo chamou os colegas para o centro da quadra para iniciar a explicação da brincadeira, solicitando que se organizassem dois grupos de 7 pessoas, “*sem panelinha*”. Perguntei se só poderiam participar 7 pessoas de cada lado e responderam que sim porque até agora só haviam 14 alunos na aula. Conforme chegaram mais alunos, o grupo inseriu mais números no chão, incluindo todos os alunos na brincadeira. O grupo solicitou que cada pessoa se sentasse em cima de um número, sendo que alguns colegas não queriam se sentar, então o grupo enfatizou que todos deveriam se sentar, e a turma obedeceu. De cada lado da quadra de vôlei haviam números no chão, no meio da quadra uma bola e no fundo da quadra de vôlei uma marcação em X. O grupo estava bem organizado. Explicaram que a pessoa que estivesse em cima do número chamado deveria se levantar (um de cada equipe), correr até a bola e quem a pegasse primeiro deveria tentar queimar o colega, enquanto este deveria correr até o X. Alguns alunos não entenderam e pediram para que explicasse novamente. Um aluno comentou “*nem vou tentar pegar a bola, vou correr para o X*”. Tati perguntou se quem pegasse a bola teria que correr até o X e um colega respondeu que tentaria queimar o outro. O grupo explicou umas três vezes até todos entenderem. Começaram a brincadeira: o grupo chamou um número e Richard correu até a bola, então quando Amanda o viu correr até bola, correu direto para o X e ele não conseguiu queimá-la. Tentaram de novo outro número e aconteceu a mesma coisa: um correu para bola e outro direto para o X. Thiago sugeriu que quem não conseguisse queimar teria que sair. Como não estava dando certo, sugeri ao grupo que propusesse uma disputa pela bola, com os pés, que os números chamados deveriam pegar a bola com os pés e tentar fazer gol, enquanto o outro teria que defender – Reginaldo interrompeu a brincadeira dizendo a turma que o grupo faria uma adaptação, explicando aos colegas da forma que sugeri. A bola era de borracha e os alunos pediram para que eu pegasse uma de futebol. O grupo demorou um pouco para organizar, pois estava usando meia quadra e havia chegado mais alunos, também acharam que um gol estava mais longe que o outro, tentaram arrumar, não deu certo e ficou assim mesmo. Antes da alteração, a pessoa queimada deveria sair, agora quem fizesse o gol marcava ponto para equipe. Nas 4 primeiras rodadas os alunos chegavam e chutavam a bola de longe, então a turma sugeriu que só poderia fazer gol de dentro da área, podendo escolher qualquer gol – agora sim a brincadeira deu certo! Os alunos se divertiram, vibrando com as fintas que os colegas davam uns nos outros. Depois o grupo começou a chamar os números através de continhas de matemática (9 dividido por 3; raiz quadrada de 25, etc.). Terminamos a brincadeira e começamos a organizar o próximo grupo.

Thiago me disse que fazia parte deste grupo que acabou de apresentar e o grupo confirmou que ele ajudou um pouco; como Thiago estava perto da câmera, ouvi na gravação ele perguntando se eu havia marcado o nome dele e Marcos afirmou que anotei na folha e fiz um ponto de interrogação. Na verdade, Thiago não ajudou o grupo durante a apresentação, sendo assim não atribuí nota a ele, somente a relativa a entrega do trabalho. Apesar de a brincadeira ter sido atrativa e divertida, não apresentou o tema da atualidade, contendo características mais de um jogo utilizado para desenvolver determinadas habilidades do que especificamente uma brincadeira popular da infância.

**GRUPO 3:** Larissa, Cris, Raynara, Richard e Eliel adaptaram a brincadeira corre cotia para “corre da seca”. O grupo me entregou o trabalho dizendo que não queriam apresentar, pois pensaram numa brincadeira para as crianças da escola na atividade de visita do final do mês, e que os colegas não iriam querer participar, mas afirmei que os colegas participariam sim. O grupo pediu para que todos se sentassem ao redor do círculo central da quadra e Raynara explicou a brincadeira, sendo que uma pessoa iniciaria com bola e deveria andar ao redor do círculo enquanto todos cantavam uma música (adaptação do corre cotia); quando a música parasse deveria deixar a bola atrás de um colega e correr. Como o grupo não ensinou a música, os colegas sugeriram que não deveriam colocar atrás de quem a música parasse e sim que todos fechassem os olhos e colocasse a bola atrás de quem quisesse. Optaram por esta forma. Tentaram algumas vezes. Até deu certo, mas os alunos se cansaram, acharam um pouco chato, porém ninguém saiu da brincadeira. A figura 70 ilustra a brincadeira:

**Figura 70:** Brincadeira “corre da seca”



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 06/06/2016 – elaborada pela autora

Para finalizar, conversei com os alunos que já estavam sentados em roda devido a última brincadeira, então ressaltai que o grupo havia elaborado esta última brincadeira para crianças e, se acreditavam que as brincadeiras criadas por eles poderiam ser também aplicadas às crianças, e a turma respondeu que sim. Fizemos uma avaliação das brincadeiras de hoje e Bruno disse que ele inventou a do grupo dele, que ele conhecia uma parecida. Perguntei se conseguiram enxergar as características das brincadeiras discutidas em aula, como a diversão, e responderam afirmativamente. Diego disse que houve competição também, lembrando que era uma característica do *agôn*. Destaquei momentos em que os elementos *alea* e *mimicry* também apareceram nas brincadeiras. Finalizei a aula lembrando que não haveria aula na próxima semana devido a um feriado municipal, sendo dia 20 o último prazo para apresentação dos trabalhos.

A aula do dia 20/06/2016 foi a última destinada a apresentação das brincadeiras elaboradas pelos alunos, sendo que dois grupos apresentaram neste dia, totalizando cinco grupos e 25 alunos, ou seja, 4 alunos não apresentaram, sendo um deles Thiago, que entregou o trabalho escrito junto ao grupo 2.

**GRUPO 4:** Lucas, Elias, Matias e Cassiano chegaram mais cedo ao ginásio e prepararam a atividade com bambolês antes dos colegas chegarem. Para iniciar, o grupo pediu aos colegas que se aproximassem dos bambolês, pois estavam sentados na arquibancada aguardando. Perguntei o nome da brincadeira e um aluno disse “*ah, eu sei como joga isso daí, é aquele de fazer jogo da velha!*”, então um integrante do grupo respondeu que o nome era “*o jogo dos antigos*”. Matias dissertou que “*todo mundo achava que ia ser jogo da velha, mas não é. O objetivo do jogo é por 3 cores na sequência, na horizontal, vertical ou diagonal, e se o jogo der ‘velha’, o próximo jogador tem o direito de tirar uma camisa...*” e Elias completou “*e colocar em outro lugar*”. O grupo montou no chão um jogo da velha com bambolês, sendo duas equipes de 3 jogadores cada que receberam um colete cada (vermelho ou verde). Todos se reuniram ao redor do jogo para começar e alguns alunos comentaram que já viram essa brincadeira “de correr”, parado assim não. Trata-se de um jogo da velha normal, mas cada um joga uma vez, sendo que quando todos jogarem e não tem houver um vencedor, o primeiro que jogou deve retirar o colete que havia colocado no bambolê e colocá-lo em outro lugar e assim por diante, até dar “velha”. No início alguns alunos reclamaram que era chato, mas depois se animaram e não queriam mais parar de jogar, pois foram descobrindo novas estratégias para se ganhar o jogo. Todos quiseram jogar, sendo que quem estava ganhando, continuava. Os alunos comemoravam quando sua equipe ganhava, aplaudindo os colegas que faziam boas jogadas. Não queriam parar de jogar! Ficamos 15 minutos nesse jogo e passamos para o próximo grupo.



Apesar de a brincadeira ter envolvido os alunos de forma contagiante, o grupo não utilizou um tema da atualidade para modificá-la, conforme havia solicitado.

**GRUPO 5:** André, Guilherme, Juliano, Henrique e Joemi. O grupo organizou um futebol em dupla, com as pernas amarradas. Tentamos amarrar as pernas com elásticos, mas rasgaram, então utilizamos coletes e deu certo. Os alunos organizaram-se em duplas, entretanto precisei insistir para que alguns participassem para que desse o número adequado de duplas para que o jogo acontecesse. As meninas não queriam participar (3 meninas), mas acabaram indo. A figura do goleiro também era dupla. Demoraram muito para organizar a atividade, cerca de 10 minutos. Enquanto isso, alguns alunos se divertiam correndo com suas duplas, chutando a bola e apostando corridas. O interessante é que as duplas precisavam se abraçar para melhorar o deslocamento e foi difícil conseguir uma dupla para o goleiro, pois Diego não queria fazer dupla com Cris por ele ser homossexual, mas depois de muita insistência minha e da turma, formaram a dupla, mas não se encostaram. Primeiro o grupo tentou fazer uma disputa entre as duas equipes, mas não deu certo, então sugeri que fizessem jogo de futebol mesmo. Cada gol que faziam se reuniam no meio da quadra formando uma roda, vibrando e cantando. Os alunos se divertiram muito! Jogaram até o final da aula, não restando tempo para fazer as avaliações das atividades propostas. Novamente o grupo não modificou a brincadeira a partir de um tema da atualidade, conforme proposto para o trabalho. A figura 71 ilustra a brincadeira:

**Figura 71:** Futebol em dupla



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 20/06/2016 – elaborada pela autora

Compreendo que as aulas práticas vivenciadas despertaram nos alunos um olhar diferenciado para os jogos e brincadeiras tradicionais infantis, contribuindo para que sua memória não se perdesse com o passar do tempo. O objetivo de modificar regras de jogos dialogando com os temas sociais emergentes de nossa sociedade atual foi parcialmente atingido, tendo em vista que apenas um grupo relacionou a nova brincadeira a um tema da atualidade. Entretanto, corroboro a afirmação de Guimarães e Lagoeiro (2017, p. 249 - 250), de que

Além de seu aspecto lúdico, o jogo tem, na condição de conteúdo da Educação Física, um papel formador para os jovens. É capaz de possibilitar uma maior interação entre os alunos que nesta faixa etária acabam necessitando pertencer a um grupo e serem reconhecidos dentro dele. Temos essa compreensão, pois observamos no jogo e no ato de jogar a possibilidade de se estabelecer pontes entre as diferentes formas de viver a juventude e a experiência pedagógica significativa com o trabalho docente. Essa relação será tanto mais qualificada quanto mais numerosos forem os momentos em que aos alunos seja possibilitado não só compreender este fenômeno, mas que também sejam capazes de modificá-los e reestruturá-los.

A experiência de modificar e reestruturar os jogos tradicionais da cultura infantil possibilitou, na vivência das brincadeiras, a interação entre os alunos, mobilizando-os no domínio de relações, aprendendo a respeitar os colegas e a atividade elaborada por eles. O lúdico foi um elemento constante em todas as brincadeiras, tendo a diversão como carro chefe das aulas.

É preciso destacar a diferença entre as turmas, sendo o 3A estereotipada como a mais bagunceira e mais difícil de trabalhar, enquanto no 3B estão os melhores alunos, mais inteligentes. Retomarei essa discussão ao final do próximo tópico, após apresentar as aulas vivenciadas pelo 3B.

#### *4.3.1.1.2 As brincadeiras produzidas pelos alunos do 3B*

Assim como o 3A, iniciamos as apresentações e vivências das brincadeiras modificadas pelos alunos do 3B no dia 30/05/2016. Os alunos demoraram um pouco para chegar ao ginásio, então os que haviam chegado ficaram conversando comigo sobre as brincadeiras que produziram. Lori explicou a ideia de seu trabalho usando fantasia (simbolismo). Matheus explicou sobre a brincadeira de seu grupo utilizando quadrados, em cada canto do quadrado ficaria uma pessoa que representaria os 4 países mais ricos do mundo e uma pessoa no meio representando o Brasil tentando entrar no meio deles, sugerindo que seu

grupo poderia ser o primeiro a apresentar. Mesmo com poucos alunos no início da aula, solicitei que se organizassem para iniciar as apresentações, então o grupo do Matheus pronunciou que precisava apenas de 5 pessoas, então poderiam começar. O grupo de Maya elaborou slides, mesmo não tendo recebido essa demanda, pois fizeram um xadrez gigante e acharam mais fácil explicar a brincadeira desta forma, porém não há como projetar no ginásio e nem havia levado o projetor.

**GRUPO 1:** Matheus, Josué, Murilo, Emily e Jefter – Josué estava com a perna quebrada, então auxiliou com as filmagens das aulas desta turma. Emily ainda não havia chegado e o grupo alertou que foi ela quem criou a brincadeira, mas começaram a explicação sem ela. Os alunos presentes formaram um círculo para escutá-los. Matheus explicou a brincadeira que aconteceria apenas em metade da quadra de vôlei. Um aluno deveria ficar em cada uma das pontas da quadra e um no meio, ou seja, 5 alunos; quando o grupo dissesse “roda”, todos deveriam trocar de lugar girando em sentido horário e quem estivesse no meio tentaria entrar no lugar de um deles. Maya perguntou se era como um “*coelhinho sai da toca*” e o grupo e disse que “*mais ou menos*”. Na sequência, Matheus ressaltou: “*e o que que a gente quis dizer com a vida real? Vai ser os 4 maiores países (“4 economias” – completou Josué), 4 maiores economias, países mais ricos e o Brasil vai estar no meio... Brasilzão vai estar perdido aqui no meio querendo roubar o lugar dos 4 primeiros, entendeu? Mas hoje, na verdade, o Brasil está em nono e está caindo*”. Os alunos pediram ao grupo para marcar o meio do quadrado com fita. Josué e Matheus ainda ficaram decidindo onde seria o quadrado, mas optaram por manter na metade da quadra mesmo. Apenas 5 alunos participaram da atividade, os demais precisaram esperar. Emily chegou após a explicação do grupo, que confirmou a ela que já haviam explicado e estava tudo certo, mas a consultaram para saber se poderia ser do jeito que pensaram, na meia quadra de vôlei. O grupo organizou o início da atividade, mas os alunos tiveram dificuldade em girar no mesmo sentido, saindo cada um para um lado. O grupo parou e tentou reorganizar, mas a brincadeira não deu certo porque quem estava no meio sempre conseguia pegar o lugar de alguém devido o espaço ser muito grande. Interferi com sugestões para modificar a brincadeira e Diandro recomendou aumentar a quadra, mas também não deu certo. Emily destacou que pensaram num quadrado pequeno, mas o grupo utilizou um grande, por isso não estava dando certo. Reduziram o quadrado para um metro de cada lado, então a brincadeira começou a funcionar. O grupo reclamou que ninguém queria participar, mas foi porque não estava dando certo, então precisei lembrá-los que valia ponto de aula prática. Emily disse “*vamos tentar fazer o pequenininho como original do que ficar tentando... tentando*” e reclamou que Diandro estava interferindo no grupo dela. O quadrado pequeno deu

certo e os participantes passaram a se divertir. O grupo demonstrou satisfação ao ver a atividade fluindo e os colegas não queriam sair da brincadeira – o grupo deveria ter colocado vários quadrados ao mesmo tempo para ninguém ficar de fora. Depois, colocaram 2 pessoas no meio para aumentar a dificuldade. Terminamos a brincadeira e seguimos para a próxima atividade.

**GRUPO 2:** Diandro, Lori, Wagner, Sidney, Henrique e Leandro – Diandro disse que fizeram duas brincadeiras, porém solicitei que escolhessem apenas uma: “Como descobrir o ladrão”. Enfatizei ao grupo que eles precisavam organizar a atividade, então fizeram um círculo para poderem explicar. Diandro destacou “*precisamos de 5 para cada cidade*”, porém pedi para explicar primeiro, mas ele achou melhor organizar antes de explicar. Insisti que precisavam explicar como se brincava antes de designar os papéis que cada um assumiria no jogo, então Diandro explicou: “*vai ter um policial para comandar a cidade e um juiz, o juiz vai selecionar os 2 bandidos nas duas cidades e vai selecionar o tempo para as pessoas correrem; vai ficar todo mundo aqui, o juiz vai ficar ali e a polícia também, vai ficar as duas cidades, uma aqui neste canto e outra ali naquele canto, vai contar até 3 e a cidade vai correr e se espalhar; quando o juiz falar STOP todo mundo para da cidade e nisso o policial tem direito a dar três passos e jogar a bola e tentar acertar o bandido*”. Perguntei se era possível brincar todo mundo ao mesmo tempo, respondendo que sim, que acrescentaria mais pessoas na cidade e também mais bandidos. Dani perguntou “*se você não for o bandido, você não sai, fica livre?*” e ele confirmou que sim. E o bandido? (alguém pergunta) “*Tem que ser preso*”. E para proteger o bandido? “*Não pode*”. O grupo usou uma bola e Diandro tentava organizar, enquanto eu chamava todos os alunos para participar. Nesse momento, percebi que ninguém entendeu a brincadeira, pois eu também não havia entendido. O grupo demorou a organizar a atividade, com muita dificuldade. Começaram a brincadeira e o grupo ia parando para ajudar a organizar, explicando o que as pessoas deveriam fazer. A brincadeira estava confusa, os alunos não entenderam e não se motivaram para brincar. Avisei que precisavam ser mais dinâmicos, que a brincadeira estava muito parada. Alguns alunos chegaram próximos à mim e disseram que ainda não haviam entendido. O grupo tentou fazer a brincadeira por 4 vezes. Então, perguntei se acabava quando queimava o ladrão e responderam que sim. A brincadeira começou a dar certo, mas os alunos não se motivaram. Emily comentou “*vamos voltar a correr no quadradinho que tava mais legal*”. Perguntei aos alunos próximos a mim o que fazer para deixar a brincadeira mais dinâmica e Eldo sugeriu “*aumenta a quantidade de passos e abre para a quadra inteira*”. Parei a brincadeira e reuni todos no meio da quadra. O que aconteceu? “*Diandro não explicou direito*” (Eldo). Leandro, que é do grupo, respondeu “*Não, vocês que*

*não entenderam*”. Comentei que brincadeira estava parada demais, então Diandro alegou que os colegas precisavam correr. Eldo repetiu sua sugestão para deixar a brincadeira mais dinâmica; Emily argumentou “*mas é para ficar parado, não pode se mexer*”; “*Não, só quando ele falar ‘para’*” (Eldo). Alguém sugeriu misturar tudo, mas os alunos de cada “cidade” corriam somente de um lado. O grupo alterou a brincadeira dizendo que poderiam se misturar e a turma reclamou que haviam dito anteriormente não poder. Sugeri uma adaptação, que ficou parecendo “alerta”; tentamos três vezes, todos correram, mas não deu certo. Os alunos se cansaram e paramos a brincadeira.

Ao final da aula, nos reunimos no meio da quadra e avaliamos as brincadeiras. Avaliação? “*10 para todo mundo*”, “*chato e chato*”. Expliquei que não era para atribuir nota, era uma avaliação qualitativa. O que aconteceu com a primeira brincadeira? “*Foi mais produtiva*”, “*foi massa*”, “*foi mais legal*”. Por que foi mais legal? “*Porque a segunda foi chata*”. Por que a segunda foi chata? “*Porque não tem sentido, assim...*”, “*porque não entendemos*”, “*a primeira tinha desafio e a segunda não*”, “*tinha que ser mais rápida*”. Sugeri para as próximas apresentações que tentassem envolver todos os alunos ao mesmo tempo, que as brincadeiras fossem dinâmicas e com regras mais claras. Após a aula, Diandro e Wagner me explicaram de onde adaptaram a brincadeira, disseram que brincavam quando criança e já a fizeram na escola, a noite, que se chamava “Cidade dorme”, originalmente com 10 pessoas e 2 anjos, sendo muito parecida com “detetive”, em roda e sentados. Fizeram a brincadeira em movimento, mas a dificuldade em explicar a brincadeira e organizá-la fez com que os alunos se desmotivassem.

No dia 06/06/2016, os alunos do grupo que apresentariam o “xadrez humano” chegou mais cedo para montar o tabuleiro no chão. Igor verificou o que o grupo estava fazendo e me disse “*já assisti Harry Potter e não tem nada a ver o que eles estão fazendo*”, fazendo referência a um filme da série em que os protagonistas jogam “xadrez humano”; porém ninguém havia comentado que a ideia foi retirada do filme. Este grupo precisava de muita gente para jogar, então decidimos iniciar as atividades com outro grupo, já que haviam poucos alunos no início da aula.

**GRUPO 3:** Gabi, Patrícia, João, Guilherme e Bandeira – “*esconde-esconde corrupto*”. João explicou: “*eu já havia comentado com algumas pessoas na sala que nossa brincadeira é o esconde-esconde corrupto. A base é o mesmo do esconde-esconde normal nosso, só que aí... estamos em poucos... dá para só um bater, mas se tivesse muita gente bateriam dois... aí quando ela acha a pessoa, ela não sai correndo para bater 1, 2, 3... se a pessoa viu que ela viu ela, só que ela tem que ficar quieta, então não adianta dizer que não viu.*”

*Por exemplo, se a Maya tentou se esconder e eu achei ela, a Maya vai ficar quieta, aí os outros estão achando que a Maya está se escondendo, e a Maya vai atrás dos outros para achar também*". É com ajuda? Eldo complementou perguntando se era como um cola-cola americano com ajuda. João respondeu que sim, *"ela vai ajudando, mas ninguém sabe que ela está procurando, então todo mundo vai ter que se esconder de todo mundo"*. Alguém disse *"que massa!"*. Conforme vai achando os colegas, este também vai ajudando? *"Sim, se eu acho o Guilherme e o Pozim, eles vão ajudar, mas o povo está achando que é só eu que tô procurando, mas vai nós três, até achar todo mundo"* (João). Qual foi a adaptação que fizeram para o "corrupto"? *"Que vai ter um corrupto no meio, que o povo acha que está se escondendo, mas vai pegar eles"* (João). Como o espaço é muito grande fora do ginásio, definimos a área da brincadeira sendo dentro do ginásio e ao redor do mesmo, até a tela do campo de futebol, sem descer para a pista de atletismo, até as árvores ao redor e, nos fundos, até a mangueira. Quem vai bater? Apontam para um aluno, mas como decidi deixar a filmadora com o pegador e Igor queria filmar, então resolveu ser o pegador. Igor disse que não entendeu a brincadeira porque estava filmando, então expliquei rapidamente para ele e Eldo completou *"é um esconde-esconde ajuda, quem você achar, você não fala que achou, não bate um, dois três..."*. Alguns alunos chegaram atrasados, mas foram se esconder, outros 5 alunos sentaram-se e não brincaram. Logo no início, aqueles que se esconderam dentro do ginásio foram encontrados e passaram a ajudar a encontrar quem estava por ali. Porém ficou fácil, pois dentro do ginásio todos viram onde os colegas se esconderam, não conseguindo seguir a ideia de se esconder do colega também. Alguns que foram encontrados dentro do ginásio não ajudaram a procurar e se sentaram, mesmo com minha insistência. Quando Igor saiu do ginásio, acompanhei-o um pouco, mas depois seguiu sozinho, procurando os colegas e levando a câmera consigo. João foi encontrado e o ajudou. Igor se intitulou, no vídeo, como o "detetive". Poucos alunos o ajudaram a encontrar os colegas, os demais ficaram sentados dentro do ginásio, conversando e esperando Igor voltar, ou seja, não cooperaram com o objetivo da brincadeira. Patrícia e Gabi se esconderam em cima de uma árvore e não conseguiam descer, tendo Igor que ajudá-las. De repente, apitei dentro do ginásio para que voltassem e Igor relatou *"ixi, a professora acabou e eu ainda tenho que salvar (as meninas). Vou falar para professora que eu não aguento esse trabalho não"*. Eldo ainda não foi achado. Os alunos retornaram para o ginásio, mas Eldo e Emily só retornaram quando reuni a turma para conversar sobre a brincadeira, não sendo encontrados pelos colegas. A brincadeira deu certo? Eldo respondeu que sim. Guilherme reclamou que alguém ficou por último para se esconder, foi achado e "dedurou" todo mundo. Qual era o objetivo da brincadeira? João respondeu que era se esconder de todo mundo.

Guilherme reclamou que se um fosse encontrado, levava todos que estavam juntos. Expliquei que foi o que aconteceu com o Diandro, foi encontrado primeiro e tinha visto onde colegas tinham se escondido dentro ginásio, então ajudou Igor a encontrá-los – os alunos deveriam se esconder dos colegas também. Guilherme reclamou que não tinha como, não tinha lugar para se esconder dentro do ginásio, mas os colegas alertaram que deveria ter saído do ginásio, então respondeu “*ah, subir em árvore?!?*”. A turma gostou da brincadeira.

**GRUPO 4:** Apolo, Dani, Eldo e Maya – “xadrez humano”. O grupo pediu para que os colegas se reunissem ao redor do tabuleiro feito no chão com folhas de camurça e Eldo solicitou “*peessoal, façam silêncio porque é xadrez, é raciocínio* (“é cheque mate” – disse um colega), *não é cheque mate, só no final*”. Eldo alertou que o tabuleiro estava colado no chão, então precisavam levantar os pés para andar sobre ele. Maya destacou que retiraram algumas peças, sendo uma torre e um peão. Eldo explicou que alguém iria comandar as peças (os alunos), alguém que sabia jogar xadrez, sendo os dois líderes (jogadores). Os alunos começaram a pedir para ser esta ou aquela peça, mas Eldo ressaltou que quem decidiria seria o líder. Henrique e Bandeira pediram para serem os líderes, afirmando que sabiam jogar xadrez. Os líderes indicaram qual peça seria cada aluno. O tabuleiro era bem apertado e os alunos precisavam ficar bem próximos uns dos outros. Os alunos se organizam no tabuleiro e não interferi na organização do grupo em nenhum momento, só observei. Os integrantes do grupo precisaram participar também para suprir o número de peças no tabuleiro. Como faltaram algumas peças, sugeri que deixassem apenas 4 peões de cada lado. O jogo deu certo! As peças, às vezes, queriam palpitar nas jogadas, mas o grupo alertava que não podia, apenas o líder fazia as jogadas. Quem vai sendo “morto”, vai saindo do tabuleiro. No meio do jogo chegaram os alunos do 3A, mais cedo que o horário de sua aula, tumultuando o entorno do tabuleiro, curiosos, querendo saber se também iriam jogar, porém destaquei que somente se algum grupo tivesse proposto um jogo com tabuleiro. Os alunos que estavam no tabuleiro pediram para acabar o jogo, pois estavam sem saída, tendo só o rei como peça de um dos jogadores. A aula acabou e não tivemos tempo de avaliar a brincadeira. A figura 72 ilustra a brincadeira:

**Figura 72:** Brincadeira “xadrez humano”



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 06/06/2016 – elaborada pela autora

Ao analisar o vídeo, percebi que os alunos gostaram das brincadeiras vivenciadas nesta aula. No xadrez humano, conforme os alunos iam sendo eliminados, perguntavam se podiam “subir” para sala, preocupados em não se atrasar para a próxima aula. O grupo não explicou a relação do xadrez humano com um tema da atualidade, mas no trabalho escrito explicaram minuciosamente a relação com os políticos brasileiros, atribuindo nomes de políticos à cada uma das peças do tabuleiro. Durante a aula tive a impressão que esconde não havia saído como o planejado pelo grupo, mas, pelo vídeo, percebi que deu certo. Porém, como era uma brincadeira que demandava tempo e eu não tinha como acompanhá-los devido ao espaço para esconder ser muito grande, fiquei ansiosa para que a brincadeira terminasse logo, pois tive receio de perder o controle da turma, o que não aconteceu.

No dia 20/06/2016, antes da aula começar, alguns alunos encontraram uma corda na quadra e começaram a pular, então comentei com a turma que esta era uma das características da brincadeira, a auto-organização. Bandeira enfatizou que gostavam de brincar quando a brincadeira era legal. Assim, a turma começou a chegar ao ginásio e iniciamos a aula, sendo a última das apresentações dos trabalhos. Tentei reunir os alunos para o grupo começar a apresentação, mas tive dificuldade porque estavam distraídos brincando com as bolas que o grupo usaria. Perguntei aos alunos quais eram os dois grupos que apresentariam e Luiz respondeu que não tinha grupo. Destaquei para a turma que quem não apresentasse nesta aula teria que fazer uma prova de recuperação.

Neste momento, João sugeriu “*já que estamos relembando as brincadeiras da infância, na próxima aula vamos jogar futsal para lembrar as aulas do fundamental*” e,



Vinicius, complementou “*verdade, igual professor rola bola que chega e ‘vamo brinca?’*” (fazendo o movimento de rolar uma bola no chão); João argumentou “*vamos professora, a gente nunca jogou bola*”. A inferência dos alunos fez menção às aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental, com aulas meramente recreativas, em que apenas jogavam futsal ou brincavam livremente, sem objetivo traçado para a aula ou qualquer conteúdo destacado. Vinicius ainda mencionou o professor “rola bola”, termo utilizado para designar o professor que utiliza a prática de “dar a bola” aos alunos, num modelo recreacionista de ensino da Educação Física na escola (DARIDO; RANGEL, 2005).

**GRUPO 5:** Vinicius, Renato, Ariel, Igor e Samara – “queima e cola”. Igor e Ariel chegaram atrasados, já tendo iniciado a atividade. Antes de começar a aula, Vinicius já havia me explicado a brincadeira, fazendo o mesmo agora para os alunos. Trata-se de uma queimada de uma equipe apenas, a pessoa queimada deveria ficar parada no lugar servindo de escudo para os colegas, até queimar todo mundo; utilizaram duas bolas e dois queimadores. Vinicius tentou organizar sozinho a atividade e demorou um pouco para a turma atendê-lo. O jogo começou e os alunos tumultuaram no centro da quadra, pois o fato de utilizarem duas bolas, ficando um queimador no fundo de cada lado da quadra de vôlei, propiciou a aglomeração no centro da quadra. Para minimizar o problema, Vinicius colocou mais 2 queimadores, um de cada lado. Emily chegou atrasada e precisei explicar a ela como jogar – não foi a primeira vez que isso aconteceu. Vinicius interferiu novamente destacando que não poderiam ficar na lateral (no meio da quadra em cima da linha lateral), reiniciando a brincadeira. Indiquei a Vinicius para solicitar a quem fosse queimado que se sentasse no lugar, não apenas ficar estátua – continuaram tumultuados entre as duas linhas de 3m do vôlei e a maioria quase não se movimentava, formando-se grupinhos no meio do jogo, parados e conversando. Finalmente conseguiram fazer uma rodada até o final, restando somente a Patrícia, que ganhou o jogo. Fizemos mais uma vez e mudei a regra do jogo, sendo que quem estivesse queimado (sentado) e conseguisse pegar a bola sem cair no chão, poderia voltar ao jogo, mas ninguém conseguia pegá-la. O jogo ficou mais dinâmico, mas alguns alunos deixaram a quadra. A rodada finalizou com Murilo se tornando vencedor.

Solicitei que o próximo grupo iniciasse a apresentação, porém ninguém se manifestou. Sendo assim, 4 alunos não apresentaram o trabalho. Solicitei que todos se sentassem na arquibancada para avaliarmos os jogos apresentados, conforme ilustrado pela figura 73:

**Figura 73:** Avaliação das brincadeiras

**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 20/06/2016 – elaborada pela autora

Iniciei destacando minhas percepções em relação à atitude dos alunos frente aos jogos vivenciados: os alunos desta turma eram corruptos, ou seja, faziam corrupção dos elementos do jogo, conforme os conceitos de Caillois (1990); os alunos riram e disseram que não eram corruptos; Igor manifestou “*então vamos fazer delação premiada*”. Acrescentei que burlavam as brincadeiras, encontrando brechas em suas regras para fazerem a brincadeira elaborada pelo colega desandar (a turma continuou rindo). Talvez, as regras propostas não tenham ficado claras, muitas delas não foram bem delimitadas, sendo que tive que interferir algumas vezes para discutir ou inserir novas regras. Por que aconteceu isso? “*Porque não somos crianças!*”, “*a brincadeira tava enjoativa*”, “*nós é tão malandro, que a gente tá sendo malandro com a brincadeira*”. Exemplifiquei a brincadeira do grupo do Diandro, em que a turma foi desistindo no desenvolvimento da mesma, então os alunos argumentaram “*e tava chaaaaata*”, “*ninguém entendeu a brincadeira*”, “*cidade que você nem sabia o que fazia o que*”. Pedi para avaliarem as brincadeiras vivenciadas e Guilherme reclamou da brincadeira de esconder, dizendo que os colegas foram malandros, queriam ser achados logo e nem se esconderam. Patrícia destacou que a brincadeira que seu grupo criou (esconde-esconde), tentava compreender a corrupção nacional, no entanto conseguiram ver a corrupção acontecendo durante o próprio jogo. Emily observou que mesmo na brincadeira do grupo dela, que era mais simples, houve corrupção, pois uns ficavam empurrando os outros para conseguir seu lugar. Vinicius lembrou que na queimada de seu grupo foi preciso mudar a regra, colocando todo mundo que fosse queimado sentado, pois ninguém respeitava a regra de ficar

parado no lugar quando queimado; Guilherme respondeu que não tinha como ficar parado sem se mexer, senão levaria bolada. Rayane e Katiane chegaram no final da aula e não apresentaram o trabalho.

Retomando as discussões comparativas entre os dois 3º anos, observei que o 3B produziu trabalhos conforme havia solicitado, ou seja, selecionando uma brincadeira da infância e transformando suas regras a partir de temas sociais emergentes de nossa sociedade atual, criando-se assim uma nova brincadeira. Os trabalhos escritos destacaram também os elementos do jogo propostos por Roger Caillois, o que não aconteceu nos entregues pelo 3A. Houve problemas com a clareza das regras propostas, o que dificultou a vivência de algumas brincadeiras, dando brecha para que os colegas as pervertessem, muitas vezes aborrecendo os alunos ao invés de se divertirem. No entanto, as brincadeiras elaboradas pelo 3A tiveram regras sólidas, contando com a participação efetiva de todos os alunos, divertidas, porém a maioria não utilizou o tema da atualidade e nem os elementos de Caillois, ainda, algumas não foram transformadas a partir de brincadeiras da infância, mas de jogos pouco conhecidos ou utilizados como estratégias de ensino em aulas de Educação Física.

#### *4.3.1.1.3 O abrigo dos idosos: visita do 3B*

Optei por iniciar com a visita do 3B por uma questão cronológica, ou seja, a atividade aconteceu antes da outra turma, sendo realizada no dia 25/06/2016, sábado pela manhã. A data foi escolhida por se tratar de um sábado letivo destinado à área de linguagens, juntamente com a professora Waldineia (Língua Portuguesa), ou seja, organizamos uma aula extracurricular.

Para combinarmos os detalhes da visita com a turma realizamos uma aula conjunta no dia 20/06/2016, segunda-feira pela manhã, numa aula extra agendada e autorizada pela coordenação do curso. Ao explicar o objetivo da aula, uma aluna questionou o que iríamos perguntar aos idosos, então respondi que era exatamente sobre isso que conversaríamos naquele momento. A proposta da visita era fazer um contraponto das brincadeiras da infância dos alunos com a dos idosos. Falamos sobre a visita e combinamos que a participação deles valeria 2,0 pontos. Destaquei que o outro terceiro ano iria para uma escola em Campo Verde, então questionaram por que eles também não iriam, mas outros alunos disseram que era melhor ir ao abrigo. Expliquei a diferença entre as atividades de cada turma, sendo que no abrigo fariam um bate-papo com os idosos, e Vinicius completou “*um questionário né*”. Outra aluna sugeriu que poderiam entregar um relatório depois. Guilherme perguntou o que aconteceria com quem não

fosse e ressaltar que perderia os 2 pontos da nota, pois o sábado seria letivo e a atividade avaliativa. Propus elaborarmos um roteiro, mas conforme as sugestões foram aparecendo, os alunos indicaram que não havia necessidade. Alguns alunos sugeriram que levássemos alguns brinquedos e jogos para estimular a lembrança da infância dos idosos Josué e Maya se comprometeram a levar alguns jogos. Até propus imprimir figuras ou quadros da infância para levar, mas me esqueci de levá-los. Um aluno manifestou “*quem sabe a gente acha alguém lá que estudou em São Vicente*”. Maya lembrou que tinha fotos da avó dela brincando e poderia levar para mostrar aos idosos. Combinamos de levarem violão também. Os alunos sugeriram a saída do campus para as 7h30 para chegarmos lá mais cedo e termos mais tempo para a atividade. A professora Waldineia concordou em sairmos mais cedo e justificou não era apenas chegar e conversar, “*o idoso tem uma especificidade... fala mais alto, devagar, ‘ah você brincou disso?’ Não, não é assim, eles gostam muito que você ouça também*”. Destaquei que teriam que conversar sobre outros assuntos até acharem o caminho para perguntar sobre as brincadeiras da infância. Os alunos sugeriram “improvisar” na hora e não fazer um roteiro de perguntas.

No dia 25/06/2016 foi realizada a visita ao abrigo “Sombra das Acácias” em Jaciara, MT, com a participação de 26 alunos, para finalização do conteúdo jogos e brincadeiras. Os alunos tiveram a oportunidade de passar a manhã de sábado (8h40 às 11h) conversando com os idosos do abrigo, que fica na zona rural, num espaço amplo, arejado e bem estruturado, que conta com 29 idosos moradores do local. Chegando ao abrigo alguns alunos já foram parando e conversando com os idosos, outros ficaram com um pouco de vergonha. Ao se aproximar dos idosos, alguns deles lhes diziam que não queriam conversar, mas aos poucos foram aceitando e ficando mais a vontade com os alunos. Os idosos contaram histórias de suas vidas e, quando tinham oportunidade, os alunos perguntavam sobre sua infância e brincadeiras. No meio da manhã teve um culto religioso oferecido por dois senhores que fazem trabalho voluntário no abrigo todos os sábados. Oferecemos também um café da manhã a todos os presentes. Os alunos filmaram alguns momentos da atividade, como jogos de dominó com idosos ou cantando e tocando violão para eles.

Na próxima aula realizamos uma avaliação da atividade para que os alunos pudessem expor as vivências deste dia, pois como estavam espalhados, cada um conversando com um idoso ou grupo de idosos, não consegui filmar tudo. Entendo que o mais importante será a socialização das informações na próxima aula.

Também tive a oportunidade de conversar com alguns idosos, porém consegui abordar o assunto das brincadeiras apenas com uma senhora, que contou morar no abrigo há 3

meses com o marido, natural da cidade de Jaciara. Comentei com ela que as crianças não brincam mais na rua hoje e ela achava que isso era bom, porque estava tudo muito perigoso e era melhor não brincar na rua. Perguntei se ela brincava na infância e ela respondeu que não, que sempre teve que trabalhar muito, que acordava muito cedo para ir à escola e ao voltar tinha que cuidar da casa e dos irmãos porque sua mãe fazia renda.

A figura 74 ilustra alguns momentos da visita ao abrigo:

**Figura 74:** Visita ao abrigo dos idosos



Fonte: acervo pessoal da autora

Para iniciar a aula do dia 27/06/2016 solicitei aos alunos que formassem um círculo para discussão e avaliação das atividades realizadas no abrigo. Emily comentou que achava que a visita “*não deu muita produtividade nas coisas*” e a turma prontamente rebateu “*deu sim*”, então Emily argumentou “*mas, professora, eu conversei com um senhor lá que toda hora ele me dizia uma coisa e depois ficava contradizendo o que tinha dito*”. Para tanto, os alunos relataram as histórias dos idosos que conheceram no abrigo: “*conheci um que disse que com 4 meses lá arrumou uma namorada*”, “*conheci um que quando tava conversando comigo ele dormiu*”; Guilherme perguntou se teria como fazer outra visita ao abrigo e Matheus sugeriu para fazermos uma troca com a outra turma nos locais de visita. João destacou que gostaria de retornar ao abrigo para fazer uma horta. Guilherme discordou de João “*criança é chato, não gosto de criança*” e completou “*criança não exige tanta atenção, já os idosos... a maioria lá dizia assim ‘aqui a estrutura é muito boa, mas isso aqui é um inferno’, o velhinho falou ‘eu tô aqui há três anos e não recebo visita’, é tão bom quando chega o sábado que o pessoal vai lá*”

*no negócio das reza, eles distraem a cabeça, eles precisam mais de visita*". Murilo relatou que ficou conversando com um senhor e quando foi se despedir dele, *"ele tirou o boné assim, eu fiquei até meio arrepiado, ele olhou pra mim assim, o olho dele mais parecia um rio, chorando, 'o fio, vai com Deus, se cuida' e bateu nas minhas costas assim, 'volta mais vezes pra cá, nós gosta de visita', quando ele falou aquilo lá, sabe, fiquei até emocionado, tadinho do velho"*. Proponho conversar com a coordenação para fazermos uma parceria da escola com o abrigo para realizarmos mais visitas até mesmo com outras áreas de ensino. João sugeriu que levássemos enxadas da próxima vez e aqueles idosos que conseguissem também poderiam ajudar, *"porque a pior coisa para o velho é ficar parado"* e Murilo complementou dizendo para colocarmos todos de cadeira de rodas debaixo dos pés de banana e *"eles ficam olhando a gente trabalhar"*.

Conversamos sobre a horta que o abrigo tinha e os alunos pediram para ajudá-los, convidando o professor da área de horticultura; outros alunos indicaram *"vamos nós mesmos"* e Guilherme sugeriu para irem de carona mesmo. Vinicius comentou que um senhor pediu para Patrícia imprimir as fotos que tiraram lá porque queria mostrar para filha a visita dos alunos, e sugeriu para imprimirem as fotos que os alunos tiraram para colocar num quadro e levar lá em agosto, perto do dia dos pais, *"fazer um dia diferente com eles, pois pelo jeito não recebem muita visita"*. Os alunos começaram a contar histórias que escutaram dos senhores e senhoras do abrigo. Vinicius contou sobre um senhor que pediu a ele para mexer no rádio, mas não conseguiu, então o senhor perguntou se poderia comprar uma caixa de som e trazer para ele – Vinicius relacionou a *"aquela coisa de filho que pede algo para o pai e o pai não pode atender"* – este senhor deu uma aula para alguns alunos sobre o ciclo da água.

Sobre as brincadeiras da infância, Matheus conversou com muitos, porém na infância não tinham a questão das brincadeiras e sim *"brincar na roça"* e *"trabalhar"* (alguns alunos dizem ao mesmo tempo), *"era criar passarinho e essas coisas"*. relatei a história da senhorinha que conversei e ela disse que achava bom que as crianças não brincassem na rua mais porque estava perigoso e que sua mãe era rendeira e depois da escola tinha que trabalhar o dia inteiro. Emily explicou que uma mulher que havia conversado gostou da proposta da nossa visita, sobre conhecer as brincadeiras e gostaria que a gente brincasse com eles, pois passavam o dia todo sem fazer nada, então poderíamos pensar em atividades para realizar com eles. Matheus relatou que perguntou para um senhor do que ele brincava e ele respondeu que não brincava não, que *"só ia para roça"*. Gaby destacou sobre uma senhora que não gostava de brincar de boneca na infância, só de subir em árvores. Patrícia relatou histórias de um senhor que disse perder a memória, mas na infância fazia armadilhas para pegar calango, dizendo *"a*

*gente brincava de caçar calango, pegava um pauzinho e colocava o calango, explicou ele lá, e pegava outro calango e explicou do mesmo jeito, e a gente soltava o carrinho de boi com o calango puxando*". Lori conversou com uma senhora chilena e tentou conversar em espanhol com ela (a professora Waldineia ministra espanhol para a turma também), e outro senhor disse que brincava só de pião e bolita quando pequeno, mas mudou de assunto e não quis falar mais sobre isso com eles.

Depois, os alunos contaram histórias engraçadas que aconteceram. Ariel destacou a história de uma senhora, que se emocionava ao contar dos filhos que perdeu, e sobre dona Margarida, que havia dito não gostar de brincar de boneca, só subir em árvore, nadar no rio e apostar corrida de cavalo. Ariel fez anotações no caderno e relatou até sobre receitas que uma senhora a ensinou. Jefer mencionou uma senhora, que contou ter ido escondido para a escola quando criança e sua mãe a buscou de cinta, pois não podia ir para a escola. Os alunos concordaram que o objetivo da visita foi atingido e que, além das brincadeiras, puderam fazer o bem para os idosos e, ainda, sair de lá pessoas melhores do que antes.

A visita ao abrigo dos idosos foi além da proposta de conversar e conhecer as brincadeiras da infância de uma geração de pessoas que viveram em uma época diferente da que os alunos passaram a infância, e até mesmo, das crianças de hoje. Mais que isso, os alunos se colocaram em relação com o outro, com outra realidade, outras histórias de vida, novas experiências, aprendendo a dominar as relações ao ouvir pacientemente os mais velhos, conhecendo suas angústias e necessidades (CHARLOT, 2000).

Para finalizar a aula, entreguei uma folha com 4 questões que caíram no ENEM sobre o tema jogo para tentarem fazer, se quisessem (apenas para conhecimento), sendo que publiquei o gabarito no Facebook. Nesta mesma aula, três alunos fizeram uma avaliação escrita para substituir a nota do trabalho de elaboração do jogo que não fizeram, mesmo assim, duas alunas chegaram no final da aula e não fizeram a avaliação, ficando sem esta nota.

#### *4.3.1.1.4 Brincando com as crianças de uma escola municipal: visita do 3A*

Na manhã do dia 20/06/2016, após a aula com o 3B, foi o momento de planejarmos as atividades que seriam realizadas com as crianças do Centro Educacional Paulo Freire, na cidade de Campo Verde, no próximo dia 27. Expliquei aos alunos a proposta da atividade e que precisaríamos nos dividir em dois grupos, pois seriam realizadas atividades concomitantemente com uma turma de 4º ano e outra de 5º ano. Romualdo sugeriu que fizéssemos uma lista das brincadeiras a ser realizadas com as crianças. A turma se dividiu em dois grupos, passando a

sugerir as brincadeiras mais adequadas a faixa etária, enquanto anotava na lousa: “*batata quente*”, “*queimada*” (tradicional – disseram ser mais fácil – com duas equipes), “*pega ajuda*”, “*cola cola*” – perguntei qual brincadeira de pega ajuda e Cris sugeriu que poderiam ser de dois tipos, separado ou junto; Romualdo achou melhor separado, sem corrente. Recomendaram “*esconde-esconde*”, porém aludi para não fazerem porque era uma brincadeira que poderia dispersar as crianças, então um aluno completou “*isso que eu ia falar*”. Sugeriram “*rouba bandeira*” e Gustavo destacou que dependeria da idade; “*alerta*”, “*cabo de guerra*” – Gustavo aconselhou que a criança que fosse queimada no alerta, para não ficar esperando, iria brincar de cabo de guerra. Como fazer para que as crianças não fossem excluídas das brincadeiras, pois o alerta tem característica de exclusão, então como fariam? Bruno sugeriu a brincadeira de passar debaixo da corda sem encostar-se nela. Perguntei se optariam pelo rouba bandeira e responderam que sim. Um aluno alertou que já havíamos elencado muitas brincadeiras, então expliquei como era trabalhar com crianças, que elas poderiam se cansar rapidamente das brincadeiras ou brincar por horas, então seria bom ter um rol maior delas para não serem surpreendidos. Perguntei se conheciam “*mãe da rua*” e um aluno disse “*a senhora já explicou, mas explica de novo*”, então expliquei como se jogava e acharam interessante, então Gustavo questionou “*e se as crianças não quiserem atravessar a rua?*”, respondi que precisariam estimulá-las. Cris sugeriu “*pega pega em cima da linha*”, mas não tínhamos certeza sobre espaço que teríamos disponível, se haveria uma quadra ou não. “*Elefante colorido*” – alguns alunos não conheciam, então Bruno explicou a brincadeira para a turma. Em seguida escolhemos a sequência de brincadeiras e Romualdo sugeriu que começássemos com batata quente porque era sentado. Aconselhei que colocassem as crianças sentadas sempre que fossem explicar uma brincadeira. Tati sugeriu que começássemos com as brincadeiras mais calmas. O que vão fazer com a criança que é queimada na batata quente, vão tirá-la da brincadeira? “*Não, vamos deixar ela lá*” (Romualdo), “*vamos colocar ela no meio da roda*”. A turma recomendou que as próximas fossem os pega-pegas – “*pega ajuda, cola-cola e mãe da rua*”, depois “*alerta*”, “*alerta pode ser depois do elefante colorido*”. Sugeri que o 4º ano ficasse com a queimada e 5º ano rouba bandeira, todos concordaram. Perguntaram se poderiam ir de shorts e pedi que fossem de uniforme da escola, mas poderiam ir de bermuda, nada de roupas inadequadas porque iriam trabalhar com crianças. Decidimos quais materiais utilizaríamos nas brincadeiras – bolas, corda, bastão, dentre outros. Alguns alunos disseram que queriam brincar com as crianças, perguntando se poderiam, então respondi que iria depender da organização da turma. Combinamos que a atividade valeria 2,0 pontos da média.



Na manhã do dia 27/06/2016, saímos às 8h do campus, sendo a atividade com as crianças realizada das 9h às 11h. Os grupos já haviam sido divididos previamente em dois, sendo que um trabalharia com o 4º e outro com o 5º ano. Ao chegar à escola, o coordenador Edmilson nos recebeu dizendo que estava com 3 turmas, sendo duas de 4º ano e uma de 5º ano, somando 52 crianças, um imprevisto que tínhamos que resolver. Fomos até a quadra da escola e o coordenador colocou todas as crianças sentadas em fila para explicar o que iria acontecer. Indicou para os nossos alunos que fossem exemplos para as crianças, assim conseguiriam controlá-las bem. A aula foi filmada, mas como foram dois grupos, as filmagens registraram momentos da aula e não a sequência toda. Dividimos aleatoriamente as crianças em dois grupos, sendo que um deles ficou com 24 crianças e outro com 26. Iniciaram a atividade na própria quadra, colocando-as em círculo e fazendo a brincadeira de “batata quente”. Tive que interferir várias vezes, auxiliando os grupos, pois eles não eram professores e, às vezes, tinham dificuldade em organizar e iniciar as atividades. Interessante que cada grupo conduziu a brincadeira de batata quente de uma forma diferente, um com todas as crianças eliminadas cantando batata quente e escolhendo a hora de parar juntas, e a outra turma tinha um aluno dizendo a hora de parar. Depois desta atividade tivemos que sair da quadra porque haveria aula de Educação Física, então nos dirigimos para o pátio. O pátio era bem amplo, um grupo ficou no pátio e outro num espaço gramado ao lado. Os dois grupos fizeram as brincadeiras, lado a lado, simultaneamente, sempre brincadeiras diferentes devido ao material estar sendo usado por um grupo (como corda – só havia uma). Os alunos brincaram junto com as crianças, outros organizaram a atividade, mas houve aqueles que não se envolveram e não ajudaram em nada. Os grupos acabaram não seguindo a sequência que haviam proposto inicialmente. As crianças se divertiram muito e nossos alunos também. A professora Waldineia nos acompanhou e ajudou a organizar as atividades. Um grupo brincou de: corre cotia, passar por baixo da corda, alerta e cola-cola. Outro grupo brincou de: cola-cola, pega corrente, cabo de guerra, passar por baixo e por cima da corda, mãe da rua e alerta. Ao final, tentamos realizar uma queimada (sem cemitério) com todos os alunos. Foi exaustivo, mas gratificante. O site do campus veiculou uma reportagem sobre as visitas realizadas pelos dois 3º anos (ANEXO 7) e a figura 75 ilustra a visita realizada pelo 3A:

**Figura 75:** Visita ao Centro Educacional Paulo Freire



Fonte: Acervo da autora.

No mesmo dia da visita, porém no horário regular da aula do 3A (tarde), os alunos formaram um círculo para discussão e avaliação das atividades realizadas, para o fechamento do conteúdo de jogos e brincadeiras. Acharam fácil trabalhar com as crianças? A maioria respondeu que sim, porém alguns discordaram. O que acharam da visita e atividades? Os alunos começam a falar ao mesmo tempo, alegando que *“foi boa”*. Foi o que esperavam? *“Sim”*, *“na verdade não”*; Gustavo disse que as crianças eram *“capetas”*, que uma delas ficou batendo nele, dando soco, chutando. Bruno disse que *“deu para perceber que não é fácil ser professor de Educação Física para crianças... os bichos são atentados”*, completei que ainda estavam em grupos de quase 15 alunos para cuidar de 24 e 26 crianças e Bruno enfatizou *“imagina um professor só”*. Perguntei se atingimos o objetivo proposto que era levar as brincadeiras para as crianças, já que acreditavam que não conheciam as brincadeiras de antigamente, então responderam que *“eles conheciam sim”*, *“conheciam mais que a gente”*, *“a maioria conhece”*, *“conhece por outros nomes”*. Lucas contou que ele e Matias tentaram ensinar a brincadeira de *“cola-cola”* com modificação, solicitando que as crianças dessem as mãos e um aluno falou *“ah, isso aí é corrente”*. Comentei que outra criança me disse que conhecia cola-cola como *“gelinho, gelão”* (e alguns alunos confirmaram) e que isso era normal

porque as brincadeiras mudavam de nome com o passar dos anos ou devido a região, conforme discutimos nas primeiras aulas.

Alguma brincadeira que as crianças não conheciam? “*Mãe da rua*” (Thiago) – apenas um grupo a realizou – destaquei que nem eles conheciam, eu que ensinei. Bruno proferiu “*como é uma escola que os alunos... os pais não são de uma classe tão alta, deu pra perceber que, por exemplo, eles não têm tanta condição para ter aquela tecnologia em casa, eles não eram tão fissurados naquilo lá, então tinham que brincar na rua obviamente. Se formos numa escola particular provavelmente eles não vão saber*” – os colegas concordaram e um deles sugeriu para que fossemos numa escola particular para tentar verificar se havia diferença. Gustavo ressaltou “*eles sabiam mais que a gente algumas brincadeiras*” e Tati completou “*até ensinavam para gente*” – como aconteceu no corre cotia, os alunos não sabiam cantar a música e as crianças os ensinaram. Gustavo lembrou que os “*menorzinhos sempre queriam pegar na mão, abraçar, já os maiorzinhos era só xingando, chutando*”, então expliquei que ele deveria ter chamado a atenção das crianças, mas ele disse que fez isso e Tati completou “*Gustavo ficava gritando com as crianças, perdia a paciência*”. Tati alegou ainda que as crianças reclamaram para ela que Gustavo estava gritando, era muito mandão – Gustavo se defendeu dizendo era porque bagunçavam demais, “*os menorzinhos faziam tudo o que pedia, mas os grandões não*”. Gustavo contou como as meninas vibraram quando venceram o cabo de guerra, então perguntei se perceberam como a brincadeira era séria para a criança – Marcos e Bruno falaram que era a competitividade, que a maioria respeitou as regras das brincadeiras. Romualdo contou que um “*gurizinho ficou muito bravo porque o outro colega ficou provocando e acabou jogando a bola forte neste colega*”. Tati explicou que tiveram que lidar com alguns comportamentos das crianças, tentando incluí-las, e Matias destacou que no grupo dele também havia um menino que ficava mais parado, tendo que incluí-lo também. Bruno observou que “*às vezes, através da brincadeira, a criança se solta né*” e mostram quem são de verdade. Destaquei que alguns alunos tomaram a frente das atividades, outros ajudaram organizar, mas alguns não ajudaram nada – concordaram – e Tati ressaltou que alguns colegas também brincaram com as crianças. Gustavo observou que quando começaram a brincar juntos com as crianças, elas passaram a não respeitá-los mais, porém Matias discordou, pois no começo estavam com receio, mas depois pegaram confiança. Matias observou que as crianças imitavam o que eles faziam, seguindo seus exemplos, então os lembrei de que, no início da atividade, o coordenador da escola havia falado que precisavam ser os exemplos para as crianças para que fossem respeitados. Lembrei que alguém da turma me pediu para deixar as crianças jogarem futebol, mas esse não era o objetivo da atividade, então destacaram que as

crianças pediram mesmo. Perguntei se haviam percebido que as brincadeiras poderiam acontecer em qualquer espaço e não necessariamente na quadra, ressaltando a adaptação do espaço da brincadeira “mãe da rua” que fizeram, utilizando um espaço gramado com subida.

Lembramos de que havia uma aluna com deficiência, com o acompanhamento integral de uma moça – teve meningite quando criança – sendo que Tati tentou incluí-la nas brincadeiras. Sua acompanhante alegou que a menina não podia correr, mas brincou de “corre cotia”, correu e amou. Bruno destacou “*ela deve fazer dentro das limitações dela*”. Perguntei se a atividade ocorreu conforme esperado e responderam que sim, porém foi muito cansativa.

Para finalizar a aula e o conteúdo de jogos e brincadeiras, entreguei as questões do ENEM para tentarem fazer, mas que não precisariam me entregar de volta, como um simulado. Apenas João não quis fazer e me devolveu a folha. Pediram o gabarito, então combinei que colocaria no grupo do Facebook.

#### 4.3.1.2 Ergonomia: iniciando o 2º bimestre

A finalização do conteúdo de jogos e brincadeiras coincidiu com o término do bimestre, sendo os grupos focais realizados nas duas semanas seguintes e, especificamente dos 3º anos, no dia 12/07/2016. Desta forma, iniciei o conteúdo de Ergonomia, programado para o 2º bimestre, conseguindo ministrar duas aulas antes da realização do grupo focal. O quadro 63 apresenta o Plano de Aula 2:

**Quadro 63:** Plano de aula 2 – 3º anos

	<h1 style="margin: 0;">PLANO DE AULA</h1>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 02</b>
	<small>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</small>		

<b>1) IDENTIFICAÇÃO:</b>			
<b>Disciplina:</b> EDUCAÇÃO FÍSICA		<b>Curso:</b> Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	
<b>Carga Horária:</b>	<b>Série:</b>	<b>Período Letivo:</b>	<b>Professora:</b>
40 horas	3º ano	2016	Larissa Beraldo Kawashima
<b>2) TEMA DA AULA</b>			
Ergonomia, ginástica laboral e técnicas alternativas.			
<b>3) OBJETIVOS:</b>			
a) Conhecer os conceitos de ergonomia, ginástica laboral e técnicas alternativas;			
b) Identificar, no dia a dia, posturas corporais corretas e incorretas;			

- c) Identificar, construir e aplicar um “programa” de ginástica laboral na escola;  
d) Experimentar técnicas de massagem e de relaxamento.

#### **4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Ergonomia
- Ginástica laboral
- Técnicas alternativas.

#### **5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula, os alunos conhecerão o conceito de ergonomia e suas aplicações no cotidiano e deverão observar e fotografar os colegas/alunos em situações do dia em dia para verificar se estão utilizando uma postura corporal adequada ou não; as observações serão apresentadas na próxima aula. Em seguida, discutiremos os conceitos e aplicações da ginástica laboral, entrevistaremos alguns servidores (ou alunos) da escola para identificarmos suas necessidades e faremos um programa de um dia para aplicação de ginástica laboral para estas pessoas (ou grupo de pessoas). Serão apresentados ainda o conceito de técnicas alternativas, sua utilização e algumas técnicas de massagem e relaxamento; finalizaremos com uma aula prática de massagem e relaxamento.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projeter multimídia, computador, textos, sala de aula, bolas tênis ou massagem, elásticos, bastões, entre outros materiais.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: apresentação das observações posturas corporais corretas e incorretas;
- Atividade: entrevista, construção e aplicação do programa de ginástica laboral;
- Aulas práticas: nota de participação;
- Avaliação escrita: prova escrita.

**Fonte:** construção da autora

O Plano de aula 2 integrou três conteúdos retirados da ementa dos 3º anos do curso técnico em agropecuária, “ergonomia, ginástica laboral e técnicas alternativas”, que poderiam também ser trabalhados de forma independente. Entretanto, tenho optado por associá-los por entender que são complementares. Iniciei com o conceito de ergonomia e suas aplicações no cotidiano, seguidos de ginástica laboral e técnicas alternativas, ambas necessitavam da

compreensão da ergonomia, sendo possibilidades para melhorar a qualidade de vida do trabalhador.

Antes da realização do Grupo Focal, trabalhei apenas com o conteúdo de ergonomia<sup>57</sup>, sendo a aula do dia 04/07/2016 destinada a apresentação do conceito e suas aplicações no cotidiano, a partir de slides elaborados por mim, conforme descrição das aulas apresentadas no quadro 64:

**Quadro 64:** Conceito de ergonomia e suas aplicações no cotidiano

3A
<p>Iniciei a aula explanando sobre o que aprenderíamos neste bimestre: ergonomia (“<i>hã?</i>”), ginástica laboral (“<i>que?</i>”) e técnicas alternativas e, se der tempo, estudaríamos a biomecânica (“<i>não sabemos nem o que é aquilo, imagina isso!</i>”) – sobre técnicas alternativas os alunos disseram que “aula de dormir os alunos manjam”. Expliquei o que poderiam ser os estudos de biomecânica, lembrei-os que no 1º ano mostrei um vídeo do chute do Anderson Silva (força) e que haviam estudos, por exemplo, sobre a joalheira do vôlei (impacto sobre o joelho), então Matias explicou que as joelheiras e tornozeleiras mudaram muito.</p> <p>O que é ergonomia? Não sabiam. Expliquei o conceito a partir dos slides. Utilizei as cadeiras da sala como exemplo e Thiago disse que atendiam pessoas com até 1,88m, mas que ninguém na sala teria esta altura. Cassio e Matias se sentam corretamente para mostrar como a cadeira era baixa para eles e a mesa também (se levanta do chão quando sentam corretamente). Thiago destacou que com essas cadeiras todo mundo dormia durante as aulas, imagina se a as cadeiras fossem confortáveis então. Alunos interagem bastante com os exemplos que vou dando. Comentam sobre as posturas do dia a dia: Matias disse sobre o cabo da vassoura que era curto e Cris comentou sobre cabos flexíveis. Na sequência, coloquei uma mochila no chão e pedi para Cris pegá-la para demonstrar como fazia isso – primeiro ele fez de maneira incorreta e a turma disse “está errado”, então ele mesmo perguntou se o certo seria chegar e abaixar, mas expliquei para ele que o ideal ainda seria agachar e apoiar o joelho no chão. Mostrei imagens de posturas corretas/íncorretas, comentamos alguns exemplos, como carregar um galão de água de 20 litros (demonstrei como eu carrego). Mostrei as imagens de posturas ao dormir e os alunos tentaram identificar como dormiam. Falamos sobre as mochilas utilizadas por eles, então mostrei uma reportagem sobre a “<i>má postura na escola (crianças) e em casa</i>”. Apresentei uma imagem da coluna para que pudessem conhecer suas regiões e identificarmos os desvios posturais – Cris perguntou o nome das últimas vértebras. Sobre os desvios posturais – lordose, cifose e escoliose – expliquei cada um deles, então Matias destacou que os caminhoneiros que param perto da escola devem ter lordose, pois “<i>a barriga é bem para frente e usam calças caídas atrás</i>” (ele se levanta e demonstra como os caminhoneiros fazem). Chamei um aluno para mostrar como poderiam identificar uma escoliose, verificando se a coluna estava reta ou tinha desvios – Cris perguntou “o que que é isso?” (escoliose – acabei de explicar – Diego apontou para o slide). Elias perguntou se teria como alguém ter os três desvios ao mesmo tempo e Matias imitou como seria uma pessoa toda torta – turma riu – expliquei que seria um pouco difícil. Chamei Cris para encostar na parede para vermos se ele tinha diferença de altura nos ombros, então Gustavo disse que tinha um problema de coluna devido a má postura (início de lordose). Os alunos falaram que tem um “<i>carinha</i>” na escola que era todo torto e que devia ter escoliose. Matias perguntou se poderia ser crônico, expliquei então que alguns casos eram cirúrgicos. Convidei Cris para se deitar sobre a mesa para identificarmos se ele teria algum encurtamento muscular – teste. Os alunos não apresentaram dúvidas.</p> <p>Solicitei um trabalho para a próxima semana e a turma reclamou. Expliquei que deveriam apresentar</p>

<sup>57</sup> Entende-se por Ergonomia o estudo das interações das pessoas com a tecnologia, a organização e o ambiente, objetivando intervenções e projetos que visem melhorar, de forma integrada e não-dissociada, a segurança, o conforto, o bem-estar e a eficácia das atividades humanas. Disponível em: <http://www.abergo.org.br/>

5 fotos de posturas corretas e 5 incorretas que identificariam no dia a dia deles, em duplas ou trios, mas não precisariam entregar nada por escrito. Os alunos começaram a tirar fotos dos colegas na sala, dizendo que já estavam fazendo o trabalho.

### 3B

Iniciei o conteúdo de ergonomia e apresentando o conceito (slides). Alunos reclamaram das cadeiras novas do refeitório, pois eram baixas e distantes da mesa, não tendo lugar para encostar as costas. Mostrei algumas imagens de posturas corretas e incorretas no dia a dia para podermos discutir. Bandeira perguntou “quando nos sentamos errado e depois vai correr e dá dor nas costas, pode ser por isso?” Expliquei que a postura incorreta no dia a dia poderia causar dores durante a prática de outras atividades sim. Eldo falou que as “*dores na ponta dos pés é da coluna, a senhora não sabia?*”, concordei com ele, mas um aluno ficou bravo com Eldo dizendo que eu era a professora e sabia, mas respondi que não, que não sabemos tudo – Eldo disse “*nem Sócrates sabia*”. Vinicius disse que passou na TV, uma vez, como se deve agachar para pegar algo no chão. Continuamos a falar das posturas do dia a dia e como compensávamos as posturas incorretas, as dores, através de mais posturas incorretas e que isso poderia causar lesões – falamos de dicas que eles poderiam dar às outras pessoas, como as mães. Matheus identificou nas figuras uma postura incorreta que ele achava que estava correta, que era de agachar para pegar algo e depois carregar (na figura mostrava um menino carregando algo com os braços estendidos e outro com o objeto próximo ao corpo), então perguntou se os dois não estavam certos; Vinicius respondeu que não, que no segundo ele estava carregando o objeto com os braços estendidos – a turma parece muito atenta às explicações. Falei que precisávamos fazer uma relação com a biomecânica e com a física (a turma disse “com a física não”, “não entendo nada que aquele professor fala”). Explanei que seria uma boa ideia, depois destes conteúdos, fazermos uma relação com a biomecânica, como por exemplo, haviam pesquisas que estudavam se o impacto sobre o joelho no voleibol era o mesmo com joelheira e sem joelheira – um aluno perguntou sobre os tênis, mas disse que não precisava pesquisar. Em seguida, perguntei: como vocês dormem? Mostrei as imagens corretas e incorretas. Muitos disseram que era de barriga para baixo. Expliquei que era a pior posição e Maya lembra que viu na TV que se dormisse com um braço para cima e outro para baixo podia (será? Nunca vi isso!), só não pode ser com os dois para cima, enquanto a turma fica levantando um braço e/ou os dois para “imaginar” o que ela estava falando. Nesse momento precisei parar a aula para fazer a chamada – na primeira aula sempre passa algum funcionário da escola recolhendo a folha de frequência para saber quem estava na sala – e os alunos continuaram conversando sobre como dormiam. Reiniciando, expliquei que se dormissem de barriga para baixo, a coluna não ficaria numa posição correta e Eldo completou “*fica empinado, professora*”, e sentiriam dores na coluna e acabariam compensando os incômodos colocando uma perna de lado, etc. Expliquei que, deitado de barriga para cima, precisavam flexionar os joelhos para ficar com a coluna totalmente apoiada, como no exercício de abdominal – Josué perguntou “por que?” Perguntei se alguém poderia se deitar no chão para mostrar e Josué se deitou, ficando com as pernas estendidas. Mostrei que naquela posição a coluna não estava totalmente apoiada no chão, pois conseguia colocar a mão no “vão” existente na lombar (coloquei a mão para mostrar), porém se flexionasse os joelhos minha mão não passaria porque estava totalmente apoiada. Alguns alunos perguntaram o que aconteceria se não colocassem o travesseiro nas pernas (na imagem, a pessoa estava deitada de barriga para cima com um travesseiro embaixo dos joelhos), então respondi que não apoiariam a coluna totalmente na cama/chão e poderiam sofrer algum desvio postural. Mostrei na imagem porque dormir de lado seria melhor, então Josué demonstrou como seria – falamos sobre os travesseiros ergonômicos (aqueles compridos). Os alunos conversaram bastante sobre a posição em que dormiam – muito burburinho – também ficaram observando e comentando com os colegas da turma como estavam sentados, brincando uns com os outros. Emily falou sobre uma cadeira que o encosto era curvo e era horrível sentar, mas disse que “*arruma a coluna*”. Falamos sobre as bolsas e mochilas, como eles as carregavam e que poderiam desenvolver uma escoliose: “*como é o nome?*” (Josué), “*é esclerose? Osteoporose?*” (Eldo), “quando é desgaste da articulação, o que é?” (Dani) – começaram a perguntar sobre outras doenças. Mostro uma reportagem sobre as más posturas na escola e em casa (Eldo comentou o vídeo todo). Os alunos observaram que na cadeira que estavam sentados tinha uma indicação de que altura atendia até 1,88m. Depois mostrei uma figura da coluna e suas regiões, então Eldo destacou que tinha uma “novata” que tinha a coluna toda torta. Em seguida,

apresentei os desvios posturais – lordose, cifose e escoliose. Alunos deram exemplos de colegas ou conhecidos que tinham os desvios posturais (Eldo comentava tudo, tinha exemplo para tudo). Matheus perguntou se tinha cirurgia para estes problemas, respondi que sim. Eldo destacou que a má postura poderia fazer o “peito de pombo” – na lordose. Falamos sobre a compensação que fazemos com a nossa coluna, deixando os pesos de um lado só, ocasionando a escoliose. Pedi para Vinicius se encostar-se à parede para vermos se tinha algum desvio no ombro – altura dos ombros. Mostrei a imagem de como detectar um desvio postural pelo encurtamento muscular e Eldo se deitou sobre a mesa para demonstrar. A turma estava muito participativa hoje, principalmente porque Eldo estava dando exemplos sobre tudo, citando os colegas. Perguntei se aprenderam quais eram os desvios posturais e alguns alunos começaram a anotar.

Na sequência passei um trabalho para apresentarem na semana seguinte, em duplas ou trios, tendo que tirar fotos na escola de pessoas com posturas corretas e incorretas (5 de cada) e apresentar na aula. Disseram que 5 de cada era tranquilo tirar – nesse momento Eldo pegou o celular e começou a tirar foto dos colegas sentados incorretamente na sala, dizendo que já havia tirado um monte de fotos só agora e o trabalho já estava pronto – pedi para tentar tirar fotos em situações diferentes. Se o grupo tivesse mais de 3 integrantes, iria retirar nota, mas não precisava entregar nada escrito. Falei que se identificassem algum colega com desvio postural, poderiam apresentar também – começaram a falar de pessoas da escola que tinham desvios posturais e pediram para voltar os slides para vê-los – alguns copiaram e outros tiraram fotos dos slides. Pergunto se eu colocasse na prova para identificarem posturas corretas e incorretas, se eles conseguiriam fazer e disseram “*sim*”, “*acho que sim*”.

**Fonte:** construção da autora

No dia 11/07/2016, os alunos apresentaram os trabalhos com as fotos apresentadas no projetor multimídia. No 3B, os alunos demoraram um pouco para chegar, fato que vinha se repetindo com frequência devido o horário de início da aula, 12h35, sendo que os 3º anos tem aula na segunda pela manhã até às 11:30h. Nos demais dias da semana a aula do período da tarde se inicia às 13h25, apenas na segunda há uma aula a mais para adequação da grade horária.

Antes de iniciarem as apresentações, Bandeira me mostrando as fotos que iria apresentar, tirando as dúvidas sobre as posturas, sobre os nomes das regiões da coluna (lombar). Os alunos que estavam presentes queriam começar a apresentar, mas nem todos do grupo haviam chegado e enfatizei que a nota seria da apresentação, ou seja, quem não apresentasse ficaria sem nota. Bandeira decidiu esperar seu grupo e deixar que outro grupo começasse. Maya reforçou que estava no horário da aula e teriam que começar e, quem não veio, deveria ficar sem nota. Fiz a chamada e percebi que alguns alunos estavam tirando foto naquele momento para fazer o trabalho. O trabalho valeria 3,0 pontos, com no máximo 3 pessoas por grupo, sendo que 18 alunos apresentaram, distribuídos em 6 grupos – o restante ficou sem nota.

**Grupo 1:** Patrícia, Gabi e Vinicius – iniciaram a apresentação, mas tiveram dificuldade para ligar o computador, havendo um atraso. O grupo fez slides e tirou fotos com a equipe da limpeza do campus. Patrícia disse que fizeram uma comparação das posturas corretas



e incorretas de uma mesma pessoa. Vinicius explicou o que estava incorreto na postura de uma pessoa segurando o balde com apenas uma das mãos, perguntando se isso ocasionaria cifose, respondi que poderia causar escoliose. A turma ficou comentando as fotos, brincando, e o grupo reclamou. Para as fotos, o grupo também abordou alguns alunos que se deslocavam pelo campus com mochilas pesadas, identificando que estavam com a coluna curvada para frente, então disseram que haviam explicado para eles o que estava errado em sua postura. Mostraram outras duas posições incorretas de se sentar e como seria a maneira correta – comentei algumas fotos, como a de uma menina carregando algo pesado que, para compensar a coluna, inclinou-se para frente, como uma lordose – foi uma apresentação dialogada. Eldo identificou em uma foto apresentada pelo grupo que a má postura diante do computador poderia causar cifose.

**Grupo 2:** Rayane, Renato, Eldo e João – estavam com um integrante a mais, então logo avisei que diminuiria a pontuação, pois o máximo seria de 3 pessoas. Os alunos mostraram as fotos e riram das posturas incorretas dos colegas. O grupo apresentou mais de 10 fotos de posturas incorretas, mas apenas 3 corretas. Os alunos se divertiram ao se verem nas fotos, como foto de Cleuber sentado, dizendo que ele era o exemplo da turma, que sempre se sentava corretamente. Foram mostrando as fotos e explicando por que a postura estava incorreta. Destaquei ao grupo que só haviam apresentado 3 fotos de postura correta, então argumentaram que ninguém tinha postura correta e que não queriam forjar as fotos. Eldo reclamou que eu queria complicar o grupo tirando nota porque apresentaram 3 fotos, então reiterei que retiraria nota porque o grupo apresentou menos fotos do que o solicitado.

**Grupo 3:** Elio, Josué, Bandeira e Jeffer – também com quatro integrantes. Os slides têm as posturas incorretas e corretas da mesma situação e pessoa – eles iam explicando e eu complementando (no meio desta apresentação tive que chamar a atenção da turma que estava fazendo algo paralelo – atividade de outra disciplina – muita movimentação na sala e estava atrapalhando o grupo). Jeffer não falou nada! Antes do grupo 4 apresentar, tive que reclamar novamente com um grupo de alunos que estava tomando tereré no fundo da sala e acabei os mandando sair da sala (Matheus e Guilherme saíram, já tinham chegado atrasado e ainda não apresentaram trabalho).

**Grupo 4:** Diandro, Wagner e Cleuber – o grupo apresentou todas as posturas, explicando corretamente, até mesmo uma foto de alguém dormindo de barriga para cima explicaram como deveria se deitar para dormir.

**Grupo 5:** Henrique e Sidney – os últimos grupos estavam mais organizados e apresentam seriamente (a turma já não ficava rindo mais). Apresentaram tudo corretamente.

**Grupo 6:** Dani e Maya – as meninas não fizeram slides, só apresentaram as fotos, mas fizeram corretamente. Afirmaram que fizeram slides, mas ficou com o Apolo que não veio na aula. Elas retiraram algumas fotos dos colegas no Facebook.

No final da aula, expliquei aos alunos que nem sempre conseguimos manter a postura correta, às vezes precisamos relaxar e nos alongar, mas o problema era que no dia a dia poderíamos adquirir vícios posturais que poderiam causar desvios em nossa coluna. Ariel relatou que tinha escoliose devido à mochila que carregava só do lado direito, tendo que fazer hidroterapia e participar de grupos de correção, porém seu caso ainda não era cirúrgico porque estava em fase de crescimento. Um aluno perguntou se poderia adquirir um desvio postural ou uma lesão em apenas um dia, expliquei que só se sofresse algum acidente ou trauma. Os alunos afirmaram ter entendido o conteúdo, então finalizei a aula.

No 3A, os alunos enrolaram para chegar até a sala e somente 13 alunos apresentaram os trabalhos, sendo que o restante ficou sem nota. Realizei a chamada e haviam 15 alunos na sala (alguns chegaram durante a chamada). Foram apresentados 5 trabalhos:

**Grupo 1:** Diego e Cris (Elias pediu para entrar nesse grupo e Diego fez gestos para ele dizendo que não dava, então pediu para entrar em outros grupos). No primeiro slide explicaram o conceito de cifose e lordose, mostrando fotos de alguns alunos. Nas fotos de posturas incorretas havia uma pessoa sentada incorretamente, então disseram que pediram para este aluno se sentar corretamente para tirarem uma nova foto e a pessoa ainda se sentou errado, sendo assim tiveram que explicar como seria o certo para ele fazer. Falei para a turma que este era o trabalho mais fácil de tirar nota e muita gente ainda ia perder!

**Grupo 2:** Romualdo, Cassio e Reginaldo – fizeram os slides e somente apresentaram fotos de posturas incorretas, mas o Romualdo foi representando como seria a postura correta de cada foto, enquanto Reginaldo explicava. Falaram também quais desvios posturais aquelas pessoas das fotos poderiam adquirir. Conteí para a turma o caso da Ariel e sua escoliose enquanto o grupo colocava o pen-drive e abria os slides.

**Grupo 3:** Tati e Gustavo – slides com imagens de escoliose, lordose e cifose – colocaram fotos de posturas incorretas e uma imagem da internet ao lado, indicando a postura correta – foram explicando e comparando as imagens. Em uma foto em que Tati estava deitada, explicou que a intenção era mostrar uma postura correta, mas depois ela mesma percebeu que estava errada porque já havia dormido daquele jeito e acordou com dores na coluna (travesseiro muito alto).

Thiago se dirigiu até a câmera, comentou que Lucas não havia feito o trabalho e o grupo estava colocando o nome dele no slide agora, que este seria um recado para mim – depois ele filmou os colegas na sala e foi comentando as posturas incorretas.

**Grupo 4:** Felipe, Richard e Lucas – slides explicando o conceito de ergonomia e seus objetivos, também sobre o que seria escoliose. Mostraram imagens da cifose e alegaram que o Gustavo tinha o desvio postural. Apresentaram as posturas corretas e incorretas de uma mesma pessoa no mesmo slide para comparar e explicaram “*são todas posturas de pessoas sentadas na biblioteca em frente ao computador*”.

**Grupo 5:** Thiago, Joatan e Elias (conseguiu entrar num grupo!) – nesse momento observei que a maioria dos alunos saiu da sala! Simplesmente saíram de fininho e eu nem percebi porque estava sentada na frente da mesa em que estava o projetor multimídia, ou seja, os alunos estavam sentados atrás de mim. Este foi o único grupo que apresentou fotos de posturas corretas e incorretas, explicando-as, porém fez uma introdução apresentando conceitos como os demais grupos, o que não foi solicitado por mim.

Todos os trabalhos apresentados cumpriram o objetivo de identificar, no dia a dia, posturas corporais corretas e incorretas, demonstrando que os alunos que apresentaram os trabalhos aprenderam os conceitos discutidos na aula anterior, pois conseguiram relacionar as imagens aos saberes-enunciados.

#### **4.3.1.3 Grupo focal 1: finalização da primeira espiral-cíclica**

Os grupos focais foram realizados fora do horário de aula, da mesma forma que as demais turmas participantes da pesquisa. Para o 3A foram organizados dois horários de livre escolha da turma, um na segunda-feira pela manhã (11/07/16) e outro no horário de almoço (12/07/16), conforme solicitado e combinado previamente com a turma. O 3B optou para a realização no dia 12/07/16 após o horário de aula, sendo um grupo realizado às 17h e outro às 18h, conforme preferência de cada aluno.

##### **4.3.1.3.1 O que pensam sobre as aulas de educação física**

Os dados apreendidos deste primeiro grupo focal revelaram uma convergência entre os pensamentos dos alunos dos 3º anos, destacando-se quatro categorias de análise. Pensamentos recorrentes nos 2º anos como o “pouco tempo de aula” e a necessidade de “aulas práticas para sair da sala” não se destacou nas manifestações dos alunos, mesmo tendo os 3º

anos apenas uma aula de Educação Física semanal também. A categoria “importância da Educação Física” também não se evidenciou neste grupo focal de forma explícita como fizeram os alunos dos 1º e 2º anos, entretanto destacaram a mudança de sentido para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, enfatizando a ampliação de sua visão e dos conhecimentos relacionados à aprendizagem e prática docente. As categorias apreendidas foram: **1) Aprendizagem; 2) Ampliação da visão sobre a Educação Física; 3) Relação teoria e prática; 4) Prática docente.** Sendo assim, o quadro 65 ilustra as categorias dos últimos grupos focais dos 1º e 2º anos, além de apresentar as que se referem ao grupo focal 1 dos 3º anos:

**Quadro 65:** Grupos Focais do 1º, 2º e 3º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

Grupo Focal 1 – 1º anos	Grupo Focal 1 – 2º anos	Grupo Focal 1 – 3º anos
1) Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação e ampliação dos conteúdos</li> </ul> 2) Importância da Educação Física 3) Prática docente	1) Futebol 2) Pouco tempo de aula 3) Aprendizagem 4) Importância da Educação Física 5) Prática docente	1) Aprendizagem 2) Ampliação da visão sobre a Educação Física 3) Relação teoria e prática 4) Prática docente

**Fonte:** construção da autora

Mesmo já cursando o 3º ano, os alunos recorreram às lembranças de suas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental para justificar a mudança de pensamento no Ensino Médio. Na categoria “aprendizagem”, os alunos relacionaram as aulas de Educação Física ao aprender os conteúdos em suas três dimensões, um aprofundamento e aumento de complexidade destes conteúdos no Ensino Médio, além de sua diversificação, conforme relatos apresentados:

*Richard 3A: [...] agora aqui, como a gente entrou no ensino médio, estamos aprendendo... é... aquele negócio de esporte para cego, nós nem sabíamos que eles podiam jogar. Também, a gente aprende a interagir com as pessoas de fora; lembro que a gente foi na visita técnica lá no colégio das crianças lá...*

*Henrique 3A: [...] o ensino fundamental que é mais prática, agora no ensino médio, assim, a senhora que dá aula para nós desde o primeiro ano, passou conteúdo mais teórico para nós e menos prática, aí melhor, aprendemos várias regras de jogo, eu nem sabia antigamente o que eram as regras certas, na verdade eu sabia o que que era prática... prática, pegar a bola e sair jogando.*

*Tati 3A: [...] para mim Educação Física é como a senhora mostrou para gente, a interação de todos, não só de um ou outro, mas de todos, é o que eu aprendi também.*

Gustavo 3A: *Bom, Educação Física seria, no caso, a gente aprender e praticar um pouco de tudo aquilo que é considerado esporte, todos os esportes, que desde o primeiro ano a gente está vendo vários esportes, várias modalidades diferentes, então educação física seria isso. E também tudo que é prova, físico, entendeu? Porque das brincadeiras aquele dia lá na creche... isso não é um esporte, só corrigindo a última fala só, isso lá não foi um esporte, aquilo lá foi uma atividade física, então é tudo que envolve atividades físicas, como as lutas...*

Diego 3B: *Aprendemos a calcular até IM... sei lá o nome... (IMC), aprendemos a calcular até isso aí, eu nem imaginava o que era isso índice... Massa Corporal...*

Diandro 3B: *Interessante, também, foi o negócio dos esportes... paraolímpicos que fala? Como nós não sabíamos como que jogava futebol para cego, cadeirante, a senhora trouxe também até servidor para ajudar, interagir com nós, até aquele rapaz lá de Campo Verde, que a gente conheceu um pouco mais a história deles e saber o quanto é difícil, tipo complicado eu ainda acho a vida dessas pessoas e, às vezes, até uma dificuldade como o negócio daquela cadeira lá.... Eu achei bacana!*

Wagner 3B: *Posso falar? Olha, eu acho que, assim, quando eu cheguei aqui eu pensava que seria uma coisa totalmente diferente do que foi, e do que é porque tem algumas coisas que a gente faz que nunca mais a gente vai fazer educação física, igual aos trabalhos de inclusão de cadeirante, cegos, eu nunca achei que a gente ia fazer isso!*

Eldo 3B: *Aquele negócio também do handebol ser na quadra, a senhora colocou no campo, depois passou o futebol do campo para quadra de areia, essas coisas também a senhora mudou bastante, deixa eu ver, igual a “Dani” falou do conteúdo, fugiu a palavra agora [...]E daí jogar basquete adaptado para cadeirante, foi bem top. E foi mais para nós aprendermos como é difícil se equilibrar em uma cadeira, eu fiquei que nem um louco lá tentando equilibrar na cadeira, a Patrícia me segurando para eu não cair lá na descida, “acompanhante”, quase me capotando, assim, mas estava de acompanhante, mas foi massa, outra parte, só achei estranho jogar o vôlei sentado.*

Os alunos apontaram que as experiências que tiveram durante as aulas foram significativas para eles, pois além de mencionarem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, demonstraram também tê-los aprendido, como sugeriram as manifestações a seguir:

- Richard 3A: *Tem que pensar também que não é só jogo, né professora? Por exemplo, essas últimas aulas teve as brincadeiras que a gente fez e participou lá embaixo (ginásio). E tem outros esportes, as regras mudam de país para país, por exemplo, aqui é uma, nos Estados Unidos é outra, os esportes praticados são os mesmos.*

- Diego 3A: *Não somente os esportes, mas também as brincadeiras mudam suas regras de país para país.*

Para Dani (3B), a Educação Física *“tem conteúdo! Você vê bem a diferença da Educação Física daqui do colégio e dos outros colégios estaduais”*. Ou seja, a Educação Física tem o que ensinar! Esta é uma afirmação que nós, professores de Educação Física, sempre fizemos, tentando o tempo todo justificar a equiparação do componente curricular aos demais na escola. Porém, essa legitimação não pode ser efetivada através de dispositivos legais, tampouco pela ideia de que a Educação Física é o próprio esporte (BRACHT; ALMEIDA, 2003), mas

Perceber o lugar das aulas de Educação Física no Ensino Médio demanda um entendimento da relação dos conteúdos com os interesses dos alunos. Não será a legitimidade dessa disciplina curricular em termos de conteúdos para o vestibular, algo comum em outras áreas, que fará que ela ganhe sentido, mas, ao contrário, será a relação desses conteúdos com a vida dos alunos que trará sentido às aulas (RUFFINO et al., 2017, p. 106).

A relação dos conteúdos com a vida dos alunos foi mencionada por Vinicius e Maya, ambos do 3B, ao relatarem, respectivamente, *“experiência de vida”* e *“levar para vida toda”*, em complemento à manifestação de um aluno sobre a aula em que praticaram o basquete sobre cadeira de rodas. Vinicius, ainda, exemplificou como aplica/utiliza os conteúdos aprendidos durante as aulas em sua vida:

Vinicius 3B: *pelo menos nas aulas, o que mudou para mim, a gente consegue apreciar o esporte agora, por exemplo, eu não gosto do futebol, mas pelo menos agora eu consigo compreender um pouco do que está acontecendo, pra mim, antes era um monte de gente jogando bola e tinha o objetivo de fazer o gol, pra mim era isso. Olimpíadas, por exemplo, que geralmente passa só na Record, dá para você entender todas as Paralímpadas, que tem o deficiente físico e por que é importante esse trabalho.*

A relação estabelecida pelos alunos entre os conteúdos apreendidos e experiências ou acontecimentos de seu cotidiano confirmam a teoria de Charlot (2000) sobre o sentido, em que este é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Ao compreender ou simplesmente apreciar as diferentes práticas corporais, os alunos estabelecem relação com os outros em um sistema ou em conjunto, sendo assim, tem sentido aquilo que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros, com o mundo. A partir da produção de sentido, os alunos são capazes de atribuir significado para as aulas de Educação Física, legitimando-a como disciplina escolar.

A equiparação da Educação Física às demais disciplinas se efetiva, também, quando os alunos reconhecem que se pode utilizar estratégias de ensino diferenciadas para aprender os conteúdos durante as aulas, mas que são comuns em outros componentes curriculares:

*Eldo 3B: Ah, eles pensam assim, “Artes é só pintar”, “Educação Física é só pegar a bola e jogar”, e não é assim. Igual artes, tivemos que fazer um trabalho. Educação Física... quando ia fazer Teatro, gente, de Educação Física? Nunca isso! (risos)*

O aprofundamento dos conteúdos durante as aulas de Educação no Ensino Médio impulsionou a mudança de pensamento em relação ao Ensino Fundamental, como destacou Romualdo (3A): “*nós, alunos, tínhamos uma Educação Física básica, a senhora veio e trouxe uma Educação Física mais aprofundada*”. Além disso, “*a quantidade de conteúdo*” (Dani, 3B), ou seja, sua diversificação foi destacada pelos alunos:

*Gustavo 3A: E também, vamos dizer até minha quarta, quinta série, para nós Educação Física era ir lá e jogar bola, só correr atrás da bola, era só isso, aí depois que a gente começou a ter o mínimo, assim, da base dos esportes, mas era a base mesmo, o negócio era mais brincar na escola, era mais brincadeira... quando a gente veio para cá, vixi, primeiro ano foi lutas! Aumentou, então, assim, abriu nosso conhecimento. É que nem, assim, ensinou a base de tudo pra gente, vamos se dizer que a gente fez, assim, um pouquinho de cada coisa nestes três anos que a gente está aqui, desde esportes é... paralímpicos, outras modalidades de esportes que a gente nunca tinha visto, que ela (aponta para Tati) falou aqui do negócio da cadeira de rodas, a gente brincou aquela vez do basquete sentado e, assim, são coisas que a gente passou por dificuldades, a gente aprendeu coisas novas, a gente aprendeu novos conhecimentos que já tinha e...*

*Raynara 3B: Olha, eu acho que é uma aula mais diversificada, meu ensino médio tem teórica em sala... diferente, e meu fundamental era só pegar a bola...*

*Lucas 3A: [...] E tem a questão de algumas coisas que, assim, acredito eu que quase todo mundo não sabia... ergonomia, que tinha a disciplina que nós estamos estudando, nunca que ia pensar desses trens e você vai aprendendo de acordo com avanço que você vai tendo... Em questão do ensino fundamental para o ensino médio, se vai aprendendo os conteúdos mais complexos, mas vai evoluindo bastante.*

A sistematização de conteúdos complementa as manifestações sobre diversificação, demonstrando que os alunos identificam a existência de uma organização curricular para cada ano de ensino, observada por Renato (3B): “*eu também pensava que não ia ter nada disso [...]*

*Agora, aqui, primeiro ano metabolismo, segundo e terceiro sobre inclusão de cadeirante, basquete para cadeirante...”.*

Os alunos indicaram também uma ampliação do conhecimento, não apenas a diversificação de conteúdos, mas em relação ao próprio pensamento sobre a Educação Física. Para esses alunos, a Educação Física não se restringe ao esporte, jogo, atividade física ou jogar bola, é muito mais do que isso, porém têm dificuldade em explicar exatamente o que entendem sobre o conceito.

*Lucas 3A: Educação Física não é só uma coisa, Educação Física é tanto da parte de esportes, como esporte brasileiro, como bem-estar porque se você não estiver bem, você não vai conseguir praticar esporte, então isso cai também.*

*Reginaldo 3A: Ah, eu penso que as aulas estão se expandindo, não é só aquilo que nós aprendemos... Eu até que tive uma base boa no meu ensino fundamental, um pouco de dança que entra nesse contexto, mas sempre eu fui mais de jogar bola nas aulas, já aqui não, aqui é diferente, é outro rumo a Educação Física, não é a mesma coisa de jogar bola, é tudo mesmo...*

Fiquei em dúvida se destacaria as manifestações de Lucas e Reginaldo em uma nova categoria ou se as reduziria a uma das existentes, entretanto há uma modificação do entendimento do que é a Educação Física, uma ampliação da visão sobre o componente curricular, ressaltado pelos alunos de que não se trata de “*uma coisa só*” ou “*não é só aquilo que aprendemos*”. Cabe aqui destacar a mudança de pensamento sobre a “ideia” de Educação Física, sendo que, por exemplo, nos 1º anos já foi relacionada ao “exercitar-se” ou “futebol” no primeiro grupo focal. Entretanto, entendo não ser prudente discutir neste momento o conceito de Educação Física, já que não há um consenso nem mesmo entre os próprios pesquisadores da área. Atribuo essa ampliação do entendimento sobre Educação Física às experiências que estes alunos tiveram durante o Ensino Médio através de conteúdos diversificados e sistematizados, que se relacionam com a Saúde e o Esporte, mas também com as Brincadeiras, Jogos, Danças, Lutas e outras expressões da cultura e práticas corporais.

Optei por categorizar a relação teoria e prática separadamente, pois esta se identificou diretamente com a aprendizagem e a prática docente, suscitando questões distintas para análise. Desde os grupos focais dos 1º e 2º anos, foi recorrente nas manifestações dos alunos a importância de se aprender primeiro elementos de ordem teórica para depois realizar a prática, destacando, por vezes, que no Ensino Fundamental pouco aprenderam nas aulas de Educação Física porque “faziam por fazer”, sem compreender o que ou por que estavam



realizando tal movimento, exercício ou jogo, por exemplo. Para os alunos dos 3º anos, este pensamento também é legítimo e comum:

*Diego 3A: Aqui mesmo, lembro que o professor de Educação Física no fundamental pegava a bola e dava para jogar, agora aqui a gente aprende primeiro o conteúdo e depois vai fazer a prática.*

*Lucas 3A: O negócio que você pega de passar a parte teórica, igual no futebol, todo mundo acha, em questão ao ensino fundamental, era só se pegar a bola e começar a jogar e ninguém sabia, que nem a senhora apresentar no primeiro ano a história do futebol com outras modalidades, então se vai aprendendo a parte prática que vem tendo ela desde o começo, e a teórica, tipo, quando começou, como começou e com intuito de para que começou, então isso ajuda bastante...*

*Maya 3B: E eu achei legal também porque a gente faz lá na prática, antes a gente fez a teórica, a gente não vai lá igual bobo, a gente já viu, já vai com uma sabedoria. Também, igual o esporte para cadeirante, é uma coisa totalmente fora do nosso mundo e a gente estudou primeiro para depois fazer a prática, para gente não ir que nem bobão lá. [...] e na aula prática a gente já vai com um objetivo e uma finalidade porque já foi visto na aula teórica.*

*Vinicius 3B: Eu acho importante, um pouco, a aula prática, porque no primeiro ano a gente não sabia o que era aula prática, aula prática é praticar o que você já viu pelo menos na teoria, igual ao que muitos estão dizendo, a gente consegue estudar, ter fundamento teórico, para tentar praticar.*

*Eliel 3B: Deixou de ser um esporte mais com o corpo e passou a ser um esporte mais mental, mentalmente, usamos mais a cabeça do que o corpo...*

A partir das manifestações dos alunos, a questão central a ser debatida é a importância da teoria para a realização da prática, o que pode ter duplo sentido, positivo e negativo. Os alunos concordam que os conteúdos conceituais são relevantes nas aulas de Educação Física, pois conhecer os conceitos facilita a compreensão do que realizarão na prática, corroborando as ideias de Darido e Rangel (2005, p. 67):

[...] não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da cultura corporal. No entanto, como alertou Betti (1994), não é propor que a Educação Física na escola se transforme num discurso sobre a cultura corporal, mas uma ação pedagógica com ela. O autor argumenta que a linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Desta forma, a afirmação de que é necessário “*aprender primeiro o conteúdo e depois fazer na prática*” ou, ainda, “*aula prática é praticar o que você já viu pelo menos na*

*teoria*”, não se aplicaria, necessariamente, no contexto de todas as aulas de Educação Física. Reforço a ideia de não ser aplicada em todas as aulas porque acredito que alguns conteúdos precisam sim do conhecimento prévio dos alunos sobre seus fatos e/ou conceitos para vivenciarem a prática, como as brincadeiras da infância, por exemplo, em que os alunos necessitaram conhecer o conceito de brincadeira para poderem transformá-la a partir de temas do cotidiano, para só depois vivenciá-las. Entretanto, os alunos poderiam aprender o conceito de brincadeira a partir da vivência das próprias brincadeiras que realizavam na infância, discutindo suas características após uma aula prática e não necessariamente dentro de uma sala através de uma aula expositiva.

Em pesquisa realizada por Lorenz e Tibeau (2003) com alunos do Ensino Médio, os autores apreenderam que os alunos atribuíam pouca importância aos conteúdos teóricos, pois havia uma falta de contextualização dos conteúdos, sendo assim, as aulas de Educação Física perdiam seu significado, caracterizando-se como mera atividade. Contudo, os alunos foram também questionados sobre como o professor de Educação Física explicava regras de jogos nas aulas, respondendo que, durante o jogo, o professor ia explicando as regras mais importantes, ou seja, foi possível verificar que havia a presença de conteúdo teórico nas aulas. Os autores ressaltaram a necessidade de modificar o conceito que o aluno possui de aulas teóricas, sendo um dos fatores que ainda limitam a existência de teoria nas aulas.

O aluno precisa compreender que aula teórica pode acontecer em qualquer ambiente, não é obrigatória a permanência na sala de aula para a transmissão de conhecimentos teóricos. Talvez o motivo da falta de percepção dos alunos em relação aos conteúdos teóricos nas aulas de EF seja o entendimento errôneo do conceito de aulas teóricas (LORENZ; TIBEAU, 2003, p. 1).

Desta forma, compreendo que os alunos do 3º ano atribuíram importância às aulas teóricas, ou seja, em aulas contextualizadas, que foram oferecidas possibilidades para que compreendessem as atividades realizadas na prática, realizando-se, assim, uma integração dos conteúdos em suas três dimensões. Para Eliel (3B):

*[...] aí a senhora veio aqui, mudou tudo e a Educação Física acabou mudando, virando uma aula normal, tipo aula... aula não, virou Educação Física e nós fizemos menos bola, foi mais para o quadro e assim a gente aprendeu mais do que aprendeu na quadra, nos deu sentido no que a gente aprende lá... E no ponto de vista que a gente vê como que é aquilo realmente, a gente só chegava lá e brincava de qualquer jeito...*

Os alunos aprenderam porque aquilo que conheciam ou vivenciaram passou a fazer sentido para eles, equiparando a Educação Física com as demais disciplinas, como uma aula e não mais como um momento para brincar “de qualquer jeito”.

Ao compreender o que e por que estão aprendendo cada um dos conteúdos apresentados durante as aulas, os alunos mudaram o pensamento sobre as aulas de Educação Física, sendo capazes de avaliar os contextos em que estavam inseridas suas aulas de Educação Física anteriores ao Ensino Médio. Desta forma, abre-se espaço para outra categoria de análise, a prática docente, porém não desvinculada das categorias anteriores, já que os alunos expuseram questões interligadas, permitindo-me desmembrá-las apenas para análises mais pontuais. Os relatos dos alunos ressaltam a diferença entre as aulas que tiveram antes de entrarem no IFMT e, agora, no Ensino Médio, em que as aulas teóricas ou “em sala de aula” reforçam a discussão anterior sobre a necessidade de compreender o que se pratica.

*Tati 3A: Eu lembro que lá eu estudei até o segundo ano, porque eu vim e voltei para o primeiro ano (ensino médio), então para mim não foi só, quando eu cheguei aqui, não foi a mesma coisa, no primeiro ano de lá era a mesma coisa do ensino fundamental, eu lembro das aulas de educação física, nem o professor entrava na sala de aula, todo mundo já saía para descer para quadra. Ou, às vezes, o próprio aluno ia lá na sala do professor, pegava a bola e ia. Então, não era praticamente uma aula, era uma coisa, uma brincadeira, não era considerada aula. Aí no segundo ano eu comecei a estudar no período noturno que daí o professor começou a passar conteúdo, mas muito conteúdo que ele não aplicava teoria dele na prática, só na sala, daí complicado, ninguém dava atenção para aula de Educação Física, bom ninguém vai, só pega a presença e vaza, geralmente eram as últimas aulas que ninguém ficava, às vezes, os meninos que gostavam muito de futebol mesmo ficavam.*

*Amanda 3A: Da escola de onde eu vim não tinha aula teórica, era só correr, e nós brincávamos na onde era pra ser o ginásio porque a escola não tinha, a gente só ia lá assim...e não tinha essa coisa de sala... é... não era assim na sala, a gente chegava no ginásio, falava uma coisinha ou outra que todo mundo esquecia e já ia e pronto e jogava...*

*Josué 3B: E já a senhora, é assim, dá a aula, vê como funciona e daí leva a gente lá para praticar, para gente ver como é que é; e igual as pessoas que fomos visitar lá, foi muito importante, e acho que podia ser repetido drasticamente, assim, de tempos em tempos...*

*Diandro 3B: Levou também a gente a conhecer as histórias dos esportes que, igual na nossa antiga escola como eles estão falando, o professor entregava a bola e a gente jogava, agora com a senhora não, a senhora trouxe algumas histórias, fez com que a gente montasse algum grupo pra apresentar, igual lá no primeiro ano, a senhora fez aquele negócio pra apresentar de luta, trouxe pra sala alguns equipamentos que eram importantes no período da luta ser usados, saber o contexto, a história daquela luta lá, dos outros esportes...*

A manifestação de Diandro ressaltou tanto a apresentação dos conteúdos conceituais quanto a estratégias de ensino utilizadas por mim para que as aulas fossem contextualizadas, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Sobre as estratégias de ensino, os alunos destacaram:

*Cassiano 3A: Assim, professora, a senhora trabalhou conosco desde o primeiro ano, apesar do roteiro não ter sido, assim, o futsal, acontecido seguido, assim, em todos os anos a forma de trabalhar foi mudada, cada vez a maturidade do “ensino” foi crescendo dentro desta linha... Tanto é que a forma de ver, de jogar, interpretar, a forma de... na hora que está fazendo a prática mudou bastante.*

*Murilo 3B: [...] estudei em tudo quanto é tipo de escola, a professora chegava lá, jogava a bola e “vai se mata aí”. Já aqui não, aqui tem uma metodologia diferente, a senhora explica primeiro para depois fazer um trem diferenciado, que nem eu achei bacana também a gente trazer as brincadeiras que a gente brincava antes quando era criança para fazer na prática... é bacana...*

*Leandro 3B: E fazer a brincadeira do nosso jeito!*

*Renato 3B: questão de prova, que nem aquele trabalho que a gente fez no primeiro ano.*

*Marcos 3A: Também, nas escolas que a gente veio do ensino fundamental, o professor de Educação Física, ele não interagia tanto com a gente assim igual a senhora, ele só explicava a técnica, o esporte e falava o que que era, passava o trabalho, tinha que apresentar e essa era nossa aula, entendeu? Não é igual aqui, igual a senhora faz com a gente, a senhora interage, senhora brinca, pede nossa opinião sobre determinado esporte, senhora menciona... aí depois faz uma aula prática para mostrar como é que é, manda a gente fazer um trabalho, tudo certinho explicando e é isso.*

Os alunos identificaram diferenças entre as metodologias de ensino utilizadas nas aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois as estratégias utilizadas na etapa final da educação básica apresentam-se adequadas aos conteúdos apresentados, estimulando o diálogo, a produção, a construção e a criação por parte dos alunos. Nardon e Darido (2017) destacam que o professor precisa atentar às estratégias utilizadas em suas aulas para promover o aprendizado dos alunos, percebendo se estas os estão agregando ou não, conhecendo os estudantes e suas experiências corporais anteriores. Este é um ponto positivo destacado por Cassiano (3A), pois sou professora destas turmas desde o 1º ano, ou seja, foram três anos de convivência, o que facilita até mesmo a interação professor-aluno, observada por Marcos (3A) anteriormente.

Josué (3B) reforçou, ainda, a diversificação e organização dos conteúdos realizada, pois “nesses três anos, nós nunca fizemos algo comum com a senhora, assim, é sempre algo diferente”.

A participação efetiva dos alunos durante as aulas é garantida pela forma de ensino adotada, pois, aulas em que o futebol tem papel exclusivo, torna-se também uma aula excludente, como afirmou Leandro:

*Leandro 3B: também tem aquilo, tipo, só algumas pessoas que brincam, mas você fez a turma inteira brincar. Porque antigamente quando era só futebol, ficava só um pessoal que jogava bola e o restante ficava excluído, a senhora não, com seu método de ensino, fez a turma toda participar.*

Os dados deste primeiro grupo focal apontaram, pelo menos do ponto de vista dos alunos, que as escolhas feitas até o momento estão no caminho correto, como a opção por uma Educação Física mais próxima das teorias críticas atuais.

#### 4.3.1.3.2 O que aprendem nas aulas de educação física

Sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física, é possível observar a inserção de conteúdos conforme a evolução do ano de ensino, ou seja, os conteúdos aprendidos recentemente estão latentes na memória dos alunos, entretanto, conteúdos oferecidos nos anos anteriores só foram citados os mais significativos ou que proporcionaram experiências inusitadas a eles. As lutas, aprendidas no 1º ano, não foram lembradas neste momento, apenas a Capoeira. A ginástica, conteúdo dos 2º anos, não apareceu nas respostas dos alunos porque estas turmas não tiveram estas aulas, que foram introduzidas no ano de 2016. As danças não foram lembradas em nenhum momento deste grupo focal, nem mesmo de forma negativa como aconteceu com os 2º anos com a dança e ginástica. Desta forma, o grupo focal pode não ter dado conta de circunscrever melhor este resultado. As categorias apreendidas foram: **1) Conhecimentos sobre o corpo; 2) Esporte; 3) Capoeira; 4) Esportes radicais; 5) Esportes paralímpicos; 6) Brincadeiras; 7) Ergonomia; 8) Conteúdos atitudinais.** Sendo assim, o quadro 66 ilustra as categorias dos últimos grupos focais dos 1º e 2º anos, além de apresentar as que se referem ao grupo focal 1 dos 3º anos:

**Quadro 66:** Grupos Focais do 1º, 2º e 3º anos – o que aprendem nas aulas de Educação Física.

Grupo Focal 1 – 1º anos	Grupo Focal 1 – 2º anos	Grupo Focal 1 – 3º anos
1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo

2) Esporte – visão ampliada	2) Esporte	2) Esporte
3) Capoeira/Lutas	3) Lutas	3) Capoeira
4) Nutrição e os teatros	4) Dança	4) Esportes radicais
	5) Ginástica	5) Esportes paralímpicos
	6) Esportes radicais	6) Brincadeiras
	7) Esportes paralímpicos	7) Ergonomia
	8) Conteúdos atitudinais	8) Conteúdos atitudinais

**Fonte:** construção da autora

Na categoria conhecimentos sobre corpo, os alunos debateram sobre a saúde, tema introduzido no 1º ano do curso. Interessante que os alunos se apoiam em conceitos apresentados durante as aulas, como sedentarismo e benefícios do exercício físico para a saúde (liberação de endorfina, por exemplo), para opinarem sobre o tema, aplicando-os em situações do cotidiano, conforme o diálogo do 3A demonstra:

- Richard: *E que a Educação Física favorece a saúde né, professora? Vendo as pessoas sedentárias, assim, que não caminham, ficam só sentados, não praticam esporte, assim, com o tempo prejudica a saúde...*

- Lucas: *Mas além de favorecer, desfavorece, porque tem bastante pessoas que é dependente de fazer algum exercício, alguma coisa, temos como exemplo a Bia (ex-aluna do campus). A Bia, quando estava estressada, ela tinha que se exercitar, correr, fazer alguma coisa e, todo mundo, se não via ela estudando, via ela fazendo algum exercício físico, então isso faz a pessoa se tornar dependente, entendeu? Tanto emocionalmente, tanto para... para ela refrescar a cabeça, poder abrir para poder fazer alguma coisa e tornar dependente, no caso isso desfavorece a pessoa, muitas vezes o uso de anabolizantes, essas coisas também, que é bastante influenciado nos esportes, e o uso também de alguns medicamentos que são proibidos, o uso para os esportes como os que são pegos no exame de doping... então, isso também está...*

- Cassiano: *tem também um negócio que o Lucas não acrescentou da Beatriz, se você for olhar por um ponto de vista, outro ponto de vista, no caso a prática do esporte, quando ela é exercida do momento que você para pra estudar... O seu desempenho aumenta devido a um hormônio, a endorfina se eu não me engano, que dá a sensação de prazer, quando isso acontece sem querer, porque você está focalizado apenas em uma coisa, se estuda o ser humano, se você for olhar mesmo em alguns estudos, dizem que é recomendado uma caminhada com uma corrida, pra não jogar futsal ou alguma coisa, e você assim terminou, você vai e, assim, pega seu material e vai estudar quer queira ou não seu rendimento vai ser um pouquinho melhor por causa que você parou de pensar em algo que estava te preocupando, te afligindo....*

O diálogo demonstra a capacidade crítica dos alunos de emitirem opiniões a partir de conceitos estudados durante as aulas. Para Correia (2011), as aulas de Educação Física no

Ensino Médio devem possibilitar aos jovens, através de conhecimentos sistematizados e aprofundados, a experiência de analisarem criticamente as diversas representações e significados atribuídos às diferentes manifestações corporais presentes em nossa sociedade. Sendo assim, a manifestação dos alunos através de debates articulados com base em conhecimentos organizados se aproxima do principal objetivo da escola, ou seja, que adquiram autonomia e tenham a possibilidade de serem agentes críticos e transformadores de sua realidade (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

A referência às aprendizagens nesta categoria de conhecimentos sobre o corpo se limitou ao diálogo descrito anteriormente, entretanto, em outros momentos deste grupo focal, os alunos remeteram à lembrança de conteúdos como nutrição e capacidades físicas.

A categoria “Esporte” se refere basicamente aos esportes tradicionais (futebol, basquetebol, handebol e voleibol), compondo o rol de conteúdos do 1º ano no currículo do campus. Os alunos afirmaram ter aprendido sobre estes esportes nas três dimensões do conteúdo e também “*a valorizar o esporte, você pode associar o esporte e a saúde*” (Cris, 3A).

*Marcos 3A: Uai, da... da história da...dos esportes, como que começou... é as regras também dos esportes, onde foi praticado, como praticar...*

*Tati 3A: Tinha uma história, assim, como é que surgiu o futebol e tinha gente que antes era só os brancos que jogavam futebol, era uma coisa assim... a história... para mim foi bom porque a gente fica sabendo das coisas, conhecendo as origens, com é que surgiu.*

*Gustavo 3A: E também nós aprendemos o básico de tudo, tudo que se for lá para quadra hoje sabemos pelo menos o essencial de se jogar um vôlei, um handebol, um basquete...*

*Felipe 3A: não pode se esquecer das práticas, porque, às vezes, quando você quer, você aprende, já quando faz com brincadeira, não usa tanto regras, que nem na minha antiga escola não tinha tanta regra futsal, basquete, vôlei, handebol, é mais bola na quadra assim, já aqui não, se prioriza as regras, o futebol é jogado, dá de você aprender um pouco...*

*Cassiano 3A: Foi o que o Felipe falou professora? As regras, como o basquete, que eu notei que é um dos piores que as pessoas aqui não entendem; quando eu era mais criança, você jogava basquete lá no fundamental só por jogar era uma mão, batia de qualquer jeito, tá que hoje em dia ainda tem alguns problemas no ensino médio, mas você aprende que certas coisas não dá para ficar fazendo do jeito que a gente quer, existem regras pra gente tentar, assim, minimizar os problemas dentro de uma quadra, vamos se dizer, que foi isso que a gente aprendeu. Por causa que quando se é mais novo, você passava mais tempo discutindo regras e menos jogando, ao contrário de hoje em dia que quando você coloca alguns alunos do ensino médio para jogar parte deles já conhecem praticamente quase*

*todas as regras, por partes é algo que no diálogo é passado conhecimento de um para o outro...*

*Maya 3B: Aprende disciplina também porque se não seguir as regras, está fora da partida, por isso tem que saber cada regra tem cada esporte.*

Na dimensão conceitual, os alunos citaram a origem, história dos esportes e suas regras, além de aprenderem a praticar os esportes (saber fazer – conteúdo procedimental); Maya ainda citou a disciplina, um conteúdo atitudinal.

A capoeira, outro conteúdo aprendido no 1º ano, foi lembrado apenas uma vez, por Tati (3A): *“Eu gosto da história da capoeira porque eles... aprendemos que eles disfarçavam sua luta, como se fosse uma dança para aprender se defender, coisa assim que eu lembro do primeiro ano”*. Avaliando que os alunos dos 3º anos passaram pelas experiências com os conteúdos dos 1º anos há mais de 2 anos, posso inferir que não se trata apenas de uma questão de aprendizagem, mas também de memória, como destacou Tati enfatizando que era o que se lembrava em relação ao 1º ano.

Da mesma forma, os conteúdos referentes ao 2º ano pode ser que não estejam tão vivos na memória dos alunos, se destacando aqueles que realmente foram mais significativos para os alunos, ou seja, que produziram uma relação destes saberes com o mundo, com suas vidas, com outras pessoas ou consigo mesmo. Sendo assim, duas categorias provenientes de conteúdos do currículo dos 2º anos afloraram neste grupo focal: Esportes radicais e Esportes paralímpicos.

Sobre os esportes radicais, sua lembrança gerou um momento de euforia nos alunos do 3B, emitindo frases como *“eu gostei do rafting!”* (Gabi), *“ah, o rafting!”* (Wagner) e *“cara, o rafting! (bate palmas)”* (Eldo), lembrando momentos que tiveram durante o *rafting*. Ainda, os alunos do 3A relataram em diálogo:

*- Diego: Ah, esportes radicais, se for falar, vai falar do que, da visita?*

*- Felipe: Você pode ver que o esporte radical, é um esporte que você pode juntar o financeiro e uma diversão que você tem e o prazer de poder ensinar, a divulgar o esporte para outras pessoas.*

*- Cassiano: outra coisa em questão do rafting, eu estava lembrando esses dias para trás que a gente subiu o rio aqui...*

Os alunos ainda comentam sobre a trilha que fizeram dentro da área de mata do campus, em uma trilha que era usada para ir a antiga usina de captação de água.



A experiência do *rafting* foi positiva para os alunos, fez sentido para eles, pois, para Charlot (2000), tem sentido um acontecimento que possa ser colocado em relação com os outros em um sistema ou em conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. Como já havia ocorrido com os 2º anos, a vivência do *rafting* fez mais sentido aos alunos do que o próprio conteúdo de esportes radicais e as outras vivências realizadas. Porém, é preciso destacar, que o kart não foi oferecido às estas turmas durante o 2º ano por falta de recursos financeiros, transferindo sua prática para o decorrer do 3º ano, em que planejei envolvê-lo no conteúdo de “educação para o lazer”.

Os esportes paralímpicos foram oferecidos no 4º bimestre do 2º ano, sendo assim, estavam latentes na memória dos alunos, principalmente do 3A. Entretanto, não seria razoável justificar seu aparecimento nas manifestações dos alunos devido à memória recente, pois demonstrou ter sido muito significativo para os alunos, conforme sugerem os relatos a seguir:

*Larissa 3A: Tem também a questão da informação e a dificuldade, como foi mostrado na aula de basquete para cadeirante, o futebol pra cego, que é muito difícil jogar, tem muita gente que nem sabia, eu pelo menos nem sabia que existia isso para jogar... Principalmente futebol para cegos, que daí a gente entende como é difícil para eles.*

*Lucas 3A: Tem também a questão que você passa na pele o que eles passaram no começo, no caso, ah, é muito difícil, é... eu não consigo fazer e muitas vezes nós, que nem o caso do cadeirante lá trombava um no outro, dava queda, chutava a canela um do outro no futebol pra cego, então tem coisas que é bem difícil, às vezes a gente fica se achando que sabe de tudo e... tenta fazer com que os outros fazem como a gente quer, na verdade isso é comparado pra nada com quem pratica um esporte... não uma pessoa especial... assim você se coloca no lugar dela, então depois que se pratica, tanto eu como qualquer um, depois de passar pela prática, se pensa mais um pouco sobre isso, que o esporte tem que ser mais um pouco incentivado se passa tanto a perceber como, você passa... É reverenciar esse tipo de esporte.*

*Felipe 3A: Como a gente fez a atividade do cadeirante, se para de ter dó do cadeirante, se sabe que o cara consegue, você vê a superação dele, é ele consegue se superar, tipo, o modo dele ter perdido as pernas, você não sente, mas dá dó.*

A experiência de se colocar no lugar do outro, passar pelas mesmas dificuldades e desafios, despertou o olhar crítico dos alunos para questões relacionadas não apenas ao esporte paralímpico, mas para as pessoas com deficiência. Os alunos valorizaram o próximo, aprendendo, mais do que dominar uma atividade ou conhecer um saber-enunciado, a dominar uma relação (CHARLOT, 2000). Ainda, os alunos foram capazes de extrapolar a sala de aula,

inter-relacionando as experiências escolares com os acontecimentos da vida social. O diálogo estabelecido entre os alunos do 3A referendam esta afirmação:

- Cassiano: *Tipo, esse fato eu vi na TV, ele acabou se machucando, ele machucou a coluna e achou que não conseguiria mais ter uma vida normal, com o tempo ele se tornou ciclista paraolímpico, ele pedalava com as partes das mãos e fazia canoagem também. Ele era modelo também, né? É o ato de superação da pessoa com coisas simples consegue chegar, se vê às vezes pode ficar “ah, coitado dele, não pode fazer tal coisa”, mas na verdade se for olhar você que se acha perfeito, às vezes põem limites em si mesmo sabendo que você dá conta de fazer mais coisas.*

- Lucas: *Tipo, eu presenciei uma, uma... uma coisa que me comoveu no campeonatinho de jiu-jitsu, em Rondonópolis, teve um cara que ele era... ele era, era cego e tinha gente que olhava o cara com pena antes de começar, e depois que começou, muitas pessoas saíram de lá com uma reflexão, que o cara pegou praticamente todo mundo, com dó falaram “o cara, ah, esse cara não vai conseguir, o que esse cara tá fazendo aqui?”, ele ainda ouviu uma pessoa falando “o que, que esse cara quer inventar moda de vir aqui”, e depois eu vi ele lutando com dois caras, eu se tivesse lutando com ele, ele teria me dado uma taca...*

- Professora: Ele lutou com uma pessoa que enxergava?

- Lucas: *Sim, que enxerga mesmo, ele lutou como uma pessoa normal, não que ele é diferente, ele lutou como se tivesse normal, sem problemas e ele ganhou as duas, então isso para mim provou bastante porque a questão do cara ele é cego, o cara chega praticamente, acredito eu, “ah, é fácil, chego nele lá, aí quebra então...”*

- Cassiano: *Igual o Lucas disse aí, desse lado de superação tem um professor de judô também ele era cego de um olho, isso causava confiança em quem lutava com ele nesse ponto, o que ele fazia, ele parou para ver que como o pessoal ia muito confiante no lado em que ele não tinha visão, foi então onde ele começou a aprimorar, então ele sempre dava o lado que ele não tinha visão, como a pessoa ia, assim, confiante, achando que ia ter o golpe perfeito era onde a pessoa acabava recebendo o contra golpe, então assim foi um ato de superação dele, possuir a visão dos dois olhos, depois ter apenas de um e nem por isso deixar de ser professor e nem por isso deixou de ganhar lutas e atingir a faixa preta.*

- Lucas: *Esse cara mesmo que eu tinha citado, hoje mesmo ele é mestre e faixa preta, ele tem trinta e cinco anos de jiu-jitsu.*

O diálogo dos alunos corrobora as proposições de Correia (2011) sobre as habilidades e saberes necessários aos jovens do Ensino Médio, perspectivando um processo de aprendizagem constante. É possível observar que as experiências obtidas nas aulas de Educação Física são significativas aos alunos, buscando relacioná-las à sua vida cotidiana, caminhando para

[...] a formação da pessoa, o desenvolvimento de valores necessários para a relação profícua entre o projeto individual e o processo coletivo da sociedade, devem estar ancorados numa sólida formação, que implique a contribuição das mais diversas áreas de conhecimento humano (CORREIA, 2011, p. 91-92).

Ainda sobre as habilidades e saberes necessários aos jovens do Ensino Médio, Correia (2011) ressalta a importância da Educação Física estimular o aluno a “aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser”, culminando no “aprender a viver”. Nesta linha, o conteúdo de jogos e brincadeiras, recentemente trabalhado com os 3º anos, foi lembrado pelos alunos de ambas as turmas, destacando os conceitos, procedimentos e atitudes aprendidas durante as aulas, além de avaliarem criticamente as construções das brincadeiras elaboradas por eles e o envolvimento de cada turma durante as aulas práticas, sendo possível observar a aplicação dos conhecimentos aprendidos nestas análises.

Os diálogos que seguem referem-se a um grupo do 3A e outro do 3B:

### 3A

- Tati: *Mas que nem nossa sala teve bastante... como é que fala... facilidade em entender as brincadeiras, que a gente interagiu, a facilidade da nossa sala, como é muito... a bagunça da nossa sala é muito, então a gente aprende a brincar mais rápido, então tem um ponto bom em ser bagunceiro, nossa sala se interage mais.*

- Marcos: *A gente também aprende a executar as brincadeiras e os esportes, a gente saber se reunir, se entender um com o outro, às vezes dá uma confusão, assim, mas acaba tudo dando certo no final,*

- Lucas: *Aprende também a inventar a brincadeira, que nem aquela do jogo da velha, eu inventei aquela lá na hora, a senhora sabia? As regras também foram na hora, bom de acordo com isso tem que fazer isso, isso e isso...*

- Diego: *Aquela brincadeira do jogo da velha eu sei jogar ela de outro jeito que é correndo, não é daquele jeito... jogo da velha normal, né? Que não é daquele jeito parado que tem ficar... são três, na verdade são mais, mas são três titulares de cada cor e saem correndo e tinha que jogar no lugar tinha que fazer dar... (gesticula o sentido ou sinal com as mãos).*

- Lucas: *Igual rouba bandeira mesmo, tinha que fazer uma bandeira nossa bem específica, era tipo, se o cara passava da linha para cá a bandeira era dele e quebra, era pancada mesmo, não podia deixar, não era como se fosse, por exemplo, tá perdendo sua vida ali, então, não, bora deixar não, agora o rouba bandeira ali foi mais acirrado, tem que brincar com as meninas...*

- Juliano: *As meninas não tomam murro (risos).*

- Felipe: *Esse negócio de levar as brincadeiras meio a sério, né?*

### 3B

- Mateus: *Interagir também uns com os outros, que nem aquele negócio lá do esconde-esconde, esconde e pega, sei lá...*

- Leandro: *Curiosidades que a gente não sabia e acaba adquirindo.*

- Josué: *Tipo, um problema do momento assim, igual o esconde e esconde lá, tipo, o trem da política lá que colocaram no meio da brincadeira.*

- Diandro: *Trouxeram coisas do cotidiano para a brincadeira...*

- Ariel: *cultura... a cultura pelo fato da gente ter estudado as brincadeiras do nosso passado.*

- Eldo: *É nessa parte aí foi bom para mim, porque minha vida antes era só comer, mexer no celular, notebook, e ir para aula, daí a senhora vem e me inventa essas brincadeiras aí...*

- Vinicius: *Mostrar que é só na agonia que a gente é corrupto...*

É possível observar que os alunos dos 3º anos demonstram uma avaliação crítica e capacidade de utilizar, aplicar e relacionar os conhecimentos aprendidos durante as aulas às situações de seu cotidiano, com a própria vida deles e com os colegas de turma, trazendo sentido para o que aprendem nas aulas de Educação Física e se aproximando dos objetivos da escola. Correia (2011, p. 90) observa que

A Educação Básica deve prover os cidadãos de uma formação básica e comum, que permita aos mesmos tomar parte das diferentes instâncias da vida social e instrumentá-los para uma intervenção social eficaz do ponto de vista da cidadania. A formação para a cidadania, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento da pessoa são objetivos mais amplos do sistema escolar.

Estes objetivos pontuados por Correia (2011) puderam ser observados nas manifestações dos alunos sobre a aprendizagem do conteúdo de Brincadeiras, especialmente. Da mesma forma, as aulas sobre Ergonomia ultrapassaram as barreiras da sala de aula, levando os alunos a “*dividir tudo o que aprendemos em sala de aula*” (Vinicius, 3B), contribuindo também para uma formação para a cidadania.

Maya 3B: *Essa semana eu aprendi a postura, e como sentar também (risos)...*

Vinicius 3B: *O que eu achei legal foi que a gente conseguiu dividir tudo o que aprendemos em sala de aula, aplicando pelo menos nos exercícios práticos, como naquele último trabalho de ergonomia que a gente fez que era para tirar foto com a gente, não conseguia, na realidade a gente teve que explicar o porquê estava tirando fotos e isso ela já conseguia aprender, tanto que começaram a comentar “ah, é por isso que quando carrega o balde fica andando meio torta assim...”. Foi meio engraçado porque, outra coisa que*

*aconteceu foi com o Joatan, tava o Joatan explicando para o japonês (sobre o trabalho de ergonomia com as fotos), aí ele falou assim “eu não vou ficar de quatro pra você tirar foto,” aí eu falei bem assim “uai, mas você estava”, aí ele falou assim “eu sei o modo correto, porém a gente não faz”... ok! Obrigado.*

Para finalizar, os alunos dissertaram sobre conteúdos atitudinais que aprenderam durante as aulas de Educação Física, sendo que, muitos deles, não programados por mim para serem ensinados, mas aflorados a partir da própria dinâmica das aulas práticas e vivências das atividades oferecidas.

*Cassiano 3A: Cooperação.*

*Juliano 3A: Ensina a agir com as pessoas, se dar bem com a sociedade, aprender a criar novos amigos...*

*Leandro 3B: A união... união também, querendo ou não nós vamos ter que entender a cabeça um do outro, entendeu? Vamos ter que conviver com o que é, não é uma coisa participativa...*

*Sidney 3B: Aprendemos interagir também professora, assim pessoas que não tem tanta afinidade...*

*João 3B: interação entre as pessoas...*

*Eldo 3B: É... só mudando o assunto um pouco, teve a matéria de desenvolvimento interpessoal no primeiro ano, bem, eu me desenvolvi mais fazendo teatro, nas aulas de Educação Física, conversando com as pessoas, do que no desenvolvimento interpessoal... no que que eu vou me desenvolver tocando flauta?*

Aprender a dominar uma relação não é prerrogativa apenas das aulas de Educação Física, nem seria necessário a criação de uma disciplina exclusiva para isso (desenvolvimento interpessoal) como foi oferecida para o curso técnico em agropecuária no ano de 2014 e cursada pelos alunos que hoje estão no 3º ano, uma vez que todos os componentes curriculares deveriam ter o compromisso de contribuir com a formação do cidadão crítico e autônomo, convergindo para as intenções educativas mais amplas da escola. Eldo, em sua fala, avaliou e justificou exatamente isso, a contribuição que a Educação Física no Ensino Médio tem oferecido para essa formação mais humana, social e cidadã.

#### *4.3.1.3.3 O que significam as aulas de educação física*

Os dados do grupo focal 1 indicaram uma consistência no pensamento dos alunos em relação ao significado atribuído às aulas de Educação Física, pois, categorias relacionadas à “saúde” ou “distração”, expressados tanto pelos 1<sup>os</sup> quanto 2<sup>os</sup> anos, não apareceram nas manifestações dos 3<sup>os</sup> anos. Para os 3<sup>os</sup> anos, o significado das aulas de Educação Física se relacionam ao “aprender” e aos “objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular”, entretanto, estes significados são complementares, apenas divididos em categorias para organização dos dados, da mesma forma que ocorreu com os últimos grupos focais dos 2<sup>os</sup> anos. O quadro 67 ilustra o significado das aulas de Educação Física apreendido de cada ano de ensino:

**Quadro 67:** O significado das aulas de Educação Física – grupos focais dos 1º, 2º e 3º anos

<b>Grupo Focal 1 -1º anos</b>	<b>Grupo Focal 1 – 2º anos</b>	<b>Grupo Focal 1 – 3º anos</b>
1) Saberes enunciados + Dominar uma atividade + dominar uma relação 2) Objetivos da Educação Física na escola	1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular	1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular

**Fonte:** construção da autora

Como professora das turmas e pesquisadora que vivenciou a pesquisa-ação juntamente com os alunos, esperava encontrar uma mudança de significado sobre as aulas de Educação Física mais coerente nas turmas de 3º anos ao que eu, professora-pesquisadora, também penso. Tal condição se justifica em função dos alunos vivenciarem a proposta de ensino da Educação Física elaborada por mim para o campus no decorrer dos três anos do Ensino Médio.

Sendo assim, os alunos ressaltaram a mudança de significado sobre as aulas de Educação Física recorrendo à memória de como eram suas aulas no Ensino Fundamental, negando a forma de ensino que vivenciaram:

*Gustavo 3A: É que nem nós falamos aqui antes, antes era só ir lá e jogar bola...*

*Tati 3A: Era só chutar a bola, ou... no caso, das meninas que era sentar e ficar olhando.*

*Lucas 3A: eu nem usava, quando eu era da fazenda, o professor só dava trabalho, na verdade nem era trabalho, era aquele “eu feliz, ele também”. Na verdade eu fazia, mas antes de chegar na escola eu sujava a roupa todinha ante de entrar pra sala...*

Diego 3A: *Vê o povo do Gustavo Dutra mesmo, eles vêm jogar ali e (gestos) é só futsal, mais nada.*

Os alunos reconheceram a mudança de significado não apenas avaliando suas próprias experiências, mas também as formas de ensino de outras escolas, como enfatizou Diego sobre o que observou das aulas de Educação Física da escola Gustavo Dutra, localizada ao lado do campus. Esta escola utiliza a estrutura física do IFMT para realizar suas aulas de Educação Física e os alunos do campus notam a prática esportivizada, muitas vezes pautada apenas no futsal. Houve uma conscientização sobre as novas dinâmicas compreensivas para estes alunos, pois, conforme Franco (2012, p. 201) afirma, passaram por “uma experiência de ruptura consciente”, ou seja, já não aceitam mais aspectos de seu antigo *habitus*, surgindo uma necessidade de mudança. Este é um dos objetivos da pesquisa-ação descrito por Thiollent (2009), a tomada de consciência dos participantes da pesquisa.

Assim, a categoria “aprender”, numa dimensão mais ampla, está relacionada ao conhecimento, ou seja, os alunos alegaram que “*a gente teve mais conhecimento sobre a área*” (Cris, 3A), “*teve mais conhecimento*” (Juliano, 3A). Esse conhecimento faz referência às três figuras do aprender abordadas por Charlot (2000; 2009): os saberes-enunciados, o domínio de uma atividade e o dominar uma relação, apresentados nas manifestações dos alunos:

Matheus 3A: *A gente ter o conhecimento da área, das coisas, dos atos, das coisas que a gente faz e está relacionado ao nosso corpo, na forma que nós vamos desenvolver fisicamente, por exemplo, o negócio da cadeira lá, nunca eu ia saber que aquilo lá era Educação Física...*

Felipe 3A: *Assim, não é só o esporte, tem uma área mais atrás, se viu bastante no primeiro ano distúrbios alimentares, e tipo você acha que não mexe com nutrição de pessoas, você vê que a educação física age nessa área também, e da diferença do esporte;*

Henrique 3A: *Mas, o ensino fundamental é só futsal, não tem vários esportes, chegou aqui tem vôlei, basquete, handebol...*

Apolo 3B: *E aprende sobre as atividades físicas também, não só jogar bola.*

Eldo 3B: *Professora, assim, todos tinham na cabeça educação física jogar futsal e era mais focada no futsal, nem era vôlei e essas coisas, era futsal. Daí não, agora mudou, aqui a gente já pensa na estrutura do corpo, até essa ergonomia aí já muda, muda também tipo “ei, você tem tal doença, tal coisa”, mudou também o jeito de aquele viciado, tipo, “aí, bora jogar bola” (futsal/futebol), agora não. Mudou também os povos que eram sedentários.*

As figuras do aprender também se manifestaram no diálogo estabelecido entre os alunos do 3B, aparecendo de forma integrada, inter-relacionadas, complementares, destacando a diversidade de conteúdos que foram oferecidos durante as aulas de Educação Física.

- Eliel: *É mais para desenvolver de forma correta a atividade, desenvolver como a gente pode se comportar com o corpo, começar a fazer direito, praticar saudavelmente, correto de uma forma correta do corpo.*
- Leandro: *Não extrapolar os limites... limites do corpo...*
- Eliel: *Não exceder ao máximo para depois não ficar com lesões...*
- Vinicius: *É... desenvolver outras habilidades.*
- Mateus: *Até aprender a andar a senhora ensinou... andar!*
- Leandro: *Também tem esse negócio de se dedicar a um esporte... aquele negócio da pessoa que só faz um negócio só (gesticulando) daí ele não desenvolve habilidade para outras coisas, com um universo de esportes que a gente pratica, a gente consegue desenvolver nossas habilidades, “ah, eu não sabia que podia, aprendi agora”,*
- Josué: *até aprender a fazer teatro no 1º ano...*

Aprender a dominar uma relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo foi destacado pelos alunos, sendo a interação e participação durante as aulas, muitas vezes, incentivada por mim, algo importante em suas visões. Amanda relatou sobre sua participação durante as aulas que, sem meu incentivo, não participaria.

Larissa 3A: *Assim, uma questão boa daqui é que vejo que todo mundo interage, todos da sala, lá onde eu morava era assim, um vôlei para as meninas, futebol para os guri e tipo ia só quem queria.*

Tati 3A: *Questão de interagir mesmo. A Amanda não é muito de participar, por exemplo. As meninas... eu também não sou de participar, só que tem que interagir as meninas porque nossa sala é bem minoria...*

Amanda 3A: *acho que é a senhora insistir bastante, aí eu vou, nem que eu não quero, não gosto, aí a senhora fica “vai, vai ,vai, vai” aí eu vou e me sinto tão legal...*

A participação dos alunos do Ensino Médio durante as aulas de Educação Física é uma questão problemática para muitos professores, que desconhecem as experiências escolares dos jovens ou o período da vida passado por eles, marcado por um processo de grandes mudanças, conflitos e expectativas para o futuro (NARDON; DARIDO, 2017). Amanda nos



alerta que o professor precisa conhecer o jovem, suas necessidades e desafios, que, por vezes, atitudes simples de incentivo ou insistência do professor evitariam o afastamento do aluno durante as aulas práticas de Educação Física no Ensino Médio, corroborando a necessidade de uma prática docente coerente com o nível de ensino em que atua o professor.

Para isso, os alunos atribuíram valor às aulas de Educação Física que vivenciam no Ensino Médio, destacando a mudança de significado em relação ao Ensino Fundamental:

Lucas 3A: *Que Educação Física não era uma coisa disciplinada, agora é e pode até reprovar!*

Cris 3A: *E eu achava que Educação Física não era obrigatório também.*

Patrícia 3B: *Eu acho assim, que muita gente não enxerga, as próprias aulas mesmo a verdadeira função dela, muita gente leva na brincadeira... é por isso eu falo que não entendem porque, tipo, a gente, como todo mundo falou, tem uma grande diferença na matéria de educação física que a gente viveu nas nossas antigas escolas, que a gente veio para cá porque, mesmo que nós jogávamos futebol lá, a gente jogasse aqui, era uma coisa liberada e isso não tinha regras, era como se fosse brincadeiras mesmo, a gente não tinha regras, aqui se a gente já joga, a gente já tenta visualizar as regras daquele jogo, seja tanto nos esportes, brincadeiras, quanto nas lutas que a gente fez os seminários no primeiro ano, então a gente tenta visualizar tudo dentro da matéria de Educação Física, não é uma coisa largada que nem era.*

Os alunos equipararam a Educação Física aos demais componentes curriculares, sendo uma disciplina que “*pode até reprovar*”, pois antes era considerada uma brincadeira, fazendo menção ao próprio conceito recém-aprendido neste bimestre, ou seja, com características de uma atividade livre, escolhida pelos próprios alunos, realizada no momento ou quando quiserem, com o intuito apenas de diversão.

Ainda, Dani (3B) fez uma reflexão sobre a formação do professor de Educação Física, pois não seria compreensível uma pessoa fazer um curso de graduação, estudar tanto, para ensinar apenas “*vôlei e futebol*”.

Dani 3B: *Uma outra coisa que eu percebi é que a gente começou a enxergar a Educação Física no nosso dia a dia comparado com as coisas de antes, também porque a gente não fazia, que nem a alimentação, tipo eu pensava assim, o que a pessoa estuda tanto na Educação Física, quatro anos, cinco anos de faculdade e o pessoal só passa pra gente futebol e vôlei, daí a gente fica pensando assim, daí eu não sei o que, o quanto tem a quantidade de conteúdo que tem na educação física, mas os professores não transmitem para os alunos.*

É possível apreender que, com as aulas no Ensino Médio, a compreensão de Dani mudou, pois a Educação Física passou a ter um significado diferente para ela, ampliando os

conhecimentos durante as aulas, estabelecendo relações com o dia a dia, com o mundo, com os outros. Essa relação com o saber transcende as fronteiras da sala de aula, pois o conhecimento deixa de ser algo limitado à escola, passando a fazer sentido para os alunos, aplicando-os em suas próprias vidas, corroborando um dos principais objetivos da escola que é a formação do cidadão crítico, reflexivo e autônomo, isto é, a conquista da autonomia para usufruir destes conhecimentos, pois os mesmos não se reduzem a informação.

Franco (2012, p. 206) destaca que na pesquisa-ação “todos os envolvidos constroem conhecimentos e ressignificam saberes”, produzindo sujeitos mais conscientes, que falam e explicitam fatos e significações. Assim, aprender para a vida, compartilhar conhecimentos com outras pessoas ou simplesmente aplicar o que se aprendeu no cotidiano, constituem-se em novos significados atribuídos pelos alunos às aulas de Educação Física:

*Maya 3B: E com esses projetos a gente leva o que aprendeu na Educação Física para outras pessoas, não é só no esporte, como a gente foi lá no teatro, na visita, aposto que a maioria das pessoas não sabia que isso era educação física.*

*Diandro 3B: E isso é uma coisa que a gente vai levar pra vida toda porque se continuasse na minha antiga escola, provavelmente eu não teria base das coisas que aprendi com a senhora aqui... foi bastante... eu achei muito interessante essa parte de explicar o que realmente é educação física.*

*Emilly 3B: É, estou praticando tae-kwon-do agora, professora. É que agora eu não tenho as mesmas preguiças que antes! Mas, eu prefiro ficar na minha...*

*Patrícia 3B: É que nem ela falou do dia a dia, juntar tudo que a gente aprendeu desde o primeiro ano com base na alimentação, postura, tipo, são coisas que a gente pode levar para o dia a dia e que, mesmo que sejam simples, a gente não aprendia.*

*Ariel 3B: Tipo, deu de comparar até com o meu problema, que nem o Vinicius após a aula veio querer saber qual dos tipos de problema que eu tinha e deu um “Vinicius, basta, eu sei qual problema que eu tenho!” e aí porque eu nunca ia imaginar que ia tratar da minha coluna em sala de aula essas coisas de alimentação também eu via que era muito nada a ver.*

Para completar, a Educação Física se legitima pela compreensão de ir “além do Esporte” (Maya, 3B), em que os alunos destacam seu papel como “Educação”, conforme explicou os alunos do 3B no diálogo a seguir:

*- Vinicius: Olha, é igual o nome já fala Educação Física, igual a jogar futebol, mas no caso é educação mesmo!*

- Mateus: *É o próprio nome já fala.*

- Vinicius: *é... a gente só não entendia o nome por conta das aulas que a gente tinha, por exemplo, a gente não tinha aula teórica, só prática, quando o professor resolvia dar uma aula teórica era quando o professor estava com raiva da sala e a aula era prova “qual as regras do xadrez?”, mas isso era porque tava com raiva fora isso era só aula “bosta”, ops, rola bola mesmo (risos).*

- Diandro: *Na maioria das vezes nem acontecia esses tipos de prova, assim, igual a gente na minha antiga escola, a gente treinava, o professor entregava a bola pra nós, e nos só ficávamos jogando e ele avaliava sobre isso e quanto nossos desempenhos nos jogos... É melhor desta forma da senhora porque a gente entende as regras, a forma, a história do futebol, entende o contexto, não só jogar bola...*

Assim, foi possível verificar desde o primeiro grupo focal com os 3º anos a efetivação de uma mudança significativa no pensamento dos alunos em relação às aulas de Educação Física, concretizando-se no significado atribuído por eles, que explicitou a prática pedagógica consolidada no IFMT – campus São Vicente.

Para finalizar, solicitei que os alunos fizessem considerações sobre as aulas ou sobre o que deveria ser modificado, mas não achei necessário abrir um novo tópico porque as considerações foram pontuais, como: sugestão para inserção de diversos conteúdos que gostariam de experienciar, como “*esportes da África*” (Mateus, 3A) ou “*esporte que são raros*” (Cris, 3A), porém estes serão contemplados no 4º bimestre em “*esportes de outras culturas ou países*”; ou substituir as provas por trabalhos ou avaliação da prática, porém as avaliações são diversificadas e nem sempre são em formato de “prova”, por exemplo, neste 1º bimestre não a fizemos.

#### **4.3.2 A espiral cíclica 2 dos 3º anos**

Para a continuação da pesquisa-ação, pressupus não serem necessárias grandes mudanças em relação a prática docente ou aos conteúdos programados para o restante do ano letivo. Para Franco (2012, p. 196) “a reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação”. Nesse processo de reflexão contínua, é sempre um espaço de formação de todos os envolvidos, garantindo a ressignificação, replanejamento, ou seja, as ações vão ficando cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas.

Observei que, naquele momento da pesquisa, as ações de mudanças em minha prática docente para um melhor atendimento das necessidades dos alunos eram mínimas e

inerentes ao dia a dia, do próprio desenvolvimento de cada plano de aula ou aula planejada. Sendo assim, considere necessário que as reflexões sejam estimuladas para que haja aprofundamento da pesquisa, com novas ressignificações, para que as espirais reflexivas continuem permitindo

[...] o retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades; garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado (FRANCO, 2012, p. 198).

#### 4.3.2.1 Continuando o plano de aula 2: ginástica laboral e técnicas alternativas

Após a realização do primeiro Grupo Focal houve duas semanas de férias no mês de julho/2016, retornando na primeira semana de agosto. Sendo assim, no primeiro dia de agosto retomei o Plano de Aula 2, sequenciando com o conteúdo de Ginástica Laboral, ministrado em três aulas. A aula seguiu a sequência de slides elaborados por mim, conforme descrição e discussões:

- Questão do ENEM (2009) sobre Ginástica Laboral (GL) – iniciei a aula apresentando a questão sobre GL (figura 76), que foi lida em voz alta pelos alunos e discutida cada uma das alternativas com eles.

**Figura 76:** Questão ENEM 2009 – Ginástica Laboral

#### Questão 20

Luciana trabalha em uma loja de venda de carros. Ela tem um papel muito importante de fazer a conexão entre os vendedores, os compradores e o serviço de acessórios. Durante o dia, ela se desloca inúmeras vezes da sua mesa para resolver os problemas dos vendedores e dos compradores. No final do dia, Luciana só pensa em deitar e descansar as pernas.

Na função de chefe preocupado com a produtividade (número de carros vendidos) e com a saúde e a satisfação dos seus funcionários, a atitude correta frente ao problema seria

- (A) propor a criação de um programa de ginástica laboral no início da jornada de trabalho.
- (B) sugerir a modificação do piso da loja para diminuir o atrito do solo e reduzir as dores nas pernas.
- (C) afirmar que os problemas de dores nas pernas são causados por problemas genéticos.
- (D) ressaltar que a utilização de roupas bonitas e do salto alto são condições necessárias para compor o bom aspecto da loja.
- (E) escolher um de seus funcionários para conduzir as atividades de ginástica laboral em intervalos de 2 em 2 horas.

ENEM 2009

**Fonte:** *Printscreen* do caderno de prova do Exame Nacional do Ensino Médio do 2º dia

- Expliquei o conceito de GL, fazendo uma ligação ao que haviam aprendido sobre ergonomia, que se tratava de um tema que já tinha caído no ENEM, como vimos, e como se formariam em técnicos em agropecuária, poderiam se tornar chefes ou donos de alguma empresa. Sendo assim, ao conhecerem a importância da GL poderiam contratar um profissional para oferecê-la aos seus funcionários, melhorando a qualidade de vida e eficiência durante o trabalho. Apresentei o conceito, onde poderia ser realizada (sempre no local de trabalho e nunca fora do expediente), benefícios e a necessidade do diagnóstico; utilizei os alunos como exemplos, além dos diversos setores do campus e suas necessidades específicas. Algumas características: é de duração; pode ser aplicada por um professor de Educação Física e/ou fisioterapeuta, resguardadas as especificidades e atuação profissional de cada área (expliquei sobre isso); objetivos da GL. Expliquei os três tipos de GL e seus exemplos: preventiva, terapêutica e de relaxamento. No 3A, Cris perguntou se poderia fazer 5 minutos da preparatória, mais 5 da compensatória e 5 de relaxamento, então respondi que não, teria que escolher apenas uma. Tati ressaltou que, às vezes, o próprio funcionário não quer participar da GL porque julga que vai perder tempo.

- No 3B, questionei-os se fossem donos de empresa achariam interessante contratar um profissional para oferecer um programa de GL? João respondeu que não, somente se eles chegassem 30 minutos antes do expediente. Argumentei que seriam apenas 5 minutos do dia. Vinicius concordou, ressaltando que 5 minutos seriam o suficiente para não sentirem dores durante o trabalho. João arguiu que nem mesmo os funcionários iriam querer praticar a GL todos os dias, pois nos primeiros dias estariam motivados, depois iriam reclamar da repetição – destaquei a necessidade do acompanhamento de um profissional para mudar os programas de GL conforme a necessidade dos grupos e, também, para não ficar enfadonho e repetitivo.

- Como atividade para as duas aulas seguintes, propus a realização de uma GL compensatória com os funcionários da limpeza (3B), refeitório e produção (3A). Para isso, entreguei uma ficha de diagnóstico, conforme Apêndice Q, para entrevistarem os funcionários do campus. Discutimos a organização dos grupos, optando por realizar as entrevistas em duplas ou individualmente, para que, na próxima aula, pudéssemos analisá-las e elaborar uma proposta de GL. No 3B, Vinicius sugeriu a inclusão de orientações sobre ergonomia aos funcionários do campus durante a aplicação da GL, orientando sobre as posturas corretas durante as atividades executadas no trabalho. Pensei em iniciarmos as entrevistas naquele momento da aula, porém os alunos alegaram que não daria tempo, sendo assim ficou para trazerem na aula seguinte. Li e expliquei a ficha de diagnóstico que deveriam aplicar durante a entrevista.

No dia 08/08/16 a aula foi baseada nas fichas de diagnóstico preenchidas pelos alunos através de entrevistas com servidores do campus, sendo que o 3A realizou 9 entrevistas e, o 3B, 12, sendo que algumas foram realizadas em duplas. Mesmo assim, mais da metade do 3A não fez a entrevista (17 alunos) e 13 do 3B também não. Combinei com os alunos que as atividades relacionadas à GL seriam pontuadas como uma nota bimestral (0 – 10), concordando em discutir e atribuir valores para cada atividade. Em ambas as turmas ficaram acordadas as seguintes notas: 3,0 pontos (diagnóstico com servidores – entrevista) + 3,0 pontos (elaboração de um roteiro de aplicação da GL para o grupo de servidores) + 4,0 pontos (aplicação da GL para os servidores), sendo que as duas últimas atividades foram realizadas em grupo.

A descrição da aula com cada turma está contida no quadro 68:

**Quadro 68:** Elaboração de um programa de GL para servidores do campus

<b>3A</b>
<p>Os alunos queriam me entregar a pesquisa, mas pedi para esperar – essa turma ficou com o refeitório e produção – fizeram a pesquisa em grupos – falaram que na produção é um setor muito espalhado, com muitos funcionários antigos e não houve interesse em participar. Quanto a identificação dos funcionários do refeitório: <i>“muito em pé”, “muito calor”, “movimentam muito as mãos, braços”, “coluna”</i>. Sentem dores? <i>“ombros”, “mãos”, “corpo inteiro”, “coluna”</i>. Fazem atividade física? <i>“não fazem”</i>. Vocês chegaram a explicar o que estavam fazendo? <i>“sim”</i>; Reginaldo disse que os funcionários pediram para colocar aqueles aparelhos de ginástica que a prefeitura coloca nas cidades. Gostariam de fazer GL? <i>“sim”</i>. O que? <i>“dormir”, “alongamento” e “atividade recreativa”</i>. No setor de produção, Tati e Gustavo entrevistaram uma pessoa que alegou alternar muito as posições durante o dia; já outra mulher que entrevistaram ficava no setor administrativo, sentia dores na mão, tem síndrome do carpo e por isso sente muitas dores nos dedos, faz alongamento fora do trabalho e tem interesse em fazer GL, mas só alongamento. Nessa hora chamei a atenção de um grupo de alunos que tinha ido para o fundo da sala conversar. Perguntei se conseguiram identificar pela pesquisa que as dores são consêquências do trabalho e responderam que sim; perguntei se eles orientaram os entrevistados quanto às posturas e Gustavo disse que sim, que explicou sobre algumas posturas corretas. Perguntei se eles, se fossem donos de empresa, identificando esta necessidade de GL para seus funcionários, contratariam este benefício? João respondeu que não, que só daria mais gasto para sua empresa; alguém perguntou se precisava contratar um empresa especializada para fazer GL e respondi que não, mas um profissional; Matias explicou <i>“e além do mais, um profissional relaxado vai produzir muito mais né, professora?”</i>, então completei que GL melhoraria a qualidade de vida dos trabalhadores, consequentemente produziram mais. Sugeri à turma para elaborarmos um programa de GL para a equipe da cozinha e os alunos disseram <i>“nesta hora da aula estão bem tranquilos, todos parados lá”, “esse é o melhor horário, no horário da aula”</i> (Thiago). A turma entende que não conseguiremos fazer o trabalho no setor de produção, pois ficam muito espalhados. Dividimos a turma em 2 grupos, um para pensar num roteiro de alongamentos e outro em atividades de relaxamento – alongamento para o corpo todo e uma massagem. Alunos reclamam da massagem e João disse que não iria <i>“passar a bolinha em ninguém”</i>. Cris lembrou que onde mais sentem dores é nas costas, então uma massagem com bolinhas nas costas não seria interessante? Alguém disse que sim, mas o restante ficou desconfiado. Será que não daria certo? Cris responde que sim, que é preguiça da turma – ele e João discutem sobre isso. O grupo que foi para o fundo da sala só para conversar, solicitei que pensassem em atividades de relaxamento (o restante da sala bateu palmas) e o restante ficou com o alongamento. Os grupos se reuniram e esboçaram um roteiro de atividades (bem simples), com minha supervisão. O grupo do relaxamento perguntou se havia colchonete, pedindo para levar durante a aplicação da GL. O grupo do alongamento demorou mais para se</p>

reunir. O grupo do alongamento me perguntou sobre alguns exercícios, então, ao terminarem as produções dos roteiros, me entregaram e saíram da sala. Ao finalizar a aula, ainda faltavam 10 minutos para a próxima, então me dirigi até o refeitório acompanhada do Cris para saber se os funcionários aceitavam participar das atividades de GL (alguns alunos nos seguiram e foram ver o que estávamos fazendo). Conversamos com alguns funcionários que disseram que participariam da atividade. Somente uma moça que não gostou quando falamos que seria alongamento, fazendo menção de que não queria participar. Um funcionário nos indicou que conversássemos com seu chefe, então fui sozinha conversar com ele. O responsável pelo setor me recebeu muito mal. Comecei a explicar sobre a atividade e ele me cortou dizendo “*não posso te atender agora, estou muito ocupado*”, respondi “*não precisa me atender, só quero saber se posso fazer a atividade com seus funcionários semana que vem*”, ele respondeu que se não fosse atrapalhar o serviço deles que eu poderia fazer. Agradei e saí.

### 3B

Antes de começar a aula (gravado no vídeo), Patrícia me contou que foi entrevistar algumas moças da limpeza e que elas disseram assim: “*seria muito bom! Hein, agora 9h a gente vai tá lá no quartinho, vai ter um tempinho...*”, e ela respondeu que ainda não sabia fazer a GL, mas vão preparar algo para elas. Patrícia sugeriu que fizessemos GL de manhã, na próxima segunda e que as moças da limpeza gostaram, que queriam fazer, porém conversou também com um professor que disse ter dores, mas não queria fazer a GL porque já fez outras vezes e era muito cansativo, então se fosse um relaxamento seria melhor. Os alunos foram chegando e perguntei a eles se conseguiram fazer a pesquisa e uns disseram que sim e outros disseram que “*não tinha folha*”. Solicitei aos alunos que se dividissem em dois grupos, de um lado quem fez a entrevista com os funcionários da limpeza e outro do setor administrativo – mas até para isso tem aluno que reclama e não quer sair do lugar! Anotei na lousa os dados que conseguiram; Da limpeza, o que identificaram? “*trabalham em pé*”, “*de 6 a 12h*”, “*variam as posições*”, “*limpam vidro*”, “*a minha falou de 1 a 6h*”, “*as principais dores era no braço, de levantar, e nas costas, de abaixar*”, “*elas apresentam movimentos repetitivos*”, “*nas pernas também, professora*”, “*a minha falou que não sente dor*”, “*dor de cabeça*”, “*ela falou que não faz pausa durante o trabalho*”, “*a minha falou que faz pausa*” – depende do setor que elas trabalham. Vinicius entrevistou a chefe delas e as respostas são diferente, “*que elas trabalham de 1 a 6h... a única dor que elas sente é dor de cabeça*”. Nenhuma faz exercício fora daqui, “*ela disse que já faz muito exercício aqui*”, somente uma não gostaria de fazer GL, as outras disseram que sim, optando por alongamento e/ou relaxamento. Expliquei que falarei com as funcionárias, pois no horário da nossa aula ainda não voltaram a trabalhar, então poderíamos fazer a GL com elas.

No setor administrativo, Eldo disse que conversou com um funcionário que antes estava no setor DAD e caminhava mais, agora que está no registro escolar fica mais tempo sentado. De modo geral, passam mais tempo sentados, dores na coluna e membros superiores; dor de cabeça; 1 a 6h sentados; ficam muito tempo sentado, então fazem pausa para tomar um cafezinho; todos gostariam de fazer GL, menos um professor. O alongamento foi o mais solicitado pelo setor. Cleuber fez entrevista com uma pessoa que trabalha no restaurante e alegou fazer movimentos repetitivos de braço, ficando muito tempo em pé, sentindo dores no ombro. Jeffer disse que fez entrevista com Josias e se fosse a noite ele não poderia ficar para a GL, então perguntei se ele explicou para o professor o conceito de GL, que deveria ser realizada no horário de expediente – Jeffer respondeu que não. Solicitei a turma para elaborarmos um programa de GL para aplicar na próxima aula, iniciando com as funcionárias da limpeza e Patrícia sugeriu que fizessemos apenas alongamento, pois seria mais fácil orientar. Decidimos que os dois grupos fariam alongamentos e Vincius perguntou “*o que seria este alongamento?*” Falei para pensarem em exercícios específicos para cada grupo e Patrícia perguntou “*quando iremos programar isso?* e respondi “Agora!”. Peço para que cada grupo se reúna para pensar num roteiro de atividades com uma sequência de alongamentos – para a limpeza, sugeri alongamentos para o corpo todo, já que se movimentam muito e Patrícia disse “*isso que estou pensando, porque se fosse coluna, tem alongamentos que diminuem a dor, e para os braços... quanto mais movimentar, mais vai doer?*”. Expliquei para que o alongamento seria uma preparação para o trabalho, como fazemos preparação para os exercícios físicos. Os grupos se reúnem e o da “limpeza” estava mais articulado – me pediram para explicar como seria uma sequência de alongamentos, por onde começar e me filmaram falando e demonstrando cada alongamento para escreverem depois. O

outro grupo ficou espalhado, mas disseram que estava tudo certo, então Eldo me explicou o que haviam pensado. Assim, acabamos a aula, os alunos saem e Patricia, Vinicius, Josué e Diandro ficaram tirando dúvidas das atividades comigo.

**Fonte:** construção da autora – Roteiros de observação – aula 14 – 3A e 3B

O dia 15/08/16 foi destinado à aplicação de um programa de um dia de GL para os funcionários do campus, previamente combinado com cada setor. O intuito desta atividade não é o de instituir um programa de GL, até porque os alunos não cursam uma graduação em Educação Física, mas são estudantes do Ensino Médio capazes de conhecer e colocar em prática os conceitos apreendidos durante as aulas, constituindo-se numa oportunidade ímpar de socializarem seus conhecimentos, colocando-se em relação com outras pessoas, para além da sala de aula. Seguindo a ordem de aplicação das atividades de GL elaboradas, os dois primeiros grupos foram do 3B.

**GL – funcionários da limpeza (3B):** encontrei os alunos na sala e logo nos dirigimos ao quiosque que fica ao lado do setor da limpeza, local combinado para realização da atividade. Participaram 8 pessoas, sendo 2 homens e 6 mulheres. Patrícia tomou a frente da atividade explicando quais as posturas corretas e incorretas empregadas na execução do serviço de limpeza, esclarecendo também o conceito de ergonomia, utilizando um balde e rodo para exemplificar as posturas, também observou que o rodo tinha um cabo longo, facilitando a manutenção da postura adequada (ela demonstrava e explicava como deveriam usar o rodo); explicou como carregar os baldes, distribuindo o peso entre os dois braços – complementei a explicação informando sobre a escoliose; demonstrou como carregar um material pesado, próximo ao corpo. Patrícia elucidou que fizeram o diagnóstico com alguns servidores e descobriram que as dores são predominantes na coluna e membros superiores, então proporia alguns exercícios simples que poderiam ajudar a aliviar essas dores – nesse tempo todo, Gabi, Josué e Sidney ficaram ajudando-a e, no momento da execução dos alongamentos, percebi que alguns dos servidores não estavam conseguindo realiza-los, assim solicitei para que os outros alunos os auxiliassem. Matheus foi ajudá-los (e eu também). Patrícia explicou e demonstrou cada exercício de alongamento, acompanhada por Sidney e Josué. Depois, Renato também passou a ajudar os servidores. A atividade durou 10 minutos, incluindo as explicações da Patrícia. A atividade foi finalizada com explanação dos alunos sobre os exercícios que poderiam melhorar o dia a dia dos funcionários, explicando também o objetivo da GL, ficando as atividades realizadas como “dicas” para tentarem realizar durante os momentos de pausa no trabalho. A figura 77 ilustra a atividade:



**Figura 77:** Ginástica laboral com funcionários da limpeza



Fonte: PrintScreen de um vídeo da aula 15/08/2016 – 3B – elaborada pela autora.

**GL – pavilhão pedagógico (3B):** combinei previamente com os servidores (técnicos e professores) alocados no pavilhão pedagógico, que teríamos uma atividade de GL às 13h. Imediatamente após a realização da GL com os funcionários da limpeza, nos dirigimos até o hall do pavilhão pedagógico para que o segundo grupo realizasse a atividade, sendo que todos os alunos presentes participaram das duas atividades. Inicialmente, expliquei aos servidores presentes (9) sobre o que os alunos estavam estudando e o objetivo da atividade. Matheus iniciou a GL explicando seu objetivo e os tipos, conduzindo, na sequência, os alongamentos, acompanhado por Carlos e Eldo. Matheus solicitou para que alguém do grupo auxiliasse os servidores que estavam fazendo o movimento incorreto e Josué foi ajudar – um servidor perguntou se os alunos não iriam fazer também, então alguns começaram a executar os movimentos. Depois do alongamento, o grupo distribuiu bolinhas de borracha e Cleiton perguntou aos alunos se fariam aula de reflexologia – Cleiton foi meu aluno no campus e hoje é técnico administrativo. Matheus explicou que trabalharia com a bolinha porque eles passam muito tempo digitando ou escrevendo na lousa – fez exercícios de apertar a bolinha com cada uma das mãos. Finalizaram a atividade com mais um alongamento para o pescoço, sugerindo que continuem a praticar os exercícios todos os dias. A professora Silvia sugeriu ao grupo que imprimissem a sequência que propuseram num diagrama para fixar nos departamentos, porque

assim assimilariam a sequência, se lembrando de fazê-los todos os dias – a turma adorou a ideia e agradeceram. A figura 78 ilustra a segunda atividade realizada:

**Figura 78:** Ginástica laboral com servidores no pavilhão pedagógico



Fonte: PrintScreen de um vídeo da aula 15/08/2016 – 3B – elaborada pela autora

Retornamos à sala de aula para avaliarmos as atividades realizadas. Fiz a chamada para verificar quem estava presente e Igor não participou da primeira atividade, então questionei a turma se ele poderia ter a mesma nota como os outros e a turma respondeu que não, indicando que fosse atribuída metade da nota a ele. Perguntei, então, o que acharam da atividade: “Achei que ia ficar pior, mas ficou melhor” (Josué); Matheus sugeriu que fizéssemos a GL com os alunos também. Perguntei se o que haviam programado tinha dado certo, então responderam afirmativamente. Maya observou que a “tia” da limpeza que havia entrevistado disse que não tinha dores e que não queria participar de nada, mas estava lá participando. Perguntei se perceberam que se tratavam de exercícios simples, mas muitos deles não sabiam executar corretamente o alongamento. A turma concordou. Matheus observou que os funcionários não estavam com roupa adequada, entretanto os lembrei de que não havia roupa adequada para a GL porque estavam realizando no próprio local de trabalho – Matheus achou “muito bacana”. Bandeira sugeriu que fizéssemos uma avaliação física com todos os servidores, mas a turma ficou dividida quanto à proposta. Finalizamos a discussão da atividade.

Antes de terminar a aula, ainda expliquei que na próxima semana faríamos uma aula prática de relaxamento, com massagens e reflexologia. Perguntei se conheciam as técnicas alternativas? Técnicas orientais? Responderam que não. Um aluno disse que nas Olimpíadas um atleta estava usando “*uns negócios vermelhos*” e perguntou o que era aquilo; eram ventosas utilizadas para melhorar a circulação. Dani se lembrou de uma técnica nova que não usava agulha na acupuntura, mas os dedos para estimular (Do-In, Shiatsu). Expliquei rapidamente sobre os pontos de energia e combinei a próxima aula prática (já acabou a aula).

**GL – funcionários do refeitório (3A):** Antes de iniciar a aula com o 3A, passei no refeitório logo após o almoço e confirmei com o chefe do setor a atividade de GL para às 13h30. Ele ainda brincou com um funcionário dizendo que teriam que fazer exercícios logo mais. No horário da aula com o 3A, reuni os alunos na sala para seguirmos ao refeitório. Chegando no local da atividade, entrei primeiro para chamar os funcionários para iniciarmos a GL, mas todos estavam descascando mandiocas. Convidei-os para a GL, porém disseram que não poderiam sair, pois tinham que descascar tudo e foi o seu chefe quem havia mandado. Ninguém quis fazer nossa atividade! Fiquei frustrada. Reuni os alunos, expliquei a situação e eles sugeriram ir até o setor administrativo, porém tínhamos acabado de sair de lá com o 3B. Então, lembrei-me que havia outro setor administrativo, que ficava na outra parte do pavilhão pedagógico e ninguém de lá havia participado da atividade anterior.

Estes contratempos da prática docente exigem que o professor reflita não apenas antes ou depois da aula, mas o tempo todo, buscando ações rápidas para dirimir os problemas gerados. Para Franco (2012) esse é um processo da pesquisa-ação e da possibilidade de transformação dos sujeitos e das práticas docentes, em que:

[...] a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 204).

Deste modo, a avaliação da prática docente é um processo inerente da pesquisa que está sendo realizada, mas não se restringe a ela, tampouco ao professor, pois “ao adentrar um processo contínuo de revisões da própria prática, acaba incorporando atitudes que o levam a constituir-se investigador no contexto da prática” (FRANCO, 2012, p. 202). No caso, os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, os alunos, também entraram num processo de avaliação da situação-problema, refletindo e indicando possibilidades para sua resolução. A organização e planejamento das aulas pelo professor também é primordial para a efetivação e

cumprimento dos objetivos propostos, tornando-os “imprevistos” mais previsíveis e menos drásticos.

**GL – setor administrativo (3A):** ao chegar ao setor, passei de sala em sala convidando os servidores para participarem da GL. Alguns nos atenderam e foram participar da atividade, contando com 6 servidores, sendo 1 cadeirante. Expliquei o objetivo da GL preparada pelos alunos e Gustavo assumiu a atividade, explicando o conceito de GL, os tipos e objetivos. Diego iniciou o alongamento e fez os exercícios, mas estava sem confiança e toda hora olhava para mim pedindo ajuda. Os alunos fizeram o alongamento junto com ele. Tivemos um “vácuo” quando Diego terminou os alongamentos, pois o grupo do relaxamento não assumiu a atividade, então Thiago, que estava filmando, entregou as bolinhas aos servidores e pediu para que a apertassem; neste momento, o diretor do campus apareceu e também participou da atividade; na sequência propuseram uma massagem nas costas, em duplas, com as bolinhas. Para finalizar, Matias fez exercícios para o pescoço, movimentando-os. Expliquei a necessidade de realizarem pausas ativas durante o trabalho e agradei aos servidores participantes. Solicitei aos alunos que retornassem à sala de aula para discutirmos a atividade, observando que faltou entrosamento entre os grupos e que também ficaram jogando a culpa uns nos outros. A figura 79 ilustra a atividade de GL com os servidores:

**Figura 79:** Ginástica laboral com servidores



**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 15/08/2016 – 3A – elaborada pela autora

Sobre a avaliação da atividade, a turma ponderou que deu tudo certo; Diego discordou dizendo que deu errado porque eles não fizeram aonde deveriam ter feito (no refeitório). Pensando na atividade realizada, com quem participou, deu certo? “Sim!” Expliquei que faltou entrosamento entre os grupos e Gustavo observou que fizeram tudo o que programaram fazer, mas alguns alunos não colaboraram, conversando e até gritando; Matias supôs que deveria ter mais tempo, assim teria sido melhor, mas lembrei-os que a GL era curta e nossa atividade durou mais de 10 minutos. Tati notou que Diego fez alongamento para as pernas e o Alex não pôde fazer, só ficou olhando (cadeirante); Matias lembrou que não sabíamos que ele participaria porque não programamos atividades para esse grupo específico. Nessa hora flagrei um grupinho reunido tomando tereré durante a aula, então pedi para fazerem avaliação da participação deles, porém não haviam participado. Gustavo observou que “*muita gente não participou*” e outros alunos concordaram que “*tinha gente contando*”, “*tinha gente só sentado*”.

Encerrando a aula, expliquei que na aula seguinte terminaríamos estes conteúdos conhecendo e praticando uma aula com técnicas alternativas. Expliquei sobre as energias que circulam pelo corpo, segundo os orientais, “*igual no sangue, né?*” (Matias). Perguntei se conheciam ou já haviam praticado algum tipo de técnica alternativa e Thiago disse que sua irmã fazia acupuntura e teve oportunidade de acompanhá-la em uma sessão, onde viu imagens dos pontos de energia nas mãos e pés que correspondiam a outros órgãos. Mostrei alguns pontos de energia pelo corpo e explanei sobre minha experiência com acupuntura, que curou uma alergia decorrente de estresse. Observei que existe acupuntura para animais, podendo curar ou até mesmo melhorar a produção animal, o que seria interessante na área em que se formarão técnicos em agropecuária. Felipe lembrou que é utilizado o som para acalmar os animais e não se estressarem; Matias completou que “*é o bem estar animal*”. Expliquei o objetivo da próxima aula, em que praticaremos massagens, estimulação dos pontos de energia (reflexologia) e relaxamento. Fiz a chamada e finalizei a aula.

Para finalizar o Plano de aula 2 planejei uma aula prática com algumas técnicas alternativas, como a reflexologia, massagens e atividades de contato corporal (toque), em que apresentarei os conceitos durante a própria prática. Tenho proposto e executado esta sequência de conteúdos – ergonomia, ginástica laboral e técnicas alternativas – para os 3º anos desde o ano de 2010, porém as técnicas alternativas são apresentadas como outra possibilidade de prática corporal, diferente das convencionais, para os alunos as conhecerem, sem aprofundamento em alguma delas, mesmo porque a maioria não conhece e nem vivenciou

alguma prática corporal alternativa. O conteúdo que nomeei de técnicas alternativas é conceituado por Darido e Souza Júnior (2007, p. 245) como “práticas corporais alternativas”:

Fugindo das práticas corporais “convencionais”, as pessoas procuram alternativas para satisfazer suas necessidades de toque, sensibilidade, afetividade e “bem-estar”. Algumas dessas alternativas são tratadas como terapias e podem ser tanto preventivas como curativas. Massagens, *tai chi chuan* e ioga são exemplos de práticas corporais alternativas. Muitas dessas práticas também ajudam a enfrentar o estresse causado pela má condução da vida diária. As pessoas procuram profissionais de várias áreas, com o intuito de conhecer um pouco melhor seu corpo e melhorar sua saúde.

Sobre o conteúdo, tenho pouca experiência prática, por isso tenho proposto o trabalho complementar a ergonomia e GL, ou seja, uma alternativa também a ser utilizada numa prática de GL como propuseram meus alunos com as práticas de massagem em duplas. Em anos anteriores, trabalhei com vídeos sobre *shiatsu* também, entretanto, como não conseguia efetivar uma prática desta técnica, optei por não mais especificá-la. Sendo assim, o conteúdo tem sido desenvolvido em duas aulas: uma introdutória (como fiz na aula anterior) e outra teórico/prática.

A aula do dia 22/08/16 foi realizada no tatame do salão nobre, basicamente com três atividades:

- Inicialmente, solicitei aos alunos para retirarem o sapato e se sentarem no tatame (figura 80), mas nem todos quiseram ficar descalços. Entreguei uma folha contendo os pontos da reflexologia dos pés e mãos, para que pudessem identificar em si mesmos. Expliquei sobre a circulação de energia pelo corpo, que os orientais acreditam “a saúde está ligada à condição energética do corpo e de seus órgãos. Se esta energia não circula devidamente, ficando estagnada, gera doenças” (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 249). Conversamos sobre os pontos de energia descritos na folha e solicitei que encontrassem e estimulassem estes pontos em seu próprio corpo. Indiquei também outros pontos pelo corpo que conhecia, como para dor de cabeça e sinusite.

**Figura 80:** Organização da aula no tatame



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 22/08/2016 – 3B – elaborada pela autora

- Na sequência, entreguei bolinhas de massagem para os alunos, para pisarem ou estimularem os pontos de energia. Depois, solicitei que fizessem massagem em duplas, utilizando as bolinhas para tocar o corpo do colega, deslizando-a sobre os pés, pernas, costas e cabeça – algumas duplas fizeram deitados de bruços e outras sentados.

- Na última atividade solicitei que os alunos se deitassem de barriga para cima, alternados/invertidos, com as cabeças encostadas, formando um túnel, todos com as mãos para cima. Um colega seria colocado deitado sobre as mãos que deveriam conduzi-lo de uma extremidade a outra do túnel. É uma atividade que requer confiança mútua, pois o grupo não pode deixar o colega cair. A atividade envolveu tanto o toque, como relaxamento e domínio de relações como confiança e trabalho em grupo. Nas duas turmas esta atividade envolveu todos os alunos no túnel, mas nem todos quiseram passar por cima dele. Para demonstrar que confiava nos grupos, também participei da atividade. A diversão foi geral e os alunos disseram que relaxaram nesta aula. Quando conseguiam terminar de passar uma pessoa pelo túnel, o grupo vibrava e aplaudia. A figura 81 ilustra a atividade:

**Figura 81:** Túnel

**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 15/08/2016 – 3A – elaborada pela autora

Para conclusão do Plano de aula 2 e conteúdos estudados, combinamos para a próxima aula uma avaliação escrita sobre o ergonomia e ginástica laboral, optando por não incluir as técnicas alternativas nesta avaliação por não ter apresentado conceitos aprofundados sobre o tema. Como as turmas já haviam feito diversas avaliações que compuseram uma das notas (0-10) e outra nota de 3,0 pontos referente a apresentação das fotos de ergonomia, optamos pela avaliação escrita somar 7,0 pontos, compondo a segunda nota bimestral com os 3,0 pontos das fotos de ergonomia. Sendo assim, a avaliação escrita (Apêndice R) foi aplicada no dia 29/08/16, concluindo o Plano de aula 2. No dia 05/09/16 foram realizadas as provas de recuperação juntamente com o início do próximo plano de aula.

#### ***4.3.2.2 Ética no esporte, organização esportiva e doping***

A primeira aula compreendida no Plano de aula 3 ainda estava no 2º bimestre, pois o 3º bimestre teve início no dia 12/09/16. Planejei o trabalho com três temas para este plano de aula, sendo eles sequenciais e engajados um ao outro. Desta forma, optei por iniciar com as discussões sobre “Ética no esporte”, juntamente com “organização e legislação esportiva”, para que este último desse uma base para que os alunos pudessem organizar um torneio qualquer para vivenciarem, observarem e discutirem as questões éticas na prática. Na sequência, o doping, considerado também uma questão antiética no esporte, incluindo conceitos e



diferenciação de anabolizantes e suplementação alimentar. O Plano de aula 3 está descrito no quadro 69:

**Quadro 69:** Plano de aula 3 – 3º anos

	<h1>PLANO DE AULA</h1>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 03</b>
	<small>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente</small>		

**1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

40 horas

**Série:**

3º ano

**Período Letivo:**

2016

**Professora:**

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Ética no esporte, doping e organização esportiva.

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer e aplicar os conceitos de ética e ética no esporte;
- b) Conhecer a história e conceitos de doping, suplementação alimentar e lista antidopagem da WADA;
- c) Conhecer os tipos de organização de campeonatos esportivos;
- d) Ser capaz de organizar campeonatos, elaborar tabelas e identificar as situações éticas e antiéticas que ocorreram no mesmo;
- e) Julgar situações éticas/antiéticas ocorridas no esporte de modo geral.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Ética no esporte

- Doping, anabolizantes e suplementação alimentar.

- Organização e legislação esportiva: organização de campeonato interno para discussão sobre ética no esporte.

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Inicialmente apresentarei o conceito de ética e ética no esporte através de uma aula expositiva e debateremos situações ocorridas no esporte para que os alunos compreendam o conceito. Na próxima aula faremos um debate em formato de júri popular para avaliar acontecimentos no esporte, através de reportagens, para julgar se as atitudes dos envolvidos foram consideradas éticas ou antiéticas; para a próxima aula, os alunos deverão pesquisar outras reportagens que tratem sobre ética no esporte em diversas modalidades e apresentem em sala de aula. Na sequência, apresentarei as diferentes formas de organização esportiva e selecionaremos uma modalidade para que os alunos organizem e vivenciem um torneio esportivo; neste torneio, aos alunos anotarão situações observadas durante a execução do torneio que considerem antiéticas para posterior discussão em aula. A partir do slogan “Esporte é saúde”, propor discussões sobre o esporte de alto-rendimento e sua relação com a saúde, focando o doping como um recurso utilizado pelos atletas que não proporciona saúde e ainda é considerada uma atitude antiética; na sequência apresentarei a lista de substâncias e métodos proibidos

pelo CÓDIGO MUNDIAL ANTIDOPAGEM que é atualizada a cada início de ano, incluindo vídeos sobre a história do doping e sobre a diferença entre anabolizantes e suplementação alimentar. Finalizaremos os temas com uma visita à academia de ginástica.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 8 aulas

#### **7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)**

- Visita à academia de ginástica.

#### **8) RECURSOS (materiais)**

Projetor multimídia, computador, textos, sala de aula, bolas tênis ou massagem, elásticos, bastões, entre outros materiais.

#### **9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: organização de um torneio (tabelas);
- Atividade: debate (júri);
- Pesquisa: pesquisa sobre situações antiéticas no esporte;
- Aulas práticas: participação no torneio organizado pela turma;
- Avaliação escrita: prova escrita.

**Fonte:** construção da autora

Observo que este plano de aula é denso em conteúdos conceituais, tendo poucas aulas práticas – na verdade, apenas a do torneio. Porém, por se tratar de temas de interesse e curiosidade dos jovens, nunca tive problema ou reclamação dos alunos por passarem boa parte das aulas dentro de sala, com aulas expositivas e discussões. Pressuponho que isso só se tornou possível pelo longo período que ministro a disciplina para estes alunos, ou seja, quase 3 anos. Também, pela característica das turmas de 3º anos, principalmente a partir da metade do ano letivo, em que seus esforços estão direcionados para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e para o trabalho de conclusão de curso (defesa de estágio). Então, o momento em que estes conteúdos aparecem no Plano de Ensino não são por acaso, mas coadunam com o momento em que estão vivenciando os alunos dos 3º anos, já que o doping e ética no esporte, por exemplo, sempre se cogita como questões pertinentes ao ENEM.

Da mesma forma, ao chegarem no 4º bimestre, os olhares dos alunos se fecham para a defesa de estágio e conclusão do curso, após terem realizado as provas do ENEM, então é o momento ideal de encerrar o Ensino Médio com o oferecimento de um conteúdo essencialmente prático – pelo menos foi metodologia que adotei – que são os esportes tradicionais de outras culturas e países.

Sendo assim, no dia 05/09/16 realizei uma aula introdutória sobre o conceito de ética e ética no esporte, a partir de material elaborado por mim e entregue aos alunos, contendo: Conceito de ética e moral<sup>58</sup>, os textos “Justiça, diálogo e solidariedade nas aulas de Educação Física” e “Discutindo ética no esporte<sup>59</sup>” extraídos de Darido e Souza Júnior (2007, p. 41-43), além de três questões baseadas na mesma obra. As questões inseridas no texto foram: 1) Pesquise outros exemplos de situações ou fatos apresentados na mídia que tratem de condutas que você considera antiéticas no esporte; 2) Como você analisa os casos de simulação por parte de jogadores para tirar vantagem enganando o árbitro?; 3) Os erros de arbitragem podem ser considerados como condutas antiéticas? Quando? (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 43-44). Como a aula foi baseada na apresentação e discussão dos conceitos e textos, houve participação intensa e efetiva das duas turmas, descritas no quadro 70:

**Quadro 70:** Ética no esporte

<b>3B</b>
<p>Comecei a aula explicando que iniciaríamos os estudos sobre ética no esporte e Doping, então teríamos um pouco mais de aulas teóricas – dois alunos disseram “<i>Mas é massa!</i>”. Expliquei que teríamos também organização esportiva nesse meio para realizarmos um torneio da turma e observarmos as situações éticas e antiéticas dos colegas. Lori perguntou se eu tinha visto sobre a atleta que era homem e competiu como mulher (descobriu que não era mulher), então a fizeram assumir a identidade e a baniram do esporte (eu não vi este caso). Baniram? Comentei que ela deveria estar competindo ilegalmente, pois existiam casos de pessoas hermafroditas que competiam. João comenta que “<i>precisamos fazer prática de doping</i>” e os colegas brincam que deveríamos “<i>aplicar bombas</i>”. Expliquei o objetivo da aula e que discutiríamos situações éticas e antiéticas no esporte, como o caso que Lori acabou de relatar. Entreguei a folha contendo os conceitos, textos e questões para discutirmos. Perguntei se o professor de filosofia já estava trabalhando com ética e Maya respondeu “<i>sobre política e ética</i>”. Perguntei o que ele havia explicado sobre ética e dissertaram: “<i>Ética é não ser desonesto</i>” (João), “<i>a pessoa sabe que está errado, aí não tem mais ninguém perto dela, mas ela não faz porque sabe que está errado</i>” (Lori). Expliquei o que era ética a partir dos conceitos do texto entregue. Um aluno perguntou “<i>e aquelas pessoas que não tem moral?</i>” Falamos que a ética está relacionada ao comportamento. Perguntei se no esporte isso acontecia também? “<i>Sim</i>”. Anunciei que aprenderemos sobre doping e que era antiético; um aluno comentou “<i>vender jogo também</i>”. Introduzi algumas questões sobre o doping (alunos curiosos para saber sobre o assunto) e que havia alguns atletas que realmente não sabiam sobre as substâncias que estavam usando, pois, às vezes, pode ser um médico, fisiologista ou treinador que indicou o uso de tal substância alegando que era legal, então esses atletas acabam sendo pegos no teste antidoping, o que podemos pensar que não seria uma atitude antiética do atleta; Maya disse “<i>usa substância e diz que não sabe?</i>”. Expliquei que a WADA<sup>60</sup> atualiza a lista de substâncias proibidas todos os anos, então relatei o caso da Sharapova (tênis) que fazia uso de uma substância que não era proibida até ano passado, e esse ano entrou na lista, sendo flagrada e punida – ela afirmou que não sabia, porém a WADA alegou que não teria como não saber porque os atletas são avisados antes da lista entrar em vigor. Perceberam que o julgamento das situações éticas e antiéticas, principalmente para quem está</p>

<sup>58</sup> Baseado no texto “O que é ética e o que é moral?”, disponível no site:

<https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/2812677>

<sup>59</sup> Incluem os seguintes textos: “Quando o dinheiro e a vitória falam mais alto do que a ética no futebol”, “São Janeiro vive momentos de terror” e “A máfia do apito” (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 41-43).

<sup>60</sup> World Anti-doping Agency - Agência Mundial Antidoping.

de fora da situação, é complicado? Como vamos saber se o atleta sabia ou não? João comentou sobre a Fórmula 1, em que companheiros de equipe deixavam o companheiro passar para ganhar, e era antiético. Respondi que sim, mas não proibido. Alguém completou “*Mas faz parte do jogo!*”. Os alunos conversam, ao mesmo tempo, sobre o assunto. Conteí o caso de uma maratona em que o atleta achou que tinha chegado e foi parando, o segundo lugar veio e o empurrou, dizendo para ele continuar porque não havia chegado – Guilherme responde que viu na TV – desta forma, podemos entender que o atleta foi ético, mas poderia ter passado na frente dele e ganhado, o que não seria ilegal, mas imoral. As atitudes dependem de cada um de nós. Os alunos ficam comentando sobre este caso e outros. Lori comentou sobre o Badminton, em que uma equipe quis perder para pegar chave fraca. Conteí sobre casos internos ao campus, como de uma corrida de orientação, em que uma equipe se beneficiou de outra que estava atrasada, achando os postos de controle juntos – fizemos uma discussão sobre isso. Entende-se que a ética está relacionada e será influenciada pela formação moral de cada um, da família, “*da sociedade*” (disse um aluno), da religião. Li e expliquei o conceito de ética e moral que coloquei no texto. Recordamos o caso do maratonista e João disse “*mas e se está valendo um carro, eu ia chegar na frente sim*”, respondi que poderia fazer isso sim, mas poderia ser imoral se ele percebesse que o sujeito tinha parado e não desistido, e a sociedade e a mídia iria julgá-lo – “*melhor ser antiético e andar de carro, do que a pé*” completou, então Igor contestou “*e sua honra, fica onde?*”. A turma discordou de João. Então, li o primeiro texto que falava sobre ética nas aulas de Educação Física – comentamos alguns casos, como os jogos interclasses em que os alunos só pensavam em ganhar – falamos sobre o *Fair Play*. O próximo texto abordou a ética no futebol (caso do Ronaldo quando teve convulsão na final da copa) – os alunos se revezaram para ler – cada um lê um parágrafo, na sequência, sem parar (muito legal). A pergunta final desse texto foi se a vitória deveria ser buscada a qualquer custo? “*Acho que sim*” (2 alunos), e o restante discordou. Perguntei se acham deveríamos passar por cima da ética – “*o médico não pode impedir ele de jogar*” (João) – falavam ao mesmo tempo. Então, quando se formarem, farão um juramento contendo a ética da profissão, ouse seja, os médicos, naquele jogo, foram contra a ética da profissão?

- Murilo: “*O esporte tem que ser mais ético ainda*” (Murilo)

- Eldo: “*Mas se eu tenho um boi que está doente, já mato ele e dou para o povo comer, vai me dar dinheiro do mesmo jeito*”.

Talvez a ética da sua profissão permita isso, que você decida o que é melhor para ele (boi). Comente que o caso do Ronaldo era diferente – Vocês se lembram? “*Nem éramos nascidos*” (risos). Não temos certeza de nada do que aconteceu, do que foi falado, do que os médicos falaram, igual ao 7x1 da Alemanha (2014), ninguém sabe ao certo o que aconteceu. Ariel acredita que foi porque não aconteceu nada com o Ronaldo durante o jogo, pois

- Ariel: “*Se ele passa mal, desmaia, aí ia cair em cima dos médicos*”

- Eldo: “*vai que ele assinou um documento... e se é uma coisa que ele gosta*”

- Patrícia: “*é o que ele falou, e se é uma coisa que ele gosta, só vai prejudicar ele*”

- Eldo: “*é, ele ia morrer feliz*”.

O fato é que ele jogou. Será que se não tivesse jogado seria diferente? Observem que nós, que estamos de fora, estamos tentando entender, fazendo suposições e julgamentos. São situações para se pensar, pois quando falarmos de doping veremos que “*esporte não é saúde*”, já pensaram nisso? Eldo explicou que eles praticam esporte, então os lembro que o esporte que praticam recreativamente não é esporte, tem características de um jogo. Lembra-se de quando estudamos os conceitos de esporte e jogo? “*ah, é uma brincadeira*” (Eldo). O esporte de alto-nível não é saúde – Eldo relata que os atletas jogam porque gostam. Comentei sobre o esporte de alto-nível, o dinheiro envolvido, das cobranças, que os atletas vivem disso, sobre o futebol masculino nas Olimpíadas, os valores que a CBF pagou de prêmio – alunos comentam os casos. Pedi para os alunos lerem os próximos textos que falam de um caso do Vasco e outro sobre a máfia do apito (comento rapidamente o caso de corrupção) e para pesquisarem as questões contidas no texto para trazer na próxima semana para discutirmos – combinaremos a nota depois. Li as questões e uma delas fala sobre os casos de simulação dos jogadores de futebol, então os alunos comentam que “*é da cultura do brasileiro*” – Diandro contou um caso na Europa de um jogador que se jogou e o juiz marcou pênalti, mas o próprio jogador falou para o juiz que não foi pênalti, que ele havia se jogado. Emily perguntou se se jogar no chão e ficar fingindo seria simulação, respondi que sim, expliquei o que seriam simulações

dos jogadores e Lori apresentou alguns exemplos.

### 3A

Expliquei como seria a sequência dos conteúdos deste bimestre, iniciando com ética no esporte, organização esportiva e doping, destacando que seria mais teórico e ninguém reclamou. Tati ressaltou que Doping poderia ser um tema que poderia cair na redação do ENEM. Juliano perguntou como seria o torneio, mas isso seria decidido juntamente com a turma na próxima aula. O tempo todo eu tenho que ir explicando e colocando o nome dos alunos da turma na conversa para que prestem atenção, pois estavam muito agitados. Comecei a falar de ética, perguntando se o professor de filosofia trabalhou o tema com eles e o que falou: *“das coisas erradas, né professora”* (Thiago). Mas o que? *“matar, roubar... é antiético”* (Thiago), então Matias explicou que estava relacionado ao comportamento. Falamos sobre a moral, que temos essa educação em casa, na igreja, na sociedade... a moral corresponde ao comportamento e a ética o que é certo ou errado. Entreguei os textos de ética para discutirmos. Li o conceito de ética que estava no texto e dei exemplos do dia a dia deles – Thiago disse que se a mãe dele não deixasse ele sair, mas mesmo assim se ele quisesse sair, ele ia porque era independente, Matias o lembrou *“a professora está gravando tudo”* e Thiago respondeu *“é mesmo!”*. Comentei sobre as aulas de Educação Física e jogos em relação a *“justiça e solidariedade”*, lendo o texto na sequência. Vocês sempre são justos e éticos no esporte? Thiago respondeu que nem sempre dá, pois às vezes seu time está perdendo e alguém começa a tirar sarro da sua cara, não tem como não estressar. Matias disse que a questão da arbitragem influencia muito nos interclasses também e a turma concordou. Expliquei que a ética dependia da sua formação moral – *“vem de casa”* (aluno). Thiago disse que às vezes acontece do árbitro não ver o lance, mas às vezes ele vê e não dá – observei que nós, que estamos de fora, julgamos as situações, mas nem sempre somos éticos; *“precisamos nos colocar no lugar dos outros”* (Matias), pois na hora do lance pode ter passado um jogador na frente e o árbitro não viu, então Thiago completou que *“é por isso que agora tem a tecnologia, como no taekwondô que às vezes você dava um chute e o juiz não via e não era ponto, por isso tem colete com sensor”*; *“no futebol também tem”* (Matias), *“no vôlei tem o recurso da câmera, mas não pode ser usado toda hora”* (Thiago). Lembrei-os que a tecnologia não está disponível em todo esporte ou campeonato, no Brasileirão (série A) de futebol, não tem chip na bola, mas *“tem o 4º arbitro atrás do gol”* (Matias). Matias ainda lembrou de um jogo que o jogador fez gol com a mão, mas a TV não mostrou o replay até o árbitro decidir, para não influenciar (isso no campo). Li mais uma parte do texto. Thiago comentou que teve uma professora de Educação Física que dizia que as paradas no futsal, como saída de bola e falta, só atrapalhavam o jogo, então jogavam de qualquer jeito sem parar. Matias disse *“é engraçado que os jogadores de futebol reclamam com o árbitro, mas a confederação brasileira oferece curso pra eles, a senhora sabia? Os jogadores ficam igual a gente assim na sala de aula, não prestam atenção e chegam na hora do jogo ficam reclamando com o árbitro”*. Comentei que essas reclamações são comuns da cultura brasileira e latina, pois não vemos muito isso na Europa, até em relação às simulações de faltas – alunos comentaram, todos ao mesmo tempo, quando jogaram banana para o Roberto Carlos, de outras simulações, da regra, até que Matias disse *“quanto mais falta o juiz marca, menos ele é cotado, então dizem que os europeus são melhores porque apitam menos falta e os jogadores fingem menos porque o juiz não marca falta por qualquer coisa, sabem que não vai marcar e brigam mais pela bola”*. Vocês acham que a torcida também pode ser antiética? Lembrei-os dos nossos jogos interclasses, em que as brigas começavam sempre pela torcida. Alunos deram exemplos e Gustavo disse que assistiu Flamengo x Vasco em Cuiabá e quando o goleiro ia chutar a bola a torcida gritava *“bicha”*. Vocês acham que isso é da cultura? Ou poderia ser apenas um xingamento que se banalizou? Ou é uma situação antiética? Perguntei se quando eles xingavam alguém de *“filho da puta”*, pensavam na mãe da pessoa ou era apenas uma forma de xingar como *“bobo, idiota”* – alguns alunos disseram que dependia da conversa. Contei sobre uma aula que ministrei em que discutimos o caso do goleiro Aranha (Santos), que um aluno negro disse que também xingava os outros de *“macaco”* durante o jogo, mas na intenção de desestabilizá-lo e não estava pensando se a pessoa era negra ou não – por isso, devemos ouvir a pessoa, o contexto e saber o que quis dizer com aquilo, não podemos julgar. Os alunos acreditam que o xingamento durante um jogo é de raiva, que não pensam no que significa. Lemos, então, o 2º texto sobre o Ronaldo na copa de 98 – Thiago começa a leitura – todos estão acompanhando – como na outra turma, cada um lê um parágrafo na sequência, sem

parar – muito legal essa dinâmica (algum professor deve ter ensinado isso para eles). Thiago perguntou por que o Ronaldo teve convulsão? Respondei que não sabia, mas expliquei o fato como conhecia. O que acham do caso do Ronaldo? Cris disse “*mas se ele não tivesse jogado iam falar mais*”; Bruno falou sobre Neymar, que machucou as costas na última Copa; Matias retomou o caso de Ronaldo “*e se ele tivesse morrido? O povo ia pensar desse jeito?*”, alguém respondeu “*ele está sendo pago para jogar*”, “*mas aí iam culpar os médicos*”. Mas o que é mais importante? A saúde ou ganhar o título? Opiniões divididas. Houve situações antiéticas? Sim. Falamos do famoso 7x1 para a Alemanha e nossos julgamentos com olhar de quem está de fora da situação – Gustavo disse que viu uma reportagem da armação toda. Falamos sobre as Olimpíadas, da torcida criticando o futebol masculino e depois Neymar brigando com um torcedor. Falamos sobre Esporte de alto-nível e que perguntei se poderia ser considerado sinônimo de saúde. Thiago falou que se esforçam muito, como os tenistas que ficam 4 horas jogando e de uma mulher que quase morreu no final de uma maratona. Comentei também sobre o uso de substâncias e métodos proibidos – doping. Perguntei se compreendiam a relação entre ética e o doping, que estudaremos depois, responderam que sim. Falamos sobre o *fair play*, da devolução de bola à outra equipe no futebol, mas às vezes não devolviam. Thiago falou sobre os gandulas que também não devolvem a bola para ajudar seu time e sobre um massagista que entrou em campo e defendeu um gol. Deixei, então, de tarefa, as questões para fazerem para a próxima aula. Thiago falou sobre o caso de Neymar, que cai muito, mas explica que “*cai para não se machucar*”. Enquanto lia e explicava cada questão, Thiago ia respondendo-as, então pedi para que respondesse por escrito para me entregar.

**Fonte:** construção da autora – Roteiros de observação – aula 18 – 3A e 3B

Apesar de extensa, a transcrição da aula fez-se importante para demonstrar a participação efetiva dos alunos durante as discussões, com proposições de exemplos e discussão dos conceitos e temas apresentados, reafirmando a qualidade e maior participação dos alunos dos 3º anos em relação às demais séries.

A aula do dia 12/09/16 foi dividida em três partes: inicialmente foram discutidas as questões sobre ética pesquisadas pelos alunos; no segundo momento, fiz uma aula expositiva sobre organização esportiva; para finalizar, organizamos um torneio para a semana seguinte com o objetivo de observarem as situações éticas e antiéticas emergentes.

A discussão das questões com os alunos foi riquíssima, pois a maioria pesquisou na mídia (internet) situações consideradas antiéticas no esporte, além de se reportarem a fatos veiculados pela televisão também. Em ambas as turmas, muitos alunos não fizeram a tarefa, entretanto a participação dos alunos foi efetiva porque todos tinham algum exemplo para oferecer sobre as questões discutidas.

No 3B, antes mesmo de iniciarmos a aula, Maya perguntou se eu tinha assistido a reportagem da para-atleta que já havia deixado a eutanásia assinada – tentei elucidar o caso com as informações que havia visto, pois essa para-atleta sofria de uma doença degenerativa, abrindo caminho para iniciarmos a aula discutindo sobre a ética em relação à vida: o que pensam sobre o assunto? A vida deveria ser preservada a qualquer custo ou deveríamos pensar também no sofrimento da pessoa? Os alunos expressaram suas opiniões e logo direcionamos as

questões para a ética no esporte. Outros exemplos de situações antiéticas no esporte: Diandro explanou sobre a delegação Russa (Olímpiadas 2014) envolvida em doping, o que permitiu elucidar o caso. Perguntei se era considerado antiético da parte dos atletas russos fazer uso de doping. Os alunos responderam que sim. Acha justo punir todos os atletas russos, mesmo aqueles que não foram comprovados o envolvimento? Respostas divididas – João acentuou que quando acontecia algo com alguém do 3º ano, todos eram punidos; Diandro não achava justo punir todos; Guilherme complementou que foram os próprios coordenadores da Rússia que fizeram isso. Maya deu outro exemplo de doping, sobre o caso do Anderson Silva, então elucidei sobre o caso, inclusive sobre a interpretação da mídia, sobre o uso de anabolizantes, etc. Falei de outras substâncias proibidas – exemplos da mídia, pois depois estudaremos doping especificamente. Diandro alertou que o “anabol” tem recomendação médica, mas não para atletas olímpicos – expliquei que consistia num medicamento. Todos os alunos prestavam atenção, parecendo bem interessados no assunto. Os alunos contaram outros casos de doping de atletas do UFC, Diandro exemplificou o caso de uma chinesa que “*tinha um motorzinho na bicicleta que competia*”, deixando a turma curiosa com o fato. Wagner observou que a Federação Russa estava acobertando o doping de seus atletas. Encontraram outros casos antiéticos no esporte? Wagner perguntou quais eram os métodos proibidos de doping – expliquei rapidamente, pois teremos uma aula específica sobre doping (estão curiosos quanto ao assunto) – citei o doping genético e queriam saber mais sobre o assunto (expliquei o caso de utilização de vírus com RNA modificado). Encontraram outros casos? Wagner continuou perguntando sobre o doping! Vinicius perguntou se havia algo que tomavam no dia a dia que seria considerado doping – alunos muito interessados, mas esse assunto não é desta aula ainda. Retomando as questões, lembrei-os que precisavam entrega-las na próxima semana e perguntei quanto valeria a tarefa, e a turma optou por 5,0 pontos. Havia mais duas questões na folha, mas decidi não discutir neste momento, pois não haviam feito.

O 3A teve o mesmo problema de não fazer as questões que haviam sido solicitadas como tarefa, sendo que poucos disseram ter feito, o restante nem tentou disfarçar que não havia feito. Gustavo pesquisou o caso de doping de Anderson Silva, em que os dois atletas tinham sido flagrados no exame antidoping, considerando uma situação antiética dos dois atletas. Matias falou do jogador Jobson (futebol) que foi flagrado no exame antidoping pelo uso de cocaína. Expliquei que haviam substâncias proibidas o tempo todo e algumas somente durante a competição; Matias perguntou se no UFC só era proibido durante competição e respondi que não, que a regra da WADA para doping era para todas as modalidades, mas veríamos isso depois. Elucidei o caso de Anderson Silva em relação ao anabolizante utilizado 3 meses antes

da competição e a tentativa da mídia em distorcer tudo e inocentá-lo; também, que o UFC tem punições mais brandas em relação aos demais esportes e quase todos os atletas já foram flagrados no teste antidoping. Também citei Rebeca Gusmão e João perguntou para que servia o anabolizante – este tema não era desta aula ainda, mas sempre que os alunos pesquisam sobre questões antiéticas aparecem os casos de doping e acabo tendo que explicar algumas aspectos, mas veremos detalhadamente nas próximas aulas. Cris falou da derrota do 7x1 do Brasil para Alemanha na Copa 2014, e achava que foi comprado. Matias disse que “*não podemos nos esquecer do maior caso de escândalo que foi do Michael Phelps*”, com uso de drogas. Gustavo pesquisou os 5 maiores casos de doping da história, segundo ele, Daiane dos Santos, Rebeca Gusmão, Ben Jhonson, Lance Armstrong e tem mais um que não entendi – perguntaram o que a Daiane dos Santos usou, esclareci que foi diurético, então expliquei para que servia. Thiago recomendou um filme de uma mulher que competia, mas ela era homem, então teve que devolver as medalhas e foi banida do esporte (não falou o nome do filme) – expliquei que a testosterona poderia dar vantagem para esse atleta sim, então recordei a atleta de judô, Edinanci Silva, que era hermafrodita – João ficou desconcertado em saber que existia pessoas hermafroditas e Matias tentou explicar para ele como e o que era. Matias falou do caso de doping na Rússia, mas falei que conversaremos melhor sobre ao assunto nas próximas aulas. Comentaram o caso dos atletas americanos da natação durante as Olimpíadas 2014, em que disseram que foram assaltados e era mentira. Thiago contou sobre Oscar Pistorius, que competiu nas Olimpíadas e depois matou a namorada – conversamos sobre o uso da prótese e perguntaram se ele levaria vantagem com a prótese, então Thiago respondeu que ela poderia dar mais impulso; completei que os estudos mostraram que Pistorius levava desvantagem na largada. Matias começou a falar sobre outro caso, mas alguns alunos estavam em pé em sua frente (estava sentado no fundo da sala) e ele mesmo chamou atenção dos colegas, pedindo para pararem (eles obedeceram) – continuou exemplificando sobre as apostas no futebol e sobre jogadores que perdiam partidas por causa de dinheiro – completei falando da Máfia do Apito (texto que entreguei). Thiago relatou sobre Schumacher na Fórmula 1, que um companheiro bateu o carro para ele ganhar a corrida e, outro caso da Fórmula 1, que havia uma peça dos carros que deveria ser igual para que todos tivessem o mesmo peso, mas um competidor fez a peça de outro material para o carro dele ficar mais leve – outro aluno complementou falando do caso de Ayrton Senna e Alain Prost que um jogou o carro em cima do outro para não ganhar a corrida. Matias emendou que teve outro que a escuderia mandou o segundo colocado passar o primeiro, mas Thiago até virou para trás para comentar com Matias o caso, pois achava que não era antiético porque o chefe da equipe que mandou e trazia mais



dinheiro para equipe – ressaltei que não era ilegal, mas imoral (antiético até com os torcedores) – Matias acredita que isso tira o mérito do jogador, que o esporte era sujo, principalmente quando envolvia muito dinheiro. Thiago contou que no UFC, Minotauro lutou no lugar do Minotouro (gêmeos). Para finalizar as discussões, perguntei se aqueles que haviam feito as questões aceitaria que os demais entregassem na próxima semana, então concordaram, mas não conseguimos chegar à um valor para a atividade.

Na segunda parte da aula utilizei slides, elaborados por mim, para explicar diversos tipos de organização de tabela: turno e retorno, todos contra todos, fase de grupos e depois eliminatória – os próprios alunos exemplificaram através do futebol, como *Champions League*, Libertadores, Campeonatos Estaduais, Copa do Mundo, dentre outros. Mostrei também as tabelas atualizadas do Brasileirão (série A – futebol), séries B, C e D. Os alunos comentaram sobre os JIF-MT, em que todas as modalidades esportivas são organizadas por fase de grupos seguidos por “mata-mata”. As duas turmas ficaram muito entusiasmadas, atentas e participativas. Lembrei-os que o regulamento de cada campeonato descrevia o seu funcionamento, as regras, o que se poderia ou não fazer, se gol fora de casa dava vantagem ou não, dentre outros critérios. Em seguida, illustrei uma tabela na lousa para entenderem como organizar um chaveamento “mata-mata”, a partir das oitavas de final, exemplificando através de uma modalidade dos jogos interclasses. Expliquei que existem outros tipos de organização, dependendo da modalidade, como no xadrez, por pontos e com a utilização de programas para determinar quem joga com quem, ou seja, vencedor vai jogando com vencedor.

Finalizando a aula, discuti com cada turma a organização de um torneio, de uma modalidade qualquer, em que todos os alunos deveriam participar da organização e assumir um papel: jogador, árbitro, mesário, torcedor, repórter, gandula, dentre outros. Como tarefa, deveriam produzir um relatório com as observações das situações éticas e antiéticas ocorridas no torneio para entregar na aula seguinte ao evento. O torneio deveria ser apenas entre os alunos da turma, durante o horário da aula de Educação Física da semana seguinte.

O 3B se organizou rapidamente, optando por realizar um torneio de futsal, com Dani e Murilo responsáveis por elaborar a tabela, devendo a própria turma conduzir toda a atividade da aula (torneio). Os alunos ficaram entusiasmados, sugerindo que começássemos o torneio às 12h20 – interessante que para jogar futsal não se importaram em chegar mais cedo na aula, já que esta turma havia reclamado na espiral cíclica anterior que tinham pouco tempo de intervalo no almoço, por isso se atrasavam para a aula.

No 3A houve um desentendimento entre os alunos, pois sugeriram torneio de vôlei, futsal, handebol e tênis de mesa, porém, mesmo selecionando através de votação, não chegaram

num acordo, extrapolando o horário da aula. Houve muita discussão e os alunos se exaltaram, sendo que aqueles que perderam a votação não aceitaram. Sendo assim, inverti as aulas programadas e deixei o torneio para depois. Desta forma, houve um descompasso entre os conteúdos oferecidos a cada turma, o que poderia impactar nos resultados do próximo grupo focal. O quadro 71 elucida a troca de conteúdos/aula que precisei realizar:

**Quadro 71:** Sequência de aulas do Plano de aula 3

<b>Data</b>	<b>3A</b>	<b>3B</b>
05/09/16	Ética no esporte	Ética no esporte
12/09/16	Organização esportiva: elaboração do torneio	Organização esportiva: elaboração do torneio
19/09/16	Introdução ao doping	Torneio de futsal
26/09/16	Não teve aula – <i>rafting</i> com os 2º anos	Não teve aula – <i>rafting</i> com os 2º anos
03/10/16	Torneio de futsal	Avaliação do torneio e discussão das situações éticas e antiéticas.
<b>10/10/16</b>	<b>Grupo focal 2</b>	<b>Grupo focal 2</b>
17/10/16	Avaliação do torneio e discussão das situações éticas e antiéticas. Lista antidoping 2016 (início)	Introdução ao doping. Lista antidoping 2016 (início)
24/10/16	Lista antidoping 2016 (continuação)	Lista antidoping 2016 (continuação)
31/10/16	Lista antidoping 2016 (finalização)	Lista antidoping 2016 (finalização)
07/11/16	Avaliação escrita	Avaliação escrita

**Fonte:** construção da autora

Para facilitar a organização dos dados, apresentarei primeiro as duas aulas do 3B (torneio e avaliação), pois eram complementares. No dia 19/09/16 foi realizado o torneio organizado pelo 3B no ginásio de esportes. Os alunos chegaram 20 minutos antes do horário da aula para termos mais tempo para os jogos. Ninguém sabia quais seriam os times, pois Dani e Murilo ficaram de fazer tabela. Dani fez os times do jeito que achou que deveria fazer, ou seja, sem sorteio e por “afinidade e grupinhos”. Ela organizou os times mistos e somente no início da aula os alunos souberam em qual time participariam. Tiveram algumas reclamações, pois alguns alunos não apareceram e os que não estavam “preparados” para jogar precisaram participar – alguns até disseram que não sabiam jogar, mas acabaram participando para completar os 4 times do torneio. As meninas jogaram com os meninos, sem problema. Os próprios alunos se revezaram para apitar os jogos, sendo que alguns ficaram como mesários (Dani e Maya), outros se revezaram para filmar os jogos. Todos participaram de alguma forma. Cada time jogou duas vezes, uma na fase eliminatória e outra para disputar a final ou 3º e 4º lugares. Os jogos foram divididos em dois tempos de 5 minutos cada. Os jogos empatados no

tempo normal foram decididos nos pênaltis – a discussão foi se podia ou não trocar de goleiro, então sugeri que o goleiro que terminou a partida deveria ficar no gol nas penalidades. A cada jogo, o time vencedor vibrava muito. Alguns alunos não tinham realizado a tarefa das questões para me entregar e pelo vídeo observei que alguns estavam fazendo na hora da aula. Até a disputa de 3º e 4º lugares (pênaltis) foi tranquilo, após isso tiveram desentendimentos entre Eldo e outros alunos (muita discussão). Diandro também reclamou dos jogadores, que faltou aluno, que teve aluno que jogou duas vezes e, assim por diante. Conseguimos resolver os impasses e jogaram a final. O time que perdeu reclamou de alguns lances. Interferi poucas vezes na atividade, deixando os alunos se organizarem e conduzirem o torneio. Pedi para fazerem o relato das situações éticas e antiéticas para discutirmos na aula seguinte, sendo uma atividade avaliativa. A seguir, apresentarei as discussões sobre o torneio realizadas durante a aula do dia 03/10/16:

Roteiro de observação – aula 21 – 3B

No dia 03/10/16, muitos alunos se atrasaram para a aula, pois acharam que seria na quadra, porém os colegas que haviam chegado no horário observaram que eu havia avisado no grupo do Facebook que seria na sala. Os alunos reclamaram que os 2º anos iriam ao kart antes deles, o que consideravam um absurdo, pois se achavam no direito de ir primeiro porque estavam no 3º ano – estas turmas não foram no ano anterior por falta de recurso do campus, mas iriam este ano. Sobre a aula, lembrei-os que ficou combinado a discussão das situações éticas e antiéticas ocorridas no torneio organizado por eles. Solicitei aos alunos que falassem sobre as situações anotadas, então Bandeira relatou que no seu time havia duas meninas, o que considerou antiético – nos outros times havia uma menina apenas ou nenhuma, porque não faltaram – os colegas rebateram que não era antiético:

- “*nada a ver*” (Matheus)

- “*antiético só porque tem menina?*” (Maya)

- “*tem que ver como foi escolhido o time*” (Patrícia)

- “*não tem como comparar o físico de uma mulher com o do homem né?*” (Bandeira)

- “*isso é machismo*” (Maya).

Comentei que a questão de ser menino ou menina não influenciava no jogo.

- “*influencia sim!*” (Thiago)

- “*no nosso jogo não tinha essa regra*” (Patrícia - sobre separar meninos e meninas, etc.).

Discutiram mais um pouco, então perguntei se o objetivo era ganhar e a maioria respondeu que não. Bandeira disse que “*a gente entra no campo para ganhar e não perder*”. Perguntei se essa situação que o Matheus expôs era antiética?

- “*Não, antiética é o que ele está fazendo!*” (Matheus).

Observei que poderíamos tratar não como antiético, mas injusto, talvez. Bandeira acredita que não teve igualdade. Por que as meninas não podiam participar do seu time?

- “*Porque elas são ruins*” (Bandeira)

Quem disse que elas são ruins? A turma começou a rir e discordar de Bandeira. Seria injusto se elas não participassem? A maioria disse que sim.

- *“O certo seria fazer um time masculino e outro feminino. Injusto é as gurias jogar com os piá, pois pode machucar”* (João).

- *“Para não acontecer isso, deveria ter dividido, vamos supor, quantas meninas iam jogar e colocar uma em cada time”* (Diandro)

Expliquei que foi feito isso, Dani dividiu as meninas, porém algumas faltaram. Os alunos discordaram, então Dani disse que no papel tinha uma menina em cada time, mas algumas não foram na aula, indicando quem havia faltado. Matheus observou que o problema foi que houve time que as meninas não foram, como no time dele, que tinha menina, mas nenhuma foi – em 2 times as meninas jogaram e 2 não jogaram. Perguntei, então, se esta situação foi antiética – ficaram indecisos, mas a maioria acredita que não. Houve situação de igualdade? Respostas divididas. Será que foi antiético por parte dos jogadores que não apareceram?

- *“Foi antiético de quem fez a tabela também”* (João).

- *“Fez time forte contra time fraco”* (João).

- *“Sabe o que é antiético? Antiético é isso aqui! No dia combina, quem faz tabela, quem faz isso, e na hora não aparece...”* (Maya)

Concordei que os papéis que cada um teria neste torneio foram divididos na aula de organização do mesmo e a Dani ficou responsável por elaborar a tabela e os times, e ninguém se opôs. Bandeira ainda reclamou que colocaram Katiane no time e ela nunca aparece nas aulas, mas afirmei que o problema era dela, o correto seria colocar todos os alunos. Perguntei se observaram outras situações: Dani disse que *“mudar a regra durante o jogo, teve bastante isso”* e Diandro concordou. Reclamaram dos juízes (próprios alunos) também. Destaquei a necessidade de se organizar e discutir regra por regra, o que não fizemos. Lori disse que filmou o início de uma briga, uma confusão, e isso era antiético. Bandeira rebateu dizendo *“não é antiético porque não tinha regra”*. Diandro entendeu a arbitragem tendenciosa à amizade, como no caso da briga, o juiz fez a marcação errada, a pessoa não gostou, então começou todo um transtorno. Bandeira continuou a afirmar que não tinha regra, porém intervi ressaltando que as regras eram as do futsal. Thiago brincou que o juiz disse a ele que se desse cachaça poderia roubar para seu time, destaquei que isso era corrupção e corrupção era antiético sim. Lori enfatizou *“antiético é quando você sabe que não pode fazer e mesmo assim faz”* – concordei com ele, pois não estava relacionado a ter regras ou não, todo mundo sabia o que podia ou não fazer, estava intrínseco. Eldo perguntou se era aula ou campeonato? Maya respondeu *“campeonato na aula”*. João sugeriu novas formas de organização para os torneios, o que foi interessante, pois os alunos foram capazes de avaliar o torneio e verificar o que havia dado certo, e o que não deu para melhorarmos nos próximos eventos. Perguntei se houve mais alguma situação que gostariam de relatar: Maya disse que tinha aluno fazendo tarefa no horário da aula. Gostariam de relatar alguma situação ética? Patrícia observou que, de modo geral, individualmente as pessoas seguiram as regras, pois era algo intrínseco a cada um, e também os juízes foram éticos, pois percebeu que *“numa hora o juiz tomou uma decisão para um jogador que não era tão apegado, mas quando aconteceu a mesma situação com quem era amigo dele, ele tomou a mesma decisão”*. Lori disse que a maioria dos jogadores não esperava o juiz apitar para sair com a bola, somente Diandro. Finalizei a discussão observando que o torneio proporcionou a experiência com 3 situações: as situações éticas, situações antiéticas e a organização. Pedi para entregarem o relatório sobre o torneio, houve muitas desculpas, alguns não entenderam que era para entregar, outros queriam fazer em dupla, enfim, aceitei que entregassem até a próxima aula, a qual seria realizado o Grupo focal 2.

No 3A, a aula do dia 19/09/16 houve uma readequação dos conteúdos, em que optei por fazer uma aula introdutória ao doping, já que não conseguimos decidir sobre a modalidade que faríamos o torneio, deixando o torneio para a semana seguinte. Como os alunos demoraram a chegar até a sala, contando com poucos alunos no início da aula, coloquei um vídeo sobre “Denúncia de corrupção de exame antidoping na Rússia abala reputação dos atletas do país<sup>61</sup>”, apresentado pelo Globo Esporte em 22 de fevereiro de 2015. Enquanto o vídeo rodava, os alunos foram chegando e prestando atenção. Gosto deste vídeo para fazer a ligação entre o esporte/corrupção/doping e a transição para o conteúdo de Doping. Após o vídeo, comentei sobre ele, fazendo uma relação com o caso de corrupção da FIFA, com a corrupção na política do Brasil, no nosso dia a dia (“furar fila”, “colar” – alunos comentam). “A China estava usando doping, olha o tanto de medalhas que ganhou”, comentou um aluno, fazendo menção às Olimpíadas 2016. Alunos sugeriram que deveria liberar o uso de substâncias nas modalidades esportivas, assim não teria problema com o doping. Outro aluno perguntou sobre a Rebeca Gusmão, se ela foi banida do esporte, então conversamos sobre seu caso. Comentei que nesta turma haviam alguns alunos que cursaram o 1E (2014), uma turma que só tinham alunos reprovados (foi organizada assim pela coordenação do curso naquele ano), então precisei fazer um trabalho diferenciado com aquela turma porque já haviam cursado o 1º ano comigo e ninguém havia reprovado, para isso, acabei ofertando o conteúdo de suplementação alimentar/anabolizantes.

Iniciei, então, o conteúdo de doping, com a seguinte pergunta: O que é doping? “Utilização de meios que favorecem o atleta”, “substâncias”, “doping é tudo aquilo que maximiza o potencial de forma ilegal” (Cris). Apresentei o conceito do slide, lembrando o conceito de Roger Caillois que vimos no 1º bimestre sobre *agôn* e *alea*, e que *agôn* previa que todos estivessem nas mesmas condições de igualdade e o doping corrompia este princípio. Expliquei que o doping não consistia apenas no uso de métodos e substâncias proibidas, mas também a violação de umas das 8 regras do antidoping (expliquei cada uma delas). Ninguém comentou nada e afirmaram terem compreendido tudo. Sendo assim, interrompi a assunto naquele momento, para voltar a combinar com os alunos o torneio para a próxima aula. Os alunos optaram pelo futsal, pediram para que eu fizesse os times e Bruno organizasse a tabela. Desta vez, chegou-se num acordo de forma rápida e pacífica, o que me surpreendeu.

Sendo assim, no dia 03/10/16 a aula foi no ginásio para realização do torneio para observação de situações éticas e antiéticas. Infelizmente estavam presentes apenas 14 alunos,

---

<sup>61</sup> Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3984810/>

não completando os 4 times propostos. Ainda, as meninas não quiseram jogar, ficando de mesária, árbitras e filmando a aula. João também optou por ser mesário. Tínhamos somente 10 alunos para jogar, então sorteamos 2 times para simular uma final de campeonato. Inicialmente, alguns alunos reclamaram que um dos times ficou mais forte, mas depois pararam e foram jogar. Lucas chegou atrasado, então o sorteamos para um time, revezando com os colegas. O jogo teve dois tempos de 10 minutos. Emily estava filmando a aula e teceu diversos comentários no vídeo: “*antiético, o Elias segurou o Bruno!*”, “*estão fingindo pênalti*”, “*Juliano é do time do Cris, não é? Então por que ele toma a bola do Cris toda hora?*”, “*conta como ser antiética, ser muito ruim no futebol?*”. Após o jogo, pedi para se lembrarem de fazer o relatório das situações éticas e antiéticas do jogo – Emily comentou que só tiveram situações antiéticas! Fiz a chamada e terminamos a aula. As discussões sobre esta aula não foram realizadas antes do Grupo focal 2.

Avaliando o Plano de aula 3 até aqui desenvolvido, pressuponho que alguns objetivos elencados foram contemplados durante as aulas, como “conhecer e aplicar os conceitos de ética e ética no esporte; conhecer os tipos de organização de campeonatos esportivos; ser capaz de organizar campeonatos, elaborar tabelas e identificar as situações éticas e antiéticas que ocorreram no mesmo; julgar situações éticas/antiéticas ocorridas no esporte de modo geral”, entretanto, espero no grupo focal confirmar se os alunos aprenderam ou não estes conteúdos, ou seja, se estabeleceram relação destes saberes consigo mesmos, com o mundo e com outros. É possível apreender que, por meio das discussões proporcionadas em sala de aula e trabalhos entregues pelos alunos (questões sobre ética no esporte e relatório do torneio), houve uma mobilização dos saberes para a aprendizagem dos mesmos.

#### **4.3.2.3 Grupo focal 2**

O Grupo focal 2 com os 3º anos foi realizado no dia 10/10/16 no horário da aula de Educação Física de cada turma, no decorrer do 3º bimestre, conforme já explicado no capítulo metodológico. Os grupos foram formados por aqueles que chegaram primeiro na aula, seguidos pela formação de outro grupo com os demais alunos. Os alunos do 3A, mesmo a minha aula sendo a segunda do dia, precisaram se deslocar até a sala de aula ou ginásio, pois a aula anterior é de artes e acontece numa sala específica (auditório no CEP), onde ficam os instrumentos musicais do campus.

##### **4.3.2.3.1 O que pensam sobre as aulas de educação física**

Como já havia abordado nas análises do Grupo focal 1, os pensamentos dos alunos sobre as aulas de Educação Física mantiveram uma constância desde o início, corroborando a proposta pedagógica que venho oferecendo nestes três anos de ensino em que foram meus alunos. As categorias são praticamente as mesmas anotadas no Grupo focal 1, porém é necessário fazer uma ressalva em relação a categoria “Importância da Educação Física”, recorrente durante o 2º ano e na última espiral cíclica do 1º ano, mas não aclarada pelos 3º anos. Isso decorre do fato de os 1º e 2º anos atribuírem com frequência frases como “hoje ela é importante”, “é importante porque”, ou seja, a palavra “importante” se destacou nos pensamentos dos alunos, surgindo novas discussões a partir de então. Entretanto, é perceptível a mesma valorização da Educação Física no pensamento dos alunos, principalmente quando relacionam o que aprenderam com suas próprias vidas ou aplicam esses conhecimentos em seu cotidiano, legitimando o componente curricular no Ensino Médio e na escola. É uma questão de organização e categorização dos dados naquilo que está explícito na fala dos alunos, deixando a leitura das entrelinhas para a análise dos dados encontrados nestas categorias de análise.

Desta forma, as categorias de análise encontradas foram praticamente as mesmas do grupo focal anterior, diferenciando-se o aprofundamento de uma categoria em detrimento de outra, como o destaque para a “aprendizagem”, sendo que “prática docente” gerou poucas discussões. A categoria “relação teoria e prática” foi suprimida nesta análise, pois não foi destacada de forma enfática e explícita como no grupo focal anterior, mas há indicação dela em relação à prática docente. As categorias apreendidas foram: **1) Aprendizagem; 2)**

**Ampliação da visão sobre Educação Física; 3) Prática docente**, e estão expressas no quadro 72:

**Quadro 72:** Grupos Focais dos 3º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>
1) Aprendizagem	1) Aprendizagem
2) Ampliação da visão sobre Educação Física	2) Ampliação da visão sobre Educação Física
3) Relação teoria e prática	3) Prática docente
4) Prática docente	

**Fonte:** construção da autora

Ao pensar na situação de aprendizado, ou seja, na primeira categoria nomeada de “aprendizagem”, Charlot (2000) conceitua que esta não é marcada apenas pelo local e pessoas, mas por um momento. Sendo assim, trata-se sempre de aprender em um momento de minha própria história, mas, também, em um momento de outras histórias. Estabeleci diálogo com Charlot para dialogar neste início, pois, novamente, os alunos mencionaram suas aulas no

Ensino Fundamental, em que “os professores mesmo só davam uma bola ao invés de tentar ensinar alguma coisa pra gente fazer”, destacou Emily (3A). Do mesmo modo, Reginaldo ressaltou:

*Reginaldo 3A: Eu acho que é a mesma coisa que eu falei na primeira entrevista. Que ainda vem daquela lógica que até no ensino fundamental é uma coisa, chega no ensino médio aqui com a senhora é tudo diferente, que você não vai só jogar bola e tal, ainda mais esse negócio que tá entrando até ética dentro, que você nem pensava em entrar até ética na Educação Física, eu acho que é isso, muda totalmente a lógica do ensino fundamental pro ensino médio.*

A lógica do Ensino Fundamental mudou porque as pessoas mudaram, o local mudou, em decorrência disso, o momento é outro também. A relação pedagógica, que é um momento, isto é, “um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p. 68), também se alterou. Para o autor, há ainda uma questão importante a ser considerada:

[...] aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir; aprender é, então, uma obrigação (ou uma “chance” que se deixou passar) (CHARLOT, 2000, p. 68).

A mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física sobreveio porque foi proporcionado aos alunos oportunidades para aprender e, estes, estavam disponíveis para tal. Sendo assim, relacionaram diversos conteúdos aprendidos durante as aulas nestes três anos, destacando, inclusive, experiências que gostariam de repetir, que foram significativas para eles.

*Elias 3A: Questões éticas e antiéticas. Acho que tinha que ter mais rafting e rapel. Você quer ouvir nossa opinião, professora? Tem que ter mais rafting, mais kart.*

*Tati 3A: Tem que ter um rafting no finalzinho, antes da gente ir embora.*

*Diego 3A: É, a gente devia ter rapel também!*

*Cris 3A: professora, também a força das pessoas que dá pra medir. Igual a senhora mostrou daquele cara, Anderson Silva, que tem o chute... o pé... (biomecânica). A Educação Física também, permite saber o nosso limite.*



André 3A: *aquele negócio do jogos de deficiente também, eu nunca tinha visto aquilo lá, nem em outras matérias.*

Maya 3B: *outros esportes...*

Apolo 3B: *não é só isso, tem esporte físico, tem lutas...*

Dani 3B: *a organização também, não é só ir lá e jogar, há uma preparação, uma organização pra que tudo dê certo, que não depende só do jogador, depende da comissão, depende até da arquibancada, melhor torcida para que tudo dê certo, não é só um jogo assim.*

Os conteúdos citados pelos alunos como aprendizagem estão relacionados em suas três dimensões, demonstrando que o conhecimento das aulas de Educação Física não se resume apenas ao Esporte ou ao “saber fazer”, há uma diversificação destes conteúdos. Outros conteúdos citados na dimensão conceitual e atitudinal foram:

#### Conceitos

Richard 3A: *a questão da saúde.*

Bruno 3A: *doping.*

Cris 3A: *Ah, é tudo aquilo que o corpo faz, que é estudar sobre ele, como por exemplo, como quando a gente fez do coração lá...do batimento cardíaco, os esportes, os esportes radicais e coisas perigosas, de aventura, ou não... é tudo!*

Dani 3B: *Assim, em relação às regras, não seria mais... no caso do jogo, o que é ético e antiético... eu não sabia que usava isso em Educação Física!*

Sidney 3B: *o relatório que fizemos mostrando nossa visão a respeito dos jogos (ética).*

#### Atitudes

Joatan 3A: *é um meio de interação, de interação das pessoas que se sentem na sociedade. Também força de vontade e superação. A Paralimpíadas mesmo é uma forma de você ajudar as pessoas que se sentem... (“rebaixadas” – diz Bruno) rebaixadas perante a sociedade.*

Tati 3A: *conta de tudo, porque até a força de vontade conta.*

Os alunos reconhecem, ainda, a relação entre o que se aprende nas aulas de Educação Física com os demais componentes curriculares, como abordou Cris (3A), ao se referir aos conhecimentos advindos da Biomecânica: *“uma coisa também, pode explicar acidentes no corpo, por causa do impacto. Mistura a física e a Educação Física. Tudo é física!”*. Outra relação que os alunos valorizam nas aulas de Educação Física são as visitas técnicas ou atividades extracurriculares, em que podem mobilizar os saberes aprendidos

durante as aulas e oportuniza-los a outras pessoas, como ocorreu com a atividade em que realizamos no Abrigo dos Idosos. Os alunos haviam sugerido durante as aulas e até mesmo no grupo focal anterior que fizéssemos uma parceria com o Abrigo, realizando um trabalho interdisciplinar em que pudessem mobilizar conhecimentos da área técnica também para construir uma horta. Assim, perguntaram sobre essa parceria, conforme diálogo do 3B:

- Maya: *Eu acho que a gente deveria sair mais. Para outros lugares também. Sei lá professora, porque tem muita matéria, o primeiro ano vai sair de novo no segundo ano.*

- João: *A gente não ia nos “véio”?*

Expliquei que precisava da parceria dos professores da área técnica (para fazer a horta) e eles disseram que não, que poderíamos ir somente nós.

- Maya: *Professora, estamos formando 60 técnicos em agropecuária!*

- Apolo: *É que estamos com mais coisa para estudar agora (se referindo aos conteúdos do 3º bimestre).*

As aulas em que os alunos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, como a visita ao Abrigo dos idosos, brincadeiras com as crianças na escola, o teatro de nutrição, além da palestra e vivência do esporte sobre cadeira de rodas, são momentos riquíssimos e que proporcionam as experiências mais significativas a eles. As alunas Maya e Patrícia, ambas do 3B, ressaltam a importância destas atividades:

Maya: *E também acaba levando para as pessoas de fora como é aqui dentro, as pessoas de fora nunca imagina que não é só futebol de esporte que a gente faz, e acaba gostando, que não tem só a ver com esporte.*

Patrícia: *É... é bem diferente assim... fazer parte disso tudo um valor social.*

Os alunos estabelecem uma relação com o saber, se apropriam do mundo e aprendem. Assim, para Charlot (2000), o aprender é mais amplo que o saber, porquanto não consiste necessariamente apropriar-se de um saber (conteúdo do pensamento), mas, ao mesmo tempo que procura-se adquirir esse tipo de saber, mantem-se outras relações com o mundo. Qualquer tentativa para definir o saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação com o saber. Além disso, os alunos verbalizaram exemplos em que relacionam os saberes com suas próprias vidas ou no cotidiano, aludindo a formação crítica que adquiriram, conforme diálogo expressado pelo 3B:

- Renato: *É... hoje você consegue assistir um jogo e ser mais crítico, e não ver só se foi gol ou se foi falta, se as pessoas são éticas ou antiéticas.*

- Dani: *É... Ah, não é sempre pensar que esporte é lazer, a gente começa a ver com um olhar diferente, mais crítico.*

- Apolo: *antes era só futebol, futebol, agora você consegue ver outras coisas... É igual aquele das Paralimpíadas, que torcida não pode torcer, tem que ficar quieto, não pode bater palmas... eu vi aquele negócio, que viagem!*

- Maya: *é por causa do barulho da bola (e faz o gesto com a mão de chacoalhar a bola).*

- Apolo: *Nas Paralimpíadas o tiro com pistola de pressão também não pode fazer barulho.*

- Dani: *Tira a concentração.*

- Apolo: *Só depois que sair.*

- Gabi: *igual a aula que a senhora falou das posturas, acho que muita gente, assim...*

- Maya: *acha que não tem nada a ver com Educação Física!*

- Apolo: *E sobre aquelas atividades de alongamento no trabalho, eles fizeram lá (se referindo a um curso que ele e alguns colegas fizeram chamado “células empreendedoras”).*

- Dani: *É verdade! No Sebrae...*

- Apolo: *Eles pararam e ficaram um tempo lá alongando...*

- Gabi: *Eles fazem a ginástica laboral, na Sadia, minha prima tá fazendo Educação Física e ela tá fazendo estágio numa área lá, aí ela também leva os funcionários na academia.*

Os alunos atribuem a mudança de pensamento sobre as aulas de Educação Física ao fato de compreenderem o que fazem, o porquê de aprenderem tal conteúdo, ou seja, no Ensino Médio as aulas passaram a fazer sentido para eles. Considero este um dos resultados mais importantes desta pesquisa, confirmado pelo diálogo entre os alunos do 3B a seguir, pois além de legitimar a Educação Física no espaço escolar, indica qual é o sentido das aulas de Educação Física para os alunos após a pesquisa-ação, que é para além do esporte e de sua prática descontextualizada, repetitiva e fragmentada. Assim, os alunos só atribuem sentido àquilo que compreendem!

- Patrícia: *Se comparar de quando a gente entrou aqui, das antigas escolas que a gente veio, com o que a gente procura na Educação Física do 3º ano, a*

*gente já tem uma mentalidade diferente, a gente procura algo diferente do que só brincadeira e lazer, a gente procura o significado...*

- Carlos: *no ensino fundamental era só jogar bola...*

- Maya: *É! Você não sabia por que estava jogando, você jogava porque era obrigado a jogar porque todo mundo queria jogar bola.*

- Apolo: *na minha escola tinha prova de correr, você dava 24 voltas pra ganhar 10 (risos da turma). Correr pra que? Qual o sentido de você ficar correndo ali? A gente corria e ganhava... (mostra com os dedos ele dando volta na quadra)*

- Maya: *Você tinha preparo! (risos).*

O próximo diálogo incorporou todas as subcategorias anteriores, pois os alunos inter-relacionam os conteúdos aprendidos, como jogos/brincadeiras com ética no esporte, exemplificando como aplicam/utilizam os conteúdos apreendidos em seu dia-a-dia. Além disso, desconstruem um discurso comum aos professores de Educação Física, culpabilizando a não inserção de determinados conteúdos/temas no currículo de suas escolas por falta de material, sendo possível adaptá-los à realidade e contexto de cada uma, conforme indicam os alunos. Ainda, a relação com o saber se estabelece pela autocrítica, auto-avaliação das situações vivenciadas, observando, por exemplo, a corrupção nas próprias brincadeiras vivenciadas e propostas por eles, até mesmo se identificando como corruptos em determinados momentos do jogo. Segue o diálogo do 3B:

- Vinicius: *A diferença que tem, da Educação Física daqui para que eu tinha, a gente consegue aprender novas modalidades, inventar... inventar não, adaptar, digamos, a modalidade que estamos estudando, a... ajuda aí! É... a nossa realidade no campus... por exemplo, lembra aquela atividade...*

- Guilherme: *aula para cadeirantes?!*

- Vinicius: *É! E não tinha muitas cadeiras...*

- Wagner: *Aquele de jogar a bola sentado (e faz o movimento com as mãos de arremessar a bola como boliche – está se referindo ao goalball).*

- Vinicius: *é a gente consegue adaptar a nossa realidade.*

- Guilherme: *Aprender esportes diferentes e tentar inventar novas brincadeiras, inventar alguma coisa e, a dele é diferente de mim (aponta para um colega), aprender novos esportes e...*

- Vinicius: *Aprender que nossos amigos não são só corruptos, até eu não sou só corrupto em sala, mas no esporte também.*

- Eldo: *aprender sobre ética, que muita gente não tem, que pensa ser o dono do negócio, não entende que é um jogo, mas continua sendo aula.*

- Wagner: *Mas a Educação Física, assim, também incentiva o esporte, porque você nunca praticou uma modalidade, aí quando você pratica, você descobre que você gosta.*

- Eldo: *Você é um sedentário funcional, porque você, muitos jovens, gostam de ficar no computador, no celular assim, aí “não, vamos jogar, sai desse negócio”, já que é diferente, nunca joguei, igual o basquete que é com cadeira de rodas, moço, atraiu um monte de equipes, quem é que nunca, nem sabe o que é cadeira de rodas, é massa! Para passar para realidade, aí fica massa! Tem incentivo!*

- Lori: *Essa questão do esporte, que nem a gente viu agora, a questão de doping, legal demais, não tem que sair pra praticar o esporte, o esporte tá mais aqui (se referindo à sala de aula).*

- Eldo: *Já mudou o pensamento dos dois 3º anos nessa parte de ética porque, até no jogo de truco, ontem, eu estava vendo, teve um negócio que deu uns desconcertos, aí foi e conversou e ele mudou, porque ele viu que estava errado. Ontem a gente jogando truco ali na frente do quarto. É... ia dar briga.*

- Ariel: *Também tem a questão do... que passou lá... porque tem muita gente que tem problema de coluna... Eu sei porque eu fui ao médico e ele me explicou, mas muita gente não sabia.*

O diálogo anterior é extenso, abordou não apenas as mudanças de pensamento em relação à aprendizagem, mas ao aprender para a vida, corroborando os objetivos da Educação Física propostos para o contexto escolar, formando um cidadão crítico e autônomo.

Em outra categoria de análise, na visão dos alunos houve uma mudança de pensamento em relação ao conceito de Educação Física, ou seja, uma ampliação sobre sua visão, antes centrada no Esporte (futebol) e no exercitar-se, como vimos na análise dos dois primeiros grupos focais dos 1º anos. Para os alunos, a Educação Física supera o sinônimo de esporte, incorporando outros elementos que vão “*envolver o corpo*”, conforme relatos a seguir:

Gustavo 3A: *Educação Física é tudo que vai envolver o corpo, é tudo o que vai envolver, assim, os esportes, os esportes radicais, tudo aí.*

Diego 3A: *a Educação Física envolve vários... envolve o corpo, envolve a saúde da pessoa, a mente, a musculatura (vai enumerando nos dedos).*

Matheus 3A: *Educação Física é tudo que envolve o corpo em coisas que estão ligadas diretamente e indiretamente a ele, como os remédios que a senhora disse.*

Reginaldo 3A: *é igual eu falei, antes ia no máximo até as regras, hoje vai além o esporte, é ética, antidoping, não é só aqui dentro do campo ou da quadra.*

Dani 3B: *na verdade, é que engloba muita coisa, não só esporte, engloba a saúde, engloba que é a parte da ergonomia, a parte de regra, de crítica, engloba um monte de coisa, não só fica ali em esporte...*

Maya 3B: *tanto é que é Educação (pausa) Física!*

Observei que esta ampliação do entendimento sobre Educação Física tem relação com a diversidade de conteúdos aprendidos durante as aulas, por isso os alunos citam determinados conteúdos ou temas (“*ligados diretamente ou indiretamente a ele*”) para justificar sua resposta. Para Maya, o componente curricular é entendido como “educação”, corroborando com Gaya (1994, p. 5) em seu texto “Mas afinal, o que é Educação Física?”, dissertando que:

A educação física, devemos reconhecer, é educação. É parte da educação geral, isto se entendermos como educação o desenvolvimento da personalidade, e o desenvolvimento da personalidade como o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, intelectuais, afetivas e morais dos seres humanos visando sua atuação na sociedade.

Ainda, o autor entende que Educação Física é ação e se operacionaliza na prática pedagógica. Complementando esta ideia e em oposição à concepção de Educação Física como área de conhecimento científico, o “Dicionário crítico de Educação Física” se apoia em Bracht (1992, p. 35 apud BETTI, 2008, p. 146) para definir Educação Física como “prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento”, sendo assim, uma “prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real” (p. 146). Cabe destacar que não é intenção da pesquisa discutir o conceito de Educação Física, mas analisar a mudança de pensamento que os alunos tiveram durante esses três anos de aulas de Educação Física comigo, no IFMT – campus São Vicente, culminado num entendimento sobre Educação Física diferente do que tinham no Ensino Fundamental.

Sobre a prática docente, os alunos entendem que houve mudanças em relação à observada em seus antigos professores, indicando basicamente três pontos: a introdução de conceitos/fatos (conteúdos conceituais) aliados à explicação dos mesmos, a formação docente e a participação de todos durante as aulas. Esses três pontos já foram destaques nos grupos focais anteriores, observando sua recorrência nos três anos de ensino, ou seja, os dados se alinham e passam por um processo de repetição.

Henrique 3A: *minha professora também, só dava a bola e pronto para gente jogar, aqui não, aqui a gente tem teoria e prática, isso eu acho bom, interessante, no fundamental era só prática, dava uma bola pra nós e nem explicar a regra não explicava. Aqui sim, aqui explica tudo.*

Guilherme 3A: *é diferente da escola que eu estudava antes, que todo mundo era assim, ou futsal, futebol, futsal, (os colegas dizem “ou vôlei”)...*

Igor 3B: *é... de Educação Física? Ah, em escolas normais, estaduais que eu falo, municipais, basicamente os professores fazem o que: jogam bola, saem jogando bola, e as aulas daqui, é diferente. São ministradas aulas com regras, mostra as regras oficiais, mostra como são de verdade a aula de Educação Física.*

Dani 3B: *sempre pensei, nossa, 4 anos e você fica estudando futebol (e ela faz gestos de quem acha um absurdo), eu fiquei só pensando, penso que é só isso.*

Eldo 3B: *e o negócio era: menina não joga bola! Já brinca para lá! Como eu era menina eu já ficava para lá.*

Há de se concordar com Dani que não haveria necessidade de cursar uma graduação em Educação Física, estudar por 4 longos anos, para apenas reproduzir no espaço escolar as velhas práticas docentes ultrapassadas e descontextualizadas. A valorização do componente curricular na escola perpassa pela prática docente exercida pelos profissionais que ali estão, ou seja, a legitimidade do componente curricular decorre pelo entendimento de que:

[...] o profissional de Educação Física não pode continuar se apresentando como um organizador de torneios e festas perante a sociedade. É necessário que ele se apresente como um gerador, um difusor, um crítico de ideias. Ideias sobre a corporalidade, a organização social e política da sociedade, sobre a cultura. Ainda que o categoria do professor, de maneira geral, esteja desvalorizada, dificilmente a sociedade abriria mão da escola, bem como, não abriria mão do ensino “clássico” da língua, da matemática ou da ciência. (OLIVEIRA, 1999, p. 127).

#### 6.3.2.3.2 O que aprendem nas aulas de educação física

Os alunos dos 3º anos responderam prontamente à pergunta “O que vocês aprendem nas aulas de Educação Física?” expondo “*eu acho que foi tudo legal*” (Reginaldo, 3A). A mudança de pensamento também se consolidou nesta questão, justificado por Emily (3A):

Emily: *A senhora começou no primeiro ano mudando a imagem que a gente tinha da Educação Física, totalmente, aquela imagem que a gente tinha, dando mais ou menos outra. Não, deu outra!*

A imagem da Educação Física mudou, segundo Emily. Para tanto, Igor explicou porque mudou em relação ao Ensino Fundamental, elencando alguns fatores: a minha prática docente, em que pude oferecer novos conhecimentos a eles; a diversificação e sistematização dos conteúdos; aprender os conteúdos na dimensão conceitual para compreender a prática; levar o conhecimento que aprenderam para outras pessoas.

*Igor 3B: Nos 3 anos? Nos três anos aprendi muita coisa, por que? Na minha escola, no ensino fundamental, era uma coisa jogada, por exemplo, professor ia lá, levava pra quadra, não explicava nada e começava aquilo (Vinicius concorda com a cabeça)... ia jogar bola, ia jogar vôlei, ia fazer tudo isso e ele não explicava o verdadeiro futebol, o verdadeiro vôlei. Como é? Como joga? Quais suas verdadeiras regras. Aqui não, aqui eu aprendi muita coisa, não só na parte do futebol, vôlei, mas sim nos esportes de risco, rafting. Fizemos aulas práticas, desenvolvendo tudo isso, entendeu? Uma coisa que cada vez mais você acrescenta no seu conhecimento. Você vai saber ensinar pra outras pessoas. Vai saber repassar esse conhecimento para outras pessoas. Não é aqui toma a bola e acabou. Não! Nós vamos conversar sobre o que você está fazendo, sobre o que você pode fazer e o que não pode, o que é ético e o que é antiético. Aqui é totalmente diferente, o ensino da senhora principalmente, porque o meu outro professor do ensino fundamental não tinha essa formação, não tinha realmente, jogava a bola lá, pronto acabava, fazia uma aulinha e pronto. Não, a gente tem certos tópicos, a gente estudou isso, depois isso, depois isso e depois isso, é organizado, é uma forma organizada de se estudar Educação Física, isso eu acho que é o mais certo a se fazer. Por quê? Porque eu posso ter um conhecimento muito bom em jogar bola, vou lá jogo bola, mas eu sei dar as regras? Não sei. Sou bom de bola, mas às vezes eu não sei fazer as regras certas, eu não sei aplicar elas no meu jogo, entendeu? Mas é isso aí, uma das coisas que eu acho que aprendi bastante foi isso, aprender organizar, aprender e saber absorver todo o conhecimento que eu tive, que a senhora me passou.*

Deste modo, houve uma ampliação das categorias anteriores, seja dentro da própria categoria, seja a inclusão de novas. O “teatro sobre nutrição”, latente nos grupos focais dos 1º anos, foram lembrados pela primeira vez como algo que aprenderam. Além disso, as “lutas” (1º ano), “danças e ginástica” (2º ano) também foram descritos neste grupo focal. É perceptível que as categorias acompanham o desenvolvimento dos conteúdos e seus respectivos planos de aula, pois a “Ginástica Laboral” e as “Técnicas Alternativas”, bem como a “Ética no esporte”, foram recentemente abordadas nesta espiral cíclica, incluídas nas manifestações dos alunos. Assim, as categorias apreendidas foram: **1) Conhecimentos sobre o corpo/Teatro de nutrição; 2) Esporte/ Ética no esporte e doping; 3) Lutas; 4) Dança/Ginástica (não tiveram); 5) Esportes radicais; 6) Esportes paralímpicos; 7) Brincadeiras; 8) Ergonomia/ Ginástica Laboral/ Técnicas alternativas; 9) Conteúdos atitudinais;** conforme ilustrado no quadro 73:



**Quadro 73:** O que aprendem nas aulas de Educação Física – Grupos focais dos 3º anos

Grupo Focal 1 – 3º anos	Grupo Focal 2 – 3º anos
1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo/Teatro de nutrição
2) Esporte	2) Esporte/ Ética no esporte e doping
3) Capoeira	3) Lutas
4) Esportes radicais	4) Dança/Ginástica (não tiveram)
5) Esportes paralímpicos	5) Esportes radicais
6) Brincadeiras	6) Esportes paralímpicos
7) Ergonomia	7) Brincadeiras
8) Conteúdos atitudinais	8) Ergonomia/ Ginástica Laboral/ Técnicas alternativas
	9) Conteúdos atitudinais

**Fonte:** construção da autora

Ao se reportarem às aprendizagens relativas ao 1º ano, os alunos mencionaram, vagamente, elementos condizentes aos conhecimentos sobre o corpo, como “*medição do batimento cardíaco*” (Diego, 3A) e “*medir a pressão arterial*” (Emily, 3A). Além disso, Cris (3A) citou “*força*”, lembrando as capacidades físicas no 2º ano. Essa vaga lembrança deve-se ao longo período que já se passou desde a aprendizagem dos mesmos, entretanto, a nutrição, também oferecida no 1º ano, foi recordada com entusiasmo e saudosismo pelos alunos, devido ao trabalho realizado com os teatros:

André 3A: *teve o teatro, trabalho em grupo também.*

João 3B: *eu queria fazer outro teatro pra depois ir pro SESC... (quando estavam no 1º ano, estas turmas foram ao SESC em Juscimeira aproveitar as piscinas do clube após as apresentações dos teatros).*

Ariel 3B: *que nem explicar para aquelas crianças lá, do teatro.*

Vinicius 3B: *nunca trate uma criança como uma criança! (Por quê?) Porque elas são maliciosas mais que a gente. E nunca pergunte alguma coisa que elas vão responder “sim”! Eu lembro até hoje: “você sabem o que é carboidratos?”, “SIM!”, “o que que eu vou falar agora?! Não, vocês não sabem o que é carboidrato!” (risos) Aí um menino chegou para Samara e falou “o que que você é?” aí ela falou toda carinhosa, era uma criança “eu sou a mulher mimosa!” aí o menino “hummm leite moça!”. Foi na malícia mesmo!*

Igor 3B: *eu gostei também do teatro que fizemos para tentar repassar para as crianças, daquela época, o que a gente verdadeiramente via de, que foi o que? Minha apresentação foi sobre o Chaves. Nossa! A geração nossa aqui pegou o auge do Chaves, e é uma coisa totalmente boa porque você ensina as outras crianças a aprender, a valorizar essas coisas, ensina ela a, como posso dizer? A aproveitar a sua infância, a aprender de uma maneira certa a alimentação, igual teve outras de nutrição, sobre a alimentação muito bom também. São algumas coisas que você absorve que são poucas, poucas assim, não é, que eu*

*falo, que são... simples, de você ensinar para outras pessoas, já aprendi muito isso. Aprendi e sei repassar pra pessoas.*

Os teatros foram experiências que fizeram sentido para os alunos dos 3º anos, da mesma forma que remeteu a uma experiência positiva para os 1º anos, lembrando que esta atividade foi a chave para a mudança de pensamento dos alunos dos 1º anos sobre as aulas de Educação Física e para sua ressignificação.

Tanto para os 1º quanto para os 3º anos foi possível observar que os alunos adquiriram autonomia, possibilitando-os serem agentes críticos e transformadores de sua realidade, através de um processo de construção conjunta. As aulas de Educação Física muniram os alunos de fundamentos teóricos e práticos, permitindo-os compreender a relevância e amplitude das manifestações da cultura de movimento (CORREIA, 2011). Não fiz referência aos 2º anos porque não os proporcionei a atividade com o teatro, conforme já descrito anteriormente.

Sobre o Esporte, é possível observar a ampliação do conhecimento dos alunos e a capacidade de reconhecer essa evolução, ou seja, aprofundamento. A diversificação dos conteúdos relativos ao esporte é exemplificado na expressão de Patrícia (3B), *“aqui, se a gente fosse comparar com uma escola normal, e dizer que aqui a gente só tem esporte e lazer, a gente vê mais tipos de esporte, não é só o vôlei e futebol”*. Para Barroso e Souza Júnior (2017), não podemos nos esquecer de que há uma quantidade expressiva de modalidades esportivas, o que implica uma difícil decisão do professor em relação à ênfase ou aprofundamento das modalidades. Para tanto, os autores se apoiam em González e Bracht (2012) para proporem alternativas para minimizar os prejuízos de tal decisão:

A proposição dos autores indica que, na seleção dos conteúdos esportivos, não se pode perder de vista que existem esportes que o aluno aprenderá apenas no sentido de conhecer. Aqui, apenas proporcionando a oportunidade de os alunos aprenderem sobre esses esportes e na medida do possível de vivenciá-los dentro das possibilidades e limitações impostas pelo contexto. Em contrapartida, outras modalidades serão ensinadas para que os jovens pratiquem, havendo, portanto, um tratamento didático que permita a apropriação por parte dos alunos de uma compreensão e competência relativamente satisfatória em relação à participação em jogos que envolvam efetivamente tais modalidades esportivas (BARROSO; SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 262).

Entendo, assim, que existem esportes para os alunos conhecerem e vivenciarem dentro das possibilidades e realidades de cada um, como os esportes radicais e paralímpicos, ou até mesmo o handebol ou futebol de areia. Entretanto, outros esportes, os alunos poderão

conhecer e continuar praticando em suas vidas, fora da escola, como os esportes coletivos tradicionais (vôlei, basquete, futsal e handebol). E mesmo não gostando de algum destes esportes, sejam os tradicionais ou não, poderão vivenciá-los, como indicou Vinicius (3B) ao relatar que *“outra coisa que eu achei legal, é que eu não gosto de futebol, e na aula deu pelo menos para ter uma experiência”*.

Os alunos destacaram a aprendizagem do esporte na dimensão conceitual, como *“regras dos esportes”* (Bruno, 3A) e *“saber de onde ele veio, a origem, tipo, jogar futebol e não saber nem que fundou o futebol, a bola, de onde surgiu, do vôlei também, não dá”* (Eldo, 3B). Parece banal os alunos citarem as regras dos esportes como algo aprendido durante as aulas, o que foi recorrente nos grupos focais de todas as turmas desde o 1º ano, mas é algo que deveriam ter conhecido no Ensino Fundamental, pois, para Barroso e Souza Júnior (2017, p. 254), espera-se que o aluno

[...] tenha entendido a necessidade da existência de regras para a prática esportiva e que estas são universais, independentemente da cidade, do Estado ou do país em que a modalidade for praticada, como também tenham compreendido a importância de estabelecer o respeito a essas regras e pelo oponente.

Os alunos enfatizaram a evolução do conteúdo “Esporte” desde o 1º ano, observando um aprofundamento e integração de temáticas que abordam o lado “mais social” do esporte. Observe o diálogo entre Felipe e Reginaldo, do 3A:

- Felipe: *Primeiro ano nós aprendemos mais sobre esporte, não fala tudo do lado social da Educação Física.*
- Reginaldo: *Entra sim!*
- Felipe: *Sim, mas é mais o esporte... Agora, do segundo pra frente, acho que é uns conteúdos mais assim...*
- Reginaldo: *aprofundado?*
- Felipe: *É! Tipo a ética, mais outras coisas, uma coisa mais social dentro do esporte, que a gente deve seguir ou...*

O diálogo corrobora as ideias de Barroso e Souza Júnior (2017, p. 255) sobre o ensino do conteúdo Esporte no Ensino Médio, atentando-se para a “compreensão das interfaces que essas práticas estabelecem com a sociedade, perpassando campos de conhecimento como a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Fisiologia, a Bioquímica, etc.”. Assim, os alunos destacam o doping e a ética no esporte como temas/conteúdos que aprenderam nas aulas de Educação Física:

Lori 3B: *Ah, professora, esse ano a gente tava vendo a questão do doping, essas coisas, e a gente podia ir lá pro Rio de Janeiro, lá para o comitê olímpico.*

Igor 3B: *É que você tem um conhecimento mais amplo sobre o que é o verdadeiro futebol, não é apenas você jogar uma bola e dar pra molecada jogar, entendeu? É feito por regras claras, oficiais, muitas vezes as pessoas não usam. Já aqui a gente uma aula teórica, explicando suas regras, a ética, antiético, no caso, seria, mostra verdadeiramente como é. Essa é a diferença que eu tenho. Porque se eu estivesse lá, na escola estadual, eu não teria aprendido ética e antiética dentro do futebol.*

Os alunos, ainda, indicaram conteúdos sobre o esporte que ainda não ministrei, como os esportes tradicionais de outras culturas e países (rúgby, futebol americano), ou até mesmo relacionando-os ao lazer. O diálogo a seguir indica as expectativas dos alunos (3B):

- Vinicius: *E aquele jogo de... rugby? Que está tendo agora?* (se refere ao jogo do Cuiabá Arsenal realizado em Cuiabá).

- Ariel: *Ah, é futebol americano!*

- Turma: *Ah, é mesmo professora!*

Expliquei que estudaríamos no 4º bimestre.

- Ariel: *Olha, eu acho que poderia, uma forma de lazer, é o paintball!*

- Turma: *Paintball!*

No grupo focal anterior os alunos não mencionaram as lutas na questão sobre o que aprendem durante as aulas de Educação Física, citando-as em outros momentos da entrevista. Entretanto, neste grupo focal foram lembradas atividades que envolveram as lutas, tanto na teoria (Seminários) quanto na prática (taekwondô, sumo e jiu-jitsu), porém não citaram a Capoeira.

Bruno 3A: *as lutas, taekwondô.*

Apolo 3B: *das artes marciais, daqueles caras do jiu-jitsu que vieram lá de Cuiabá, foi legal.*

Vinicius 3B: *tinha achado o vídeo da aula de sumô! Patrícia tava engraçada hein. Foi a Dani e a Samara... que a Patrícia jogou pra fora do tatame.*

Ariel 3B: *a aula de sumô que eu quase morri!*

Eldo 3B: *Eu lembro da Amanda, nem era do segundo ano ainda, que ela apresentou sobre esgrima, achei massa, uma prática assim, nhac (faz movimento de furar alguém), furar o olho de alguém.*

Os alunos reclamaram que não ofereci a eles, no 1º ano, a prática da esgrima e nem do jiu-jitsu – aula em que convidei o professor Geovanne para ministrar, conforme apresentado na pesquisa-ação com os 1º anos – manifestando ciúmes das turmas que tiveram tais atividades. Realmente, as estratégias de ensino nem sempre são repetidas de um ano para o outro, inclusive não ofereci a esgrima naquele ano devido a não ter encontrado uma estratégia que substituísse a vara de pescar, usada como espada da esgrima, por outra mais segura. O recurso de construir com papel (revistas) as próprias espadas, utilizando coletes e tintas, foi testado (e aprovado) neste ano letivo de 2016, pois não conhecia esta estratégia antes. Porém, os alunos do 3º ano se sentem inferiorizados por não terem vivenciado esta ou aquela atividade, pressupondo que beneficiei outras turmas e não a deles. Há de convir que existe uma tradição entre os alunos do curso técnico em agropecuária que os 3º anos são chamados de “tekos”, formandos, quase técnicos agrícolas, conferindo-lhes um status superior em relação ao 1º e 2º ano. Sendo assim, os 3º anos não aceitam a ideia de não terem realizado alguma prática ou visita técnica, conforme diálogo a seguir:

Eldo: *A gente não faz esgrima, nem nada! (ciúmes). Jiu jitsu também.*

Comentam que não tiveram essa aula.

Wagner: *foi um dia que reuniu todo mundo lá...*

Eldo: *É, lá no ginásio*

Lori: *É, mas aula não tivemos.*

Ariel: *Ah, mas foi na aula deles (1º ano), o nosso foi “ah, uma segunda-feira de manhã”!*

Wagner: *foi de noite...*

As turmas que ingressaram no 1º ano em 2014 (3º anos agora) tiveram uma experiência diferente com o jiu-jitsu, na semana de recepção dos calouros, numa terça-feira a noite, em que o professor Geovanne sugeriu uma apresentação e vivência do jiu-jitsu com alunos/atletas de uma academia de Cuiabá. Aceitei a proposta porque seria uma oportunidade dos alunos conhecerem a modalidade (1º anos) e os demais de terem uma experiência diferente com o jiu-jitsu, que já conheciam de minhas aulas. Assim, cerca de 20 pessoas, entre

professores e alunos da academia, demonstraram, no ginásio de esportes, um treino de jiu-jitsu e simulações de combates. Foi uma experiência fantástica, até porque muitas quiseram e puderam participar da atividade prática.

Entretanto, ao iniciar o conteúdo de lutas, não repeti a aula prática de jiu-jitsu, pois entendi que já haviam conhecido a modalidade, o que gerou decepção nos alunos que hoje cursam o 3º ano, fato que só soube através do grupo focal.

Da mesma forma, o conteúdo de ginástica não foi trabalhado com estas turmas durante o 2º ano, o que também foi motivo de frustração porque muitos alunos observaram minhas aulas de ginástica acrobática ministradas este ano.

*Cris 3A: É, mas estão fazendo aquilo lá que a gente não fez, com montinho de pessoas (ginástica acrobática). Então, fiquei triste com isso.*

Ao reconhecerem práticas corporais que não tiveram oportunidade de experienciar, além de despertar a criticidade e reflexão dos alunos, também responde a dúvida ou desconfiança de muitos professores de Educação Física, ao alegarem que seus alunos só querem jogar futebol, não aceitam práticas diferentes do esporte ou simplesmente não se interessam pelas aulas. Essa alegação se confirma nos estudos de Rosário e Darido (2005, p. 173), pois parece que o “problema da falta de preparo e da insegurança, que os professores apontam, somado à resistência dos alunos a novos conteúdos, impede que as aulas de Educação Física deixem de tratar somente dos esportes tradicionais”. Darido e colaboradores (1999, p. 142) também apontaram como as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na escola:

Os resultados mostraram que dos 30 professores, 25 revelaram que é a falta de interesse dos alunos aliadas a falta de habilidade dos mesmos as suas maiores dificuldades. Parece que essa realidade demonstra a restrita vivência motora adicionada às experiências negativas anteriores na prática da cultura corporal de movimento desses alunos na escola. Além disso, no ensino médio, os alunos apresentam vergonha de se exporem e rejeição as novidades. Tudo isso associado ao medo de errar, acaba por distanciar ainda mais os alunos das aulas de Educação Física.

A dança, também não mencionada pelos alunos durante o grupo focal anterior, foi citada por Patrícia (3B), enfatizando que “*lembro das danças*” e, por Larissa (3B), ressaltando que “*não sabia que dança entrava como Educação Física*”. Ora, se os alunos não sabiam que a dança pode ser tratada pedagogicamente como um conteúdo da Educação Física, significa que não tiveram contato algum ou este se deu de forma inadequada no Ensino Fundamental. Nesta

situação seria impossível alegar que um aluno não gosta ou não quer participar de uma aula de dança ou não quer fazer nada além do esporte, se ele sequer sabe que se trata de um conteúdo específico da Educação Física. Depois de experimentarem, então, poderão afirmar se gostam ou não, se fez sentido para ele ou não, como ocorreu com os 2º anos durante esta pesquisa-ação, em que alguns alunos do 2A não estabeleceram uma relação significativa com esse saber, afirmando não ter gostado das aulas.

De outro modo, os alunos tiveram uma experiência diferente com a dança, em que levei um videogame (Xbox) com sensor de movimento (kinect) para vivenciarem um jogo de dança. Primeiro ponto: todos os alunos que estão no 3º ano tiveram oportunidade de jogar. Segundo ponto: foi uma estratégia escolhida para terem uma experiência no conteúdo de dança, o que foi muito positivo e válido. Terceiro ponto: o jogo era de “zumba” e esta é uma forma ginástica e não de dança – minha inexperiência e formação limitada em dança e ginástica me impediram de distingui-las, porém, ao final desta mesma aula, identifiquei o equívoco e logo expliquei a diferença aos alunos. Quarto ponto: os alunos gostaram da atividade e a mencionaram neste grupo focal, como Vinicius (3B) lembrando “*o kinect para praticar dança!*” (fala com euforia dando um soco na mesa), e também o diálogo do 3A:

- Diego: *como que é, aquela vez que a gente foi lá no salão no nobre?*

- Cris: *ah, do joguinho?*

- Guilherme: *quando a gente tava andando em cima da corda?*

- Gustavo: *que a gente foi jogar videogame!*

- Cris: *é mesmo, foi perfeito!*

- Diego: *É!*

- Turma: *“é mesmo”*.

Avaliando o porquê de não ter utilizado a estratégia do videogame para vivenciar uma dança, ginástica ou até mesmo outros conteúdos, lembro que não foi uma atividade fácil de organizar devido à falta de materiais no campus, como um projetor adequado para ligar ao videogame, que havia levado de casa, ou uma televisão que tivesse entrada HDMI. Precisei testar diversas alternativas até conseguir uma televisão que se conectasse ao videogame, porém não tinha suporte para ficar de pé, o que consumiu praticamente um período do dia para resolver o problema. Como não foi uma experiência fácil de organizar, a atividade trouxe-me

dificuldades, mobilizando-me negativamente para a mesma, o que me fez esquecer de inclui-la no rol de estratégias a serem utilizadas durante as aulas. Ou seja, as experiências negativas para os professores também fazem com que não estabeleçamos relação com determinado saber, neste caso, o domínio de uma atividade, conforme propõe Charlot (2000; 2009).

Os esportes radicais foram citados pelos alunos, principalmente a prática do *rafting* e o *slackline*, conforme afirmações a seguir:

Elias 3A: *rafting... é, tem também aquela fita que a gente esticou e ficou (mostra com as mãos o movimento de ir e vir).*

Cris 3A: *rafting... que é um esporte também muito bom, foi perfeito.*

Bruno 3A: *slackline.*

Raynara 3A: *rafting.*

Sobre os esportes radicais, os alunos do 3B engajaram um diálogo em que indicam esportes que gostariam de vivenciar, pedindo para fazermos mais práticas, porém Maya destaca que este conteúdo está no currículo dos 2º anos, ou seja, não será repetido. Ainda, reclamam novamente sobre práticas que não fizeram, mas ainda serão proporcionadas ao atual 2º ano, como o rapel. Consideram também injusto não terem tais experiências, pois estão no 3º ano e deveriam fazer tudo primeiro que as outras turmas, retornando à questão hierárquica culturalmente estabelecida entre os alunos do curso técnico em agropecuária. Observe o diálogo do 3B:

- Josué: *Professora, temos que fazer mais esportes radicais!*

- Maya: *É no 2º ano!*

- Dani: *Ah, vamos pular de paraquedas!*

- Gabi: *teve aquele de andar na fita (slackline)! É legal!*

- Josué: *professora, como é o nome daquele esporte que você amarra a fita nos pés e pula? (Bungee jump?) É! Vamos fazer isso aí!*

Alunos ficaram indignados que os 2º anos farão rapel.

- Maya: *Onde faz rapel? Aqui?*

- Eldo: *Ah professora, eu aprendi também na parte da ética... De levar o segundo ano para rafting, para rapel, para kart... terceiro ano só rafting (colegas estão rindo).*



Eu: Mas vocês foram ano passado!

- Ariel: *Mas olha a injustiça: ano passado o terceiro ano foi primeiro que a gente.*

Eu: No rafting?

- Ariel: *foi! Foi! Foi primeiro que a gente.*

Eu: Depende de quando estou trabalhando o conteúdo com a turma.

- Ariel: *Não! Mas a gente...*

- Eldo: *E nós vamos no rapel também, professora?*

Eu: Não, pois foi premiação da festa junina que ganharam.

Assim como os esportes radicais, os esportes paralímpicos foram lembrados em todos os grupos focais das turmas que já conheceram estes conteúdos (2º e 3º anos), pois foram experiências significativas que marcaram a vida destes alunos, ou seja, fizeram sentido para eles. Lembrando que Charlot (2000) destaca que o sentido é sempre para alguém, o sujeito, que consegue estabelecer uma relação deste saber com outras coisas, com sua própria vida, com o mundo, com os outros. Assim,

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Toda relação com o saber é uma relação consigo próprio. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Além das atividades vivenciadas terem o fator novidade para os alunos, como o “*basquete de cadeira de rodas*” (Bruno, 3A), também os possibilitou estabelecer relação com os outros, com o mundo, se colocando no lugar da pessoa com deficiência, experimentando suas dificuldades e observando as adaptações necessárias para atendê-los. O diálogo do 3B expõe esta experiência:

- Maya: *os esportes de cadeira de rodas* (alunos comentam entre si).

- Renato: *é... a gente saía lá do CEP de cadeira de rodas e ia até lá embaixo... é, isso aí faz você* (mostra com as mãos)... *o que passaram* (a dificuldade – alguém complementa) *é, a dificuldade... é, vai subir por aí...*

- Patrícia: *e a gente consegue ver o que falta aqui na escola.*

- Guilherme: *eu gostei daquele vôlei de cadeirantes, ops, sentado, eu gostei pra caramba!*

Os conceitos sobre Brincadeiras também foram aprendidos pelos alunos, inclusive relacionaram a Educação Física à cultura devido à relação entre a mesma e as brincadeiras, pela sua tradição, as diferenças regionais e culturais, transmitidas de geração a geração. O diálogo do 3A suscita a aprendizagem destes conceitos, inclusive sobre os elementos do jogo (CAILLOIS, 1990).

- Diego: *as brincadeiras de antigamente.*

- Marcos: *a Educação Física entra também a questão da cultura, né professora?*

- Cris: *é, a questão da cultura, antigamente como eram as brincadeiras, como foram evoluindo as brincadeiras também.*

- Marcos: *cada região tem suas regras diferentes, tipo, têm brincadeiras que aqui é feito de um jeito, tem regiões que é feito de outro jeito.*

- Elias: *e que antigamente era diferente.*

- Marcos: *isso, que antigamente era diferente.*

- Diego: *e muitas das brincadeiras de antigamente o povo tá esquecendo, não esquecendo todas, mas algumas.*

- Matheus: *Polícia e ladrão.*

Todos começam a falar ao mesmo tempo lembrando as brincadeiras da infância: soltar pipa, bétis, etc.

- Bruno: *os conceitos... os conceitos não... sei lá, o que forma, pra ter uma brincadeira, igual aquele “maini” como é que é? “mainecol”?*

- Gustavo: *aqueles conceitos?*

- Bruno: *é, aqueles conceitos.*

Eu: *Mimicry?*

- Bruno: *é, mimicry!*

Patrícia (3B) observou a importância das atividades em que teve a oportunidade de aplicar ou levar seus conhecimentos para outras pessoas, ou ainda conhecer realidades diferentes da deles, como foi a visita ao Abrigo dos idosos.

Patrícia: *É uma coisa assim meio fora, mas dá para relacionar tudo, a realidade que a gente enxerga deles, tipo, o modo que a gente imagina que é tanto dos funcionários quanto na casa dos idosos, a gente imagina de um jeito, até o cuidado que lá eles têm, que os funcionários tem com os idosos, a*

*gente imagina de um jeito e a gente consegue enxergar a realidade (“é bem diferente” – João). É bem diferente.*

Da mesma forma, os conteúdos de ergonomia e ginástica laboral despertaram o interesse dos alunos porque tiveram que conhecer primeiro para depois ensinar/aplicar a outras pessoas. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles. Além disso, os alunos se sentem valorizados, instigados a aprender para ensinar, formando sujeitos críticos e autônomos, capazes de agir no e sobre o mundo – são os objetivos da Educação Física na escola sendo atingidos. O diálogo do 3B destaca estes pontos:

- Patrícia: *igual o que o Sidney disse, que a gente aprende aqui e vai para prática, acho que foi muito importante o que a gente fez com os funcionários, tipo, conseguir... a gente elaborar uma ginástica pra ir lá e fazer com eles.*

- Maya: *é legal que você está ensinando a pessoa, né?*

- Apolo: *você começa a ter mais interesse porque você tem que explicar para os outros, você tem que saber o que você está fazendo.*

- Patrícia: *a fazer o certo, né?*

- Renato: *algo simples, ainda mais para eles que param no serviço (equipe da limpeza).*

- Patrícia: *e eles também dão a opinião deles, depois uma lá falou “olha, vocês deviam ter feito tal e tal coisa, porque aqui a gente faz tal coisa”.*

Há exaltação no grupo ao lembrar-se da atividade de GL.

- Renato: *você vê que é só no começo assim (faz gestos com a mão indicando que no começo não queriam fazer e depois se soltaram).*

Outras manifestações corroboram a discussão anterior, em que os alunos citam conteúdos da ergonomia, ginástica laboral e técnicas alternativas, exemplificando situações aplicadas ou observadas em seu cotidiano.

Larissa 3A: *como as pessoas disseram aqui, como se comportar durante um jogo, como se comportar, como se sentar, postura (alunos se ajustam na cadeira, sentando-se corretamente). A ginástica laboral foi boa também, eu usei em casa também, começou a doer minha perna e minha cabeça, eu fiz e melhorou de verdade.*

Felipe 3A: *na empresa, lá no SEBRAE, eles fazem ginástica de 3 em 3 horas.*

Vinicius 3B: *ah, hoje eu tava utilizando a aula, o Igor desceu da van e tava com uma mochila pesada só de um lado, eu falei “Igor, coloca a outra alça”,*

*para ficar proporcional. Daí eu parei para pensar que eu não podia cobrar dele, porque como eu não tenho o trapézio de um lado, de qualquer forma ia ficar desproporcional para mim também, dependendo de qualquer forma que eu tiver, vai ficar torto o trem, por mais que já é torto porque eu já não tenho de um lado, eu acredito que vai ficar pesando desse aqui (e mostra o lado do ombro). Porque eu não tenho o trapézio de um lado, aí fica mais alto daqui (mostra o ombro), aí fica torto assim, e eu parei para observar por causa da aula da senhora.*

*Eldo 3B: eu achei mais massa tirar os servidores das cadeiras... eles ficam só sentados! Eles ficam lá tudo rindo “um, dois” (faz um alongamento para mostrar como os servidores faziam), pedindo para fazer desenho (com ilustração dos alongamentos), um monte de trem.*

*Igor 3B: Igual, no caso de ergonomia, eu fiz um curso sobre isso, no Senai EaD, e eu baixei um documento lá que falava a mesma coisa, e a partir dessa aula pude aplicar nas provas ali. É um conhecimento que você leva para vida inteira e você pode repassar pra outras pessoas de uma maneira certa, não errada, não jogada.*

*Cris 3A: a gente aprendeu também a mistura do pensamento psicológico e físico, que é aquele negócio da energia, que o pensamento da pessoa influencia o corpo também.*

*Marcos 3A: dos pontos lá também, professora.*

Sobre os conteúdos atitudinais, os alunos destacaram a aprendizagem do domínio de relações como interação, companheirismo, trabalho em grupo (equipe) e a distinção entre a pessoas competitivas ou não. O diálogo do 3A evidencia estes conteúdos:

*- Gustavo: interação, interação de um com o outro, o companheirismo, é... porque quando levou a gente lá no rafting, tinha aquela competição assim, mas era uma brincadeira, tinha que um ajudar o outro para gente conseguir. Por exemplo, quando a gente tá jogando paintball, o futsal, você não vai jogar sozinho, é o grupo, a equipe, você tem que trabalhar em equipe.*

*- Diego: mas sempre tem, sempre tem “destaque” (faz o sinal de que destaque está entre aspas).*

*- Gustavo: tem, mas não estou falando só no esporte, todo mundo tem que aprender a ter companheirismo, a Educação Física ajuda muito a gente a aprender a ter.*

*- Diego: mas é isso que eu estou falando, mas sempre tem um (faz novamente o sinal de entre aspas).*

*- Tati: mas a gente também destaca as pessoas que são competitivas e as que estão ali só pra se distrair.*

*- Cris: ah, tudo isso!*

Estes conteúdos são transversais a todos os componentes curriculares e não específicos da Educação Física, tanto é que em nenhum plano de aula os programei como conteúdo de ensino e nem como objetivos a serem atingidos. Porém, os conteúdos mencionados pelos alunos estão intrínsecos em diversos jogos e atividades que foram realizadas durante as aulas. Assim,

A atitude é considerada como um traço bem próprio do indivíduo, e muito influenciada pelos fatores sociais, como normas, papéis, valores ou crenças. Pensando que a escola é um ambiente onde as relações sociais são favorecidas e até, de certa forma, obrigatoriamente acontecem, as atitudes certamente estão presentes em qualquer disciplina, portanto, também na Educação Física. A atitude não é considerada constante ou tão duradoura, principalmente devido ao fato de tanto o ambiente como o indivíduo estarem em constante transformação (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p. 53).

Para finalizar, em meio as respostas dos alunos a questão sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física, estes sugeriram que eu entregasse um questionário para responderem ao invés da realização do grupo focal, conforme diálogo do 3A:

- Larissa: *era melhor um questionário pra gente responder, porque aí vai pensando...*
- Henrique: *é...*
- Reginaldo: *é... é mais fácil de pensar!*
- Larissa: *põe as perguntas e a gente vai respondendo... é bem mais fácil.*

Sobre o grupo focal, Gatti (2012, p. 22) recomenda que os grupos não ultrapassem 12 pessoas, pois grupos maiores podem limitar a “participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros”. No caso desta pesquisa, os grupos deveriam ter em média 17 alunos, porém a autora alerta que a ausência é comum acontecer, já que a adesão à pesquisa é voluntária. Outro fator abordado pela autora é que se o grupo for formado por pessoas que tenham conhecimento mútuo pode inibir a manifestação e coibir a espontaneidade entre os que se conhecem, ou algum subgrupo pode tomar a frente das discussões inibindo a participação de outros integrantes do grupo.

Considero também que algumas pessoas não gostam de se expressar em público e preferem escrever a falar, como a sugestão de um questionário em que poderiam colocar suas ideias sem se preocuparem com o grupo. Preciso pontuar que segui esta sugestão dos alunos e reproduzi as mesmas questões do grupo focal num questionário, entregue à todos os alunos participantes da pesquisa, dos três anos, na última semana de aula, praticamente junto à coleta

do último grupo focal. Entretanto, houve repúdio da maioria dos alunos, alegando que já haviam respondido às questões durante a entrevista (grupo focal). Sendo assim, a devolução do questionário foi baixíssima e acabei o desconsiderando para a pesquisa.

#### 4.3.2.3.3 O que significam as aulas de educação física

Esta é a questão que os alunos demoram mais para responder, pois há dificuldade em compreender a pergunta “o que significam as aulas de Educação Física?”, confundindo com as anteriores. No primeiro grupo focal do 3A, Elias prontamente respondeu “*mas a gente já respondeu!*”. No segundo grupo da mesma turma, os alunos sugeriram que eu fizesse perguntas mais específicas para que pudessem responder, pois consideravam difícil pensar nas três questões propostas nos grupos focais, entendendo como muito amplas.

Para tanto, as categorias apreendidas vem se repetindo nos últimos grupos focais, incluindo uma ampliação do significado sobre a Educação Física, recorrente também nas respostas à pergunta sobre o que pensam sobre as aulas de Educação Física. Lembrando que as categorias se destacam apenas para análise dos dados, mas as respostas dos alunos entrelaçam os conceitos de uma forma mais ampla, interligando-as de forma coerente. As categorias de análise foram: **1) Aprender; 2) Ampliação do significado; 3) Objetivos da Educação Física**, expressas no quadro 74:

**Quadro 74:** O significado das aulas de Educação Física para os alunos dos 3º anos

<b>Grupo Focal 1 – 3º anos</b>	<b>Grupo Focal 2 – 3º anos</b>
1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular	1) Aprender 2) Ampliação do significado 3) Objetivos da Educação Física

**Fonte:** construção da autora

Novamente, solicitei que falassem sobre o significado das aulas de Educação Física, os alunos recorreram ao recurso de se reportarem ao passado, às aulas que tiveram antes de entrar no IFMT, para indicar que antes o significado era diferente de agora, porque a aula era apenas prática, fazer por fazer, sem variação de estratégias de ensino e avaliação, então só se divertiam.

Sendo assim, a primeira categoria engloba o significado das aulas de Educação Física relacionado ao aprender, que, para Charlot (2000), é exercer uma atividade em situação.

A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais o sujeito vive e aprende.

Guilherme (3B) destacou que as aulas de Educação Física significam “*experiência*”, pois “*aprendeu o benefício que o jogar bola traz, não só jogar bola, mas o esporte, porque antes eu achava ‘ah joguei, joguei’, agora...*”. Para Charlot (2000), a experiência escolar é a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar, constituindo-se na subjetividade do ator. Então, a experiência escolar produz subjetividade e as experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade, assim, a escola fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente. As diferentes experiências escolares que os alunos vivenciaram nas aulas de Educação Física contribuem para a formação da subjetividade dos alunos, pois “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 47).

Desta forma, os alunos vão internalizando a experiência vivida nas aulas de Educação Física, através da relação entre os saberes aprendidos e a relação que estabelecem consigo mesmo, com os outros e com o mundo, produzindo sentido para aquilo que aprendem. Essa produção de sentido é verbalizada na forma de significado, ou seja, para haver uma mudança de significado – são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais (BERGER; LUCKMANN, 1985) – é preciso mudar primeiro o sentido para o sujeito, o que só é possível através da experiência.

Para os alunos, a diversificação das experiências proporciona novas aprendizagens, aprofundamento, não havendo repetição de conteúdos.

*Wagner 3B: Aprendizado, sempre aprendizado. Todo dia é uma coisa nova. Quando estudava na minha antiga escola todo dia era jogar bola, aqui não, sempre tem uma coisa nova, nunca repete”.*

*Gustavo 3A: que nem, a gente não aprofundava tanto, todo ano era a mesma coisa (ênfatisa com a mão, batendo-a sobre a mesa), era a mesma divisória, a professora dava aula da 5ª a 8ª série, o mesmo conteúdo da 5ª a 8ª série.*

Os alunos relacionam o saber com as figuras do aprender (CHARLOT, 2000, 2009), ou seja, aprender objeto-saberes – objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão, dentre outros objetos cujo usos deve ser aprendido – desde os mais familiares até os mais elaborados (computador), atividades a serem dominadas e os dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais

se devem apropriar (agradecer, iniciar uma relação amorosa, etc.). A seguir, os relatos dos alunos do 3A indicam estas aprendizagens:

*Diego: Uma coisa que eu não sabia antes de entrar aqui mesmo, foi sobre atividade aeróbica e anaeróbica, que muito a gente pratica em casa ou até brincando na rua.*

*Gustavo: É, a gente aprende a fazer tanto na teórica quanto na prática, a gente sai daqui sabendo, todo mundo aqui sabe o básico do handebol, do futsal, do vôlei, de lutas. Eu nunca tinha ouvido falar de handebol. Meu tio foi um jogador de handebol, mas, tipo, na minha cidade ninguém joga e eu não sabia, fui saber quando eu cheguei aqui, e meu tio era jogador de handebol.*

*Bruno: de esportes que a gente não conhecia. Queria futebol americano, nunca tinha visto na minha vida.*

*Felipe: também o basquete lá, das cadeiras.*

*Reginaldo: futebol pra cegos.*

*Emily: eu reparei, uma coisa que eu não tinha percebido, que as Olimpíadas mesmo, eles não dão visibilidade para as Paralimpíadas, percebi isso só agora. Eu nem sabia que tinha Paralimpíadas.*

Para Charlot (2000) a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais o aluno vive e aprende. Sendo assim, os alunos relacionam o que aprendem à suas vidas, ao que vivenciam, ao que observam ou assistem na televisão ou internet. Observe as manifestações dos alunos:

*Igor 3B: São muito complementares na minha vida. Me ajudaram muito. Para minha saúde principalmente, para o meu bem estar, para o bem estar de outras pessoas. Eu acho a ética uma excelente ideia.*

*Sidney 3B: porque aí você pode saber a especialidade da pessoa, tipo, um cadeirante...*

*Henrique 3B: tanto que a Olimpíada não é nem assistida direito, o Brasil foi e ganhou a medalha no salto com vara e ninguém falou nada. Não foi nem divulgado...*

*Dani 3B: uma coisa também, professora, que a mídia não mostra, pelo menos eu, é o tanto de dinheiro que envolve o esporte, principalmente o futebol, é muito dinheiro.*

*Gustavo 3B: estava conversando também, diz que tem muita gente agora que está procurando a ginástica laboral, o ruim é que fazer nesses lugares, igual, lá onde eu moro ninguém quer, mas na cidade tem várias empresas, vários*



*amigos meus já estão fazendo, faz durante o serviço e depois, que diz que o rendimento está sendo bem maior.*

Reginaldo 3A: *e também aquela de escoliose... é no dia a dia também, não é só dar o exercício, se você tem esse problema .*

Além de relacionarem os conhecimentos aprendidos nas aulas de Educação Física com suas próprias vidas, os alunos demonstraram uma ampliação do significado, ou seja, “*é tudo*” (Josué, 3B). Isso demonstra uma mudança de significado sobre as aulas de Educação Física, pois, ao ingressarem no Ensino Médio os alunos tinham uma visão restrita sobre o componente curricular, relacionando-o apenas a uma figura do aprender, sem conexão com uma aprendizagem para a vida, sendo que alguns alunos não atribuíram significado algum a Educação Física.

Os alunos relacionaram as aulas de Educação Física ao corpo, saúde, exercício, bem estar, educação, lazer, diversão, aprender e até mesmo como “*uma forma de desalienação*” (Henrique 3B). Reforço a ideia de que as categorias estão associadas, como sugerem os diálogos a seguir, em que os alunos se engajam para explicar o significado da Educação Física, complementando a resposta dos colegas.

### 3A

- Gustavo: *é um trabalho em equipe e também individual. É tentar exercitar o corpo de uma forma que não vai ser só competitivo, mas também prazeroso. Vai juntar uma coisa que é saudável para o corpo, com uma coisa prazerosa.*

- Joatan: *Bem estar.*

- Gustavo: *é, bem estar.*

- Elias: *como o rafting.*

- Cris: *Educação Física para mim é tudo aquilo que envolve o corpo com outros elementos como corpo, doping...*

- Larissa: *educação, saúde e também lazer. Educação Física aprende a respeitar o outro como irmão. É saúde por causa que o esporte, em questão de benefícios para saúde. E lazer porque a gente se diverte muito na Educação Física... basquete de cadeira...*

### 3B

- Renato: *é saúde, bem estar...*

- Dani: *é vida saudável... porque trabalha com saúde mental, no caso seria saúde física e mental, é um equilíbrio assim (mostra com as mãos o equilíbrio).*

- Renato: *lazer?*

- Sidney: *a atividade física ajuda você a melhorar sua capacidade de trabalho, as pessoas ficam mais dispostas, não se sentem tão... evidencia até nos casos de... ah, estou com uma dor aqui (mostra o ombro) daí tem que ficar de licença...*

- Maya: *é uma diversão, mas aprendendo.*

- Dani: *no caso, é bem estar, saúde e diversão, tem a parte da saúde e parte divertida.*

- Henrique: *bem, eu achei que as aulas de Educação Física são diferentes do meu colégio antigo e uma forma de desalienação, porque antigamente esporte para mim era só futebol e estudar o corpo, essas coisas, não tinha muita importância e interesse (faz gestos com a mão de não ser importante). E também é uma forma, assim, de você ver um esporte, aí vai lá, comete uma falta, aí você não sabe o porquê daquela falta, o porquê que tem que fazer aquela falta, e também sobre os esportes paralímpicos, o porquê que tem, por que é diferente...*

A manifestação de Henrique resume esta relação entre o aprender, aprender para a vida e a importância da Educação Física, atrelada a compreensão dos conhecimentos e não mais um fazer por fazer. Ao compreenderem cada conteúdo aprendido, estes passaram a fazer sentido para eles e, para haver uma mudança de significado (social, externo) sobre a Educação Física, foi preciso vivenciar, experimentar e compreender.

Sendo assim, a Educação Física no IFMT – campus São Vicente adquiriu o status de componente curricular, se legitimando neste espaço, pois demonstrou atingir os objetivos da escola, voltada para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo. O senso crítico foi observado quando os alunos dialogaram e refletiram sobre situações observadas no esporte, mas que não foram discutidas em sala de aula, como a orientação sexual e preconceito em algumas modalidades, conforme manifestações do 3B:

- Vinicius: *a quebra de paradigmas também. Eles já tinham comentado que, antes era só homem que jogava, mulher não. Até, atualmente, é mais visto homem jogando bola que a mulher, e isso já dá para ver a diferença no esporte, não tem esse negócio de diferenciação por cor, orientação sexual, todo mundo é igual de acordo com a classificação lá da, do que é.*

- Eldo: *mas até agora não vi “viado” na seleção brasileira.*

- Ariel: *mas aí assume e acontece igual a Rafaela que luta judô (o que aconteceu?). Ah, ela... Acho que ela, aquela Fernanda Gentil, falou que é... o povo cai (faz gesto de tapa).*

- Eldo: *matando?*

- Vinicius: *até o carinha que joga vôlei lá, caiu em cima dele, do cabelinho (mostra o cabelo).*

Os colegas: “ahhh”, “hummm, é verdade”.

- Ariel: *ele assumiu que era homossexual...*

- Wagner: *ai toda vez que ele batia na bola (faz gesto de cortada) ficavam falando que ele era “viado”, né?.*

- Vinicius: *é, tipo, se ele errasse, “ah, é mocinha”, por conta de ser gay ele tava...*

Começam a falar sobre a ética da torcida no esporte.

Os alunos também sugeriram outros conteúdos que gostariam de aprender, apontando para a autonomia que as aulas de Educação Física proporcionam de refletir sobre o que aprendem e sugerir/escolher novas práticas corporais para serem vivenciadas. Os diálogos das duas turmas indicam estas sugestões:

### 3A

- Cris: *vamos fazer pulivolei. (o que é isso?) com trampolim e daí pula bem alto.*

- Bruno: *futsal de sabão também é massa.*

- Reginaldo: *tem uma tirolesa em Nobres que tem 600m. É legal professora, entra em... esportes radicais.*

- Felipe: *boiacross também. É um esporte radical?*  
Comentam sobre a tirolesa que fizeram.

### 3B

- Maya 3B: *vamos fazer trilha, professora, vamos?*

- Renato: *Professora, tem uma trilha pra cá bem massa, você desce uns 40 m assim (mostra com as mãos a descida íngreme), e tem que subir de novo (mostra com as mãos a subida íngreme). (onde?) Ali atrás da tia Cleusa...*

- Dani: *é trilha, não é escalada!*

Continuam falando das trilhas.

- Dani: *tem uma que saí dali e vai até láaaa no cemitério...*

- João: *é, vamos fazer, professora?*

Ao finalizar o Grupo focal 2, percebi que houve uma coerência e manutenção das repostas e pensamentos dos alunos em relação ao primeiro grupo focal, pressupondo que no 3º ano, os alunos já passaram pelo processo de mudança de pensamento, sentido e significado

sobre as aulas de Educação Física. Apreendi que os alunos só atribuem importância àquilo que compreendem, ou seja, se a Educação Física se legitimou no IFMT – campus São Vicente, se deve à relação que estabeleceram entre os saberes disponíveis nas aulas e o mundo em que vivem, com os outros e com suas próprias histórias de vida, através de experiências que fizeram sentido para eles, que os marcaram.

Assim, ao retomar os três principais objetivos da pesquisa-ação estabelecidos por Thiollent (2009), ressalto que a tomada de consciência foi alcançada e observada desde o 1º ano, bem como a resolução de problemas, que se efetiva a cada aula vivenciada pelos alunos e oferecida por mim, já que esta é uma tarefa coletiva. A produção de conhecimentos é gerada pelo próprio diálogo estabelecido com os alunos nos grupos focais e processado na apresentação, análise e discussão dos dados gerados pela pesquisa-ação com os três anos. Sendo assim, para a próxima espiral-cíclica, vislumbro a sequência desta produção de conhecimentos através de novos conteúdos que serão oferecidos aos alunos durante as aulas de Educação Física, seguindo para o encerramento da pesquisa como um todo.

#### **4.3.3 Espiral cíclica 3 dos 3º anos: finalizando a pesquisa-ação**

Para a reta final da pesquisa, restou-me finalizar o plano de aula 3, com o conteúdo de doping nos esportes ainda no 3º bimestre, além de educação para o lazer e esportes de outras culturas e países, já no 4º bimestre do ano letivo de 2016.

##### **4.3.3.1 Retomando o plano de aula 3: doping, anabolizantes e suplementação alimentar**

O objetivo proposto para os conteúdos de “doping, anabolizantes e suplementação alimentar” foi de conhecer a história e conceitos de doping, suplementação alimentar e lista antidopagem da WADA, conforme apresentado no plano de aula 3. Lembrando que eu já havia introduzido o conteúdo de doping à turma do 3A devido a troca realizada com a aula em que ocorreria o torneio de futsal, por falta de organização da turma. Sendo assim, após o Grupo focal 2, retomei o conteúdo no dia 17/10/16, realizando a introdução ao doping com o 3B e a avaliação do torneio e discussão das situações éticas e antiéticas com o 3A (observar quadro 78).

Iniciando pelo 3A, solicitei aos alunos que entregassem a tarefa de observação do torneio, das situações éticas e antiéticas, sendo que aqueles que não haviam participado da

atividade deveriam observar outras situações corriqueiras do cotidiano do campus para a produção do relatório. Avaliamos as situações apontadas pelos alunos sobre as atitudes antiéticas durante o torneio: “*Não teve*” (aluno). Cris teve uma dúvida em relação às pessoas proferirem palavras ofensivas dentro do jogo, se era ou não antiético – pedi para refletirem sobre o assunto, se poderia ser algo subjetivo ou não, pois se foi uma situação de xingamento entre amigos, talvez seja algo aceitável entre eles, porém poderia ser ofensivo dependendo da forma que foi manifestada, já que em nossa sociedade o xingamento é considerado antiético. O que vocês pensam? O xingamento no jogo foi normal? Os alunos acreditam que sim. Questionei-os se fosse alguém de fora, poderia ser ofensivo, racista, etc.? “*Sim*”, “*depende do tom da voz*”, “*depende*”. Por que depende? Não conseguiram responder. “*A pessoa estar no time e chegar lá não querer jogar, é antiético?*” (aluno) e turma respondeu que sim, porque os colegas fizeram a tabela, os times, etc. “*Jogar a bola longe?*” (Cris). Pedi para Cris explicar melhor, então dissertou “*a bola é de um time e outro time vai lá e chuta a bola longe...*”. Houve discordância da opinião dele. Lembrei-os que no esporte, o *Fair Play* garante a ética do jogo e nesse caso não houve. Cris afirma que os jogadores que fazem “teatro” durante uma partida também são antiéticos, então expliquei que a simulação era recorrente no futebol, como na Libertadores a “catimba” era considerada um recurso normal pelos jogadores. Mas, será que na Europa isso seria tolerado? Alunos dizem que não porque a arbitragem é “*mais dura*”. Sobre as situações observadas no dia a dia do campus, Gustavo destacou que os colegas “*furam fila no refeitório, os alunos dão atestado falso para não ir à aula*”. Este fato está relacionado à corrupção, pois alguém teve que fornecer o atestado falso, então Cassiano disse “*ser cagueta também*”, se referindo ao Gustavo como antiético, o que pode ser considerado antiético perante a moral da turma. Tati falou sobre “*colar na prova*”, que é também um caso de corrupção. Aproveitando o tema, ressalté que o doping e a corrupção estão ligados, sendo que “passar cola e furar fila” também seriam formas de corrupção, pois estavam infringindo as regras da sociedade, tentando levar vantagem. E dormir na sala de aula? “*É antiético*”. E se o professor chegar aqui e só quiser “dar a bola”? “*Sim!*” (risadas).

Finalizada as discussões sobre ética no esporte, engajei o conteúdo de doping, em que foram utilizadas três aulas com cada turma para apresentar e discutir a lista de substâncias e métodos proibidos pelo Código Mundial Antidopagem (WADA), que é atualizada a cada início de ano, incluindo vídeos sobre a história do doping e sobre a diferença entre anabolizantes e suplementação alimentar. Utilizei uma sequência de slides elaborados por mim e disponibilizado aos alunos no sistema Q-acadêmico, além da lista oficial de substâncias e métodos proibidos pela WADA. Foram três semanas de aulas com discussões densas e intensa

participação dos alunos, entretanto, resumirei e darei destaque para as principais discussões e intervenções ocorridas durante as aulas, que correram em sala de aula.

- Introdução (3B): como os alunos ainda não conheciam, apresentei o vídeo “Denúncia de corrupção de exame antidoping na Rússia abala reputação dos atletas do país”, o mesmo discutido com o 3A na aula do dia 19/09/16. Gosto deste vídeo, pois além de ser atual, faz uma ligação entre a ética e o doping, abordando também a corrupção, assunto recorrente na mídia e no nosso dia a dia. Pudemos perceber como a corrupção extrapola a política e se estende também ao esporte, como uma bola de neve, em que a investigação à Federação Russa de Atletismo extrapola também a outros atletas e federações. Matheus pediu para ver um vídeo sobre os efeitos dos anabolizantes (estava aparecendo na projeção os vídeos contidos no meu pendrive), então atendi a solicitação. É um vídeo que mostra uma pessoa que teve um edema com pus devido ao uso de anabolizantes, precisando drená-lo, com a intenção de causar um choque de realidade nos alunos. Vamos falar sobre doping: o que é doping? “*É esteroides anabolizantes*” (Matheus). Destaquei a manifestação de Matheus porque enfatizou isso em todas as aulas, até durante a avaliação escrita me chamou para dizer que não concordava com o conceito de doping, pois para ele se tratava somente de esteroides anabolizantes, “*substâncias para aumentar a performance, pois para aumentar a performance só anabolizante*” (Matheus). Não se trata apenas de substâncias proibidas, mas também de métodos proibidos. Apresentei os conceitos de doping e as violações que a WADA apresenta para o doping, da mesma forma que havia feito anteriormente com o 3A.

- Introdução (3A): como já haviam assistido ao vídeo sobre o doping na Rússia na aula anterior, iniciei com o vídeo “Doping Globonews 1ª parte<sup>62</sup>”, sobre a origem do doping no esporte e as principais substâncias proibidas utilizadas por atletas – esse vídeo foi trabalhado com o 3B na semana seguinte, durante a apresentação da lista antidoping. A partir do vídeo, relembramos o conceito de doping discutido na aula anterior e as 8 violações destacadas pela WADA. “*Ah, doping é uso de substâncias proibidas*” (Cris), completei que se trata de substâncias e métodos proibidos; “*Doping não é nada mais nada a menos que você enganar a lei*” (Cris).

- Lista de proibições (WADA, 2016): a partir daqui, as duas turmas seguiram os slides elaborados, iniciando pela apresentação da classificação das substâncias e métodos proibidos (2010) através de um quadro, retificados pelos quadrinhos em vermelho contendo as alterações válidas em 2016, conforme figura 82. Este slide causou curiosidade em ambas as

---

<sup>62</sup> Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=wdrzMtoKaBA>

turmas e os alunos começaram a perguntar o que se tratava cada uma das substâncias e métodos proibidos, mas expliquei rapidamente porque apresentarei cada uma delas. O aumento do carreamento sanguíneo (M1 - manipulação de sangue e componentes do sangue) deixou os alunos ansiosos em saber sobre o assunto, como no 3A em que perguntaram se treinos na altitude seria doping; Cris não entendeu e perguntou “*como assim?*”, respondido por Matias “*you vai ter mais oxigênio disponível, vai desenvolver melhor, é igual a gente aqui (campus) leva vantagem com quem treina em Cuiabá, né professora?*”, se referindo ao campus estar localizado numa altitude maior que Cuiabá, o que não é muita diferença, mas pode haver certa vantagem – pelo menos o exemplo é válido. Sobre o doping, Matheus (3B) e Matias (3A) se destacaram durante as aulas, pois gostam e pesquisam sobre o assunto, contribuindo efetivamente para as discussões - “*essa aula é massa!*” (Matheus).

**Figura 82:** Slide da aula de doping

Tipos	Classes de Substâncias
<b>Substâncias proibidas</b>	S1 – Agentes anabólicos
	S2 – Hormônios e substâncias afins
	S3 – Beta-2 Agonistas
	S4 – Agentes com atividade anti-estrogênica
	S5 – Diuréticos e outros agentes mascarantes
<b>Métodos proibidos</b>	M1 – Aumento do carreamento de oxigênio
	M2 – Manipulação química e física da urina
	M3 – Doping genético
<b>Somente em competição</b>	S6 – Estimulantes
	S7 – Narcóticos
	S8 – Canabinóides
	S9 – Glicocorticosteróides
	S9 – Glicocorticóides
<b>S. proibida em esporte específico</b>	P1 – Álcool
	P2 – Beta-bloqueadores

**S2 – Hormônios Peptídicos, fatores de crescimento, substâncias relacionadas e miméticos**

**S4 – moduladores hormonais e metabólicos**

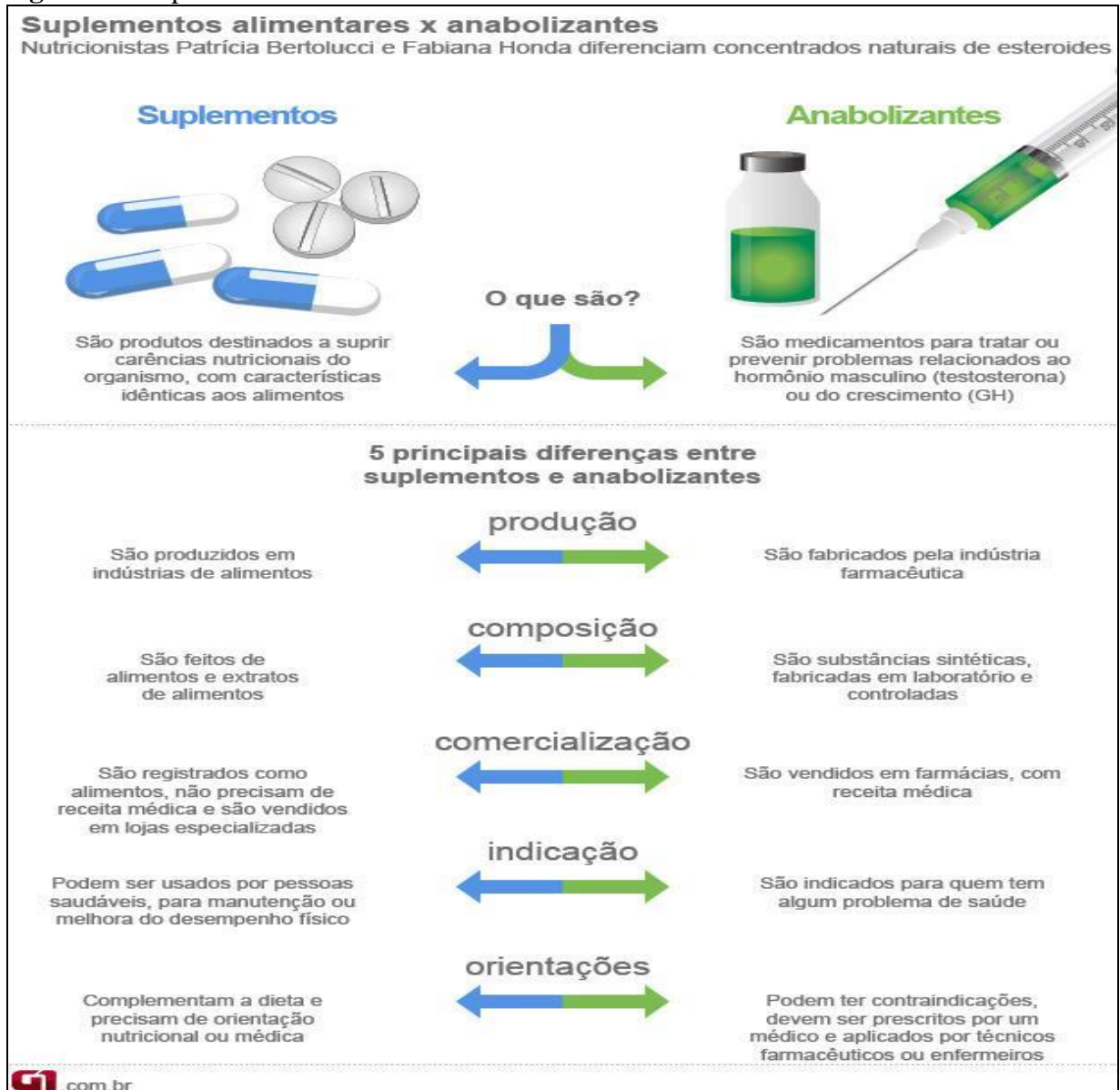
**M1 – Manipulação de sangue e componentes do sangue**

**Fonte:** PrintScreen do slide sobre a aula de doping – elaborada pela autora

- Os agentes anabólicos x suplementação alimentar: destaquei a discussão da classe de substâncias proibidas S1 (agentes anabólicos) por se tratar de assunto de muito interesse e “conhecimento” (sabem ou já ouviram falar) dos jovens. Os alunos do curso técnico em agropecuária estudam na área técnica um pouco sobre o assunto devido a produção de animais, havendo estes tipos de substâncias em um laboratório do campus até 2011, em que ouvi diversos relatos de roubo pelos alunos. Para início de conversa, entreguei uma folha contendo as principais diferenças entre suplemento alimentar e anabolizantes, conforme a figura 83. No 3B, Matheus acredita que as pessoas não fazem uso de anabolizantes destinados a animais, mas

Thiago explica que por ser mais fácil de comprar, as pessoas comuns utilizam em academias; complemento que os atletas de alto rendimento realmente usariam substâncias mais sofisticadas. Pedi para Matheus explicar o que sabia sobre suplementação alimentar: *“suplementação alimentar você vai suprir o que falta na sua alimentação diária, um exemplo, proteínas, você tem que ingerir tantos por cento de proteínas, se você não ingerir você vai tomar o soro da proteína, igual a proteína que o pessoal usa na musculação, é o soro da nata do leite, que vai suprir a proteína que falta no seu corpo para você ter um bom desenvolvimento”*; supre as deficiências nutricionais dos atletas no caso do esporte, e é natural, é extraído do alimento, e o anabolizante é derivado da testosterona sintética. Os alunos expressaram exemplos de pessoas conhecidas deles que já fizeram uso de esteroides anabolizantes. Conversamos sobre casos de atletas que foram surpreendidos no teste antidoping, como Rebeca Gusmão, além de seus benefícios e malefícios.



**Figura 83:** Suplementos alimentares x anabolizantes

**Fonte:** Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/04/suplementos-alimentares-servem-para-suprir-necessidades-nutricionais.html>

- Apresentação das demais substâncias proibidas permanentemente (S2 – S5): para todas as classes, apresentei o conceito geral do grupo de substâncias, os efeitos desejados pelos atletas e os colaterais, destacando as substâncias mais comuns (conhecidas) com diversos exemplos de atletas flagrados pelo antidoping (vídeos ou reportagens).

- S2 – Hormônios peptídicos, fatores de crescimentos e substâncias relacionadas e miméticos: Eritropoietina (EPO) – vídeos sobre a equipe de atletismo brasileira (Presidente Prudente), flagrada pelo uso de EPO fora de competição em 2009, a qual foi utilizada pelo fisiologista da seleção para recuperação dos atletas pós-treino. Hormônio de Crescimento

Humano (GH): estimula o crescimento dos músculos nos atletas, mas também causa a acromegalia – no 3B, Matheus ressaltou que poderia causar câncer, pois estimula o aumento de células no corpo e Murilo completou que não sabemos qual reação o organismo terá com o uso destas substâncias; Apolo disse, ainda, que o GH é muito utilizado em academias. Discutimos se para atletas que têm uma equipe técnica envolvida e que conhecem os efeitos de cada substância já é perigoso, imaginem para pessoas comuns que fazem uso sem ter qualquer tipo de conhecimento. Gonadotrofina coriônica (hCG) (gravidez) e hormônio luteinizante (LH) – proibidos apenas em homens.

- S3 – Beta-2 agonistas: conhecidos como “aliviadores” de asma ou broncodilatadores. São fármacos que relaxam e abrem as vias aéreas (brônquios) para os pulmões, que se estreitam durante um ataque de asma. Thiago (3B) comentou que já usou “bombinhas” de asma de colegas durante um jogo de futebol e não se cansou. Alunos das duas turmas comentaram que é comum no campus os jovens “cheirarem baygon e aerosol (desodorante)”, além de “gás de buzina”, causando efeitos alucinógenos. Não identificamos as substâncias contidas nestes produtos, mas é interessante destacar a relação que os alunos fazem com a própria vida cotidiana, exemplificando situações e substâncias utilizadas por pessoas comuns.

- S4 – Moduladores hormonais e metabólicos: regulam ou bloqueiam os efeitos secundários do uso de hormônios, como os anabolizantes, e existem alguns que aumentam a massa muscular e a produção de proteína. Nesta classe encontra-se a insulina, sua utilização aumenta a queima dos açúcares (combustível do corpo humano), gerando maior produção energética, resultando em ganhos consideráveis no desempenho. Alunos se remetem a pessoas diabéticas que conhecem, citando quando fazem uso da insulina, tipo de diabetes e problemas decorrentes da doença. Nesta classe, duas substâncias estavam no programa de monitoramento até 2015, sendo proibida a partir de 2016 – Meldônio e Trimetazidina – utilizadas comumente por cardiopatas. Exemplo da tenista Maria Sharapova que alegou sempre ter feito uso do Meldônio, mas foi flagrada em 2016 e punida com suspensão. Diandro (3B) perguntou se um atleta cardiopata que faz uso desses medicamentos, se seria flagrado no antidoping, então expliquei atletas que fazem uso de substâncias constantes na lista como proibidas, mas para tratamento de doenças, deveriam informar e solicitar autorização para uso terapêutico à autoridade competente.

- S5 – Diuréticos e agentes mascarantes: substâncias utilizadas por atletas para tentar reduzir artificialmente o peso para participar em categorias inferiores (principalmente, lutas/MMA), ou diluir a urina, o que constitui uma manipulação eticamente inaceitável.

Exemplo, Daiane dos Santos (ginástica artística) e César Cielo (natação), flagrados por uso de furosemida.

- Métodos proibidos: M1 – manipulação de sangue e componentes do sangue, em que é proibido o uso de sangue por transfusão ou reinfusão, ou de produtos contendo glóbulos vermelhos de qualquer origem, exceto em caso de tratamento médico justificável – mostrei exemplos e alternativas de treinamento para melhorar a captação de oxigênio, como treinos na altitude ou em tendas hiperbáricas. Alunos do 3B perguntaram quais os benefícios deste método, então expliquei sobre o aumento do número de glóbulos vermelhos, o que poderia melhorar a capacidade respiratória. M2 – manipulação química e física: manipular ou tentar manipular, visando alterar a integridade e validade das amostras coletadas no controle de doping, exemplo, substituição da urina. No 3A, lembramo-nos da reportagem sobre o doping na Rússia, em que havia troca de amostras de sangue/urina nos próprios laboratórios onde eram realizados os testes. M3 – dopagem genética: uso não terapêutico de células, genes, elementos genéticos, ou a manipulação da expressão genética, que tenham a capacidade de aumentar o desempenho do atleta. É considerado o doping do futuro. Utilizei uma imagem (figura 84) publicada na revista Veja (2005) para exemplificar este tipo de doping e, também, sobre o perfil biológico utilizado pela FIFA durante a Copa 2014.

**Figura 84:** Doping genético



Fonte: Revista Veja, edição 1935, 14 de dezembro de 2005.

- Substâncias proibidas em competição (S6 – S9): S6 – ESTIMULANTES - Substâncias que aumentam a atenção, reduzem a fadiga e podem aumentar a competitividade e a agressividade. Ex: cocaína, anfetamina, adrenalina, efedrina – cafeína e nicotina estão no programa de monitoramento. No 3B, Apolo perguntou “*e a creatina, albumina, hipercalóricos? Tudo te dá energia... malto*”, ressaltai que se tratavam de suplementos alimentares, então não eram proibidos. A mesma pergunta foi feita por Bruno do 3A. Mostrei o exemplo de um atleta do levantamento de peso flagrado nas Olimpíadas (2016) por uso de estricnina, substância utilizada para combate de ratos (veneno), mas usada como estimulante pelos atletas. S7 – NARCÓTICOS: exercem sua ação no tratamento da dor moderada a intensa (analgésicos), como morfina e diamorfina (heroína). S8 – CANABINÓIDES: como principal exemplo a maconha, agente psicoativo. Os narcóticos e canabinóides podem não ter efeitos expressivos no desempenho dos atletas, mas por se tratarem de drogas, com uso ilícito, condenado socialmente e causadores de dependência química, também são proibidos. Alunos do 3B comentaram os efeitos da maconha no organismo e relataram que usam/usaram, e que seu principal efeito seria “acalmar, relaxar”; perguntei se isso poderia beneficiar um atleta em competição, porém não souberam responder, alegando que “*dá muita fome depois de fumar*”. No 3A, alunos comentaram que o benefício seria “*ficar alerta*”. S9 – GLICOCORTICÓIDES: anti-inflamatórios de via oral, intravenosa ou intramuscular como prednisolona, cortisona e dexametasona, sendo que as preparações dermatológicas não são proibidas.

- Substâncias proibidas em esportes específicos – álcool e os betabloqueadores (bloqueiam os efeitos do hormônio adrenalina e diminuem o batimento cardíaco – remédios para ansiedade). Sobre o álcool, os alunos do 3B brincam com a possibilidade de tomarem bebida alcoólica e atirar arco e flecha (proibido na modalidade tiro com arco), porém, lembro-os de que o álcool em pequena quantidade pode relaxar o atleta, beneficiando-o nesta prova que exigia concentração e precisão.

Ao finalizar o conteúdo de doping, combinei com as turmas que faríamos uma avaliação escrita (Apêndice S) sobre o assunto na próxima semana, dia 07/11/16. No dia da avaliação, avisei aos alunos que poderiam utilizar qualquer material impresso ou anotação no caderno que tivessem trazido. Nas aulas anteriores já havia oferecido pistas de que os deixaria utilizar o caderno durante a prova, tanto é que muitos alunos passaram a anotar os conceitos explicados sobre doping e a lista de substâncias e métodos proibidos. Em minha opinião, a prova com consulta, sem aviso prévio, beneficia os alunos que se interessaram em fazer anotações durante as aulas, porém não prejudica os que não anotaram, pois foi escolha do próprio aluno não anotar. No 3A, apenas Tati tinha material impresso; Lucas apareceu em todos

os vídeos fazendo anotações durante a aula, porém esqueceu-se de levar o caderno. No 3B, Patrícia foi a única que portava caderno e textos impressos sobre doping – além dos slides da aula, inseri alguns textos de apoio no Q-acadêmico também. A avaliação coincidiu com o término do 3º bimestre.

Preciso fazer um adendo para explicar a vinculação do nome do aluno Thiago ao 3B a partir desta espiral cíclica, pois estava anteriormente no 3A. A coordenação do curso considerou que deveria remanejá-lo de turma, entendendo que ele, ao distanciar-se dos colegas ficaria mais quieto. Thiago era um aluno muito participativo, em qualquer uma das turmas, mas quando os professores não conseguem lidar com certas situações relacionadas à disciplina em suas aulas, a alternativa é recorrer a coordenação para trocar os alunos de turma. Volto a repetir, o 3A sempre foi uma turma muito participativa em minha aula e interessada, tanto quanto o 3B, e não considero a turma indisciplinada por causa disso, apenas as turmas tem características diferentes, cabendo aos professores distingui-las e aproveitá-las da melhor forma possível em suas aulas. Pois bem, houve a troca de turma entre os alunos Thiago e Emily, pois a aluna se sentia isolada e longe de suas amigas que estavam no 3A, aceitando prontamente trocar de turma com Thiago.

Na semana seguinte não houve aula devido ao ponto facultativo do feriado de 15 de novembro e, no dia 21, precisei utilizar a aula para aplicar a prova de recuperação e 2ª chamada para quem não havia feito a avaliação escrita no dia 7. Sendo assim, finalizamos o 3º bimestre, porém não consegui cumprir com todas as atividades propostas no Plano de aula 3, como a proposta de um debate, no formato de júri popular, realizado em anos anteriores para discutir alguma situação antiética no esporte destacado pela mídia. Também não realizei a visita à academia de ginástica, por dois motivos: a atividade não condizia com os objetivos do plano de aula, pois teríamos que conversar com os frequentadores e professores sobre o uso de suplementação alimentar e/ou esteroides anabolizantes, o que não precisaria ser necessariamente em uma academia; outro motivo foi a realização do kart, agendado para novembro, o que demandaria a saída sequencial com os alunos em duas atividades relacionadas à Educação Física. Enfim, encerrei o Plano de aula 3 atendendo aos objetivos propostos e às atividades programadas, com a flexibilidade necessária para as adequações ocorrerem sem prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos propostos.

#### 4.3.3.2 Educação para o lazer: o kart

O tema do próximo plano de aula está contido na ementa do 3º ano sob o nome de “Educação Física, meio ambiente e lazer”, pois, em anos anteriores, foram realizadas atividades com as trilhas existentes no campus e até mesmo um projeto de pesquisa coordenado por mim sobre as mesmas. O tema lazer nem sempre foi abordado em minhas aulas, uma vez que o número de aulas semanais dos 3º anos muitas vezes me impediu de conseguir cumprir com toda a ementa proposta.

Para este ano, necessitei selecionar os conteúdos “educação para o lazer: conceitos de lazer e lazer como um direito, mídia e o lazer” devido ao *kart*, que não foi vivenciado pelos alunos enquanto cursavam o 2º ano por contenção financeira do campus, gerando expectativa e frustração nos alunos. Houve a promessa da direção do campus que no ano seguinte seria realizada a vivência do *kart*, ou seja, no 3º ano. Pois bem, o *kart* é uma atividade prática que ofereço como uma vivência de um esporte radical e de aventura no 2º ano, conforme classificação de Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), principalmente para relacionarem aos conceitos de condutas de risco e vertigem apresentados por David Le Breton, conforme desenvolvi na pesquisa-ação com os 2º anos. Então, como poderia trazer esta vivência para os 3º anos se o conteúdo de esportes radicais já havia sido trabalhado? Realizar uma prática pela prática? À qual conteúdo poderia relacionar a prática do *kart*? Para mim, é impossível oferecer uma prática sem contextualizá-la, sem relacioná-lo a algum conhecimento específico da Educação Física, mesmo que os objetivos e a seleção dos conteúdos emergjam de uma atividade como *kart*.

Sendo assim, elegi o lazer para dialogar com a prática do *kart*, sendo esta a oportunidade dos alunos usufruírem de uma prática de lazer (privado). Para tanto, elaborei o Plano de aula 4, apresentado no quadro 75:

**Quadro 75:** Plano de aula 4 – 3º anos

	<h2 style="margin: 0;">PLANO DE AULA</h2> <p style="margin: 0;"><b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> 2016</p>	<p style="margin: 0;"><b>Nº 04</b></p>
---	--	--

#### 1) IDENTIFICAÇÃO:

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

<b>Carga Horária:</b>	<b>Série:</b>	<b>Período Letivo:</b>	<b>Professora:</b>
40 horas	3º ano	2016	Larissa Beraldo Kawashima

## 2) TEMA DA AULA

Lazer

## 3) OBJETIVOS:

- Compreender os conceitos de lazer, tempo livre, lazer passivo e ativo.
- Reconhecer o lazer como um direito constitucional, bem como as possibilidades de lazer, seja em espaços públicos e/ ou privados.
- Usufruir de uma prática de lazer privado.

## 4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)

- Educação para o lazer: conceitos de lazer e lazer como um direito, mídia e o lazer.

## 5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Na primeira aula, serão apresentados os conceitos de lazer, lazer como direito constitucional, onde e quando praticar, tempo livre, direito ao lazer. Os alunos pesquisarão sobre os espaços públicos de lazer disponíveis em suas cidades de origem e discutiremos as opções de lazer em nosso campus, além das possibilidades de modificação desse espaço para o lazer e também a influência da mídia para o consumo de opções de lazer privadas. Faremos uma atividade no kart em Cuiabá, em que os alunos poderão conhecer um espaço de lazer privado, além de vivenciarem uma noite de lazer no kart. Faremos a discussão desta atividade na próxima aula.

## 6) PREVISÃO DE AULAS

- 3 aulas

## 7) ATIVIDADES EXTRACLASSE (visitas técnicas, palestras, cursos de extensão, etc.)

- Aula prática no Kart em Cuiabá.

## 8) RECURSOS (materiais)

Projektor multimídia, computador, ônibus.

## 9) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.

- Atividade: relatório de visita ao kart relacionando com os conceitos de lazer.
- Pesquisa sobre os espaços de lazer em sua cidade.

**Fonte:** construção da autora

No dia 28/11/16 os alunos dos 3º anos tiveram uma aula teórica em que apresentei os conceitos de lazer, tempo livre, lazer passivo e ativo, a partir de slides<sup>63</sup> elaborados por mim, conforme sequência a seguir:

<sup>63</sup> Elaborados com base nos slides do Programa Segundo Tempo, intitulados “O lazer, a educação e o Programa Segundo Tempo”, disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/acompanhamento/fundamentosLazer.pdf>; e nos Cadernos

- O que é lazer? Alunos do 3B responderam: “*fazer uma coisa que gosta*” (Maya), “*ficar de boa*”, “*alegria*”; perguntei se estavam num momento de lazer durante a aula? “*Trabalho*” (geral). Fiz algumas perguntas aos alunos: o que você faz no seu tempo livre? Você acessa as diversas opções de lazer? O que te impede de acessá-las? “*Dinheiro*” – alunos acham que o dinheiro é um fator limitante ao lazer, mas lembro-os que podem acessar formas que lazer que não são pagas – “*tempo, disponibilidade, vontade*” (Thiago), “*condição física*” (João). No 3A, alunos responderam que lazer seria “*dormir*”, “*fazer o que você gosta, tudo que você faz fora do serviço ou no intervalo, quando você não está ocupado*” (Cris), “*estudar música*” (Matias), “*ficar livre*”. Vocês acessam todas as formas de lazer que gostariam? “*Não*”, “*shopping*”, “*internet*”, “*videogame*”, “*cinema*”. O que os impede de acessá-las? “*dinheiro*”, “*questões econômicas e sociais*” (Cris).

- Lazer como direito: lazer pode ser analisado como um direito básico? Lazer é um direito social, bem como educação e saúde, garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil<sup>64</sup> em seu artigo 6º. “*Existe a lei, mas na prática não temos acesso ao lazer*” (Cris, 3A). João perguntou se “*a gente que escolhe o lazer?*”, e Marcos respondeu “*sim, tem que ser da sua vontade, não é uma obrigação*”.

- Significados para o lazer: conjunto de ocupações, livre vontade, repouso, diversão, recrear-se, entreter-se, entre outros. Thiago (3B) afirma que os jogadores de futebol e quem trabalha com *rafting* fazem isso por lazer, reitero que não, pois estão em horário de trabalho, mas ele argumenta que fazem por prazer, então alego que também tenho prazer em ministrar aula e nem por isso é meu lazer e sim trabalho; Thiago concluiu que jogar futebol no final de semana por prazer então é lazer. O debate proporcionado por Thiago sobre “lazer x trabalho” deu-se pela associação entre “lazer e prazer”, o que nem sempre é verdadeira, pois o trabalho pode gerar prazer, como também o lazer pode não se tornar prazeroso. Cris e Matias também fomentaram a mesma discussão no 3A.

- Conceito de lazer: são atividades culturais vivenciadas no tempo livre (das obrigações sociais, do trabalho, das atividades domésticas e religiosas), tendo em vista o prazer que podem gerar, embora nem sempre isso ocorra. Dois parâmetros para o lazer: o tempo, de caráter social (objetivo), e o prazer, de caráter individual (subjetivo). Duas possibilidades:

---

interativos 4, intitulados “Importância da recreação e do lazer”, disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128023/CADERNO%20INTERATIVO%204.pdf?sequencia=1>

<sup>64</sup> BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.



praticar (lazer ativo) e assistir (lazer passivo). Matias (3A) exemplificou o futebol “*se você vai lá só assistir a um jogo é lazer passivo, se você vai jogar, é ativo*”.

- Como as pessoas aproveitam o lazer, seja no fim do dia, fim de semana, fim do ano ou no final da vida (aposentadoria) – Thiago (3B) disse que no fim da vida a pessoa estará doente e não aproveitará mais nada. Alunos do 3A sugerem a realização de um jogo de *paintball* em Cuiabá para vivenciar o lazer, mas querem ir num dia de aula, então não é lazer porque não estarão no tempo livre e sim de obrigação.

- Modelo de lazer imposto pela mídia – relaciona-se ao poder aquisitivo das pessoas consumirem lazer, como festas, eventos culturais e esportivos, etc. Eldo (3B) observou que o melhor momento de lazer é quando se reúnem no campus para “*ficar lembrando dos tempos antigos, de quando nós entramos, senta lá e fica ‘ah, lembra isso lá no 1º ano?’ , é um momento de lazer e não gasta dinheiro*”.

- Espaços de lazer: Onde praticar o lazer? Em qualquer lugar. Há espaços públicos de lazer em sua cidade? 3B: “*Parques*”, “*Parque Tia Nair em Cuiabá*”, “*tem até shows no parque Tia Nair*” (Diandro), “*tirollesa no Tia Nair*” (Eldo) – a tirollesa não é pública, tem que pagar, é uma atividade privada num espaço público – “*museus*” (Thiago), “*academia saúde (parques), arena pantanal aqueles patins, patinetes*” (Diandro). E em outras cidades? “*Trivelato, tem 4 parques*” (João), “*Jaciara tem as praças*” (Thiago), “*Novo Mundo tem parques*” (Louri), “*nos bairros tem praças públicas, viva seu bairro (iniciativa privada)*” (Diandro), “*centros comunitários*” (Eldo). É possível modificar os usos dos espaços? Até que ponto? “*Claro*”, “*você pode ir na universidade e montar um slackline, fazer um parkour*” (Thiago). No campus? “*tem a captação, a cachoeirinha aqui, a caverna*” (Diandro).

- *Kart*: lazer privado, pago, investimento, não é barato (35 reais por pessoa/bateria de 15 minutos), a manutenção dos carros é cara e muitos alunos não teriam condição de praticar o kart se não fosse pago pelo campus. Alunos do 3B comentam que na cidade de Campo Verde foi construída uma pista para corrida de *kart*, porém para utilizá-la é preciso ter o *kart*. Alunos discutem os custos e investimento para a prática do *kart* e *rafting*, também sobre os balneários da cidade de Jaciara que cobram cerca de 15 reais para se passar o dia todo ou até 60 reais com almoço incluso – Thiago calcula o valor gasto por uma família como a dele, com 2 adultos, 2 jovens e uma criança, o que ficaria em torno de 240 reais para sua família passar um dia de lazer num balneário.

No mesmo dia da aula teórica foi realizada a vivência no *kart* em Cuiabá, fora do período de aula, das 18h às 23h, em que cada aluno pôde participar de duas baterias. Os professores e motoristas (ônibus e micro-ônibus) que acompanharam as turmas integraram as

baterias juntamente com os alunos, motivando-os a “ganhar” dos professores/motoristas. A atividade foi registrada numa reportagem veiculada no site do IFMT – campus São Vicente, constante no Anexo 8. A figura 85 ilustra a atividade:

**Figura 85:** Kart – 3º anos



Fonte: site do IFMT – campus São Vicente

Para avaliar a atividade do *kart*, solicitei aos alunos que preenchessem o relatório de visita técnica, que apresentarei os dados num tópico a parte. Havia planejado que os alunos realizassem uma pesquisa sobre os espaços públicos de lazer disponíveis em suas cidades de origem, porém não fiz esta solicitação porque discutimos durante a própria aula em que apresentei os conceitos. Sendo assim, esta atividade que também se configuraria como uma forma de avaliação, não foi realizada. Também não retomei o assunto sobre lazer na semana seguinte, recolhendo apenas os relatórios e iniciando novo conteúdo.

#### 4.3.3.2.1 Avaliação do kart através dos relatórios

Pondero que não aprofundei o tema de forma adequada, oferecendo apenas conceitos básicos sobre lazer na tentativa de encaixar uma atividade prática não realizada no ano anterior, ou seja, o *kart*. Porém, nos relatórios foi possível aferir a relação que os alunos

estabeleceram entre o *kart* e o lazer, conforme dados apresentados a seguir. O relatório solicitado aos 3º anos teve o mesmo formato que preenchidos pelos 2º anos sobre cada atividade visita técnica realizado, constando as seguintes questões: “descrição das atividades: descreva as atividades realizadas, como explicações e vivências, relacionando-as com os tempos e espaços de lazer”; “pontos positivos da atividade” e “pontos negativos da atividade”. O relatório somou-se a nota do 4º bimestre, com pontuações diferentes conforme combinado com cada turma, porém nem todos os alunos o preencheram, sendo entregues por 18 alunos do 3A e 19 alunos do 3B.

A partir do relatório pude apreender algumas categorias de análise: descrição da atividade e seu custo, conceitos de lazer, relação com outros conteúdos, experiência positiva, pontos positivos e negativos da atividade. As atividades foram descritas pelos alunos da seguinte forma:

Felipe 3A: O local visitado foi o *kart*, localizado em Cuiabá, chegando lá foram apresentadas algumas dicas de como fazer a frenagem e tempo de curvas, logo depois de apresentar o *kart* e algumas regras, foram mostrados os tipos de bandeirada e seus significados.

Amanda 3A: A aula prática realizada foi muito interessante, pois conhecemos um esporte novo e nos divertimos bastante. Para se fazer uma corrida é dividida em “baterias”, foram criados 7 grupos, sendo o último grupo composto por finalistas dos outros. Cada bateria era composta por 8 pessoas, sendo que entre elas havia uma competição de quem viraria finalista.

Guilherme 3B: O *kart* é uma corrida de carrinhos que quem chegar em 1º vence. O *kart* Cuiabá é realizado com 8 carrinhos e uma pista de aproximadamente 500m. Para decisão de largada são realizadas 3 voltas e quem fizer a melhor volta larga em 1º e assim em sequência. A quantidade de voltas no *kart* Cuiabá são 14 e o melhor tempo na aula da melhor volta foi de 40 segundos.

Henrique 3B: Mas mesmo sendo uma prática muitas vezes vista como lazer, esta prática tem um índice de risco, pois um mal funcionamento do motor ou a tensão na hora por parte do motorista pode causar acidentes. A não experiência é outro ponto atrativo do *kart*, pois não se necessita de experiência.

Em relação ao custo da atividade, os alunos atribuíram diferentes valores ao mesmo, como sendo de baixo, médio e alto custo. Isso se deve a condição financeira de cada um, pois a experiência é pessoal e subjetiva para cada aluno, que busca parâmetros comparativos de acordo com suas possibilidades.

Patricia 3B: É uma atividade de baixo custo e pode ser realizada em um curto espaço de tempo, como poucos minutos.

Henrique 3B: O *kart* é uma atividade relacionada a lazer e a competições, porém ela é uma atividade privada, com um custo mediano de acordo com o estabelecimento.

Amanda 3A: O *kart* é um espaço de lazer que não custa barato, por isso não é feito com frequência por pessoas menos favorecidas, custando cerca de 35 reais a corrida de 15 minutos.

Os alunos explicitaram conceitos sobre o lazer, relacionando-os com a atividade do *kart*. Conceitos sobre lazer ativo e passivo, lazer privado e o lazer como escolha pessoal também puderam ser observados durante a visita ao *kart*. Estes conceitos foram apresentados aos alunos durante a aula da manhã do 28/11/16 e corroboram o objetivo proposto no Plano de aula 4 de “compreender os conceitos de lazer, tempo livre, lazer passivo e ativo”, observando que o mesmo foi alcançado.

Raynara 3A: O lazer é o tempo livre de que dispõe uma pessoa, trata-se dos momentos em que não se trabalha ou pelo menos, não de forma obrigatória. O lazer não só exclui as obrigações laborais, mas também o tempo dispendido para satisfazer necessidades básicas como comer e dormir, embora, em geral, o lazer, em maior grau, parece estar relacionado ao esporte e atividades culturais, pode ser considerado entre as opções para praticar durante nosso tempo de lazer<sup>65</sup>.

André 3A: Pode ser utilizado tanto para competições profissionais quanto para diversão e lazer, podendo sentir a adrenalina de um piloto de corrida profissional.

Lucas 3A: Lazer é algo feito sem ser obrigação, foi o que fizemos.

Reginaldo 3A: a aula nos proporcionou melhor entendimento do que é o lazer, que é feito nos momentos vagos, para relaxamento e diversão, fazendo um verdadeiro momento de lazer.

Eliel 3A: Os alunos participaram da corrida de *kart* como uma aula prática de Educação Física, onde o ponto principal da aula era se divertir e aproveitar essa experiência como uma prática de lazer. [...] A prática de assistir a corrida a corrida foi incrível também porque foi emocionante ver as ultrapassagens e as batidas que ocorreram. Isso foi lazer passivo, pois não estávamos na corrida, mas foi bom como participar. Já na corrida, onde fomos mais ativos, foi uma ótima experiência de lazer porque foi diferente do lazer que estávamos acostumados. Foi uma diversão de quinze minutos fazendo curvas, batendo nos pneus, nos outros carros, fazendo a ultrapassagem, tudo como uma brincadeira e divertimento.

---

<sup>65</sup> A aluna pesquisou na internet o conceito de lazer para produzir uma introdução ao tema no relatório, sendo que identifiquei o mesmo conceito no site <https://brainly.com.br/tarefa/7193068>

Dani 3B: Percebi que cada um tem um jeito diferente na hora de participar de atividades de lazer, pois alguns são extremamente competitivos, já outros gostam apenas para se distrair e relaxar. Uns gostam de adrenalina e emoção, já outros preferem ser mais calmos. Cada um aproveita as atividades conforme seu jeito e gosto, por conta disso cada um tem um lazer diferente preferido.

Renato 3B: É um lazer privado, preciso de dinheiro para participar e fazer, o que torna meu prazer/lazer menos propício para fazer.

A relação entre o *kart* e os conceitos de lazer pode ser delimitada pelos esportes radicais (conteúdos específicos da Educação Física) se tratarem de vivências possíveis num espaço e tempo de lazer, conforme destacou Cleuber:

Cleuber 3B: Os esportes e lazeres estudados até então, pôde nos mostrar como lidar com o corpo e a mente de forma eficaz. O *kart* foi o esporte escolhido para mostrar o lazer empregado ao esporte radical. Ao chegarmos pude analisar as conformações da pista e como funcionava as regras. Como se entende como esporte radical, o *kart* tem regras, essas regras importam para que haja segurança em todas hipóteses. Olhando de fora a velocidade atingida pelos pequenos carrinhos não me surpreendeu, mas ao chegar no controle do mesmo, pude sentir meus batimentos acelerar e as pernas tremer. Fui acelerando e sentindo a potência em minhas mãos, pude notar que o esporte é realmente radical ao tomar uma entrada e rodar na pista. O problema é que é um esporte caro e de pouco acesso pelas pessoas da sociedade, mas a experiência e a vivência equivale ao recurso pago.

Silva (2011, p. 8) destaca as relações entre os “conteúdos culturais” da Educação Física e o lazer:

É importante destacar que os “conteúdos culturais” não são do lazer, mas sim da própria cultura, e neste sentido, envolvem inúmeras possibilidades seja no lazer ou na educação física escolar. Jogos, brincadeiras, dança, esportes, lutas e ginásticas são práticas culturais que podem ser vivenciadas tanto no tempo de lazer quanto dentro de uma organização e planejamento de conteúdos da educação física escolar. Entretanto quando pensamos em lazer, nos conceitos operados dentro de estudos desenvolvidos e detidamente nessa classificação, pensamos em vivências possíveis dentro de um tempo liberado das obrigações, sejam elas sociais, familiares ou relacionadas ao trabalho produtivo, e que envolvam a livre escolha do indivíduo pela “atividade”.

O que mais me chamou atenção foi a capacidade de os alunos relacionarem a experiência vivenciada no *kart* não apenas com os conceitos de lazer, mas com outros conteúdos/temas discutidos anteriormente, como ética no esporte, esportes radicais, esporte/competição e até mesmo como um exercício físico, o que não havia ocorrido até então com as turmas já pesquisadas. Pressuponho que a bagagem de conhecimentos adquiridos pelos

alunos dos 3º anos durante estes três anos, aliados à um desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, os ajudaram a relacionar as experiências não apenas àquilo que estavam aprendendo naquele momento ou com suas vidas, mas também com conceitos e vivências anteriores, num processo de construção de relação dos saberes com o mundo, consigo mesmo e com os outros. A teoria da relação do saber de Charlot (2000) se revela nas manifestações dos alunos em relação ao *kart*, pois, ao estabelecerem relação entre o *kart*, outros saberes e o mundo, a experiência passou a fazer sentido para eles. Observe as relações produzidas pelos alunos:

Larissa 3A: Enquanto participávamos do *kart*, estávamos praticando um lazer ativo, pois vivenciamos cada momento. Apesar do passeio ter custo, não gastamos nada com praticamente nada, pois a escola nos proporcionou esse passeio em prol da matéria. No *kart* há muitas regras e os que desrespeitaram-nas seriam punidos, afinal, para se ter um bom momento de lazer é necessário se divertir, mas também, ter ética, e a quebra das regras mostra um quadro antiético. Um esporte interessante, ajuda na interação entre os alunos, nos proporciona momentos de lazer prazerosos, desperta o interesse em conhecer esportes radicais que não são tão conhecidos por todos.

Guilherme 3B: O *kart* proporciona ao mesmo tempo um exercício físico e um lazer, que para quem gosta de esportes radicais é um ótimo esporte para ser praticado, proporcionando melhor saúde para quem pratica constantemente.

Leandro 3B: O *kart* é considerado uma modalidade radical, porém acessível a muitas pessoas para momento de lazer, por ser uma prática simples e barata. Por ser um veículo motorizado, o *kart* apresenta pequenos e grandes riscos, em caso de acidentes pode ocasionar fraturas leves e graves. Por ser um esporte radical, o esporte aumenta a tensão de competição e o nível de adrenalina, dando a sensação de prazer e satisfação, o tornando um momento de lazer.

Patricia 3B: O lazer pode ser relacionado com algo que dê prazer. O *kart*, além de ser considerado um esporte, pode ser uma forma de lazer, pois mesmo sendo uma competição entre cada motorista de *kart*, traz certa emoção, as pessoas se emocionam ao fazer uma curva, a quase bater, a ultrapassar. Como todo esporte, traz uma experiência para a vida, pois a ética ou a falta de ética pode estar presente tanto por parte dos competidores, como da equipe que auxilia quando se trata de qual bandeira mostrar, da potência do *kart*, dos equipamentos a serem usados, entre outros.

Vinicius 3B: A aula prática em Cuiabá, no *kart*, vivenciamos uma experiência incrível, graças a professora Larissa, de modo que conseguimos ligar aulas ministradas anteriormente sobre Ética com o assunto atual (tempos e espaços de lazer) na prática. A ética entra na prática, pois na competição muitos competidores fizeram outros competidores rodar na pista, bater nos pneus de contenção só para deixa-los para trás e eles ganharem, sendo assim um ato antiético, lembrando que não poderiam fazer essas ações.

Para Darido e Rangel (2005), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – não farei referência direta ao documento por não se tratar do nível de ensino que estou trabalhando – destacam os temas transversais, ou seja, temas sociais contemporâneos, de urgência no país que precisam ser problematizados, refletidos e criticados. Esses temas perpassam por todos os componentes curriculares, dentre eles a “ética”, tal qual foi discutida nos 3º anos tanto nas aulas de Educação Física em diálogo com o esporte, quanto em Filosofia. Para as autoras:

Discutir ética na escola e, nesse caso, nas aulas de Educação Física, trata-se de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o lazer, o consumo, a sexualidade e a saúde (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 88).

Dessa forma, a ética foi tratada pelos próprios alunos em diálogo com os esportes radicais, mais especificamente com a prática do *kart*, identificando situações éticas e antiéticas de seus colegas e funcionários do estabelecimento. Neste sentido, apreendo que os alunos foram muito além dos objetivos que propus à prática do *kart* de “usufruir de uma prática de lazer privado”, porque além de usufruírem foram capazes de refletir, criticar e reconhecer as possibilidades da atividade não apenas enquanto prática de lazer, mas também como esportes radicais que oferecem risco e adrenalina, exercício físico bom para a saúde e gerador de situações antiéticas no esporte.

Entretanto, em geral, os alunos atribuírem ao *kart* um valor positivo, de uma experiência nova para muitos, capaz de despertar momentos e sensações agradáveis, muita diversão e adrenalina, além de promover a integração com os colegas e professores. Analisando pelo lado do ensinar, conteúdos atitudinais poderiam ter sido propostos por mim para esta atividade, conforme descreveram os alunos. Pensando no aprender, com base em Charlot (2000; 2009), os alunos aprenderam a dominar uma atividade nova, de dirigir um *kart*, e, também, a dominar dispositivos relacionais nos quais tiveram que entrar e formas relacionais das quais deveriam se apropriar, como integração com os colegas e professores, respeito, as emoções, enfrentar os medos, entre outros.

Cassio 3A: realizamos uma aula “diferenciada” e isso envolveu um conteúdo tratado em sala de aula que é o lazer. A vivência com os amigos de classe, professores, são maiores no momento de lazer do que no momento de sala de aula.

Larissa 3A: Além de muita diversão e descontração, o *kart* me proporcionou experiências novas, pois eu nunca havia dirigido nada em minha vida, então

enquanto eu corria era uma sensação muito agradável, só não foi muito agradável a falta de experiência e as diversas vezes que eu bati na proteção.

Diandro 3B: é um esporte aconselhável para fazer nas horas de lazer, para quem gosta de adrenalina e um pouquinho de velocidade. Para nós que gostamos de velocidade sentir a emoção das ultrapassagens, das batidinhas, passar tirando fina, é uma grande emoção. Um esporte que pode levar amigos, familiares, para ter um pouquinho dessa adrenalina na veia, a ponto de ficarmos triste quando o carro quebra na segunda volta da bateria. Quando está correndo contra sua professora, que já é motorista, talvez não teremos esse encontro para disputar de novo, foi uma noite de lazer com amigos, colegas e nossa professora.

Gabi 3B: Quando entrei no *kart* achei que era muito perigoso, mas quando fiz a primeira curva acelerei, ainda reclamei que meu *kart* estava lento, mas acho que se tivesse mais velocidade me matava porque uma hora corri tanto na curva que atravessei duas barreiras de pneus. Tem que tomar cuidado porque senão machuca, podendo até causar um acidente feio, porque eu saí cheia de roxos por conta das batidas, mas como é tão legal você nem sente os roxos, só no outro dia que sente.

Somando-se a experiência positiva que os alunos tiveram com a vivência do *kart*, ainda atribuíram razões para sua prática, aprendizagens, pontos positivos, que podem ser considerados como os móveis que os mobilizaram a entrar em atividade (*kart*). Para isso, precisaram colocar recursos em movimento, fazendo uso de si próprio como recurso (habilidades para dirigir) e também o carro do *kart*. O *kart* trata-se de uma atividade do sujeito, gerando resultados (metas) que essas ações (da atividade) permitiram alcançar, para além dos objetivos propostos para as aulas (CHARLOT, 2000). Os pontos positivos apontados pelos alunos foram:

Amanda 3A: Com certeza a diversão, o aprendizado de coisas novas, entender o que é espaço de lazer. Para minha vida, levo como uma atividade de experiência, pois se fosse na minha antiga escola, nunca iríamos fazer isso.

Cassio 3A: Um lazer para os alunos e uma coisa diferente para nós fora da escola, mas envolvendo a aula. Outros pontos positivos companheirismo com outras pessoas que estavam correndo.

Raynara 3A: Foi um momento de lazer bem proposto e desenvolvido, não envolveu nada de escola, “obrigações”, e sim um momento de relaxamento.

João 3B: Emoção, adrenalina e prazer.

Leandro 3B: esporte competitivo, sensação de satisfação e prazer.

Matheus 3B: Foi muito importante para os alunos entenderem como funciona este espaço e a visão entre os alunos ver quem é ético e antiético.



Maya 3B: A dinâmica entre os alunos, a disponibilidade das pessoas que trabalham no local em atender as exigências e necessidades nossas, a colaboração da turma, a diversão.

Sidney 3B: A prática deste esporte visa demonstrar o espírito competitivo dos indivíduos, e a prática, além de prazer, dá uma rápida impressão de liberdade ao correr.

Vinicius 3B: relacionar as aulas anteriores com a aula prática do *kart*, me divertir na aula, aprender como dirigir os carrinhos, adquirir experiência, pois ainda não havia dirigido nem um veículo.

Para finalizar, os alunos puderam identificar pontos negativos da atividade, sendo algumas relacionadas à própria insatisfação da forma como foi organizada a corridas, em que cada aluno pôde correr uma bateria de 15 minutos e o campeão de cada uma poderia fazer uma final, sendo que com os 2º anos cada aluno participou de duas baterias de 7 minutos, dispendendo mais tempo para sua organização. As colisões frequentes dos carros, ora acidentais, ora propositais, foram destacadas pelos alunos, consideradas por alguns como uma situação antiética. Além disso, o custo alto de uma corrida de *kart* foi apontado como inacessível como prática de lazer.

André 3A: Alguns riscos como batidas, rodadas, entre outros acidentes que pode ocorrer. E ser somente uma volta, podia ser duas ou mais.

Gustavo 3A: Perigo de machucar com colisões.

João 3A: Com a corrida, os ganhadores de cada grupo puderam correr novamente, foi o que eu não gostei muito porque acho que todos deveriam correr mais uma vez.

Larissa 3A: Ações antiéticas de alguns alunos como: não deixar ultrapassar de propósito, bater no carro do outro com intenção de machucar, o cheiro de óleo que fica em nossas roupas e cabelo, pouco tempo de corrida para um custo tão alto.

Diandro 3B: A batida das pessoas que não sabem dirigir acaba machucando.

Guilherme 3A: O custo não é acessível à todos.

Renato 3B: O custo, lazer privado, e no *kart* que fomos era muito ruim o capacete.

Assim, a análise dos relatórios preenchidos pelos alunos sobre a atividade realizada no *kart* em Cuiabá apontou que aprenderam os conceitos sobre lazer e, ainda, foram capazes de relacioná-los tanto com a atividade prática do *kart*, quanto o *kart* com outros conteúdos

aprendidos anteriormente. Lembrando que os alunos dos 2º anos também vivenciaram o *kart* como uma aula prática de esporte radical, mas não foram capazes de extrapolar os conteúdos propostos, posso apreender que no 3º ano, os jovens tiveram mais maturidade e conhecimento para estabelecer relações mais aprofundadas com os mais diversos conteúdos da Educação Física e com temas de relevância e urgência social. Essa avaliação me serviu como uma alerta para não menosprezar o tema “lazer” das aulas de Educação Física dos 3º anos, relacionando-o a outros conteúdos aprendidos e aprofundando suas discussões, através da disponibilização de mais aulas para o tema.

#### ***4.3.3.3 Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas***

Finalizando o 4º bimestre do ano letivo de 2016 e, conseqüentemente, a pesquisa com os 3º anos, reservei o conteúdo descrito na ementa como “esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas”. Optei por encerrar os conteúdos dos 3º anos por este, por entender que os alunos, durante o 4º bimestre, estão passando por um momento complexo do curso técnico em agropecuária, que é a elaboração e defesa de estágio, além dos vestibulares e prova do ENEM, não se comprometendo em frequentar as aulas das disciplinas que alegam “já terem passado”, frequente na Educação Física. Sendo assim, a opção de deixar um conteúdo em que as estratégias de ensino selecionadas por mim oferecem aulas essencialmente práticas (não quer dizer que não são apresentados e discutidos conteúdos conceituais), chamam a atenção dos alunos, mobilizando-os a vivenciar esportes diferentes/ novos/ desconhecidos.

Sobre a classificação atribuída a esses esportes diferentes/ novos/ desconhecidos dos alunos como “esportes coletivos tradicionais de outros países e cultura”, confesso não ter encontrado nenhuma referência para tal grupo de esportes na literatura, a qual englobei todos os esportes coletivos não tradicionais (diferentes de vôlei, basquete, handebol e futebol), pouco praticados ou conhecidos no Brasil e, principalmente, pelos alunos. A proposta é que os alunos conheçam e vivenciem esses esportes conforme os espaços e materiais disponíveis no campus ou adaptados por eles. Para tanto, a sequência de aulas é simples e objetiva: uma aula introdutória sobre o assunto, com divisão de grupos para apresentação de um seminário teórico/prático, em que os alunos deverão apresentar aos colegas um esporte de outro país ou cultura, sua origem, história, regras e como se joga na forma original, seguidos da vivência deste esporte conforme espaços e materiais disponíveis e adaptáveis no campus. Sendo assim, seriam

necessárias cerca de 6 aulas, uma para a introdução e outras 5 para apresentação e vivência dos esportes selecionados.

Tendo em vista as preocupações que os alunos precisam dar conta no 4º bimestre do 3º ano, conforme destaquei anteriormente, e a dificuldade de se apresentar e vivenciar os esportes em uma aula de apenas 50 minutos, agrupei os seminários para um sábado letivo, sugerido pelos próprios alunos, em que pude trabalhar no período da manhã com o 3A e no período da tarde com o 3B. Neste mesmo dia, os alunos de ambas as turmas já tinham aula agendada com o professor Geovanne (zootecnia), em períodos inversos ao que propus, o que facilitou a participação dos alunos. Mesmo assim, destinei mais um dia letivo, durante o horário de minha aula com cada turma, para que algum grupo que não pudesse estar presente no sábado letivo pudesse se apresentar sem prejuízo de nota. Para tanto, o Plano de aula 5, apresentado no quadro 76, especifica as ações planejadas:

**Quadro 76:** Plano de aula 5 – 3º anos

	<b>PLANO DE AULA</b>	<b>Departamento de Ensino Médio e Técnico</b> <b>2016</b>	<b>Nº 05</b>
	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> <b>MATO GROSSO</b> <b>Campus São Vicente</b>		

**1) IDENTIFICAÇÃO:**

**Disciplina:** EDUCAÇÃO FÍSICA

**Curso:** Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

**Carga Horária:**

**Série:**

**Período Letivo:**

**Professora:**

40 horas

3º ano

2016

Larissa Beraldo Kawashima

**2) TEMA DA AULA**

Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas

**3) OBJETIVOS:**

- a) Conhecer e valorizar diferentes esportes coletivos não tradicionais em nossa cultura.
- b) Ser capaz de adaptar diferentes esportes para a prática em nosso campus.
- c) Vivenciar diferentes esportes coletivos adaptados pelos próprios alunos.

**4) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (unidades e subunidades)**

- Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas

**5) PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

Na primeira aula, serão apresentados dois ou três vídeos da série “Jogos do mundo” exibidos pelo esporte espetacular, que mostra esportes que são tradicionais em seus países, mas desconhecidos em boa parte do mundo. Na próxima aula, mostrarei vídeos de alguns esportes que selecionei para que

eles conheçam melhor, sendo esportes “desconhecidos” por parte dos nossos alunos (badminton, futebol americano, baseball, hóquei, etc.); em seguida proporei a divisão de grupos para que pesquisem e apresentem um destes (ou outro escolhido por eles) em seminários teóricos/práticos, em que deverão também propor uma vivência deste esporte para os colegas praticarem. Nas próximas aulas serão os seminários dos esportes que pesquisaram.

#### **6) PREVISÃO DE AULAS**

- 6 aulas

#### **7) RECURSOS (materiais)**

Projektor multimídia, computador, sala de aula, quadra, ginásio, campo de futebol, bolas diversas, taco e luva de baseball, raquetes de tênis, bexigas, entre outros materiais necessários para a prática dos esportes adaptados pelos alunos.

#### **8) INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Todas as atividades/avaliações recebem um valor que comporá a nota bimestral de acordo com cada turma, de acordo com os princípios do planejamento participativo.  
- seminários: apresentação teórico/ prática dos esportes coletivos de outras culturas e países.

**Fonte:** construção da autora

Inicialmente, a proposta era apresentar e discutir dois ou três vídeos da série “Jogos do Mundo” exibidos pelo Esporte Espetacular (Rede Globo), que apresentou esportes que são tradicionais em seus países, mas desconhecidos em boa parte do mundo, porém, não consegui fazer download dos vídeos, adiando o trabalho com os mesmos. Porém, dei sequência no Plano de aula 5 e não retomei a proposta inicial da exibição destes vídeos.

A aula introdutória ocorreu no dia 06/12/16, em que solicitei aos alunos que explicitassem esportes pouco conhecidos por eles e que gostariam de vivenciar: o futebol americano foi unanimidade entre as turmas. Matias (3A) citou o “Tchoukball”, explicando para os colegas como se praticava este esporte – ele conhecia porque todos os alunos dos 3º anos selecionam este esporte para apresentar e Matias já ajudou os grupos dos anos anteriores a adaptá-lo para os colegas praticarem. O paintball também foi destaque entre os alunos que o sugeriram desde o início da pesquisa. Mostrei às turmas vídeos de esportes de outros países e culturas, como: badminton, tchoukball, rugby, futebol americano, baseball, hóquei sobre grama, lacrosse, críquete e sepak takraw. Os alunos ficaram entusiasmados com os vídeos, pedindo para praticá-los, então aproveitei para explicar a proposta dos seminários teórico/práticos: as turmas deveriam se dividir em 6 grupos, com cerca de 5 alunos cada, escolher um esporte que apresentei ou outro diferente para apresentar um seminário, devendo pesquisar e apresentar (sem slides, no local em que a prática ocorrer) sua origem, história,

regras, como se joga; na sequência, deverão proporcionar aos colegas a vivência do esporte, com regras, espaços e materiais adaptados à nossa realidade; cada grupo ficaria responsável por providenciar ou adaptar os materiais – o que tiver no campus ou eu tiver, serão disponibilizados. A nota atribuída ao grupo seria de 0-10 e mais uma nota para participação de cada aluno nas vivências (esportes) propostas pelos grupos (1,0 ponto por participação, totalizando-se 5,0 pontos), que se somaria a nota do relatório sobre o *kart*.

Na semana seguinte, disponibilizei minha aula do dia 12/12/16 com cada turma aos professores que estavam precisando fazer reposição, já que havia agendado a apresentação dos seminários para o dia 17/12/16, sábado letivo. Neste dia, reuni com os alunos do 3A às 8h para iniciarmos as apresentações. A seguir serão descritas as apresentações e prática realizada por cada grupo, conforme ordem de apresentação.

- **TÊNIS 3A** – Reginaldo, Marcos, Bruno e Elias: o primeiro grupo apresentou o tênis, para tanto, utilizaram o ginásio de esportes, com a rede de vôlei baixa (altura similar ao do tênis) e emprestei 4 raquetes e bolinhas para a prática. Os alunos ficaram curiosos com a raquete, alguns nunca tinham manuseado e todos queriam pegá-la. O grupo apresentou a origem do esporte, as principais regras da competição individual e em duplas, a quadra, equipamentos, nome dos principais golpes, mas esqueceram-se de mencionar a história da modalidade. Bruno comparou o tênis com o tênis de mesa para explicar aos colegas como se jogava; abordou sobre os equipamentos, no caso a raquete, que hoje em dia não é tão cara e, para quem gosta, vale a pena a aquisição – Matias completou que esse investimento em equipamentos ocorre em todas as modalidades esportivas, com materiais mais caros e outros mais acessíveis. Como eu pratico tênis, expliquei sobre a tecnologia das raquetes existentes no mercado, algumas ligadas aos aplicativos que dimensionam a potência das batidas, localização que a bola bateu na corda, entre outras, sendo estas bem mais caras que as manuseadas por eles; sobre o peso da minha raquete e das que os profissionais utilizam, e sobre o balanço (peso na cabeça, equilibrada ou no cabo). Completei com informações sobre as mulheres no esporte, sendo um dos primeiros em que elas participaram, além de fazer parte das Olimpíadas desde sua primeira edição. Matias comentou que achava interessante que era uma das únicas modalidades que “*mistura homem e mulher*” (duplas mistas). Lembro que a modalidade também é Paralímpica, para cadeirantes. Perguntei ao grupo como fariam a prática, então Reginaldo explicou que os alunos jogariam em duplas, um game, utilizando a quadra de vôlei. Todos os alunos presentes, inclusive os do grupo, vivenciaram o jogo pelo menos uma vez. Tiveram muita dificuldade para jogar, pois não é um esporte fácil de praticar sem experiência, porém se divertiram muito e tiveram a oportunidade de manusear uma raquete de tênis e tentar

rebater algumas bolas – os alunos estavam mais interessados em manusear as raquetes do que jogar. A figura 86 ilustra a vivência do tênis:

**Figura 86:** Tênis – 3A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **BADMINTON 3A** – Cris, Raynara, Larissa, Emily e Kate (3B): o campus tem 3 kits para badminton, com rede, 4 raquetes e 2 petecas cada. Porém, a rede é própria para se montar na terra ou grama (para fixar a rede), entretanto tivemos que adaptar e montá-las dentro do ginásio, utilizando o poste de vôlei e a tabela do basquete (móvel) porque estava chovendo. O grupo comparou a prática da modalidade com o tênis, devido a utilização de raquetes e rede. Explicaram sobre sua origem e história, as principais regras, jogos de duplas e simples, as pontuações e principais golpes. Para a prática, optaram por um jogo em duplas disputando 3 games de 5 pontos. Os alunos perguntaram ao grupo sobre o saque, se era similar ao tênis ou ao vôlei, e o grupo disse que era como no vôlei, quem ganhasse o ponto, sacava. Foram montadas duas quadras para a prática, podendo participar 8 alunos ao mesmo tempo – menos pessoas paradas. Os alunos gostaram mais do badminton do que do tênis, pois sua prática pareceu bem mais fácil e dinâmica. Ao final da atividade, a maioria dos alunos relatou nunca ter praticado um esporte de raquete antes desta aula. A figura 87 ilustra a vivência, sendo que a primeira foto registra as duas quadras (lado a lado) e as fotos menores destacam cada uma das quadras.

**Figura 87:** Badminton – 3A

**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **TCHOUKBALL 3A** – Matias, Cassiano, Joatan e Eliel: explicaram a origem, a história, as regras, como se joga, número de jogadores, “esporte da paz” (pouco contato e recreativo), similaridades com o handebol de areia, não existe campo para cada equipe (pode pontuar em qualquer lado). O grupo estava bem organizado, todos do grupo explicaram uma parte e fizeram a adaptação da quadra e traves – utilizaram uma mini cama elástica apoiada sobre uma mesa deitada para que ficasse inclinada, porém uma pessoa do grupo precisou ficar segurando-a durante o jogo para que não caísse. Ajudei o grupo a esclarecer algumas regras que os alunos tiveram dúvida. Matias sugeriu que iniciassem o jogo para compreenderem melhor jogando. Organizaram duas equipes de 7 jogadores, os quais se revezaram com os colegas de fora. O grupo organizou e arbitrou o jogo, que fluiu muito bem. Os alunos aprenderam rapidamente como jogar e Matias parava o jogo toda vez que acontecia alguma situação duvidosa, sempre explicando aos colegas o porquê parou a jogada e como deveriam proceder.

Demoraram um pouco a entender que poderiam pontuar de ambos os lados da quadra, já que é uma lógica diferente dos outros esportes coletivos. Todos participaram e se divertiram com o jogo, que foi muito dinâmico e interessante. A figura 88 ilustra o jogo:

**Figura 88:** Tchoukball – 3A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **FUTEBOL AMERICANO 3A** – Tati e Gustavo: o grupo tinha mais 3 integrantes, porém não estavam presentes na aula. Este seminário ocorreu no campo de futebol *society*, ao lado do ginásio de esportes, sob uma chuvinha fraca – não tínhamos outra opção de espaço para a prática e os alunos não se importaram com a chuva. Emprestei minha bola de



futebol americano para o grupo, pois a do campus estava furada, a diferença é que minha bola é menor (júnior) que a oficial, porém acho melhor para segurá-la e manuseá-la. O grupo esqueceu-se de pesquisar a origem e história do esporte, destacando apenas suas regras. Matias ajudou o grupo a explicar algumas regras, como sobre o contato entre os jogadores. Perguntei como fariam a adaptação da modalidade para o campo de futebol *society* e Gustavo ressaltou que utilizariam as regras mais simples possíveis, como *touchdown* no fundo do campo e se saísse na lateral cobrar-se-ia lateral – objeção dos colegas: “*como assim? Se sair na lateral toca lateral? Lógico que não, meio de campo!*” (Cassiano), “*se sair na lateral, depende da jarda*” (Matias), “*Não é no meio, é na linha da jarda!*” corrigiu Gustavo. Matias explicou a Gustavo que a equipe que fizesse o ponto teria direito a um chute. Pedi para evitarem derrubar as meninas e elas discordaram: “*deixa a gente cair também, professora!*”. Dessa certa forma, entendo que tenha me equivocado ao me intrometer nas regras do grupo e acabei apontando uma regra discriminatória para as meninas, que foi imediatamente corrigida pelas alunas. Gustavo e Tati dividiram os alunos em duas equipes com números iguais de alunos, porém estavam em 18 alunos contando com os dois do grupo, sendo assim Gustavo pediu que eu apitasse para ele poder jogar também. O jogo funcionou muito bem, todos jogaram, os alunos correram, caíram no chão (chuva), se molharam, gostaram e aprenderam um pouco mais sobre o futebol americano. A figura 89 ilustra a vivência do futebol americano no campo de futebol *society*.

**Figura 89:** Futebol americano – 3A



**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

Finalizamos a aula de sábado com a vivência do futebol americano, sendo que três alunos do 3A juntaram-se ao grupo do *Paintball* do 3B para apresentar no período da tarde com aquela turma, porém não haviam me avisado, ficando o grupo com muitos integrantes. Outros 10 alunos não apresentaram o seminário neste dia, restando um grupo contendo todos eles para apresentar na segunda-feira, dia 19/12/16, no horário da aula de Educação Física com a turma.

- **BASEBALL 3A** – Guilherme, Juliano, André, Diego, Prado, Amanda, Romuldo, Freitas, Felipe e Cássio: metade destes alunos estava presente no sábado, mas não fizeram o trabalho, por isso ficaram de apresentar na segunda. Entretanto, os alunos que faltaram sábado não apresentaram justificativa para a falta, então decidi, juntamente com os alunos que estiveram presentes no sábado, que este seminário não valeria os 10 pontos como os demais, atingindo nota máxima de 8 pontos. Amanda apresentou as origens do esporte, quem poderia praticar, o 1º jogo oficial e esporte olímpico. Freitas explicou sobre a chegada do esporte ao Brasil e sua história no país. Diego falou sobre o posicionamento de cada jogador em campo e suas funções e Prado e Juliano os ajudou. Guilherme e Cássio leram as regras do esporte e Romualdo as elucidou. Juliano explicou as adaptações do campo para a prática no campo de futebol society, em que diminuiu a distância entre as bases de 27 para 18 metros e Diego mostrou que o formato era de um diamante. O grupo dividiu a turma em duas equipes. Os equipamentos utilizados foram os meus e incluíam: um taco, bolinhas de baseball e duas luvas. Fizeram um jogo em que todos os alunos das duas equipes tiveram a oportunidade de rebater a bola, mas nem todos quiseram arremessar. A figura 90 ilustra a atividade:

**Figura 90:** Baseball – 3A



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 19/12/2016 – elaborada pela autora

Alguns esportes selecionados foram os mesmos para as duas turmas (badminton, futebol americano, baseball e paintball), outros diferentes, como o tênis e tchoukball no 3A e

hóquei no 3B. A aula do dia 17/12/16, sábado, com o 3B, iniciou-se às 13h porque o dia estava chuvoso/nublado, sendo o primeiro grupo a apresentar no campo de futebol society o baseball.

- **BASEBALL 3B** – Patricia, Gabi, Samara, Ariel e Vinicius: o primeiro grupo reclamou que não sabia sobre a necessidade de pesquisar a origem e história da modalidade, por isso iniciariam com as explicações sobre as regras e como se jogava, optando por organizar as equipes no campo de defesa e explicar na prática. A estratégia de organizar os alunos nas bases e “aprender jogando” não deu muito certo, pois os alunos não estavam compreendendo como se jogava – foi o único grupo que optou por esta estratégia, pois havia sugerido que explicassem primeiro as regras oficiais para depois organizar as equipes e as adaptações. O grupo demorou cerca de 15 minutos para conseguir fazer o jogo funcionar, mas depois que deu certo e todos entenderam, ficou divertido e todos participaram como rebatedores. O espaço organizado pelo grupo ficou melhor que do 3A porque utilizaram mini cones como bases e estavam mais próximas uma das outras, porém a outra turma compreendeu a organização do jogo mais rápido. A figura 91 ilustra o jogo:

**Figura 91:** Baseball – 3B





**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **BADMINTON 3B** – Carlos, Luiz, Jefter e Rayane: o seminário foi realizado no ginásio com a mesma organização do espaço utilizado pelo 3A, com duas quadras simultâneas. Antes de iniciar os alunos pegaram as raquetes e queriam jogar, questionando-me ansiosamente quais seriam as regras, então enfatizei que deveríamos aguardar a apresentação do grupo. Luiz explicou a origem e história; Jefter e Rayane explicaram as regras/faltas e Carlos sobre a diferença entre as disputas em dupla e simples. Jefter demonstrou como pegar a raquete, pegar e rebater a peteca. Diandro perguntou se poderia passar a peteca para o parceiro e Eldo respondeu “*tem que passar direto, não é igual no vôlei que tem três toques*”. Os alunos estavam ansiosos para jogar, sendo que todos participaram pelo menos uma vez. Na figura 92 é possível observar o espaço organizado para a prática e dois jogos acontecendo simultaneamente:

**Figura 92:** Badminton – 3B

**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **HÓQUEI 3B** – Murilo, Thiago e Lori: outros dois alunos que integravam o grupo não estavam presentes na aula. Thiago explicou a origem e história do hóquei sobre gelo, como uma adaptação do futebol, com patinação. Explicaram as regras do jogo e as adaptações para a realização no ginásio de esporte, utilizando as marcações da quadra de futsal, com 4 jogadores na linha e um no gol, todos portando um cabo de vassoura (taco) e os goleiros com uma luva do baseball. Foi utilizada uma bola de tênis para o jogo – em anos anteriores, os alunos produziram/ adaptaram diversos tipos de bola, como uma bola que pode ser retirada de desodorante do tipo rolon ou um sabonete em formato de disco encapado com papel filme. O grupo também quis participar do jogo. O jogo foi como o original, ou seja, “*não tem fora*” (Thiago), a bola não saía nas laterais, mas no fundo sim porque pedi para inserir essa regra para evitar que se machucassem. Todos os alunos jogaram uma vez, mas os cabos de vassoura foram se quebrando conforme os batiam no chão, sendo que ao final estavam bem pequenos. A figura 93 ilustra o jogo:

**Figura 93:** Hóquei – 3B

**Fonte:** PrintScreen de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **FUTEBOL AMERICANO 3B** – Eldo, Cleuber, Sidney, Leandro, Henrique e Wagner: retornamos ao campo de futebol *society* para a apresentação grupo que se dividiu para explicar a origem, história, descrição do campo, as funções dos jogadores, as regras e como se joga, sendo uma das apresentações mais completas. Entretanto, houve muita discussão para adaptação das regras do jogo para a prática, pois o grupo queria manter muitas das regras originais. Os integrantes do grupo quiseram participar da prática e os alunos reclamaram que Eldo iria jogar e apitar ao mesmo tempo e não podia. Eldo enfatizou que jogaria sim, pois nos outros grupos todos participaram, então pedi que ele deixasse algum aluno que não era do grupo para fazê-lo. Durante o jogo, os alunos reclamaram para mim a necessidade de retirar a regra de parar a jogada toda vez que a bola tocasse no chão porque parava demais, respondi que não poderia modificar, somente o grupo que estava apresentando. Os alunos pediram ao grupo que adaptasse esta regra e o grupo não quis, justificando que “*é a regra, é assim que se joga*”. Solicitei ao grupo que fizesse a adaptação para que o jogo fluísse mais e concordaram. Os alunos se divertiram, se jogaram no chão, caíram disputando a bola e gostaram muito do jogo. A figura 94 destaca alguns momentos do jogo.

**Figura 94:** Futebol americano – 3B



**Fonte:** *PrintScreen* de um vídeo da aula 17/12/2016 – elaborada pela autora

- **PAINTBALL 3A/B** – Bandeira, Renato, João Apolo, Diandro e Maya do 3B e Joemi, Richard e Lucas do 3A: nesta apresentação, os grupos do 3A e 3B que apresentariam o seminário se juntaram para fazê-lo em conjunto, sendo que alguns alunos do 3A retornaram neste momento da aula para participar da atividade. O grupo apresentou a origem, o objetivo da modalidade e sua utilização para treinamentos militares, os campos de batalha, equipamentos e regras. Para a prática, o grupo dividiu os alunos em duas equipes, sendo uma chamada de polícia e a outra de terrorista; delimitaram uma área próxima ao campo de areia e de futebol society, sendo que cada grupo tinha uma base (ponto de apoio), contando com um balde repleto

de bexigas com água colorida (tinta guache) para cada uma, com o objetivo de atirá-las no adversário. A pessoa que se molhasse estava eliminada do jogo e quem errasse o alvo também, sendo assim os alunos sugeriram ao grupo que houvesse “juízes” para ajudar a identificar e eliminar os jogadores. O jogo foi rápido, pois conforme iam arremessando as bexigas, estas iam se acabando. No início arremessavam de muito longe, perdendo “munição”. Somente no final tiveram coragem de chegar mais perto dos adversários para arremessar as bexigas. Avalio que a adaptação teve mais uma característica de “brincadeira” do que a vivência de um esporte com suas adaptações, pois foi a última atividade do dia, os alunos saíram molhados. Não foi possível retirar imagens da atividade porque aconteceu num espaço mais amplo, com diversos movimentos ao mesmo tempo.

No 3B ainda restou um grupo para apresentar na segunda-feira (19/12/16), porém apenas Igor apareceu no dia e optou, juntamente com a turma, por apenas explicar a parte teórica do golfe que havia pesquisado, recebendo, assim, menor nota. Desta forma, finalizamos o Plano de aula 5 e a pesquisa-ação com os 3º anos.

#### ***4.3.3.4 Grupo focal 3: finalizando a pesquisa-ação com os 3º anos***

O grupo focal 3 com os 3º anos ocorreu no dia 06/02/2017, no horário da aula de Educação Física de cada turma. Diferentemente dos 1º e 2º anos, os 3º anos não tiveram aula de Educação Física após as férias de final de ano, tendo o conteúdo se encerrado no dia 19/12/16, conforme havia combinado com os próprios alunos, para que pudéssemos concentrar os seminários sobre os esportes de outros países e culturas em um só dia (sábado letivo). É preciso ressaltar que a concentração das aulas não reduziu seu número, apenas adiantei o que havia programado no Plano de aula 5.

##### *4.3.3.4.1 O que pensam os alunos sobre as aulas de educação física*

Como mencionado anteriormente, reafirmo que o pensamento dos alunos dos 3º anos em relação às aulas de Educação Física foi coerente com os dados até aqui apresentados, ou seja, os dados se repetem, destacando uma leitura positiva de todo o processo, como indicou Cassio (3A) ao questionamento do que pensam sobre as aulas de Educação Física: “*Uma coisa boa!*”.



As categorias de análise se repetiram suprimindo ou acrescentando uma categoria que já foi mencionada nos grupos focais anteriores. Reforço, ainda, que as categorias teóricas são meramente didáticas, apresentando-se por frases e palavras que convergem os mesmos conceitos, conforme destaca Ludke e André (1986), pois, muitas vezes, o encadeamento de ideias elaborado pelos alunos indica mais de um conceito/ ideia, dificultando a divisão em categorias. Assim, as categorias apreendidas foram: **1) Aprendizagem; 2) Ampliação da visão sobre Educação Física; 3) Importância da Educação Física; 4) Prática docente.**

O quadro 77 registra as categorias obtidas em todos os grupos focais dos 3º anos durante a pesquisa-ação.

**Quadro 77:** Grupos Focais dos 3º anos – o que pensam sobre as aulas de Educação Física

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Aprendizagem 2) Ampliação da visão sobre Educação Física 3) Relação teoria e prática 4) Prática docente	1) Aprendizagem 2) Ampliação da visão sobre Educação Física 3) Prática docente	1) Aprendizagem 2) Ampliação da visão sobre Educação Física 3) Importância da Educação Física 4) Prática docente

**Fonte:** construção da autora

Tenho ressaltado desde os primeiros grupos focais com os 1º anos a retórica insistente dos alunos em recorrer a memória de suas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental para destacar a mudança de pensamento e de sentido para eles, corroborando Charlot (2002, p. 32) que “não se pode aprender sem mudar”. Sendo assim, a categoria aprendizagem destacou as manifestações dos alunos sobre essa mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física, como a necessidade de se conhecer antes de praticar, ou seja, da teoria contextualizar a prática, conforme diálogo entre dois alunos do 3B:

*-Vinicius: Antes a gente não tinha a prática, porque para ter a prática tem que ter a teórica.*

*-Lori: Você aprendeu isso agora?*

*-Vinicius: Não... lógico, o processo vai desenvolvendo a atividade prática, vamos jogar bola, forma o time e o objetivo é acertar o gol, forma duas equipes, duas de cinco e vai lá e joga, quem não gosta fica sentado.*

*-Lori: Nem essa discussão básica a gente não tinha, você sabia que o objetivo era fazer gol, então.*

*-Vinicius: Não sabia o que era falta.*

-Lourival: *Falta não existia.*

Ainda, Thiago (3B) acrescentou o “aprender mais” à relação teoria/ prática, comparando à prática docente de seu antigo professor.

*Thiago 3B: Bom, professora, quando eu entrei aqui as aulas de Educação Física eram totalmente diferentes das aulas que eu tinha no meu antigo colégio, acho que a maioria das pessoas. E eu achava lindo, o professor chegava lá, deixava a bola lá e deixava nós jogar bola, jogava só uma recreação. Já aqui a mudou totalmente, a gente tem mais teoria da prática, e a prática envolvida com a teoria também que faz aprender mais e isso é bom.*

Para Charlot (2002, p. 32)

*Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Ao menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e vou esquece-las depois da prova. Aprender é mudar.*

A assertiva de Charlot justifica a importância atribuída pelos alunos à mudança das aulas do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, em que é preciso mudar pessoalmente, aprender coisas que façam sentido, para que só assim mudem sua visão em relação ao mundo, ou melhor, em relação à Educação Física. Aprender algo que faça sentido significa compreender o que se aprende, conforme exemplificou e indicou Cris:

*Cris 3A: A Educação Física é algo que juntou todos em algo só, tenho vários exemplos: por exemplo, na Educação Física a gente aprende a se comunicar, divertir com as outras pessoas, aprende coisas do corpo humano, aprende esportes, aprende culturas estrangeiras e nacionais mesmo, nossos, a gente aumenta nosso desenvolvimento, a gente consegue compreender melhor todas as modalidades de esportes, com os níveis, a Educação Física proporciona tudo isso.*

A diversificação dos conteúdos, ampliando o rol de conhecimentos dos alunos sobre o corpo, os esportes, entre outros, também se relaciona a aprendizagem durante as aulas de Educação Física, além de citarem outros conteúdos aprendidos. Observe algumas manifestações dos alunos:

*Gustavo 3A: Para mim a aula de Educação Física foi boa para a gente aprender, assim, não só o esporte, assim na prática, mas na teoria, a história,*

*onde começou e aprender mais modalidade de esportes, não só esportes mesmo, assim com lutas, esportes radicais, a gente aprende bastante coisas que envolvem o corpo, bastante exercícios vamos se dizer.*

*Cris 3A: A gente aprendeu também que esportes não é só aquele, tem que ter todo mundo também e também outra coisa como ser sedentário que eu não sabia. Aprendemos com os erros também, né? E outra coisa que eu acho que fez eu bem compreender foi sobre as éticas, que por mais que a gente tente ser correto, a gente acaba até sendo antiético.*

*Jeffer 3B: A quantia dos esportes, a gente só sabia futebol, vôlei, só jogava esse esporte na rua mesmo, mas quando chegou aqui, badminton, esses outros esportes aí, basquete mesmo não tinha na escola, nem da Educação Física mesmo tinha basquete.*

*Lori 3B: A questão da musculação também na Educação Física, outros esportes também, não só correr atrás de bola, ou seja, tênis, basquete e o futebol mesmo, mas tem o atletismo, a parte de acessibilidade também explicou aqui aquele pedaço da quadra, os esportes relacionados, adaptado para a pessoa que tem dificuldade ou necessidade.*

*Tati 3A: Principalmente improvisação, pois a gente não tinha todos os materiais, daí a gente improvisava, copiava alguns, esportes paraplégicos foram muitos eficientes.*

*Cassio 3A: Brincadeira também.*

*Apolo 3B: E ter conhecimento técnico também. Tem também sobre as lutas, que nós vimos bastante também, em tudo tem as histórias, as regras que nós aprendemos com o professor Geovanne que pratica. As do ano retrasado ainda.*

*Bandeira 3B: Cultura também! Professora, a cultura também! A gente conseguir trazer as culturas de outros países para cá, os esportes.*

Os alunos compararam o que aprenderam durante as aulas de Educação Física com o que seus colegas aprenderam (ou não) em suas escolas de Ensino Médio, concluindo que a organização das aulas, com a seleção dos mais habilidosos para participarem de equipes de treinamento esportivo, levam seus colegas a “*não aprender nada*”.

*Apolo 3B: Aí conversando com uns meninos amigos meu lá nas férias, eu perguntei como que é, ele falou que lá na escola eles estudaram desde o primeiro até o terceiro ano deles e só treinavam os meninos que eram da seleção do município, que quando era aula eles treinavam enquanto os outros ficavam na sala, mesmo, aí que nem pegava só os piás, aí da sala mesmo era dois três que jogavam, aí nas aulas de Educação Física eles ficavam treinando que eram da seleção do município. Não, não aprendiam nada destes treins aí.*

Retomando as proposições de Charlot sobre aprender, o autor ressalta que a questão central na escola é o saber, ou seja, “não se deve esquecer que a escola é um lugar onde existem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos tentam adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola” (CHARLOT, 2002, p. 24). Basicamente, se o professor não ensina, o aluno não aprende. Poderia aproveitar a afirmação para analisar a categoria que relaciona o pensamento dos alunos à prática docente, entretanto, continuarei a apreciação da categoria aprendizagem destacando as relações com o saber que fazem sentido para os alunos, despertando o desejo/ prazer de aprender ao relacionar os saberes da Educação Física com suas vidas, com o mundo. Os alunos também destacaram as relações destes saberes com o mundo ao compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas ou refletirem sobre a aplicação dos mesmos em sua vida cotidiana, aprendendo a diferenciar o certo do errado, conforme dissertaram:

*Murilo 3B: A gente vê o que que ocorre, que nem, aquelas aulas que a senhora falou de doping, é “pretencial”, às vezes, a gente pode até se formar e ir para uma academia a gente já tem uma base do que pode e não pode fazer. Eu estava vendo esse fim de semana agora, o homem diz que foi fazer um abdominal e ficou paraplégico, então está vendo, muitas vezes pode aprender aqui certo e pode entrar lá na academia quando formar, tiver na cidade e já ter uma base, falar “não, isso aqui está certo, isso aqui está errado”.*

*Bandeira 3B: E como os meninos falaram que da prática, fazer isso com saúde, e ainda conseguimos passar isso para os funcionários da escola, para alguns. É isso, a gente aprendeu em sala de aula.*

*Sidney 3B: Outra parte do esporte para nossa saúde é que quando a gente faz ele de maneira correta ele ajuda nosso corpo, mas se a gente fizer exageradamente pode prejudicar, o doping também grande uso pode prejudicar sua saúde, então apesar de ser proibido que usa deve ter esse conceito que pode se matar a si próprio.*

*Lori 3B: A questão do doping, a gente vê muito na televisão “ah não pode, tem hora, não é legal”, mas, assim, a gente não sabia o porquê que não pode, “ah, faz mal à saúde”, mas por que que faz mal à saúde? Tantas coisas que faz mal à saúde e é liberado também porque que o doping, mas “ah, o cara cresce, o cara fica forte”, a gente sabia que não era só isso, às vezes muita gente tem ilusão, igual a professora falou questão de óleo de álcool, vai lá aplicar, essa parte da gente ter consciência de que é errado, é uma coisa agora a gente ter consciência do porque é errado, eu acho que é a parte que a Educação Física colabora com a gente também.*

*Diandro 3B: Igual o Lori está falando, a gente pode aprender mais sobre o conceito histórico mesmo, saber a função, questão de saber os fundamentos de cada esporte, igual a gente aprendeu muito sobre esporte no primeiro ano e no terceiro ano, por exemplo, na questão de kart ou de até mesmo*

*taekwondô, kung fu, a gente chegou a apresentar artes marciais mistas, então isso influencia na formação de cada pessoa, cada cidadão, é necessário que as escolas tenham realmente os fundamentos, não só na escola, eu via, acontecia isso, na minha outra escola tentava trazer um pouco de história, mais a fundo sobre o principal, tipo futsal, vôlei e basquete, os que estavam na mídia, então é importante trazer os que estão fora da mídia também pra gente conscientizar as pessoa também que estão estudando.*

Interessante que Diandro destacou a importância da diversificação dos conteúdos da Educação Física para além das modalidades esportivas tradicionais, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dos alunos e para a “*formação de cada pessoa, cada cidadão*”, corroborando os objetivos da escola em formar um cidadão crítico, reflexivo e capaz de fazer suas próprias escolhas conscientemente, de maneira autônoma, a partir de um saber pautado no conhecimento científico.

Algumas experiências como o *kart* e o *rafting* foram tão significativas para os alunos, consideradas “*uma coisa maior que marca para o resto da vida para a gente*”, como expressou Cassiano do 3A ao se referir às duas atividades. Bandeira, do 3B, alegou que “*gosto muito da Educação Física pelo fato de participar de atividades que, pessoalmente, acho que eu nunca iria participar, e muitos alunos também não*”. Elias (3A) destacou que foram os “*mais legais também*” e Tati (3A) acredita que “*povo prefere mais porque foram os esportes radicais que mais mexeram intensamente, por isso querem de novo*”.

Estas atividades vivenciadas pelos alunos marcaram positivamente suas vidas, pois as situações de aprendizado são marcadas tanto pelo local e pelas pessoas envolvidas no processo quanto por um momento de minha própria história, ou em um momento de outras histórias. Assim sendo, o local, as pessoas e o momento que cada um dos alunos vivenciou com o *kart* e o *rafting* foi marcante, um momento em que estavam, mais ou menos, disponíveis para aproveitar as oportunidades oferecidas durante as aulas, propiciando-se, assim, a aprendizagem (CHARLOT, 2000).

Os alunos pensam, também, que as aulas de Educação Física se constituem num espaço de aprendizagem do domínio das mais diferentes relações, como a interação, a disciplina, o desenvolvimento interpessoal, dentre outros, conforme explicitaram:

*Cris 3A: E Educação Física é uma matéria que junta todo mundo.*

*Gustavo 3A: Tá, eu sei que não precisa falar, mas eu vou, aqui na sala ninguém fala com todo mundo, mas no esporte a gente se obriga a se falar, nem que for só para xingar “ô, passa ae”. Já aqui na sala não, um grupinho fica no fundo, outro grupo senta aqui num canto (gesticula mostrando na frente lado direito), outro no outro canto (gesticula mostrando na frente lado*

esquerdo), *não de todo mundo, a sala inteira, aí chega lá na prática todo mundo trabalha com todo mundo, não fica inventando desculpinhas.*

Marcos 3A: *Aproxima as pessoas mais dentro da sala.*

Cassiano 3A: *Da disciplina, professora, que eu acho que dá para resumir tudo por causa que, sempre a gente, meu pai sempre fala isso, pois sempre que a gente não tem disciplina, é sério, a senhora não consegue dar aula assim; e quando a gente começou desde o primeiro ano até o terceiro ano, a gente mudou muito, por causa sempre que a gente chegava na quadra para iniciar uma aula tinha que ser no mínimo quinze ou dez minutos. Até que isso não diminuiu muito, mas a gente aprendeu a ter disciplina, aprendeu a se organizar da hora que chega dentro da quadra ou de outro ambiente.*

Guilherme 3A: *Ajuda no nosso desenvolvimento interpessoal, porque como a gente faz as aulas práticas lá embaixo, aí a gente sempre vai estar em grupo, aí vai ajudar.*

Joemi 3A: *Ajuda no trabalho em equipe também.*

Demorei um pouco a compreender como os alunos aprendem os conteúdos atitudinais sem que eu tenha oferecido em minhas aulas, sequer os tenha planejado. Não são conteúdos disponíveis apenas no currículo oculto da escola como indica Zabala (1998), pois estão mais presentes no cotidiano dos alunos do que eu imaginava. Seria apenas nas aulas de Educação Física que os alunos os aprendem, como relataram ter aprendido desde o primeiro grupo focal com os 1º anos? Seria a Educação Física um espaço propício a aprendizagem dos mesmos? Com base em Charlot (2000), pressuponho que sim, pois existem locais mais apropriados que outros para implementar tal ou qual figura do aprender. Desta forma, compreendo que as aulas de Educação Física constituem-se em locais apropriados para a aprendizagem do domínio das relações do que as dos demais componentes curriculares.

Finalizando as análises na categoria aprendizagem, um aluno indicou o que faltou aprender, ou seja, o que eu não ensinei a eles, mas estava previsto na ementa dos 3º anos, “estudos sócio-culturais dos povos indígenas: danças e jogos tradicionais”. Josué (3B) lembrou: “*faltou as aldeias, né?*”. Realmente, a temática não foi nem elencada no meu Plano de Ensino para os 3º anos e desde 2014 não ofereci mais esta temática em minhas aulas, devido a dificuldade na realização das visitas técnicas às aldeias, as quais realizei entre 2010 e 2013. Porém, os alunos sabiam sobre estas visitas e as atividades desenvolvidas durante as aulas, em que foram vivenciadas brincadeiras tradicionais indígenas, competições como “corrida da tora” e conhecimento sobre a história e a organização dos jogos indígenas. Como os 3º anos tem apenas uma aula de Educação Física semanal foi necessário selecionar os conteúdos da ementa presumíveis ao tempo de execução necessário a cada um deles. Precisaréi repensar a inserção

da temática indígena nas minhas aulas de Educação Física e como administrar essa relação entre execução da ementa e número de aulas.

Sobre a ampliação da visão dos alunos sobre a Educação Física, há um entendimento para além do esporte, relacionando-a também ao corpo, à saúde, ao lazer, a mente, entre outros.

*Bruno 3A: A Educação Física ajudou a gente a ver o esporte, no caso, de uma forma diferente, não apenas na competitividade, na modalidade, em uma questão de saúde.*

*Diego 3A: Envolve bastante coisa, envolve o corpo da gente, a mente, um monte... os músculos...*

*Richard 3A: Outra parte também, Educação Física envolvida com a saúde corporal.*

*Renato 3B: É bom porque você vai conseguir além de ter o lazer, melhorar a saúde também que tá ligada ao esporte (Thiago: E seu desenvolvimento interpessoal), e o desenvolvimento no caso, sempre trabalhando em união.*

*Vinicius 3B: Que não é só jogar bola, existem outras formas, não é só bola e futebol, existem outras formas da Educação Física ser interessante.*

Pressuponho que esse entendimento se deve à diversidade de conteúdos e temas trabalhados com os alunos durante os três anos do Ensino Médio, em que puderam mudar sua visão em relação à Educação Física e sua ligação estrita ao Esporte e/ou Saúde. Além disso, os alunos atribuíram importância ao componente curricular, conforme as afirmações a seguir:

*Bruno 3A: Que não pode acabar, é uma matéria que faz falta, a carga horária é muito curta.*

*Tati 3A: Isso é verdade, às vezes tem que trabalhar com a turma inteira e tem que ficar quebrando horário, trabalhando em horários diferentes, separando as aulas, deveria ser no mínimo duas aulas.*

*Lori 3B: Tipo, o nome já diz: Educação Física, é para você de certa forma aprender, aprender o que? Partes do seu físico porque antes a única coisa que a gente sabia era correr atrás de bola, igual o Vinicius falou, até tinha um pouco de dificuldade para alunos que nunca tiveram uma introdução sobre o que era no ensino fundamental, chegar aqui e saber que Educação Física é uma matéria que nem português, geografia e história, é conteúdo, você ter que aprender mesmo, acaba querendo ou não sendo mais difícil, mas mais interessante.*

*Diandro 3B: E outra questão na relação também é que a necessidade de todas as escolas terem só uma hora de Educação Física e sim ter pelo menos umas três horas como nos outros países, a Educação Física não serve só para você*

*brincar e se divertir, mas é um estudo, um aprendizado para você crescer na vida.*

Os alunos consideram a necessidade de haver mais que uma aula de Educação Física semanal, equiparando-a aos demais componentes curriculares, principalmente porque proporciona aprendizado aos alunos. A Educação Física, da forma que estão vivenciando no Ensino Médio, é considerada “*mais difícil, mas mais interessante*”, uma “*matéria que faz falta*”, “*um estudo, um aprendizado para você crescer na vida*”. Ora, estes dados contradizem pesquisas que constataram que os alunos não atribuem importância à Educação Física como componente curricular do Ensino Médio, como os estudos realizados por Betti e Liz (2003), Frey (2007) e Scheneider e Bueno (2005), em que os alunos gostam das aulas de Educação Física, mas não a consideram importante em relação aos demais componentes curriculares. Ou ainda, pesquisas como de Cordovil e colaboradores (2015) que encontraram tanto respostas que relacionavam a importância da Educação Física a diversos fatores, sem fornecer uma definição clara sobre o seu papel pedagógico no Ensino Médio, como respostas ligadas estritamente com a promoção da saúde e lazer.

Os alunos pensam, também, que os professores de Educação Física de outras escolas deveriam modificar sua prática docente e ensinar “*o que aprendemos aqui*”, conforme destacou Patrícia e Dani, do 3B, no breve diálogo:

- Patrícia: *E daí a gente vê também que não é difícil fazer o que a gente tratou, antes dos esportes, porque em escolas municipais e estaduais a gente não aprende o que aprendemos aqui.*

- Dani: *A gente não vê isso aqui em outras escolas!*

- Patrícia: *Não é difícil dar coisas de saúde, educação, e tem professor que não passa!*

As manifestações das alunas podem ser complementadas pelo diálogo a seguir, compreendido pelos alunos do 3A, destacando o ensino de diversos esportes, inclusive os menos conhecidos.

- Cassio: *Antes era só ir lá e jogar bola... futsal.*

- Henrique: *Antes você só jogava bola, não seguia nem regras direito, agora que viemos para cá aprendemos novas regras.*

- Diego: *Novas regras não, as regras certas!*



- Henrique: *Ensinou as regras para nós, tudo certinho, e mais interessante que não foi só futebol, a senhora deu vários esportes.*

- Diego: *Teve uns que nem conhecia.*

- Henrique: *A senhora fez eu conhecer esportes menos conhecidos... menos praticados. Essa também foi uma parte boa que eu achei interessante.*

As respostas dos alunos mostram o rompimento com a prática repetitiva baseada, principalmente, nas modalidades esportivas e coletivas mais comuns (vôlei, basquetebol, handebol e futsal) que imperavam em suas nas aulas de Educação Física vivenciadas no Ensino Fundamental, fato também relatado por Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 178). A diversificação de conteúdos promoveu a superação da relação ineficaz entre os jovens e as aulas de Educação Física, mobilizando seus interesses e participação durante as aulas.

Para Ferreira, Rufino e Darido (2017, p. 89):

Especificamente sobre a Educação Física escolar, a diversificação dos conteúdos da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, práticas corporais alternativas, esportes, capoeira, jogos, circo e exercícios físicos) pode ser um incentivo para a prática de atividade física, aumento do interesse e participação dos alunos nas aulas e, conseqüentemente, a ampliação do conhecimento. Tais conteúdos devem ser tratados de acordo com a exigência da complexidade deste nível de ensino.

A diversificação de conteúdos aliada a uma prática docente contextualizada e focada na aprendizagem dos alunos, com a seleção de estratégias de ensino inclusivas, contribui para a garantia de uma aula de Educação Física para todos, sem exclusão dos menos habilidosos ou de gênero. Leandro, 3B, afirmou que:

Leandro 3B: *Outra coisa importante de abordar é que o método utilizado para fazer sua avaliação ou para suas aulas é reduzir a exclusão social. Antes, se você não participava do esporte você ficava lá naqueles de canto que não quer participar, ficava ali só excluído na rodinha, aqui junta toda a galera, a união de todo mundo participar, eu acho isso ajuda bastante.*

Para haver mudança de pensamento dos alunos sobre as aulas de Educação Física, a primeira coisa a ser modificada é a prática docente do professor. Os dados têm demonstrado que os alunos ressignificam suas ações e pensamentos conforme as experiências vivenciadas durante as aulas de Educação Física. Sendo assim, quanto maior a diversificação dos conteúdos, promoção de discussões que os levem a refletir e criticar suas próprias ações enquanto agentes capazes de modificar uma realidade social, compreendendo o que e por que

aprender os conhecimentos específicos da Educação Física, mais autonomia terão para escolher e criticar as diversas práticas corporais disponíveis em seu dia a dia ou na mídia. Desta forma, a análise da próxima questão sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física retomará esta discussão.

#### 4.3.3.4.2 *O que aprendem nas aulas de educação física*

A resposta dos alunos à questão “o que aprendem nas aulas de Educação Física?” remeteu aos conteúdos oferecidos durante os três anos do Ensino Médio, destacando aqueles que foram mais significativos, porém mencionando, mesmo que de forma superficial, todos os conteúdos/ temas. Os alunos enfatizaram que a Educação Física não é sinônimo de esporte, aprendendo outros conteúdos e preocupando-se com “*uma melhor forma de vida*”, como destacou Luiz:

Luiz 3B: *Queria falar que Educação Física não estuda só o esporte, estuda também o humano, uma melhor forma de vida.*

Para os alunos, a diversidade de conteúdos aprendida no Ensino Médio é diferenciada por ser uma escola federal, ter mais materiais e devido a minha prática docente. Observe o diálogo entre os alunos do 3A:

- Cris: *E outra coisa também, a gente estudando agora no Ensino Médio, nós agora, também deu para compreender a diferença da escola pública, para a escola federal, que agora lá a gente só jogava bola, agora quando a gente veio para cá, a gente não só jogava bola, veio todas as modalidades, viu coisas que não é só esporte. Porque o seguinte, lá... o modo de dizer... é o médio, mas tem outra coisa, lá a gente não aproveita muito, e tudo e não tem recursos, um professor não é especializado em uma só matéria. Por exemplo, a senhora engloba mais conteúdo da Educação Física, já os outros não.*

- Cassiano: *Quando a senhora fala que não tem equipamento (outras escolas), não é só para aquela aula, é para várias aulas que futuramente vai ser ocupar, mesmo que não seja para aula, que nem nós temos as camas elásticas lá, a gente usou ela aquela vez, e ontem usamos para a prática de treinamento.*

- Gustavo: *Tipo, lá não tinha nem ginásio, jogavam na terra.*

Entretanto, pressuponho que a diferença não está na escola ser ou não federal, pois não significa que uma tem mais recursos para aquisição de materiais ou estrutura física que outra. Há escolas municipais e estaduais com melhores estruturas físicas e diversidade de

materiais que as federais. Inclusive entre os *campi* do IFMT, há aqueles sem ginásios ou quadras de esportes, e com grande quantidade de bolas para as modalidades coletivas, porém com pouco ou nenhum material para outras práticas corporais. A diferença está sim na prática pedagógica de cada professor de Educação Física. O IFMT campus São Vicente tem uma ótima infraestrutura, que é anterior ao IFMT (herança da “escola agrícola” e CEFET), porém os materiais diferenciados para as aulas de Educação Física foram adquiridos aos poucos, conforme demonstrei necessidade dos mesmos e o componente curricular se legitimou aos olhos da gestão, pois também só dispunha de bolas das quatro modalidades tradicionais quando ingressei como professora do campus.

Para Charlot (2002) quem aprende é o aluno, pois só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual, portanto ninguém pode aprender no lugar do outro.

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante (CHARLOT, 2002, p. 24).

Portanto, é preciso modificar a prática pedagógica e docente em todas as escolas, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer a diversidade de conhecimentos que a Educação Física abarca.

Sendo assim, seguindo a mesma lógica de organização dos dados, as categorias apreendidas no grupo focal 3 foram: **1) Teatro de nutrição; 2) Esporte/ Ética no esporte e doping; 3) Lutas; 4) Dança; 5) Esportes paralímpicos; 6) Esportes radicais; 7) Kart – lazer; 8) Ergonomia/ Ginástica Laboral; 9) Brincadeiras/ Esportes outros países e culturas.**

Fiz uma inversão na ordem de apresentação das categorias em relação aos grupos focais anteriores, o que poderá ser notado no quadro 78, apenas como uma forma de favorecer o encadeamento das discussões dos dados, que muitas vezes se entrelaçam devido às relações que os alunos estabelecem entre os conteúdos apreendidos. A categoria “conhecimentos sobre o corpo” foi suprimida porque os alunos fizeram referência especificamente aos teatros sobre nutrição e, quando mencionaram questões relativas à saúde, o fizeram em sintonia com a “saúde do trabalhador”, ou seja, ginástica laboral. A ginástica não foi citada, até porque não foi oferecida nos 2º anos, mas no Grupo focal 2 os alunos haviam reclamado que não aprenderam tal conteúdo, conforme observaram as aulas dos colegas dos 2º anos. Sobre as brincadeiras,

houve apenas uma citação aliada a uma atividade desenvolvida pelos alunos durante os seminários sobre “esportes tradicionais de outros países e culturas”. O *kart* foi mencionado ora atrelado ao *rafting*, ora ao lazer, por isso uma categoria específica sobre o mesmo. Para finalizar, os conteúdos atitudinais não foram referidos pelos alunos separados dos outros conteúdos, como ocorreu nos grupos focais anteriores.

**Quadro 78:** O que aprendem nas aulas de Educação Física – Grupos focais dos 3º anos

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Conhecimentos sobre o corpo	1) Conhecimentos sobre o corpo/Teatro de nutrição	1) Teatro de nutrição
2) Esporte	2) Esporte/ Ética no esporte e doping	2) Esporte/ Ética no esporte e doping
3) Capoeira	3) Lutas	3) Lutas
4) Esportes radicais	4) Dança/Ginástica (não tiveram)	4) Dança
5) Esportes paralímpicos	5) Esportes radicais	5) Esportes paralímpicos
6) Brincadeiras	6) Esportes paralímpicos	6) Esportes radicais
7) Ergonomia	7) Brincadeiras	7) Kart – lazer
8) Conteúdos atitudinais	8) Ergonomia/ Ginástica Laboral/ Técnicas alternativas	8) Brincadeiras/ Esportes outros países e culturas
	9) Conteúdos atitudinais	9) Ergonomia/ Ginástica Laboral

**Fonte:** construção da autora

Como expliquei anteriormente, os conteúdos abarcados em “conhecimentos sobre o corpo”, citados em praticamente todos os grupos focais da pesquisa, do 1º ao 3º ano, não foi destaque neste grupo focal. A explicação pode ser que os conteúdos deste bloco foram oferecidos no início do 1º ano (saúde, atividade física, exercício físico, obesidade e sedentarismo), ou seja, há quase três anos. Outra explicação é a ampliação do conceito de saúde para alunos, que não está atrelada apenas aos conhecimentos sobre o corpo (ou do próprio corpo), mas também ao esporte de alto rendimento, nem sempre sinônimo de saúde, e à saúde do trabalhador a partir da ergonomia e ginástica laboral.

Entretanto, a nutrição, também entendida como pertencente ao bloco de “conhecimentos sobre o corpo”, mencionada pelos alunos atrelada a experiência com os teatros. Os dois breves diálogos a seguir exaltam os teatros apresentados para as crianças:

3A

- Cassio: *Do teatro*

- Diego: *É o teatro de Educação Física foi legal.*

- Cassio: *Alimentação, aprender a comer.*

3B

- Maya: *Sobre o teatro das comidas, eu fui... eu fui a margarina, dos carboidratos.*

- Thiago: *Eu aprendi mais ou menos sobre a mandioca.*

- Patrícia: *Vocês sabem o que são carboidratos? “Sim!”*

- Thiago: *As crianças não sabem nem onde é o nariz delas, vai saber sobre carboidratos?!*

As turmas que vivenciaram os teatros de nutrição (1º e 3º anos desta pesquisa) sempre se recordam com satisfação e alegria do momento em que puderam compartilhar seus conhecimentos com as crianças.

Para Alcará e colaboradores (2009, p. 170), “o compartilhamento da informação e do conhecimento é essencial para a construção de novos conhecimentos, porém esse processo pode ser influenciado por diferentes fatores”, como a natureza do conhecimento, a motivação para compartilhar e as oportunidades para compartilhar, que estão integrados à cultura organizacional do trabalho ou escola – no nosso caso, das próprias aulas de Educação Física. Para os autores, existe uma reciprocidade no compartilhamento de informações, em que as pessoas compartilham em troca de algo. Inicialmente, posso afirmar que os alunos compartilharam seus conhecimentos com outras pessoas em troca de nota para o componente curricular. Mas vou além! Com base em Charlot (2000), há muito mais que motivação – externa (notas) – para executarem as atividades propostas, seja o teatro, brincadeiras com crianças ou idosos, ou a Ginástica Laboral com os funcionários do campus, houve uma mobilização (interno, do sujeito).

A primeira destas atividades, no caso o teatro, demorou mais para mobilizar os alunos, a entrada em atividade, ou seja, demoram a colocar os recursos da ação em movimento porque não sabiam o que iria acontecer, como seria a experiência com o teatro, então não haviam boas razões para agir. Pois, como vimos na pesquisa-ação com os 1º anos, os alunos tiveram dificuldades para elaboração e ensaio dos teatros, entretanto a execução da atividade foi motivadora, despertou sentimentos e os levaram a aprender a dominar relações e os próprios conhecimentos de nutrição. Porém, nas atividades seguintes, os alunos já estavam mobilizados para a atividade, pois despertaram o desejo de compartilhar os conhecimentos com outras pessoas, em troca de novas experiências, novas relações com o saber.

Sobre o esporte, é sempre lembrado pelos alunos mesmo que de forma superficial como fez Juliano (3A) ao citar “vôleibol” e Guilherme (3A) “regras do esporte”. Pressuponho

que por estarem mais recentes na memória dos alunos, a “ética” (Maya, 3B) e o “doping” (Joemi, 3A)/ “drogas” (Richard, 3A) tiveram destaque nas falas dos alunos, conforme ressaltou Bandeira sobre o doping:

*Bandeira 3B: É uma coisa muito importante é o negócio dos remédio, dos esteroides e anabolizantes.*

Ainda, os alunos do 3B empreenderam um diálogo sobre ética, ética no esporte/lutas e na Educação Física, demonstrando reflexão e criticidade sobre o tema, demonstrando a aplicação destes conhecimentos em exemplos do seu cotidiano.

*-Vinicius: Nas aulas também pode mostrar as relações não só no esporte que tem a falta de ética dos participantes, tanto minha como dos colegas também.*

*-Eldo: Teve até uma discussão minha com o Cleiton do DAD, porque ele veio perguntar para mim o que era ética, e eu falei pra ele depende, ele falou que não, que ética tem um conceito, mas eu falei depende porque o que é ética para mim pode não ser para você, eu tenho um pensamento você tem outro e para lei já tem outro pensamento, então não adianta a gente discutir sobre ética porque acaba que a ética, a lei é a ética para lei, se for para mim é a ética minha, porque é uma ética própria de vida e o outro tem a dele, então não tem como discutir.*

*-Igor: A ética ela tem que ser seguida na risca porque ela foi feita pela lei, então você querendo ou não vai ter que saber um pouco sobre o que é a lei da ética, você fazendo uma coisa errada você vai saber que está sendo antiético com uma pessoa, por exemplo, teve pessoas da minha banca de estágio que se eu falei não vou mais chamar se não vou me ferrar, mas não, não vou porque se eu falar você não vai mais ser mais da minha banca, eu vou estar sendo antiético porque eu já chamei ela, então eu já tenho conhecimento dessa lei, então não tem essa cada um tem uma ética existe uma universal que você sabe quando está errado e quando você está certo, no meu ponto de vista.*

*-Lori: Igual o Igor está falando, você tem para você o que é certo, para você é ético, como Eldo falou o que realmente tem que ser certo é voltado para lei, só que muitas pessoas não têm isso. Agora vamos relacionar a Educação Física com a ética, eu pratiquei taekwondô com o Jefter, e quando eu estava no taekwondô o nosso kiossanyn era o Xingu e assim ele pode não ter muita visibilidade na escola, coisa boa, mas a partir do momento que ele estava lá, a gente era sempre levado a sério, numa linha certa e querendo ou não tudo que acontecia aqui fora quando chegou lá ele me cobrou, então a partir daquele momento com aquelas cobranças dele no esporte despertou eu a ser uma pessoa melhor, melhorou bastante, então acho que é essa relação que tem o esporte com a vida da pessoa.*

Esse diálogo corrobora as proposições de Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 197) para as discussões sobre uma Educação Física mais crítica e autônoma:

Aos poucos, mas com muito entusiasmo, devemos lutar por uma Educação Física emancipada do caráter utilitarista e desvalorizada, pois só assim será possível interferir no processo de formação do educando que, cada vez mais, carece de subsídios para ser capaz de: interpretar, julgar, avaliar, ressignificar, adaptar, inovar, criar, intervir e transformar criticamente.

Os alunos do IFMT – campus São Vicente têm demonstrado concluir o Ensino Médio com todas as capacidades indicadas pelos autores, pelo menos em relação ao componente curricular Educação Física. E estas capacidades estão visíveis ao longo de todo o texto, inclusive nas próximas categorias apreendidas, as lutas, integrando os conhecimentos sobre a filosofia de vida nas lutas aos outros esportes e saúde, conforme diálogo do 3B:

*-Vinicius: E outra coisa também é que o esporte não é só vencer, por exemplo, futebol pegar e chutar a bola no gol e pronto, todo esporte tem uma filosofia de vida, uma coisa que dá de associar fora das quadras, do local onde ele é praticado.*

*-Sidney: [...] o esporte, ele ajuda na relação das pessoas e por parte da educação também, como a luta, a luta a pessoa precisa ter bastante autocontrole para não sair por aí com discussões, então a pessoa usa aquilo ali.*

*-Lori: E é uma coisa que a gente não entende, porque que a pessoa que sabe não vai e luta, porque tem aquilo por trás, tem aquela filosofia e autocontrole.*

*-Eldo: Professora, o que eu achei massa também foi a parte da senhora nos influenciar a praticar esporte porque tem muito sedentário.*

Sobre a filosofia de vida, Darido e Rangel (2005, p. 245) discorrem que “antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo”. Os alunos se referem aos princípios, atitudes e valores que podem associar tanto às outras modalidades esportivas como às suas próprias vidas, corroborando as ideias de Correia (2015, p. 340):

O que comumente observamos é a validação de certos princípios, valores e éticas muito particulares e contingenciais defendidas pelos protagonistas das múltiplas escolas, estilos, modalidades de práticas ou sistemas marciais. É razoável admitirmos que um manejo sábio e tutorial de mestres e professores na condução de experiências marciais podem, de fato, favorecer o desenvolvimento humano.

Eldo, ainda, aproveitou o diálogo para relacionar o esporte à saúde, um incentivo para deixarem de ser sedentários, o que caberia uma discussão na categoria de análises ligadas aos “conhecimentos sobre o corpo”. Porém, achei inoportuno desmembrar o diálogo para fazer a análise desta afirmação específica, já que ela se vincula também a outros saberes e está engajada numa trama de ideias mais ampla. Sobre as lutas, dois alunos do 3A também as mencionaram:

*Cris: Ah, no primeiro ano, não sei se é só o meu caso, mas dos outros também, eu consegui compreender mais sobre as lutas.*

*Cassio: Lutas, taekwondô.*

As danças foram novamente lembradas pelos alunos com entusiasmo, mesmo que de forma breve, principalmente em relação às estratégias adotadas com a produção dos vídeos, em que puderam apresentar os conceitos e o movimento de diferentes danças.

*Joemi 3A: As danças, a nossa foi a dança principal!*

*Diego 3A: As aulas de dança.*

*Thiago 3B: As danças, né, Patrícia, que a gente fez o vídeo aquela vez lá...*

*Patrícia 3B: De tango!*

Os alunos do 3B discorreram sobre os esportes paralímpicos e analisaram as dificuldades que um aluno cadeirante enfrentaria se estudasse no IFMT – campus São Vicente, devido sua característica agrícola. O interessante é a reflexão ir além das experiências com o esporte paralímpico, vertendo para o cotidiano do campus, para a alteridade, se colocando no lugar do outro, das suas possibilidades e dificuldades. Observe o diálogo a seguir:

*- Apolo: Tem o negócio das paraolimpíadas.*

*- Bandeira: Posso falar? A entender como é a vida de um deficiente, um deficiente físico.*

*- Dani: Ah, é verdade! Isso é legal!*

*- Thiago: Que a professora (Mariana) falou que foi uma batalha ter um cadeirante aqui na escola.*

*- Bandeira: Foi aquilo que a gente vivenciou...*

*- Thiago: Um aluno cadeirante que vier ter aula nessa escola vai precisar ter uma pessoa 24h por dia ajudando ele...*

*- Patrícia: Aula prática, na verdade, não tem nem como ir.*



- Thiago: *Para uma visita, não tem como ir, não tem ônibus apropriado para ela. Aqui mesmo, a topografia da escola não favorece um aluno. Aqui mesmo, para ir do alojamento ali, tem que subir aquela rampinha ali que vai para o refeitório, precisa de ajuda senão ele cai.*

As discussões dos alunos corroboram as proposições de Neira (2009, p. 72) de que a Educação Física deve projetar o posicionamento dos alunos como “sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa”. Complementa ainda que:

Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam. Com isso, pretende-se não só, a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Tamanho diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconhecimento positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a uma relação verdadeiramente democrática (NEIRA, 2009, p. 73).

Os esportes radicais são sempre lembrados pelos alunos e, normalmente, o *kart* e o *rafting* são as vivências que primeiro ecoam em resposta à questão apresentada no grupo focal sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física. As manifestações a seguir indicam os conteúdos citados:

Diego 3A: *Muitas coisas, do rafting, do kart.*

Juliano 3A: *Esportes radicais.*

Patrícia 3B: *sobre o slackline.*

Todavia, o *kart* foi apresentado aos alunos como uma possibilidade de prática de lazer. Mas, os alunos foram além, relacionando a experiência do *rafting* e *kart* com a saúde e destacando a oportunidade que, talvez, não tivessem se estudasse em outras escolas.

Lourival 3B: *Que nem o Diandro falou, o kart é interessante também, ele lembrou o rafting, porque “ah, é lazer”, mas não, é saúde também...*

Eldo 3B: *Acho que a senhora arrasou porque muita gente não tinha estabilidade financeira para ir tanto ao kart, no rafting e a senhora pegou e deu oportunidade de conhecer como que é, entender, para pessoa se sentir mais à vontade. Porque lá em Cuiabá só fica naquela de jogar bola, pelo menos no meu colégio, ele ensinava parte de história e as regras porque o objetivo deles era ensinar as regras que tinha que entender e aqui não, a senhora faz a parte da inclusão. Igual o Leandro falou, pior que é verdade, o outro colégio que eu estudava você via que tinha o pessoal que porque você é*

*ruim você não vai no meu time não, vai para lá, aí como eles já sabiam, já montavam um time só deles, aí na horas que eles iam jogar ninguém queria jogar contra eles, porque “não, vocês só vão atrapalhar, o que vocês querem aqui?”.*

A oportunidade de vivenciar atividades como o *kart* e *rafting* se relacionam também com a prática pedagógica do professor, por mais que o campus tenha passado a financiá-las integralmente, inicialmente eram realizadas por iniciativa minha, com organização de rifas para os alunos venderem e custearem a atividade. O esforço empreendido era significativo, o que poderia ter-me desmotivado, por isso enfatizo a relação com a prática pedagógica, pois outros *campi* do IFMT têm recursos financeiros que também poderiam proporcionar tais vivências, mas por que elas não acontecem? Mesmo com recurso, por que os professores não oferecem estas oportunidades aos seus alunos?

Além disso, a prática docente foi novamente destaque na manifestação de Eldo, em que a inclusão de todos os alunos é ordinária durante as aulas de Educação Física, devido à diversificação dos conteúdos, sem priorizar a habilidade técnica e nem o gênero. Todos devem ter a possibilidade de vivenciar as atividades, efetivando-se assim a “equiparação de oportunidades”, conforme destacaram Seabra Júnior, Teixeira e Guimarães (2017, p. 164).

Como podemos perceber, uma grande área de interação e acolhimento às diferenças pode ser constituída na escola, a partir dos princípios da inclusão, na medida em que a Educação Física Escolar, mediada pela Educação Física Adaptada, adotar metodologias e ações que proporcionem a participação de todos os alunos em práticas corporais adequadas as suas potencialidades e capacidades, proporcionando-lhes desafios e situações que resultem na percepção do “eu consigo”, de competência e de autonomia, com efetivas possibilidades de êxito nas tarefas.

Deste modo, o princípio da inclusão deve ser garantido a todos, independente a aptidão física, gênero, deficiência ou necessidades especiais. A aula de Educação Física deve ser para todos!

Sobre a ergonomia, os alunos do 3B engajaram um diálogo sobre o que aprenderam:

- Dani: *Postura.*
- Bandeira: *Coisas simples para o nosso dia a dia.*
- Maya: *Fazer exercícios.*
- Bandeira: *Sentar na cadeira.*

- Josué: *Como varrer o chão.*
- Maya: *Problemas de coluna.*
- Murilo: *Jeitos certos de se sentar em uma cadeira.*

Outros conteúdos sobre ergonomia e ginástica laboral foram mencionados pelos alunos, relacionando-os à saúde do trabalhador e a “*aprender a trabalhar com o corpo*”, conforme destacaram Lori e Gustavo:

Lori 3B: *[...] relacionado a saúde também teve aquela aula sobre o serviço que ajuda melhorar a qualidade do trabalho, às vezes, eu não lembro o nome, mas lembro o que foi trabalhado que é mais importante, o professor preocupa muito sobre saber o que é, mas não, se você tiver ali a ideia de como que tem que ser, acho que já é muito louvável.*

Gustavo 3A: *Que não é também só o esporte, é também trabalhar com o corpo, é o que a gente viu esses três anos, a gente viu assim como trabalhar com o corpo, até esse negócio de postura, tudo, na realidade a Educação Física não foi só o esporte, foi sim aprender a trabalhar com o corpo.*

Lori sugeriu também que os professores não se preocupem tanto que os alunos saibam nomear os conteúdos, mas que tenham “*a ideia de como tem que ser*”. Isso pode ser expandido a todas às áreas de conhecimento, em que muitas vezes os alunos são cobrados por aquilo que decoraram e não sobre o que realmente aprenderam. É perceptível durante os grupos focais que nem sempre os alunos sabem/ conseguem utilizar as palavras corretas para explicar algum conceito, por isso se valem de comparações com as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental ou de exemplos para explicitar o que estão pensando. Isso ocorre durante as avaliações escritas também, em que muitos alunos explicam os conceitos através de exemplos ou não conseguem por no papel suas ideias.

Para finalizar, o conciso diálogo entre os alunos do 3A destacou a transformação/ adaptação tanto das brincadeiras tradicionais da infância quanto dos esportes tradicionais de outros países e culturas.

- Cassio: *Aprender a criar atividades.*
- Diego: *Na verdade foram brincadeiras, a gente pegou uma brincadeira que já existia e mudou ela para outro jeito, colocou outras regras, as regras nós que fizemos.*
- Joemi: *Paintball! O meu paintball foi legal!*
- Henrique: *Foi só isso só, professora! A teoria na prática.*

Assim, a estratégia de instigar os alunos a transformarem as brincadeiras da infância e adaptarem os esportes tradicionais de outras culturas e países (*paintball*), através de seminários teórico-práticos, não se trata apenas de adequá-los à nossa realidade material e estrutural para que possam vivenciá-las, mas também estimular diversas capacidades, como trabalhar em grupo, criatividade, refletir e relacionar aos temas de urgência social, adaptar e criar novas regras, estimular a autonomia e o senso crítico dos alunos, entre outros. A diversificação das estratégias de ensino é tão importante quanto a diversificação dos conteúdos, pois os alunos atestaram no decorrer dos grupos focais que ambas contribuem para a legitimação da Educação Física no Ensino Médio, garantindo a participação de todos os alunos durante as aulas, corroborando com as proposições apresentadas por Nardon e Darido (2017) e Moreira, Pereira e Lopes (2009).

Ao finalizar a análise do que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física, é possível afirmar que a aprendizagem acompanha a evolução dos conteúdos oferecidos durante os três anos de ensino e quanto mais os alunos vivenciam novas experiências, mais mobilizados estão para novos conhecimentos. Para tanto, é preciso haver sim a interlocução entre a teoria e prática, pois os alunos só aprendem e valorizam o conhecimento que compreendem e que são capazes de estabelecer relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, através de experiências significativas.

#### 4.3.3.4.3 *O que significam as aulas de educação física*

Enfim, a última questão de análise deste grupo focal traz as respostas dos alunos a uma das questões centrais desta pesquisa: o significado das aulas de Educação Física. Compreendo que as categorias de análise pouco se alteraram no percurso da pesquisa com as turmas dos 3º anos, contudo se diferenciam dos significados (questionários) atribuídos pelos alunos quando se matricularam no Ensino Médio no IFMT – campus São Vicente, os quais eram restritos a apenas uma ou outra figura do aprender destacada por Charlot (2000), ou seja, limitados ao “aprender”.

No 3º ano, os alunos passaram por todo um processo de ressignificação das aulas de Educação Física a partir das próprias experiências que vivenciaram durante os três anos do Ensino Médio capaz de modificar o seu sentido, que é pessoal e subjetivo, para só então concretizar a mudança do significado. Assim, as categorias apreendidas foram: **1) Aprender;** **2) Objetivos da Educação Física;** **3) Ampliação do significado.** O quadro 79 apresenta as categorias de análise dos grupos focais dos 3º anos.

**Quadro 79:** O significado das aulas de Educação Física para os alunos dos 3º anos

<b>Grupo Focal 1</b>	<b>Grupo Focal 2</b>	<b>Grupo Focal 3</b>
1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física e sua legitimação como componente curricular	1) Aprender 2) Ampliação do significado 3) Objetivos da Educação Física	1) Aprender 2) Objetivos da Educação Física 3) Ampliação do significado

**Fonte:** construção da autora

O aprender é uma categoria de análise constante nos três grupos focais, pois os alunos pensam que as aulas de Educação Física se constituem em momentos de aprender, indicam os conteúdos que aprenderam durante todo o Ensino Médio e, ainda, atribuem o significado de aprender. De acordo com Franco (2012), a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, estas relações entre as aulas de Educação Física e o aprender fazem sentido quando se coloca “o aluno e sua relação com o mundo, com a vida, com as circunstâncias” como foco, pois “o foco é o sujeito, portador de desejos e possibilidades; sujeito capaz de subverter a lógica dominante, como estratégia de sobrevivência moral” (FRANCO, 2012, p. 121).

Como tem afirmado Charlot (2000; 2002), quem aprende é o aluno, não se pode aprender por ele. Então, “[...] o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma atividade intelectual, porque é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Ele deve ter uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2002, p. 19). Charlot considera o sentido, a atividade intelectual e o prazer, as chaves para o ensino bem sucedido e Gustavo (3A) destaca esse prazer de aprender:

*Gustavo 3A: Tem aqui aquele negócio que as aulas é descontração, não é aquelas aulas pesadas, e a gente aprende nelas e se torna gostoso aprender como surgiu o esporte e depois praticar ele e dar um jeitinho de mudar ele ainda, para dar para nós, todos conseguir jogar.*

A questão do prazer nas aulas de Educação Física gerou controvérsia nos grupos focais dos 2º anos, pois os alunos relacionaram, em alguns momentos, as aulas à um momento de distração e relaxamento, mas destacavam ao mesmo tempo a importância do aprendizado proporcionado pelo componente curricular. Para tanto, Gustavo esclareceu que a relação entre o aprender e “a descontração” encerra-se no prazer de aprender, ponto de destaque na obra de Charlot (2002, p. 18):

*[...] Segue uma outra questão: porque ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino.*

Quem puder resolver as questões do sentido, da atividade intelectual e do prazer, vai ser um docente bem sucedido. É muito difícil resolvê-las.

A questão do prazer de aprender é tão central para Charlot (2002, p. 25) que avalia “o fenômeno da violência não se encontra, ou pouco se encontra, numa escola em que as crianças têm o prazer de estudar, o prazer de aprender”. Desta forma, entendo que é uma questão equacionada em minhas aulas de Educação Física.

Porém, Juliano (3A) avalia a diversão por outro sentido, dizendo que “*depende do ponto de vista, por exemplo, se você pensar em só diversão a outra é melhor (Ensino Fundamental), aí se você pensar para a técnica...*”. Deste modo, se o aluno entender que as aulas de Educação Física significam estritamente diversão, o formato de aula que tinham anteriormente contemplava essa característica, conforme descreve Gustavo a seguir; porém, se entendem as aulas como um momento para aprender, “*aprender do jeito correto, como praticar as coisas*” (Cris, 3A), o formato do Ensino Médio é melhor.

*Gustavo 3A: É assim professora, lá na minha cidade a gente não vê tanto o esporte quanto a gente vê aqui, lá é assim, a professora de Educação Física, acho que para descontrair, leva a gente para o ginásio, leva lá para o campo, leva para algum lugar e solta uma bola e só joga, não é que nem aqui, porque aqui a gente aprende o que tem que fazer, aprende porque é daquele jeito e não só aprende na prática como na teoria também.*

Se as aulas proporcionam aprendizagem, também significam o “*ensino do corpo*”, como relatou Bruno (3A). Concordo com Charlot (2000) que o mais importante na Educação é pensar primeiro em que o aluno pode aprender, ao invés, do que será ensinado, mas também entendo que, nesta tese, a compreensão do significado das aulas de Educação Física para os alunos é o resultado da imbricação entre aprender e ensinar.

Sendo assim, os alunos indicaram as aprendizagens que tiveram durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, destacando a importância de se aprender a teoria e a prática.

*Cassio 3A: É melhor porque você aprende na teoria e faz na prática, e lá não, você só aprendia na prática, que você jogava do jeito que você sabia, como você não sabia jogar, não sabia as regras nem nada, e tem os outros esportes também que ninguém sabia nada, quem já sabia aprendeu.*

*Apolo 3B: A Educação Física é quando você aprende a prática e a teórica combinada no esporte, você tem que entender seu corpo e a modalidade, equitação esses trens.*

*Henrique 3A: Em conhecimento, a teoria com a prática. O que eu aprendi muito foi conciliar a teoria com a prática, tanto que a senhora deu a história,*

*eu achei bem interessante, é bom ver assim, eu acho a aplicação técnica em cima de nós.*

Franco (2012, p. 112), ao analisar os trabalhos de Selma Garrido Pimenta, salienta que a autora “referenda a importância da prática como esclarecedora da teoria nela impregnada, bem como considera a prática como espaço de significação da teoria”. A passagem proferida pela autora refere-se à formação inicial dos professores, a qual me apropriei para justificar a importância do ensino dos conteúdos numa relação entre teoria e prática na prática pedagógica desses professores, conforme relatou os alunos. Sobre o aprender, Charlot (2009, p. 241-242) destaca que:

*Aprender é, ao mesmo tempo, um movimento de construção de si mesmo, e uma apropriação do que o mundo me disponibiliza. O que foi criado pela espécie humana apresenta-se sob várias formas e, ao ser apropriado pelo indivíduo, surte efeitos cuja natureza é diferente, ela também. Dito de forma mais simples: o que acontece quando se aprende algo varia de acordo com a natureza do que é aprendido. [...] Aprender pode construir, ainda, novas formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo e, desse modo, o seu resultado inscreve-se nas estruturas subjetivas e intersubjetivas.*

Sendo assim, os alunos aprenderam sob outras figuras do aprender, como o domínio das relações:

*Cassio 3A: Faz novas amizades, assim você sabe quem é seu amigo de verdade.*

*Thiago 3B: Professora, para mim a Educação Física significa uma matéria que ajuda a gente bastante na questão da saúde, do desenvolvimento interpessoal de cada um porque, assim, no começo do primeiro ano, vamos supor que ninguém se conhece, e quando chega lá no dia de Educação Física a senhora dá a prática, e da prática já começa a jogar futebol, vôlei ou alguma coisa assim aí é onde o pessoal começa a se interagir e onde começa a fazer os amigos...*

*Renato 3B: Às vezes nem gosta de Educação Física, mas para se interagir.*

A relação entre o que os alunos aprendem e a utilização destes conhecimentos na vida cotidiana é um dos dados mais significativos revelados pela pesquisa-ação, pois, até então, não havia parâmetros para constatar quais conhecimentos eram adquiridos durante as aulas de Educação Física e se faziam sentido ou não para os alunos. Observe as considerações de Eldo e Igor, ambos do 3B:

*Eldo: Professora, envolve bastante coisa, envolve matemática, tanto que o Victor fez uma explicação e usou Educação Física como referência. Vou relacionar como antigamente na minha escola, eles pediam para gente fazer*

*esse negócio de batimento cardíaco e eu nunca tinha aprendido, eu fui aprender naquela aula que senhora fez com os novatos que nós tínhamos que passar os dados, pesar, altura, essas coisas, contar os trem, aí que eu aprendi. Outra coisa também é que eu sou muito fechado e se alguma pessoa fala algo de errado para mim, já não quero mais, aí isso me ajudou bastante no desenvolvimento interpessoal. A parte da ética também me ajudou bastante e abriu mais a mente para outros esportes porque antes era futsal e vôlei, aí depois a senhora ensinou, depois assisti a apresentação da Amanda de esgrima e achei massa, a do professor Geovanne sobre o jiu-jitsu que ele deu aula, parte da ergonomia de trabalhar; eu aprendi bastante porque até pra dormir eu tinha dor nas costas, aí eu pesquisei na internet e meu pai também tinha dor e ele falava que era o colchão, e nós fomos e pesquisei na internet uns exercícios de ficar rolando no chão, aí depois da ergonomia eu fui e falei pro meu pai e pesquisou mais a fundo e melhorou.*

*Igor: Na minha apresentação mesmo, que foi teórica, a apresentação foi muito interessante, poucas pessoas têm conhecimento, que por sinal deviam sim ser praticado pelas pessoas, porque querendo ou não pode ser acessível também a pessoas de renda média, então acho que o golfe deveria sim também entrar na vida do cidadão, é um esporte bom, é um esporte que não exige tanto condicionamento físico, e é muito interessante.*

Eldo explicou as formas e os momentos em que aprendeu determinados conteúdos, como sobre os batimentos cardíacos, em que precisou mobilizar o que havia aprendido durante as aulas para aplica-los a outros alunos, ou quando assistiu ao seminário apresentado por um colega ou vivenciou a aula com outro professor. Aprender e utilizar os conhecimentos no dia a dia, compreendendo por que e para que aprendê-los, demonstra também a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, seja auxiliando o pai a ter uma qualidade de vida melhor através da ergonomia, seja avaliando a importância de um esporte pouco conhecido no Brasil, como o golfe, para a vida do cidadão.

O que chamo de “aprender para a vida” corrobora os principais objetivos da escola e da Educação Física no Ensino Médio, que é o de oportunizar/ vivenciar/ diversificar manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las, criticá-las, se oporem, refletirem, reconstruí-las, por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006). Sendo assim, os alunos dissertaram sobre a autonomia para fazerem suas próprias escolhas em relação à diversidade de práticas corporais e em acessar os conhecimentos aprendidos durante as aulas fora da escola, além de despertarem o olhar crítico principalmente para o esporte.



Henrique 3B: *Para mim, para a vida, porque a Educação Física ensina você a ser uma pessoa mais disposta, mais ativa, mas não é só na teoria, tem que praticar também.*

Eldo 3B: *Outra coisa massa também é que o olhar ficou mais crítico sobre os esportes porque a gente fica pensando se está com o doping, será que está fazendo certo, que nem no vôlei eu estava assistindo esses dias na televisão o jeito das mulheres paralímpicas jogarem o ping-pong, os cadeirantes também, porque machuquei minha mão toda na aula, mas é chato pela parte que eles são deficientes, mas é legal você fazer para entender, porque dá um ânimo na gente você entender que a gente sofreu, mas por lazer e eles estão fazendo isso por necessidade, porque tem jogadores que vão pela necessidade financeira.*

Jefter 3B: *Igual o Lori estava falando, eu tenho muito a agradecer porque eu tinha mais tempo livre, aí comecei a frequentar o taekwondô, e, sinceramente professora, eu aprendi demais, disciplina, entrava dentro do tatame, e teve uma vez que paguei mais de duzentos abdominal, aí fiquei umas duas semanas sem ir mais, aí você olhando você acha que é tão fácil, mas quando você vai ver ali dentro que não é fácil fazer um golpe, pra dar um chute em uma pessoa a gente tem que posicionar pra não machucar o corpo, tem que tomar cuidado porque não é uma luta, tem que ter disciplina pra não machucar o joelho, tem que ter disciplina pra não machucar o joelho porque eu tive bastante dor no joelho, então eu acho que o esporte mesmo me ajudou não só na prática.*

Pude apreender que a pesquisa-ação e o trabalho realizado neste processo induziu um processo de reflexão e autorreflexão por parte de todos os envolvidos – eu e os alunos – pois, ao pensarem sobre as aulas de Educação Física, houve a transformação do seu sentido e significado. Para Franco (2012, p. 202):

[...] Falar de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações do que fazemos ou pensamos. A transformação de sentido implica a reconstrução do próprio sujeito; mais uma vez nos valem de Ghedin ao ponderar que, quando construímos o conhecer de dado objeto, não é somente dado objeto que se torna conhecido, mas também o próprio sujeito, visto que “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”.

É esse autoconhecimento que cria nova dinâmica no sujeito, o qual passa a reorganizar suas concepções, compreender o mundo de nova forma, ter um diálogo mais construtivo com as circunstâncias.

Por isso, a pesquisa-ação precisa ser longa, para que cada sujeito tenha seu tempo e espaço para ir se apropriando das mudanças operadas em suas significações de mundo, implicando, necessariamente, mudanças em si próprios.

Observei a ampliação do significado atribuído à Educação Física, desvinculando-o do esporte e saúde, estendendo também para as relações com o corpo, lazer, bem-estar

psicológico, entre outros. Além disso, Diego compreende que a Educação Física não está associada apenas à escola, ou seja, licenciatura, mas também à outras áreas de formação do bacharel.

*Diego 3A: O bom é que a Educação Física não se passa só em sala de aula, ela vai para outros lugares... não vê as academias, a quantidade de personal training que tem nas academias? Maioria é tudo professor de Educação Física.*

*Juliano 3A: Educação Física para mim é algo que vai trazer tanto um bem-estar psicológico quanto físico para você, na minha opinião, no caso.*

*Renato 3B: Para mim é conciliar lazer e saúde, eles sempre juntos ali, por exemplo, se não praticar algo errado, essas coisas devem estar lado a lado.*

*Patrícia 3B: Eu acho que é bem isso que o Apolo falou, foi observar as limitações do corpo, tudo que a gente fez que a gente observa, o que é que o corpo é capaz e o que ele é limitado a fazer.*

Avalio que a pesquisa-ação realizada com os 3º anos foi mais homogênea, não havendo problemas que diferenciassem as duas turmas, pelo menos em relação às minhas aulas, pois para outros professores o 3A foi considerada uma turma mais desinteressada que o 3B. Já com os 1º anos enfrentei problemas gravíssimos de desinteresse e atrasos com uma das turmas e nos 2º anos tive dificuldade em trabalhar com a dança e ginástica no 2A. Para mim, trabalhar com os 3º anos nesta pesquisa foi como se estas turmas fossem um “grupo controle” para os demais anos, porque o envolvimento e interesse com as aulas de Educação Física foi maior, mesmo tendo um volume maior de aulas em sala (teóricas) em contrapeso com as aulas práticas e uma aula semanal (como os 2º anos). No 3º ano, os alunos iniciaram a pesquisa com um pensamento mais uniforme com o que penso, proponho e executo em minhas aulas de Educação Física, pois, antes disso, ainda nos 2º anos, havia um saudosismo pelo futebol.

Pressuponho que esse um ano letivo, principalmente o 1º ano, é o tempo necessário para mudar o pensamento e o significado das aulas de Educação Física para os alunos, principalmente para aqueles que não experimentaram a diversidade de conteúdos que o componente curricular tem a oferecer no Ensino Fundamental e nem vivenciaram uma Educação Física com aulas contextualizadas, preocupadas com sua formação crítica, reflexiva e autônoma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as formalidades da construção de uma tese nomeei esta parte de “considerações finais”, entretanto, pensando no processo de uma pesquisa-ação, prefiro considera-la como o último movimento das espirais-cíclicas, ou seja, a reflexão sobre a grande ação que foi a pesquisa como um todo.

A finalização de um processo de pesquisa não se encerra, necessariamente, com as considerações finais, mas perspectiva novas reflexões a partir da produção de conhecimentos gerados durante todo o caminho percorrido. Aliás, a pesquisa-ação não deveria se encerrar num procedimento formal como este, pois o processo de reflexão-ação foi incorporado não somente em meu cotidiano como professora, mas também dos alunos colaboradores da pesquisa.

A pesquisa-ação e suas espirais-cíclicas realizadas durante um ano letivo com 6 turmas do Ensino Médio, em que além das habituais aulas ministradas, foi preciso inserir um processo de pesquisa em minhas próprias aulas de Educação Física, me efetivando como professora e pesquisadora, constituiu um percurso denso e desgastante. O cuidado com o registro das aulas em vídeo, a coleta de todo o material produzido pelos alunos e os grupos focais precisaram ser geridos juntamente com a elaboração e aplicação das aulas de Educação Física, aumentando as tarefas diárias de um professor. O volume de dados gerados e o processo de análise e discussão dos dados produziu um misto de ansiedade, medo e satisfação. Entretanto, pondero que foi a pesquisa mais complexa e ao mesmo tempo mais gratificante que já realizei.

Para os pesquisadores que desejarem realizar uma pesquisa-ação sugiro estudar exaustivamente o método, os caminhos para sua execução e, principalmente, respeitar o processo das espirais cíclicas, pois sem elas, o método se descaracteriza. Entendo que o número elevado de turmas e alunos envolvidos na pesquisa dispendeu muito tempo para o tratamento e análise de dados, sendo assim, reduzir o número de turmas pesquisadas e de alunos poderia ajudar o pesquisador a se aprofundar e produzir dados com mais qualidade e menos quantidade.

Os grupos focais se mostraram eficientes para a coleta de dados, não apenas para a apreensão dos sentidos e significados das aulas de Educação Física, mas também para o aprofundamento de questões e resolução de problemas decorrentes da própria efetivação das aulas. De outro modo, muitos alunos participantes dos grupos focais não se manifestaram verbalmente, às vezes até concordando (ou não) com os colegas através de expressões gestuais, mas reprimidos pela vergonha ou manifestações de outros colegas. Sendo assim, sugiro a utilização de outros métodos de coleta de dados para complementar a pesquisa-ação em que os

alunos possam se expressar individualmente, como o questionário, que foi sugerido pelos próprios alunos durante um dos grupos focais desta pesquisa, mas que não consegui efetivar.

No início da pesquisa-ação, algumas dúvidas constituíram-se nos móveis propulsores para as primeiras espirais-cíclicas, que aos poucos foram sendo respondidas (ou não) pela pesquisa com cada ano de ensino. As duas primeiras questões “quais saberes os alunos construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental?” e “qual o significado da Educação Física para os alunos que chegam ao ensino médio no IFMT – campus São Vicente?” puderam ser atendidas, de forma limitada, pelos questionários apresentados aos alunos dos 1º anos em seu primeiro dia de aula e, também, na primeira aula em que pudemos dialogar sobre as aulas de Educação Física que tiveram durante o Ensino Fundamental, conforme apresentado no início da pesquisa-ação com os 1º anos, capítulo 4.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os alunos de todas as turmas responderam as outras duas questões sobre “quais saberes sobre Educação Física são necessários (ou não) no ensino médio?” e “como construir coletivamente os saberes da Educação Física?”, apresentados no capítulo 4.

Sendo assim, retomo o objetivo proposto por esta pesquisa de compreender como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente contribui (ou não) para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física pelos alunos. E os objetivos específicos de investigar quais saberes os alunos construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental; identificar o significado da Educação Física para os alunos que ingressam no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente; identificar quais saberes sobre Educação Física são necessários (ou não) no ensino médio; construir uma experiência pedagógica coletivamente com os alunos sobre os saberes da Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária do IFMT – campus São Vicente.

Para tanto, a pesquisa demonstrou que a prática pedagógica do professor de Educação Física é essencial para a legitimação do componente curricular na escola, pois é a partir da postura profissional do professor que ocorrerá a materialização das experiências e a relação positiva ou negativa que os alunos construirão com os saberes específicos da área. A construção de conhecimentos explicitada pela pesquisa, tanto por mim, enquanto professora das turmas, quanto pelos alunos, produziu uma diversidade de experiências significativas, que contribuíram para a mudança de sentido e significado das aulas de Educação Física para os alunos.

A mudança de significado só é possível se houver uma mudança de sentido para os alunos, ou seja, é preciso modificar o sentido para o sujeito, que é único, é subjetivo, pessoal, dependente das relações que estabeleceu com os saberes disponíveis durante as aulas, para que assim possam emitir um novo significado, que é social. Não adianta querer legitimar a Educação Física na escola por meio do discurso, pois aquele que não vivenciou a Educação Física de forma contextualizada, diversificada, não conseguirá emitir um significado diferente daquele que vivenciou ou apreendeu. Sendo assim, somente vivenciando esta Educação Física é que as pessoas e a sociedade como um todo poderão alterar sua visão em relação ao componente curricular e atribuir importância e valor a ela. Porque é preciso estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vivê-las para que façam sentido para alguém. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito.

Se, para o aluno, a Educação Física significa uma brincadeira, uma aula de recreação, de lazer, de esportes ou onde não se aprende nada de importante, é porque foi esta relação que estabeleceu com as aulas, e as experiências vivenciadas não fizeram sentido para ele. Se o aluno nega outras possibilidades de aprendizagem, clamando pelo esporte, é porque não conhece algo diferente daquilo. Como posso dizer que gosto ou valorizo algo que não conheço, que nunca experimentei?

Os dados desta pesquisa-ação revelaram que os alunos querem sim conhecer outros conteúdos além do Esporte, confirmado tanto pela consternação dos alunos por não terem vivenciado ou conhecido tal prática corporal quanto pelas sugestões de conteúdos conferidas por eles durante os grupos focais. Basta de culpar os alunos pela inconsistência de nossas práticas pedagógicas e docentes!

Os alunos fizeram um apontamento importante: só aprendem e valorizam aquilo que compreendem e conseguem estabelecer relação com suas próprias vidas, com o mundo, com o outro. E para que essa compreensão aconteça, a relação teoria e prática se mostrou o caminho mais profícuo, ou seja, os alunos tiveram que conhecer primeiro para depois ensinar/aplicar a outras pessoas, compartilhando seus conhecimentos. É preciso dar subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática através dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e o estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica, enfim, é preciso que as experiências

façam sentido para os alunos. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles.

Compreendi que as experiências diferenciadas durante as aulas de Educação Física, aquelas que provocam sensações novas ou vivências nunca antes imaginadas, como o *kart*, *rafting*, ou até mesmo o teatro ou brincadeiras para crianças ou visita aos idosos, constitui-se em experiências capazes de transformar o próprio sentido das aulas de Educação Física para os alunos, pois são momentos em que precisam mobilizar os conhecimentos apreendidos durante as aulas para uma situação nova, compartilhando seus próprios conhecimentos. Os alunos se sentem importantes, são valorizados e valorizam a atividade. A Educação Física passa a ter importância para eles.

As figuras do aprender destacadas por Charlot se materializaram nas aulas de Educação Física, sendo esta propícia para a figura denominada de “domínio das relações”, muito mais do que o domínio de uma atividade ou de um saber-enunciado, pois estes dois últimos foram propiciados por mim ao planejar as aulas a serem oferecidas, mas o domínio das relações não. Não precisei planejar, pois são inerentes do espaço, do local em que as aulas acontecem, da característica das próprias aulas. As aulas de Educação Física se constituem, portanto, num espaço em que a figura do aprender para domínio das relações é inerente ao próprio contexto.

Mas como afirma Charlot sobre a legitimação da Educação Física na escola, não devemos querer nos igualar às outras disciplinas, nos afirmando pelas aulas teóricas, em sala de aula. Não que isso não seja importante, pelo contrário! Mas a Educação Física deve se materializar na escola pelo corpo, pelos saberes atrelados ao corpo-sujeito, esse corpo que se relaciona com os outros, consigo mesmo e com o mundo, utilizando-se dos saberes-enunciados para compreender o saber-fazer, o domínio das atividades. Ou seja, ao dominar seu corpo-sujeito, o aluno domina também seu ambiente material e intersubjetivo, estabelecendo um valor emancipatório. Sendo assim, os saberes-enunciados (conceitos) são objetos de aprendizagem sim pelos alunos, porém só conseguem estabelecer uma relação significativa com esse saber e atribuir importância quando são impregnados no corpo-sujeito, quando dominam uma atividade (procedimentos) ligada ao “falar de/sobre” e a reconhecem na prática.

A pesquisa demonstrou que, através de um trabalho docente planejado, sistematizado e diversificado, os alunos vão se tornando cada vez mais críticos, ou seja, há uma diferença significativa entre as manifestações dos alunos no primeiro grupo focal do 1º ano para os alunos dos 3º anos. Desta forma, é possível destacar o tempo necessário para a mudança de sentido das aulas de Educação Física para os alunos, que se iniciou no decorrer do 1º ano do

Ensino Médio, mas tornou-se mais sólida no 3º ano, em que os alunos demonstraram compreender, avaliar, discutir, utilizar e criticar os conhecimentos apreendidos durante as aulas de Educação Física nos mais diferentes contextos e situações de suas vidas.

Esta pesquisa me tornou uma professora mais crítica, mais preocupada com profissão docente e com a garantia de uma Educação Física de qualidade no Ensino Médio. Antes da realização da pesquisa, não conhecia a dimensão das mudanças que minhas aulas poderiam provocar (ou não) na vida dos alunos, mas, hoje, compreendi que minha prática docente é responsável pela qualidade das aulas de Educação Física e para a construção de sentidos dos alunos. Sendo assim, me tornei uma professora mais vigilante, mais preocupada com o planejamento das ações dedicadas à cada aula, mais atenta às expressões e manifestações dos alunos, pois são elementos que impactarão no sucesso ou não da aprendizagem e produção de sentidos dos alunos.

Além disso, como pesquisadora, o estudo e implementação de um processo de pesquisa tão complexo e denso como a pesquisa-ação me fez entender a necessidade da efetivação de mais pesquisas desta natureza, ou seja, pesquisas que mergulhem profundamente no cotidiano escolar e desvelem seus sabores e dissabores, pois a prática pedagógica é do professor, é única, e é preciso compreendê-la antes de apenas crítica-la. Desta forma, direciono outro olhar para as pesquisas sobre a prática pedagógica e docente, entendendo que a prática docente é complexa e envolve elementos que vão além do fato de o professor ser comprometido ou não com seu trabalho, mas que cada realidade e contexto é único, e produz significados diferentes para cada turma ou aluno, já que lidamos com sujeitos e não simples objetos de pesquisa.

Espero, a partir da socialização da minha prática pedagógica apresentada pelos dados desta tese, que outros professores se inspirem a efetivar mudanças em suas práticas docentes, compreendendo que a ação docente nunca será plena, mas, se for planejada e organizada, os percalços do caminho serão minimizados. E fica a dica: ouçam seus alunos! Pois eles nos dão dicas preciosas para enfrentarmos os problemas do cotidiano da sala de aula, indicando caminhos que, muitas vezes, nosso olhar de professor não é capaz de enxergar, ou seja, escute os jovens!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245.

ALCARÁ, Adriana Rosecler. Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. **Perspectivas em ciência da informação**. Belo Horizonte, UFMG, vol. 14, nº 1, jan./abr. 2009, p. 170 - 191.

ALMEIDA, Cassio Jose Silva. **A contribuição dos jogos cooperativos em situações de vulnerabilidade social**. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida, Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE, São João da Boa Vista, SP, 2012.

ALMEIDA, Claudio Marcelo de. **Oficinas do jogo e a representação gráfica dos contos de fadas produzidas por alunos do ensino fundamental**. 2010. 339f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**. Cuiabá, MT, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez., 2017..

ALMEIDA, Rogério, Marques e colaboradores. A educação física em três campi do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**. Cáceres, MT, v. 20, n. 2, jul./dez., 2013, p. 35-54.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Alan Rodrigo. **Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio**: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CONTROLE DE DOPAGEM – ABCP. **A lista proibida de 2016**: código mundial antidopagem. Disponível em: <http://www.abcd.gov.br/arquivos/lista2016.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROSO, André Luís Ruggiero; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Esporte. In:

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.



BETTI, Mauro. Educação física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2008, p. 144-150.

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

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. São Paulo, 2002, v.1, p. 73-81.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**. Rio Claro, SP, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003, p. 87 – 101.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2008, p. 150-157.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 9.393/96). Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 10.328/2001). Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 04 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LEI nº 10.793/2003). Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares nacionais para o ensino médio, v. 1, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 08 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LEI nº 12.796/2013). Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 14 de maio. 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina**: uma construção colaborativa virtual. 2017. 164f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, jan. 2007, p. 21-37.

CARMO, Helen Cristina do.; CORREA, Liciania Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. M. (Orgs.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, 2005, p. 153-174.

CARVALHO, Amarilis Oliveira; DITAMASO, Aline. Ginástica no ensino médio. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 407-423.

CEFET-CUIABÁ. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária**. CEFET-Cuiabá, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, número especial, p. 17-34, jul./dez.2002, p. 17-34.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (orgs.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista de educação física/UEM**. Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COLL, César e colaboradores. **Os conteúdos na reforma**: ensino aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo e colaboradores. O espaço da educação física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a prática**. Goiânia, GO, v. 18, n. 4, p. 834-847, out./dez. 2015.

CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino da educação física no 2º grau. **Revista paulista de educação física**, supl. 2, p. 43-48, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no ensino médio**: questões impertinentes. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.2, abr./jun. 2010, p.281-291.

CUNHA, Marcilio Lourenço da. **O percurso da educação física no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José**. 2012. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) Escola Superior de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**. Rio Claro, SP, Volume 5, Número 2, Dezembro/1999, p. 138-145.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 253-275.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**. Anped, n. 24, set./out./Nov./dez. 2003, p. 40-52.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2014, p. 101-133.

DINIZ, Irla Karla dos Santos e colaboradores. Dança no ensino médio: da contextualização à prática. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 383-406.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. In: **Horizontes**, Dourados, MS, n. 2, v1, jul./ dez., 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaçando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Florianópolis, 2011, v. 33, n. 1, p. 119-134.

FERREIRA, Aline Fernanda; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Perfil dos alunos do ensino médio e suas implicações para a educação física. In: DARIDO,

Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí, RS: Unijuí, 2017, p. 71-90.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. Proposta de avaliação na educação física do ensino médio. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 427-454.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. Práticas corporais de aventura. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 295-321.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREY, Mariana Camargo. Educação Física no Ensino Médio: a opinião dos alunos sobre as aulas. In: **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 12, n° 113, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd113/educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Apr./June, vol.14, n.2, 2000, p. 3- 11.

GAMBA, Lélia Regina Kremer. **Oficinas do jogo**: educação dos sentidos. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria de los juegos deportivos colectivos. In: GRAÇA, A, Oliveira, J. (Orgs.). **O ensino dos jogos deportivos**. 2. ed. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é educação física? **Movimento**. Porto Alegre, RS, ano 1, n. 1, 1994, p. 1-6.

GODA, Ciro. **Fabrincando**: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, SP: CBCE e Autores Associados, v.1, n.1, 2009, p. 09 -24.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia

Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006, p. 149-163.

GUIMARÃES, Augusto Barbosa; LAGOEIRO, João Bosco Mussolin. O jogo no ensino médio. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 229-252.

IFMT – SÃO VICENTE. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao nível médio**. IFMT – campus São Vicente, 2016.

IFMT. **Organização didática do Instituto Federal de Mato Grosso**. IFMT, 2014.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.15 n.2, abr./jun. 2009, p.458-468.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Conteúdos de educação física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá**: um estudo sobre sua sistematização. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. A pesquisa-ação em educação física escolar: um estudo exploratório nos programas de pós-graduação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 3, jul./set. 2016, p. 639-652.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol. *Revista Ludens - Ciências do Desporto*. Lisboa, 2004, p. 75-81.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-98.

KUNZ, Elenor. Cultura de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2008, p. 111-113.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

Mestre Bimba – a Capoeira Iluminada. Direção de Luiz Fernando Goulart. Produção de Nina Luz e Claudia Castello. Brasil: Lumen Produções, 2007. (78 min.), DVD, son., color.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo. **Linguagem e suas possibilidades na educação física escolar**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96094/ladeira\\_mft\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96094/ladeira_mft_me_rcla.pdf?sequence=1)>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez: 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012, p. 137-155.

LORENZ, Camila; TIBEAU, Cinthia. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. In: **Revista Digital.** Buenos Aires, Ano 9, n° 66, novembro de 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Thiago Barreto. **A educação física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes.** 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

MACHADO, Thiago da Silva e colaboradores. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MAFFESOLI, Michel; ICLE, Gilberto. Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. **Educação e realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz,** v. 3, n. 1, p. 20-28, jun./ 1997.

MATTHIESEN, Sara Quenzer e colaboradores. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista mackenzie de educação física e esporte.** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando. **A identidade pedagógica e curricular da educação física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense.** 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

MORAES, Antônio Carlos de. **Educação Física.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao\\_Fisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao_Fisica.pdf)>. Acesso em 04 de janeiro de 2016, p. 109 -130.

MOREIRA, Evando Carlos; GRUNENVALDT, José Tarcísio. Contra a idealização da educação física e a favor de sua prática social: porque o conceito e a identidade da educação física são construídos na escola. In: ANJOS, José Luiz dos; ALMEIDA, Felipe Quintão de. (Orgs.). **Educação física, corpo e tradição: o jogo das comunidades tradicionais.** Curitiba, PR: Appris, 2016, p. 59-80.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e

propostas para a educação física no ensino médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 177 – 197.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; MARTINS, Ida Carneiro. **Aulas de educação física no ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Portugal, Europa-América, 1973.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

NARDON, Tiago Aparecido; DARIDO, Suraya Cristina. Ensino médio: o afastamento das aulas de educação física. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 56- 69.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da educação física na educação básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas** 1. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 65-94.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Telos, 2012.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática**, v.2, Jun./Jun. 1998/1999, p. 119-135.

OTTE, Jorge. **Intervenção em educação física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JÚNIOR, Dante de. **Esporte e atividade física na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.89-98.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina, PR: Eduel, 2010.

PEDRASSANI, Priscila Lima; FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 353-382.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpoconsciência**. Santo André-SP, FEFISA, v.12, n. 1, 2008, p. 37-55.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino Magalhães. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, p. 117-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf>

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação física e educação física na escola: uma história de glórias, medalhas e... exclusões. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas 1.** 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 213-228.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha. DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz.** Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005, p. 167-178.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas nas aulas de educação física no ensino médio: possibilidades para a prática pedagógica. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.** Ijuí: Unijuí, 2017, p. 323-352.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e colaboradores. Educação física no ensino médio frente a algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.** Ijuí: Unijuí, 2017, p. 91-109.

SANTANA, Wilton Carlos; REIS, Heloísa Helena Baldy. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas 2.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2006, p. 133-152.

SANTOS, Juan Parente. **Construção metodológica da educação física escolar: uma proposta conjunta professor-aluno.** 2010. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. inserção da educação física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. **Motriz.** Rio Claro, SP, v.18, n.3, p.571-580, jul./set. 2012.

SEABRA JÚNIOR, Luiz; TEIXEIRA, Ademir; GUIMARÃES, Augusto Barbosa. Inclusão educacional, necessidades educacionais especiais e ensino médio. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 137-169.

SILVA, Débora Alice Machado da e colaboradores. Importância da recreação e do lazer. In: **Cadernos interativos 4: elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo.** Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128023/CADERNO%20INTERATIVO%204.pdf?sequence=1>

SILVA, Thiago Felipe da. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. **Licere.** Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011, p. 1-17.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A educação física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal : uma disciplina em processo de “mutação”.** 2014. 148f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.



SILVA, Marcos Antônio da. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de educação física no ensino médio integrado**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santilliana: Moderna, 2014. p. 61-75.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O ensino técnico, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação física**. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira. **Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

SOUZA FILHO, Moyses de. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN: contexto e perspectivas atuais**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

\_\_\_\_\_. **Novas territorialidades pedagógicas para a educação física no ensino médio integrado: uma perspectiva pós-crítica**. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**. Goiânia, GO, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 1-8, ago. 2009.

**SUPER Size Me: A Dieta do Palhaço**. Direção de Morgan Spurlock. Produção de Morgan Spurlock. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2004. (96 min.), DVD, son., color. Legendado.

TERRA. **Dança é coisa de homem, sim, senhor!** 2015. Disponível em: <https://diversao.terra.com.br/arte-e-cultura/danca/danca-e-coisa-de-homem-sim-senhor,ee9a10044fcbc410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>

TIBANA, Ramires Alsamir; ALMEIDA, Leonardo Mesquita de; PRESTES, Jonato. Crossfit@ riscos ou benefícios? O que sabemos até o momento? **Revista brasileira ciência e movimento**, Brasília, DF, 2015, v. 23, n. 1, p. 182-185.

TINÔCO, Rafael de Gois. **Educação física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.  
uma entrevista com Michel Maffesoli. **Educação e realidade**. Porto Alegre, RS, v. 36, n.2,  
p.521-532, maio/ago. 2011.

TOLEDO, Eliana de.; VELARDI, Marília; NISTA- PICCOLO, Vilma Leni. O quê ensinar nas aulas de educação física? In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Leni. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 27-62.

TOLEDO, Eliana de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Como ensinar esses conteúdos nas aulas de educação física? In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Leni. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 63 – 89.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 38, n. 2, 2016, p. 163-170.

VAGO, Tarcísio Mauro Vago. Pensar a educação física na escola: para um a formação cultural da infância e da juventude. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, SP: CBCE e Autores Associados, v.1, n.1, 2009, p. 25-42.

**VEJA**. Iguais até nos pecados. Revista Veja, 5 de setembro de 2012, p. 144-147.

**Vem dançar**. Direção de Liz Friedlander. Estados Unidos: Playart, 2006. (118 min.), DVD, son., color. Legendado. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=g-yQDNu\\_uec](https://www.youtube.com/watch?v=g-yQDNu_uec)

WOGEL, Lívio dos Santos. **Filosofia e ócio**: possibilidades originárias de formação no ensino médio. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A - Carta de apresentação do projeto ao diretor geral ou diretor de ensino da instituição e declaração de aceite**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE CUIABÁ

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO AO DIRETOR GERAL OU DIRETOR DE ENSINO DA INSTITUIÇÃO**

Cuiabá - MT, 02 de dezembro de 2015.

**Caro Diretor,**

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação Física e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação do Professor Doutor Evando Carlos Moreira, apresenta e solicita que a acadêmica Larissa Beraldo Kawashima realize a coleta de dados para o desenvolvimento do seu trabalho de Doutorado nesse conceituado Estabelecimento de Ensino, no período do ano letivo de 2016.

A pesquisa é intitulada “Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos”. O objetivo desta pesquisa é de investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *campus* São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto. O *lôcus* da pesquisa será o *campus* - IFMT em São Vicente, sendo os colaboradores os próprios alunos matriculados nas três séries do ensino médio e técnico em agropecuária. Para o registro da experimentação serão utilizados diários de campo, imagens (fotografias), entrevistas semiestruturadas com os colaboradores e, no início e final de um ano letivo, a realização de um grupo focal com cada turma pesquisada. Como a pesquisa-ação prevê a flexibilização metodológica, nada impede que com o decorrer do processo novos instrumentos para registro da experimentação sejam utilizados e/ ou descartados os previamente listados.

A importante cooperação de V.Sa., ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental do processo de formação profissional desse pesquisador. Solicitamos a autorização para que a identidade da instituição da qual faz parte seja divulgada, já



que a pesquisadora é professora efetiva deste campus e fará a pesquisa em sua própria prática pedagógica, sendo os dados apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes (alunos), conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (65 9972-9983 ou ecmmoreira@uol.com.br) ou com a pesquisadora, Larissa Beraldo Kawashima (65 8134-4010 ou larissa.kawashima@svc.ifmt.edu.br). Agradecemos a colaboração e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

*Larissa B. Kawashima*  
Larissa Beraldo Kawashima

Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da UFMT  
Professora de Educação Física do IFMT – campus São Vicente

*Evando C. Moreira*  
Prof. Dr. Evando Carlos Moreira  
Orientador da pesquisa

#### DECLARAÇÃO DE ACEITE

Unidade de Ensino: IFMT - CAMPUS SÃO VICENTE  
Endereço: BR 364 KM 329 SÃO ANTONIO LIVERGEN.  
Tel: (65) 9974 8582  
E-mail: DIRETORIA@SERVICOSVC.IFMT.EDU.BR

Autorizo a realização das atividades acima solicitadas.

Cuiabá-MT, 02 de DEZEMBRO de 2015

Assinatura do (a) Diretor (a) da Unidade de Ensino

*José Luiz de Siqueira*  
José Luiz de Siqueira  
Diretor Geral  
IFMT - Campus São Vicente  
Port. nº. 630-VI DOU 19/04/2013

## APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE CUIABÁ

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cuiabá - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Caro aluno,

Solicitamos sua autorização formal para sua participação na pesquisa **“Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos”**, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a ser realizada no IFMT – *campus* São Vicente.

O objetivo desta pesquisa é de investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *campus* São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto

Para o registro da experimentação serão utilizados diários de campo, imagens (fotografias), entrevistas semiestruturadas com os colaboradores e, no início e final de um ano letivo, a realização de um grupo focal como cada turma pesquisada. Como a pesquisa-ação prevê a flexibilização metodológica, nada impede que com o decorrer do processo novos instrumentos para registro da experimentação sejam utilizados e/ou descartados os previamente listados.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Por favor, assine esse formulário, como garantia de sua autorização para a utilização dos dados nos casos já mencionados.

Você recebeu uma carta de apresentação com os dados dos pesquisadores. Sinta-se a vontade para entrar em contato caso seja necessário ou tenha interesse em conhecer os resultados da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_, matrícula: \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar deste estudo de maneira inteiramente voluntária.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

\_\_\_\_\_  
Larissa Beraldo Kawashima  
Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da UFMT  
Professora de Educação Física do IFMT – *campus* São Vicente

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante menor de idade)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE CUIABÁ

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS POR ALUNOS MENORES DE IDADE**

Cuiabá - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Caro pai ou responsável,**

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação Física e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação do Professor Doutor Evando Carlos Moreira, apresenta e solicita que a acadêmica Larissa Beraldo Kawashima realize a coleta de dados para o desenvolvimento do seu trabalho de Doutorado nesse conceituado Estabelecimento de Ensino, no período do ano letivo de 2016.

A pesquisa é intitulada “Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos”. O objetivo desta pesquisa é de investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *campus* São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto.

A importante cooperação de V.Sa., ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, a participação de seu filho nesse trabalho fundamental do processo de formação profissional desse pesquisador. A pesquisadora é professora efetiva deste campus e fará a pesquisa em sua própria prática pedagógica, sendo os dados apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes (alunos), conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (65 9972-9983 ou [ecmoreira@uol.com.br](mailto:ecmoreira@uol.com.br)) ou com a pesquisadora, Larissa Beraldo Kawashima (65 8134-4010 ou [larissa.kawashima@svc.ifmt.edu.br](mailto:larissa.kawashima@svc.ifmt.edu.br)). Ainda com a Coordenadora CEP/Humanidades/UFMT Profa. Dra. Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, telefone: (65) 3615-8935, e-mail: [cephumanas@ufmt.br](mailto:cephumanas@ufmt.br)

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Larissa Beraldo Kawashima  
Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da UFMT  
Professora de Educação Física do IFMT – *campus* São Vicente

---

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira  
Orientador da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE CUIABÁ

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)**

Cuiabá - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Caros pais ou responsáveis por menor de idade,**

Solicitamos sua autorização formal para participação do aluno menor de idade \_\_\_\_\_ (nome do participante), sob sua tutela e responsabilidade legal, para participar da pesquisa **“Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos”**, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a ser realizada no IFMT – *campus* São Vicente.

O objetivo desta pesquisa é de investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *campus* São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto

Para o registro da experimentação serão utilizados diários de campo, imagens (fotografias), entrevistas semiestruturadas com os colaboradores e, no início e final de um ano letivo, a realização de um grupo focal como cada turma pesquisada. Como a pesquisa-ação prevê a flexibilização metodológica, nada impede que com o decorrer do processo novos instrumentos para registro da experimentação sejam utilizados e/ou descartados os previamente listados.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Por favor, assine esse formulário, como garantia de sua autorização para a utilização dos dados nos casos já mencionados.

Você recebeu uma carta de apresentação com os dados dos pesquisadores. Sinta-se a vontade para entrar em contato caso seja necessário ou tenha interesse em conhecer os resultados da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) na pesquisa e concordo que participe deste estudo de maneira inteiramente voluntária.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/ responsável pelo aluno menor de idade na pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

\_\_\_\_\_  
Larissa Beraldo Kawashima  
Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da UFMT  
Professora de Educação Física do IFMT – *campus* São Vicente

**APÊNDICE D - Plano de Ensino – 1º anos**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CAMPUS SÃO VICENTE

**PLANO DE ENSINO**

Curso: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA

Carga Horária: 68h

Regime: Presencial                      Turno:

Ano/Turma: 1 ano "A", "B", "D" e "E"

Docente Titular: Larissa Beraldo Kawashima  
Docente Colaborador:

Ano/Semestre: 2016

Data:02/05/2016



PLANO DE ENSINO				2016	
CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA				REGIME	
TURMA: 1º ANO A, B, D e E				TURNO	
COMPONENTE CURRICULAR	C. H. (Horas)	Quantidades de Aulas			
		Total	Teóric	Prática	
EDUCAÇÃO FÍSICA	68 HORAS	80	40	40	
DOCENTE RESPONSÁVEL	LARISSA BERALDO KAWASHIMA				
DOCENTE COLABORADOR:					
ANO/SEMESTRE	2016				

EMENTA
<p>Conhecimentos sobre o corpo: efeitos fisiológicos do exercício (benefícios da atividade física, frequência cardíaca, oxigenação e aumento de massa muscular); nutrição básica; saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia e obesidade); sedentarismo. Estudos sócio-culturais afro-brasileiros e mato-grossenses: capoeira. Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida e golpes das lutas tradicionais. Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: voleibol (terceira idade e adaptado); handebol (adaptado, areia e campo); basquetebol (adaptado e “de rua”). Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: futebol e crescimento e desenvolvimento motor; Educação Física e sociedade de consumo.</p>

OBJETIVOS
<p><b>GERAL:</b></p> <p>Conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade.</p>
<p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.</li> <li>Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debates.</li> <li>Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.</li> <li>Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas.</li> <li>Compreender e valorizar os estudos sócio-históricos dos esportes coletivos e das lutas em diálogo com a mídia e sociedade de consumo.</li> </ol>

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO*</b>	
<p><b>*Especificar por bimestre, lembrando que o curso anual tem 4 (quatro) bimestres.</b></p> <p><b>*Os cursos semestrais não tem bimestres</b></p> <p><b>*Organizar os conteúdos por unidades especificando a carga horária prevista.</b></p>	
<b>1º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Efeitos fisiológicos do exercício: atividade física x exercício físico; benefícios da atividade física; frequência cardíaca em repouso e em exercício; tipos de exercício físico.	- Biologia - Filosofia
- Obesidade e sedentarismo.	- Biologia - Filosofia - Sociologia
- Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: basquetebol – adaptado e basquete de rua.	- Sociologia - Filosofia - História
<b>2º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Conhecimentos sobre o corpo: nutrição básica e suplementar	- Biologia - Filosofia - Química - Língua Portuguesa
- Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: handebol (adaptado, areia e campo).	- Sociologia - História
<b>3º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Futebol e crescimento e desenvolvimento motor.	- Biologia
- Educação Física e sociedade de consumo.	- Sociologia - Filosofia
- Esporte profissional e futebol.	- Sociologia - Filosofia
- Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: voleibol (terceira idade e adaptado)	- Sociologia - Filosofia - História
- Mídia e voleibol	- Sociologia - Filosofia
<b>4º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia).	- Biologia - Sociologia
- Estudos sócio-culturais afro-brasileiros: capoeira.	- História - Sociologia
- Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida: atitudes e valores.	
- Conhecimentos básicos: boxe, karatê, judô, jiu-jitsu, entre outras modalidades conhecidas dos alunos.	
- Violência x Artes marciais (e em outros esportes).	- Sociologia

- A noção de corpo para gregos e romanos e suas influências até os dias atuais.		- História - Sociologia - Filosofia	
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>			
O componente curricular Educação Física abordará seus conteúdos através de aulas expositivas e práticas; seminários sobre os temas propostos; pesquisas individuais e em grupo sobre os temas propostos; leitura e discussão de textos; elaborações e construções de atividades práticas; apresentação de Filmes; discussões e debates; palestras com convidados especialistas em determinadas áreas e temáticas, entre outros meios que poderão ser selecionados ao longo do ano letivo de acordo com a necessidade de cada turma. Alguns trabalhos serão desenvolvidos interdisciplinarmente com outros componentes curriculares de acordo com o planejamento dos conteúdos bimestrais.			
<b>RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E LABORATÓRIOS.</b>			
<b>X</b>	Visitas técnicas à indústrias, fábricas, centros de pesquisa, instituições, fazendas e outros.	<b>X</b>	Televisão
<b>X</b>	Viagens Técnicas	<b>X</b>	Data Show + Net book
<b>X</b>	Laboratório de Informática	<b>X</b>	Caixa de Som
	Laboratório de Alimentos	<b>X</b>	Biblioteca
	Laboratório de Biologia		Núcleo de Produção (Formulário Visitas Téc.)
	Laboratório de Física	<b>X</b>	Ginásio de Esportes
	Laboratório Multidisciplinar		Estação Meteorológica
	Laboratório de Solos	<b>X</b>	Auditório Pedagógico
<b>X</b>	Outros: Salão de ginástica e lutas (antigo salão nobre), quadra de esportes, campo society, campo de futebol, pista de atletismo.		Biblioteca
			Laboratório de Artes/ Desenho Técnico
<b>VISITAS TÉCNICAS E AULAS PRÁTICAS PREVISTAS</b> (As visitas técnicas previstas neste Plano de Ensino deverão ser planejadas conforme formulário próprio)			
Local/Empresa	Data Prevista	Materiais/Equipamentos/Ônibus	
Apresentação de teatros	2º bimestre	- ônibus	

sobre Nutrição para comunidade (escolher escolas e público – previsão de realizar atividade em Jaciara-MT)	- Materiais para elaboração dos teatros (a definir)
--	---

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO\*

De acordo com a organização didática vigente, o resultado do desempenho acadêmico deverá ser concretizado por dimensão somativa através de uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Admitindo-se frações de 0,1 (um décimo), por bimestre, sendo que o resultado das avaliações de conhecimento corresponderá a nota 8,0 (oito).

A avaliação atitudinal corresponderá ao valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao resultado das avaliações de conhecimento realizadas durante o bimestre comporá a nota do discente, conforme fórmula abaixo:

$$MBim=(\Sigma An)/N)+C$$

Mbim= Média Bimestral;

$\Sigma An$ =Somatório das avaliações;

N=Número de avaliações e

C=Conceito.

Os alunos serão avaliados mediante instrumentos de avaliação variados, conforme objetivo e conteúdo trabalhado no bimestre, podendo ser: exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de acompanhamento, relatórios, atividades complementares, provas escritas, atividades práticas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares e outros.

A avaliação atitudinal será através de participação e presença nas aulas teórico-práticas, podendo ser incluída outros instrumentos avaliativos.

Todas as avaliações serão pontuadas de acordo com cada turma através de discussões e comum acordo, pautadas na concepção de planejamento participativo.

A recuperação paralela será correspondente a cada atividade avaliativa realizada, sendo que atividades práticas e apresentações de trabalhos não terão recuperação paralela, apenas as atividades avaliativas escritas.

#### Bibliografia Básica

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre Educação Física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

#### Bibliografia Complementar

BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CAMPOS, H. **Capoeira na Universidade:** uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFA, 2001.

GOLDHILL, S. **Amor, sexo & tragédia:** como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LE BRETON, D. **Condutas de risco:** dos jogos de morte aos jogos de viver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2006.

<b>APROVAÇÃO</b>	
São Vicente da Serra -MT, ____ de _____ de _____.	
_____ Docente Titular	_____ Docente Colaborador
<p><b>Declara-se</b></p> <p>( ) Aprovado</p> <p>( ) Aprovado com ressalvas – ver parecer em anexo</p> <p><b>o presente Plano de Ensino:</b></p>	
_____ Coordenação do Curso ____/____/____.	_____ Representante da Equipe Pedagógica - Depto. Ensino ____/____/____.

**APÊNDICE E - Plano de Ensino – 2º anos**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CAMPUS SÃO VICENTE

**PLANO DE ENSINO**

Curso: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA

Carga Horária: 40h

Regime: Presencial

Turno:

Ano/Turma: 2 ano "A" e "B"

Docente Titular: Larissa Beraldo Kawashima

Docente Colaborador:

Ano/Semestre: 2016

Data: 02/05/2016

PLANO DE ENSINO		2016		
<b>CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>		<b>REGIME</b>		
<b>TURMA: 2º ANO A e B</b>		<b>TURNO</b>		
COMPONENTE CURRICULAR	C. H. (Horas)	Quantidades de Aulas		
		Total	Teóri	Prática
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	40 HORAS	48	24	24
<b>DOCENTE RESPONSÁVEL</b>	LARISSA BERALDO KAWASHIMA			
<b>DOCENTE COLABORADOR:</b>				
<b>ANO/SEMESTRE</b>	2016			

<b>EMENTA</b>	
<p>Conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular; capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação. Esportes individuais: atletismo. Esportes de aventura/ radicais. Esportes paralímpicos. Ginástica: rítmica e artística. Organização e legislação esportiva. Danças: regionais, folclóricas e populares. Educação Física e lazer.</p>	
<b>OBJETIVOS</b>	
<b>GERAL:</b>	
<p>Conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade.</p>	
<b>ESPECÍFICOS:</b>	
<p>a) Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.</p> <p>b) Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p> <p>c) Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.</p> <p>d) Compreender e valorizar as expressões da cultura corporal de movimento em suas mais diferentes manifestações: dança, jogo, esporte, ginástica, lutas e conhecimentos sobre o corpo.</p>	

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO*</b>	
*Especificar por bimestre, lembrando que o curso anual tem 4 (quatro) bimestres.	

<b>*Os cursos semestrais não tem bimestres</b>	
<b>*Organizar os conteúdos por unidades especificando a carga horária prevista.</b>	
<b>1º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Conceitos e aplicações de capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação.	- Biologia
- Conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular e princípios da musculação.	- Biologia
<b>2º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Danças: conceitos, pesquisa e construção de documentários sobre danças regionais, folclóricas e populares.	- História
- Ginástica: conhecimento e vivência da ginástica geral.	
<b>3º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Conceitos de lazer.	- Sociologia
- Esportes de aventura/ radicais: apresentação do tema, pesquisa e vivência de alguns esportes como corrida de orientação, caminhadas ecológicas, slackline, rafting e/ou rapel.	- Física
- Conceitos de vertigem e condutas de risco.	- Sociologia - Filosofia
- Organização e legislação esportiva: diversas formas de organização de eventos esportivos e tabelas de campeonatos.	
- Organização de um evento esportivo: corrida de orientação.	
<b>4º BIMESTRE:</b>	<b>Relação Interdisciplinar</b>
- Esportes paralímpicos: conhecimento e vivência das modalidades esportivas paralímpicas, como futsal para cegos e goalball.	
- O esporte paralímpico e os tipos de deficiência.	
- O esporte paralímpico na mídia.	
- Inclusão social: Direitos dos deficientes e adaptações físicas-estruturais.	
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>	
<p>O componente curricular Educação Física abordará seus conteúdos através de aulas expositivas e práticas; seminários sobre os temas propostos; pesquisas individuais e em grupo sobre os temas propostos; leitura e discussão de textos; elaborações e construções de atividades práticas; apresentação de Filmes; discussões e debates; palestras com convidados especialistas em determinadas áreas e temáticas, entre outros meios que poderão ser selecionados ao longo do ano letivo de acordo com a necessidade de cada turma.</p> <p>Alguns trabalhos serão desenvolvidos interdisciplinarmente com outros componentes curriculares de acordo com o planejamento dos conteúdos bimestrais.</p>	

**RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E LABORATÓRIOS.**



X	Visitas técnicas à indústrias, fábricas, centros de pesquisa, instituições, fazendas e outros.	X	Televisão
X	Viagens Técnicas	X	Data Show + Net book
X	Laboratório de Informática	X	Caixa de Som
	Laboratório de Alimentos	X	Biblioteca
	Laboratório de Biologia		Núcleo de Produção (Formulário Visitas Téc.)
	Laboratório de Física	X	Ginásio de Esportes
	Laboratório Multidisciplinar		Estação Meteorológica
	Laboratório de Solos	X	Auditório Pedagógico
X	Outros: Salão de ginástica e lutas (antigo salão nobre), quadra de esportes, campo society, campo de futebol, pista de atletismo.		Biblioteca
			Laboratório de Artes/ Desenho Técnico

**VISITAS TÉCNICAS E AULAS PRÁTICAS PREVISTAS**  
(As visitas técnicas previstas neste Plano de Ensino deverão ser planejadas conforme formulário próprio)

Local/Empresa	Data Prevista	Materiais/Equipamentos/Ônibus
CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	Data: sábado letivo do 3º Bimestre	Local: Pavilhão Pedagógico/ CAMPUS
Rafting (esportes radicais)	3º Bimestre	Local: Jaciara-MT - ônibus
VISITA TÉCNICA: KART (esportes de aventura)	3º Bimestre	Local: Cuiabá-MT - ônibus
PALESTRA: Equipe do Napne e servidor Alex	4º Bimestre	Local: auditório
VIVÊNCIA: Jogos Paralímpicos - Equipe do Napne/ Vivência em cadeiras de rodas (Alex)	4º Bimestre	Local: ginásio de esportes

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO\*

De acordo com a organização didática vigente, o resultado do desempenho acadêmico deverá ser concretizado por dimensão somativa através de uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Admitindo-se frações de 0,1 (um décimo), por bimestre, sendo que o resultado das avaliações de conhecimento corresponderá a nota 8,0 (oito).

A avaliação atitudinal corresponderá ao valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao resultado das avaliações de conhecimento realizadas durante o bimestre comporá a nota do discente, conforme fórmula abaixo:

$$MBim=(\Sigma An)/N)+C$$

Mbim= Média Bimestral;

$\Sigma An$ =Somatório das avaliações;

N=Número de avaliações e

C=Conceito.

Os alunos serão avaliados mediante instrumentos de avaliação variados, conforme objetivo e conteúdo trabalhado no bimestre, podendo ser: exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de acompanhamento, relatórios, atividades complementares, provas escritas, atividades práticas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares e outros.

A avaliação atitudinal será através de participação e presença nas aulas teórico-práticas, podendo ser incluída outros instrumentos avaliativos.

Todas as avaliações serão pontuadas de acordo com cada turma através de discussões e comum acordo, pautadas na concepção de planejamento participativo.

A recuperação paralela será correspondente a cada atividade avaliativa realizada, sendo que atividades práticas e apresentações de trabalhos não terão recuperação paralela, apenas as atividades avaliativas escritas.

#### Bibliografia Básica

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PEREIRA, D. W. ; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura** – os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Várzea Paulista-SP: Editora Fontoura, 2010.

#### Bibliografia Complementar

BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre-RS: ArtMed, 1996.

LE BRETON, D. **Condutas de risco**: dos jogos de morte aos jogos de viver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2006.

SCHWARTZ, G. M. (ORG). **Aventuras na natureza** – consolidando significados. Várzea Paulista-SP: Editora Fontoura, 2006.

### APROVAÇÃO

São Vicente da Serra -MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Docente Titular

\_\_\_\_\_  
Docente Colaborador

**Declara-se**

( ) Aprovado

( ) Aprovado com ressalvas – ver parecer em anexo

**o presente Plano de Ensino:**

\_\_\_\_\_  
Coordenação do Curso

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Representante da Equipe Pedagógica - Depto.

Ensino

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**APÊNDICE F - Plano de Ensino – 3º anos**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CAMPUS SÃO VICENTE

**PLANO DE ENSINO**

Curso: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA

Carga Horária: 40h

Regime: Presencial

Turno:

Ano/Turma: 3 ano "A" e "B"

Docente Titular: Larissa Beraldo Kawashima

Docente Colaborador:

Ano/Semestre: 2016

Data: 02/05/2016

PLANO DE ENSINO				2016	
<b>CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>				<b>REGIME</b>	
<b>TURMA: 3º ANO A e B</b>				<b>TURNOS</b>	
COMPONENTE CURRICULAR	C. H. (Horas)	Quantidades de Aulas			
		Total	Teórica	Prática	
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	40 HORAS	48	24	24	
<b>DOCENTE RESPONSÁVEL</b>	LARISSA BERALDO KAWASHIMA				
<b>DOCENTE COLABORADOR:</b>					
<b>ANO/SEMESTRE</b>	2016				

EMENTA	
<p>Conhecimentos sobre o corpo: doping, anabolizantes e suplementação alimentar. Ginástica laboral, ergonomia e técnicas alternativas. Estudos sobre a relação do esporte com a mídia, alto-rendimento, trabalho e consumo. Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas. Estudos sócio-culturais dos povos indígenas: danças e jogos tradicionais. Jogos e brincadeiras tradicionais: recuperação da memória dos jogos/brincadeiras e transformação dos mesmos. Organização e legislação esportiva.</p>	
OBJETIVOS	
<b>GERAL:</b>	
<p>Conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade.</p>	
<b>ESPECÍFICOS:</b>	
<p>a) Refletir sobre informações específicas da cultura corporal de movimento, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.</p> <p>b) Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas.</p> <p>c) Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO*	
<p>*Especificar por bimestre, lembrando que o curso anual tem 4 (quatro) bimestres.  *Os cursos semestrais não tem bimestres  *Organizar os conteúdos por unidades especificando a carga horária prevista.</p>	
<b>1º BIMESTRE:</b>	<b>Relação</b>

		<b>Interdisciplinar</b>	
- Jogos e brincadeiras tradicionais: recuperação da memória dos jogos/brincadeiras e transformação dos mesmos.		- Biologia - Filosofia	
- Teorias do jogo e sociedade.			
- Jogos e brincadeiras indígenas.		- Biologia - Filosofia	
<b>2º BIMESTRE:</b>		<b>Relação Interdisciplinar</b>	
- Ergonomia		- Física	
- Ginástica laboral e técnicas alternativas.			
- Técnicas alternativas.			
<b>3º BIMESTRE:</b>		<b>Relação Interdisciplinar</b>	
- Ética no esporte		- Sociologia - Filosofia	
- doping, anabolizantes e suplementação alimentar.		- Sociologia - Filosofia	
- Organização e legislação esportiva: organização de campeonato interno para discussão sobre ética no esporte.			
<b>4º BIMESTRE:</b>		<b>Relação Interdisciplinar</b>	
- Esportes coletivos tradicionais de outros países e culturas			
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>			
<p>O componente curricular Educação Física abordará seus conteúdos através de aulas expositivas e práticas; seminários sobre os temas propostos; pesquisas individuais e em grupo sobre os temas propostos; leitura e discussão de textos; elaborações e construções de atividades práticas; apresentação de Filmes; discussões e debates; palestras com convidados especialistas em determinadas áreas e temáticas, entre outros meios que poderão ser selecionados ao longo do ano letivo de acordo com a necessidade de cada turma.</p> <p>Alguns trabalhos serão desenvolvidos interdisciplinarmente com outros componentes curriculares de acordo com o planejamento dos conteúdos bimestrais.</p>			
<b>RECURSOS FÍSICOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E LABORATÓRIOS.</b>			
<b>X</b>	Visitas técnicas à indústrias, fábricas, centros de pesquisa, instituições, fazendas e outros.	<b>X</b>	Televisão
<b>X</b>	Viagens Técnicas	<b>X</b>	Data Show + Net book
<b>X</b>	Laboratório de Informática	<b>X</b>	Caixa de Som
	Laboratório de Alimentos	<b>X</b>	Biblioteca
	Laboratório de Biologia		Núcleo de Produção (Formulário Visitas Téc.)

	Laboratório de Física	x	Ginásio de Esportes
	Laboratório Multidisciplinar		Estação Meteorológica
	Laboratório de Solos	x	Auditório Pedagógico
X	Outros: Salão de ginástica e lutas (antigo salão nobre), quadra de esportes, campo society, campo de futebol, pista de atletismo.		Biblioteca
			Laboratório de Artes/ Desenho Técnico

**VISITAS TÉCNICAS E AULAS PRÁTICAS PREVISTAS**  
(As visitas técnicas previstas neste Plano de Ensino deverão ser planejadas conforme formulário próprio)

Local/Empresa	Data Prevista	Materiais/Equipamentos/Ônibus
Aula prática Kart - Cuiabá	3º Bimestre	- ônibus

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO\***

De acordo com a organização didática vigente, o resultado do desempenho acadêmico deverá ser concretizado por dimensão somativa através de uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Admitindo-se frações de 0,1 (um décimo), por bimestre, sendo que o resultado das avaliações de conhecimento corresponderá a nota 8,0 (oito).

A avaliação atitudinal corresponderá ao valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao resultado das avaliações de conhecimento realizadas durante o bimestre comporá a nota do discente, conforme fórmula abaixo:

$$MBim = (\sum An) / N + C$$

Mbim= Média Bimestral;  
 $\sum An$ =Somatório das avaliações;  
 N=Número de avaliações e  
 C=Conceito.

Os alunos serão avaliados mediante instrumentos de avaliação variados, conforme objetivo e conteúdo trabalhado no bimestre, podendo ser: exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de acompanhamento, relatórios, atividades complementares, provas escritas, atividades práticas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares e outros.

A avaliação atitudinal será através de participação e presença nas aulas teórico-práticas, podendo ser incluída outros instrumentos avaliativos.

Todas as avaliações serão pontuadas de acordo com cada turma através de discussões e comum acordo, pautadas na concepção de planejamento participativo.

A recuperação paralela será correspondente a cada atividade avaliativa realizada, sendo que atividades práticas e apresentações de trabalhos não terão recuperação paralela, apenas as atividades avaliativas escritas.

**Bibliografia Básica**

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.  
 DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidade de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.  
 NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre Educação Física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

### Bibliografia Complementar

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos – SP: Projeto Cooperação, 2001.  
 LECHNER, L. **Planejamento, implantação e manejo de trilhas em unidades de conservação**. Cadernos de Conservação, ano 3, nº 3. Curitiba-PR: Fundação O Boticário, junho de 2006.  
 MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas – SP: Papirus, 1987.  
 RUSSELL, B. **O Elogio ao Ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.  
 VASCONCELLOS, J. M. de O. **Educação e interpretação ambiental em unidades de conservação**. Cadernos de Conservação, ano 3, nº 4. Curitiba-PR: Fundação O Boticário de proteção a natureza, dezembro de 2006.

### APROVAÇÃO

São Vicente da Serra -MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Docente Titular

\_\_\_\_\_  
 Docente Colaborador

#### Declara-se

( ) Aprovado

( ) Aprovado com ressalvas – ver parecer em anexo

**o presente Plano de Ensino:**

\_\_\_\_\_  
 Coordenação do Curso

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

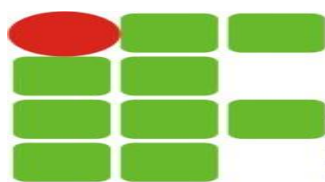
\_\_\_\_\_  
 Representante da Equipe Pedagógica -

Depto. Ensino

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



## APÊNDICE G - Questionário para os 1º anos



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente

### Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 1º ano Turma: \_\_\_\_

Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

### PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Escola em que estudou anteriormente: ( ) pública ( ) privada
2. Cidade: \_\_\_\_\_
3. Você teve aulas de Educação Física no Ensino Fundamental? ( ) Sim ( ) Não
4. Quantas aulas de Educação Física você tinha por semana durante o Ensino Fundamental?
5. Você gostava das suas aulas de Educação Física? Por quê?

---



---



---



---

6. Como eram suas aulas de Educação Física? (em que período do dia – manhã, tarde, noite, turmas de meninos e meninas ou turmas separadas, conteúdo predominante nas aulas, como o professor conduzia as aulas – dirigia as aulas, deixava os alunos livres/ à vontade, outros detalhes) Descreva.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

7. O que você aprendeu em suas aulas de Educação Física?

---

---

---

---

---

---

8. O que significa a Educação Física para você?

---

---

---

---

---

9. Você considera a disciplina de Educação Física importante na sua formação? Por quê?

---

---

---

---

---

---

10. O que você espera das aulas de Educação Física no ensino médio?

---

---

---

---

---

11. O que você sabe sobre as aulas de Educação Física no IFMT – campus São Vicente?

---

---

---

---

---

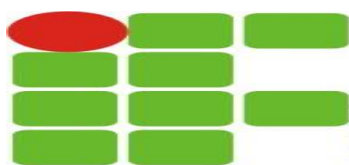
## APÊNDICE H – Roteiro de observação

Aula: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### Conteúdo:

	Descrição das observações
1. Quantos alunos participaram da aula?	
2. Quantos alunos abandonaram a aula e por que?	
3. Quais atitudes foram tomadas junto aos alunos que abandonaram a aula? Como os alunos reagiram a esta	
4. Como os alunos se manifestaram após o professor apresentar os objetivos da aula?	
5. Como foi o desenvolvimento da aula? Ações de destaque.	
6. Os alunos apresentaram dúvidas no desenvolvimento das aulas?	
7. Como avaliaram a aula?	
8. Os alunos demonstraram compreensão dos conceitos abordados na aula e como manifestaram isso?	
9. Alguma intercorrência não registrada anteriormente	

## APÊNDICE I – Avaliação escrita 1 – 1º Bimestre – 1º anos



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente

### Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 1º ano Turma: \_\_\_\_\_

Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
1º Bimestre

#### **Orientações:**

- Você pode consultar seu CADERNO e textos entregues em aula desde que estejam no caderno;
- Proibido emprestar o caderno para o colega.
- Não rasurar as questões;
- Escrever com letra legível;
- Esta avaliação vale **6,0** pontos.

### **Prova Bimestral de Educação Física**

1. O exercício físico proporciona inúmeros benefícios à saúde de seus praticantes. Coloque **V** para as afirmações Verdadeiras e **F** para as afirmações falsas: **(1,0 ponto)**
  - ( ) Estimula a liberação de substâncias como a endorfina, que é responsável pela sensação de dor, depressão e de ansiedade.
  - ( ) A respiração fica mais eficiente, aumentando a capacidade pulmonar e o consumo de oxigênio.
  - ( ) Aumenta os fatores de risco para as artérias coronárias, como pressão arterial e colesterol elevados, piorando o funcionamento do coração (para um mesmo esforço, o trabalho cardíaco passa a ser menor) e diminuindo a resistência aos esforços físicos.
  - ( ) Aumenta o apetite das pessoas, tornando-se necessária a ingestão de suplementos alimentares diariamente, pois os nutrientes dos alimentos não são suficientes para suprir as necessidades do corpo.
  - ( ) Desenvolvimento das fibras musculares, fortalecimento da massa muscular, aumento da flexibilidade e melhora ou manutenção das capacidades física.
  
2. A frequência cardíaca é o batimento do coração. O coração bombeia o sangue para o corpo. A quantidade e a intensidade de sangue que ele bombeia dependem da atividade realizada. Se estivermos parados, a frequência será baixa; se passarmos a realizar algum movimento, a frequência aumentará. Isso ocorre pela necessidade de transportar sangue para os músculos que estarão realizando o trabalho. Assinale a alternativa correta: **(1,0 ponto)**
  - a) A Frequência cardíaca não é importante para a pessoa realizar atividade física.
  - b) A Frequência cardíaca máxima é calculada por:  $FC\ máx = 200 - a\ idade$ .

- c) A Frequência cardíaca de uma pessoa pode chegar no máximo a 100 batimentos por minuto durante a atividade física.
- d) A Frequência cardíaca máxima de uma pessoa pode chegar no máximo a 220 batimentos por minuto.
- e) A Frequência cardíaca máxima é calculada por:  $FC\ máx = 220 - a\ idade$ .
- f)

3. O que é ATIVIDADE FÍSICA e EXERCÍCIO FÍSICO? (1,0 ponto)

**Atividade física:**

---

---

---

---

**Exercício físico:**

---

---

---

---

---

4. Vamos calcular a Frequência cardíaca para que você possa realizar exercícios físicos com segurança e eficiência. (1,0 ponto)

a) Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_

b) Calcule a FC máxima:

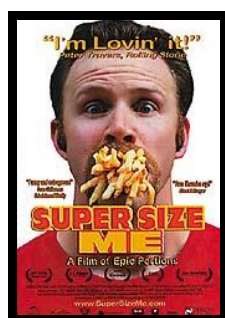
c) Calcule a FC adequada para você realizar um **exercício aeróbico** (entre 60% e 80% da FC máxima).

d) Calcule a FC adequada para você realizar um **exercício anaeróbico**?

5. Os exercícios abaixo podem ser classificados em AERÓBIO ou ANAERÓBIO. Coloque ( 1) para os exercícios aeróbios e ( 2) para os exercícios anaeróbios. **(1,0 ponto)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Volta da França de ciclismo | <input type="checkbox"/> Corrida de 100m rasos          |
| <input type="checkbox"/> Maratona 40 km              | <input type="checkbox"/> Prova de Natação 50m borboleta |
| <input type="checkbox"/> Jogo de futebol – 90 min    | <input type="checkbox"/> Pular corda 30 minutos         |
| <input type="checkbox"/> Arremesso de peso           | <input type="checkbox"/> Corrida de Reis em Cuiabá      |
| <input type="checkbox"/> Corrida 110m com barreiras  | <input type="checkbox"/> 15 repetições de abdominais    |

6. Filme “Super Size Me” – A DIETA DO PALHAÇO



a) Quais as consequências para a saúde do protagonista do filme Morgan Spurlock ao realizar uma dieta rica em gorduras e carboidratos, além de se manter sedentário? **(0,50 ponto)**

---



---



---



---



---



---



---



---

b) Afinal de contas, quem teria que mudar as atitudes e ter (ou oferecer) uma vida mais saudável: a empresa ou você? Justifique sua resposta de acordo com o filme. **(0,50 ponto)**

---



---



---



---



---



---



---



---

**APÊNDICE J – Regras do basquete de rua do 1E**

**SÚMULA – 1E**

**JOGO: \_\_\_\_\_ X \_\_\_\_\_**

**Time: \_\_\_\_\_**

REGRAS	Pontuação							Quantidade	Total pontos
Manipular bola por baixo da perna 4x	1,0								
Cesta do meio da quadra	5,0								
Rodear a bola pela cintura 3x	2,0								
TOCO	3,0								
Enterrada	3,0								
Rodear a bola pela cintura + cesta	3,0								
Lance livre	3,0								
Rodear a bola pela cintura + enterrada	6,0								
Chapeuzinho sem cair no chão	6,0								
Passar a bola debaixo da perna do adversário	3,0								
Cesta da área de defesa	10,0								
Cesta de costas	4,0								
Ponte aérea com cesta	6,0								
Bola na tabela ou aro (MENINAS)	2,0								
Cesta normal*	1,0								
<b>PUNIÇÕES</b>									
Voltar a bola para área de defesa	- 1,0								
Puxar a roupa	30 segundos fora								
Andar com a bola na mão	- 2,0								
Duas saídas	- 2,0								
Ofensa/xingamento	2 minutos fora								
									<b>TOTAL</b>

**Entrada diferenciada com caracterização, dançando RAP e Mascote**

**6 jogadores por equipe = 4 titulares + 2 reservas**

**Obs: em caso de empate = 1 lance livre para cada titular cobrar**

**APÊNDICE K - Regras do basquete de rua do 1B**

**SÚMULA – 1B**

**JOGO: \_\_\_\_\_ X \_\_\_\_\_**

**Time: \_\_\_\_\_**

REGRAS	Pontuação							Quantidade	Total pontos
Lance livre	2,0								
Cesta fora do garrafão	2,0								
Cesta área de defesa	5,0								
Bandeja + cesta	1,0								
Cesta de costas	10,0								
Enterrada	5,0								
Ponte aérea + cesta	5,0								
360° + cesta	5,0								
360°	2,0								
Caneta	2,0								
Esconder a bola e passar	3,0								
Cesta fora da área	3,0								
Passe de costas	3,0								
Bola no aro e o time pegar	1,0								
<b>PUNIÇÕES</b>									
Falta dentro do garrafão	1 lances livres								
Discussão, segurar ou agressão	1 minuto fora								
<b>TOTAL</b>									

**HIP HOP, RAP e ELETRÔNICO**

**EQUIPES: 4 jogadores + 2 reservas – obrigatório todos jogarem**

**- adoleta, grito de guerra, dançar break**

**- tempo: 12 minutos – 2 tempos de 6 minutos**



## APÊNDICE L – Avaliação escrita – 4º bimestre – 1º anos



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente

### Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Alunos: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

4º Bimestre

#### Instruções:

- A prova deverá ser feita exclusivamente em **duplas** (apenas será aceita uma prova em TRIO, caso **um** aluno fique sem dupla).
- Pode-se usar o **CADERNO** e **TEXTOS** discutidos em aula como material de consulta (nenhum outro meio poderá ser consultado: computador, revistas, etc.).

### Prova Bimestral de Educação Física

1. Sobre crescimento e desenvolvimento motor, responda as questões a seguir:

a) Todas as pessoas passam pelas mesmas fases de crescimento e desenvolvimento motor. Assim, todos podem ser craques de futebol? Justifique sua resposta.

R: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---

b) Escolha uma modalidade esportiva e indique quais são as habilidades básicas e específicas necessárias para praticá-la.

Modalidade esportiva: \_\_\_\_\_

Habilidades básicas:

---



---



---



---



---

Habilidades específicas:

---



---



---



---











---



---

2. Veja o quadro a seguir e responda:

SALÁRIOS DOS JOGADORES				TOP-10: JOGADORES MAIS BEM PAGOS DO MUNDO				
Valor	Nº de atletas	Proporção (%)	Posição	Jogador	Clube	Salários e bônus	Total	
Até R\$1.000,00	23.238	82,40	1.	Cristiano Ronaldo		R\$ 184 milhões	R\$ 285 milhões	
R\$1.000,01 a R\$5.000,00	3.859	13,68	2.	Messi		R\$ 177 milhões	R\$ 268 milhões	
R\$5.000,01 a R\$10.000,00	381	1,35	3.	Ibrahimovic		R\$ 104 milhões	R\$ 129 milhões	
R\$10.000,01 a R\$50.000,00	499	1,77	4.	Neymar		R\$ 49 milhões	R\$ 125 milhões	
R\$50.000,01 a R\$100.000,00	112	0,40	5.	Bale		R\$ 84 milhões	R\$ 118 milhões	
R\$100.000,01 a R\$200.000,00	78	0,28	6.	Rooney		R\$ 70 milhões	R\$ 91 milhões	
R\$200.000,01 a R\$500.000,00	35	0,12	7.	Agüero		R\$ 59 milhões	R\$ 84 milhões	
Acima de R\$500.000,01	1	–	8.	Suárez		R\$ 63 milhões	R\$ 80 milhões	
VALORES DOS CONTRATOS DE DIREITOS DE IMAGEM NÃO FORAM CONSIDERADOS. Fonte: CBF				9.	Hazard		R\$ 63 milhões	R\$ 77 milhões
<b>Salários dos jogadores de futebol no Brasil – 2015</b> <a href="http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-relatorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html">http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-relatorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html</a>				10.	Fàbregas		R\$ 56 milhões	R\$ 73 milhões
				<a href="http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2016/05/cristiano-ronaldo-supera-messi-como-jogador-mais-bem-pago-do-mundo.html">http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2016/05/cristiano-ronaldo-supera-messi-como-jogador-mais-bem-pago-do-mundo.html</a>				

Com base nas discussões sobre a o futebol e sociedade de consumo, faça uma análise crítica do quadro anterior, destacando o futebol como produto de consumo, os jogadores de futebol como mercadoria e a realidade dos jogadores profissionais no Brasil.

APÊNDICE M – Avaliação escrita – 2º bimestre – 2º anos



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente

Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 2º ano Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: Larissa Beraldo Kawashima 2º Bimestre

Avaliação de Educação Física

1. As ilustrações a seguir sugerem gestos e diferentes movimentos. Observá-las atentamente:



- ( ) Em I, a presença das coroas indica uma dança aristocrática, com gestos de cortesia  
( ) Em II, os movimentos da dança sugerem a representação de uma luta.  
( ) Em III, há sugestões sonoras e também de deslocamentos.

Marcar a opção que apresenta a sequência correta:

- a) V – V – V  
b) F – V – V  
c) V – V – F  
d) F – F – V  
e) V – F – V

2. (ENEM 2014) No Brasil, a origem do funk e do hip-hop remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela black music americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como “Black Rio”. A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de “equipe” com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

- A presença da cultura hip-hop no Brasil caracteriza-se como uma forma de
- a) lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.  
b) entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.  
c) subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.  
d) afirmação de identidade dos jovens que a praticam.  
e) reprodução da cultural musical norte-americana.

3. **(ENEM 2013)** Própria dos festejos juninos, a quadrilha nasceu como dança aristocrática, oriunda dos salões franceses, depois difundida por toda a Europa. No Brasil, foi introduzida como dança de salão e, por sua vez, apropriada e adaptada pelo gosto popular. Para sua ocorrência, é importante a presença de um mestre “marcante” ou “marcador”, pois é quem determina as figurações diversas que os dançadores desenvolvem. Observa-se a constância das seguintes marcações: “*Tour*”, “*En avant*”, “*Chez des dames*”, “*Chez des cheveliê*”, “Cestinha de flor”, “Balancê”, “Caminho da roça”, “Olha a chuva”, “Garranchê”, “Passeio”, “Coroa de flores”, “Coroa de espinhos” etc. No Rio de Janeiro, em contexto urbano, apresenta transformações: surgem novas figurações, o francês aportuguesado inexistente, o uso de gravações substitui a música ao vivo, além do aspecto de competição, que sustenta os festivais de quadrilha, promovidos por órgãos de turismo.

CASCUDO. L.C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Melhoramentos. 1976.

As diversas formas de dança são demonstrações da diversidade cultural do nosso país. Entre elas, a quadrilha é considerada uma dança folclórica por

- a) possuir como característica principal os atributos divinos e religiosos e, por isso, identificar uma nação ou região.
  - b) abordar as tradições e costumes de determinados povos ou regiões distintas de uma mesma nação.
  - c) apresentar cunho artístico e técnicas apuradas, sendo, também, considerada dança-espetáculo.
  - d) necessitar de vestuário específico para a sua prática, o qual define seu país de origem.
  - e) acontecer em salões e festas e ser influenciada por diversos gêneros musicais.
4. **(ENEM 2009)** A dança é importante para o índio preparar o corpo e a garganta e significa energia para o corpo, que fica robusto. Na aldeia, para preparo físico, dançamos desde cinco horas da manhã até seis horas da tarde, passa-se o dia inteiro dançando quando os padrinhos planejam a dança dos adolescentes. O padrinho é como um professor, um preparador físico dos adolescentes. Por exemplo, o padrinho sonha com um determinado canto e planeja para todos entoarem. Todos os tipos de dança vêm dos primeiros xavantes: Wamarĩdzadzeiwawê, Butséwawê, Tseretomodzatsewawê, que foram descobrindo através da sabedoria como iria ser a cultura Xavante. Até hoje existe essa cultura, essa celebração. Quando o adolescente fura a orelha é obrigatório ele dançar toda a noite, tem de acordar meia-noite para dançar e cantar, é obrigatório, eles vão chamando um ao outro com um grito especial.

WÉRÉ' É TSIRÓBÓ, E. A dança e o canto-celebração da existência xavante. VIS-Revista do

Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. V. 5, n. 2, dez. 2006.

A partir das informações sobre a dança Xavante, conclui-se que o valor da diversidade artística e da tradição cultural apresentados originam-se da

- a) iniciativa individual do indígena para a prática da dança e do canto.
- b) excelente forma física apresentada pelo povo Xavante.
- c) multiculturalidade presente na sua manifestação cênica.
- d) inexistência de um planejamento da estética da dança, caracterizada pelo ineditismo.
- e) preservação de uma identidade entre a gestualidade ancestral e a novidade dos cantos a serem entoados.

5. **(SIMULADO ENERGIA)** Mas de onde vem essa capacidade de seduzir que a dança explora tão habilmente? O que nela permite nutrir a ilusão, suscitar essa embriaguez que altera nossas percepções? Se a dança se faz "imitação da natureza" - e, aqui, da natureza mais profunda do homem -, a alteração de identidade que resulta dessa experiência corporal se faz sob a influência do ritmo, parte essencial da música. Assim, situada no termo da busca de um meio de expressão mais autêntico, capaz de romper as barreiras interpostas entre as consciências, a dança se propõe como uma nova linguagem: a linguagem do corpo. Ora, permanecer na dimensão do corpo, mas de um corpo que sob a influência do ritmo da música deixou de ser um obstáculo, uma "opacidade interposta" - nas palavras de Starobinski -, é recusar traduzir o sentimento em uma palavra que o trairá. Afinal, se a palavra se institui por meio de convenções, se depende da mediação de signos representativos, como poderia exprimir o sentimento que está para além de toda representação? Desde então, a nova linguagem que se instaura já não requer uma gramática ou um dicionário; ela retira sua inteligibilidade da plena capacidade de expressão que só as sensações táteis aliadas a gestos espontâneos podem proporcionar. Linguagem universal, a dança suprime o antagonismo que coloca em polos opostos indivíduos de uma mesma sociedade.

*Filosofia ciência&vida,pág.23*

O texto, a respeito da dança, começa fazendo questionamentos que serão respondidos no seu decorrer. Estas respostas terminarão por construir uma definição de dança. Uma síntese possível dessa definição seria

- a) A dança representa a capacidade de seduzir que vem da expressão plena, proporcionada pela junção das sensações táteis aos gestos espontâneos.
- b) A dança, como uma linguagem do corpo, permanece na dimensão do corpo, gerando a ilusão de felicidade.
- c) A sedução da dança deve-se à influência do ritmo e à mediação de signos representativos.
- d) Dança é sentimento e só as sensações táteis, espontaneamente proporcionadas por gestos, podem traduzir os sentimentos causados pela dança;
- e) A dança, linguagem do corpo, universal, une os indivíduos, por ser um meio de expressão mais autêntico, capaz de romper as barreiras interpostas entre as consciências, levando o homem à expressão plena dos sentimentos.

**6. A dança, como manifestação e representação da cultura rítmica envolve expressão corporal própria de um povo. Considerando-a como elemento folclórico a dança revela.**

- a) manifestações afetivas, históricas, ideológica, intelectuais e espirituais de um povo, refletindo seu modo de expressar-se no mundo.
- b) aspectos eminentemente afetivos, espirituais e de entretenimento de um povo, desconsiderando fatos históricos.
- c) acontecimentos do cotidiano, sobre influência mitológica e religiosa de cada região, sobrepondo aspectos políticos.
- d) tradições culturais de cada região, cujas manifestações rítmicas são classificadas em um ranking das mais originais.
- e) lendas, que se sustentam em inverdades históricas, uma vez que são inventadas, e servem apenas para a vivência lúdica de um povo.

7. No programa do balé Parade, apresentado em 18 de maio de 1917, foi empregada publicamente, pela primeira vez, a palavra surrealisme. Pablo Picasso desenhou o cenário e a indumentária, cujo efeito foi tão surpreendente que se sobrepôs à coreografia. A música de Erik Satie era uma mistura de jazz, música popular e sons reais tais como tiros de pistola, combinados com as imagens do balé de Charlie Chaplin, caubóis e vilões, mágica chinesa e Ragtime. Os tempos não eram propícios para receber a nova mensagem cênica demasiado provocativa devido ao repicar da máquina de escrever, aos zumbidos de sirene e dínamo e aos rumores de aeroplano previstos por Cocteau para a partitura de Satie. Já a ação coreográfica confirmava a tendência marcadamente teatral da gestualidade cênica, dada pela justaposição, colagem de ações isoladas seguindo um estímulo musical.

(SILVA, S. M. O surrealismo e a dança. GUINSBURG, J.; LEIRNER (org.). O surrealismo. São Paulo: Perspectiva, 2008 (adaptado).

As manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé Parade, o qual reflete:

- a) a falta de diversidade cultural na sua proposta estética.
- b) a alienação dos artistas em relação às tensões da Segunda Guerra Mundial.
- c) uma disputa cênica entre as linguagens das artes visuais, do figurino e da música.
- d) as inovações tecnológicas nas partes cênicas, musicais, coreográficas e de figurino.
- e) uma narrativa com encadeamentos claramente lógicos e lineares.

### 8. Sobre a dança, podemos afirmar que:

I. A dança é considerada uma das formas mais antigas de manifestação da expressão corporal. Nasceu e se desenvolveu à medida que o ser humano teve necessidade de se comunicar e se expressar, sendo as primeiras danças de cunho imitativo, nos quais os primitivos simulavam os acontecimentos desejando que viessem a se tornar realidade.

II. Em todas as épocas e espaços geográficos, a dança desempenhou para os povos uma representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, de emoções, de expressão e comunicação de suas características culturais.

III. Podem variar conforme sua intensidade (forte, fraco), duração (tempo) e métrica (ordem e medida do ritmo representadas pelos compassos e figuras musicais).

IV. Por meio de gestos e movimentos, a dança traduz as mais íntimas das emoções, acompanhada ou não da música e do canto ou de ritmos peculiares.

Assinale a alternativa verdadeira:

- a) I, II, III e IV estão corretas.
- b) Apenas I, II e III estão corretas.
- c) Apenas I, II e IV estão corretas.
- d) Apenas I, III e IV estão corretas.
- e) Apenas I e IV estão corretas.

### 9. As danças podem ser classificadas pelos seus dados históricos. Relacione os tipos de dança da primeira coluna com suas características e exemplos na segunda coluna.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| ( 1 ) ÉTNICAS                    | ( ) Das aldeias, as danças passaram a ser realizadas nos salões da nobreza real. Danças como <i>minuetos</i> eram dançadas pela nobreza, indicando diversão. |
| ( 2 ) FOLCLÓRICAS                | ( ) As danças dos camponeses festejando ora uma boa colheita, ora passagens consideradas importantes – as estações do ano, casamentos, nascimentos, morte.   |
| ( 3 ) DANÇAS DE SALÃO OU SOCIAIS | ( ) A técnica possui relevância e esta é toda sistematizada através de códigos e terminologias que vieram a se tornar universais.                            |
| ( 4 ) DANÇA TEATRAL OU ARTÍSTICA | ( ) Manifestações expressivas de determinados povos, com seus atributos divinos e religiosos. Características  |



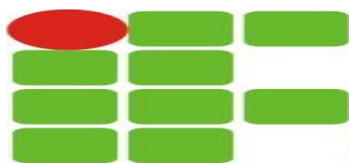




**APÊNDICE O** – Conceitos de brincadeira, jogo e esporte.

<b>Brincadeiras populares</b>	<b>Jogo</b>	<b>Esporte</b>
- termo brincadeira só existe no Brasil	- Fenômeno “Jogo” – conceito difundido e estudado por sociólogos, psicólogos, filósofos, etc.	- surgiu na cultura europeia no âmbito do século XVIII e expandiu para todos os cantos do planeta (BRACHT, 1989 APUD KAWASHIMA, 2010).
“as crianças se engajam em regras testadas por séculos, que são passadas de criança para criança sem nenhuma referência à escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta.” (OPIE; OPIE, 1976, apud PONTES; MAGALHÃES, 2003, p. 122 APUD KAWASHIMA, 2010).	“O jogo é uma atividade ou ocupação <b>voluntária</b> , exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’” (HUIZINGA, 1980, p. 33 APUD KAWASHIMA, 2010).	Betti (2001) aponta que é uma “ação institucionalizada, composta por regras, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, por meio de comparação de desempenhos, determinar vencedor ou registrar o recorde. Os resultados alcançados pelos praticantes são resultantes das habilidades ou estratégias utilizadas por esses, e podem ser intrínseca ou extrinsecamente gratificantes” (DARIDO E RANGEL, 2005)
- regras flexíveis		- regras institucionalizadas
- não exigem espaço ou material sofisticado		- espaços e materiais específicos
- são divertidos e prazerosos para seus participantes		- nem sempre é divertido, pois é do mundo do TRABALHO
- pode ser praticado em qualquer faixa etária		- nem todos podem praticar
- NÃO tem um início e fim determinado	- tem início e fim determinado	- tem início e fim determinado
- o objetivo é se divertir	- há um objetivo a ser alcançado	- o objetivo é vencer
- perpassam o tempo, de geração a geração.	- muito utilizado na escola para se ensinar algo	- é regido por Federações e Confederações.
- características regionais e as mudanças que as brincadeiras sofrem de acordo com o contexto de cada região		

Quadro elaborado por Larissa Beraldo Kawashima – IFMT – São Vicente com base em sua dissertação de mestrado (2010) e na obra: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

**APÊNDICE P** – Pesquisa as brincadeiras da infância.

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO**  
Campus São Vicente

**Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.**

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 3º ano Turma: \_\_\_\_  
 Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**PESQUISA SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA**

1. Ano em que nasceu: \_\_\_\_\_
2. Cidade em que passou a infância: \_\_\_\_\_
3. Morava na cidade ou no campo: \_\_\_\_\_
4. Do que você brincava na infância?

--	--	--

5. Descrição das brincadeiras:

---



---



---



---

**APÊNDICE Q** – Diagnóstico para Ginástica Laboral com servidores.

## **GINÁSTICA LABORAL – DIAGNÓSTICO**

### **I. Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Setor: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você trabalha no IFMT – São Vicente? \_\_\_\_\_

### **II. Características do método de trabalho:**

1. Seu trabalho é:
  - ( ) predominantemente sentado
  - ( ) predominantemente em pé
  - ( ) alterna as posições constantemente
2. Aproximadamente, indique quanto tempo por dia permanece em pé:
  - ( ) menos de 1 hora ( ) de 1 a 6 horas
  - ( ) de 6 a 12 horas ( ) mais de 12 horas
3. Exige movimentos constantes de elevação dos braços acima da altura dos ombros?
  - ( ) sim ( ) não
4. Apresenta movimentos repetitivos?
  - ( ) sim ( ) não
5. Em caso afirmativo, qual a parte do corpo envolvida?
  - ( ) pescoço ( ) braços ( ) punho e dedos ( ) coluna vertebral ( ) pernas
6. Apresenta postura estática?
  - ( ) sim ( ) não
7. Exige força de:
  - ( ) membros superiores ( ) coluna ( ) membros inferiores ( ) nenhum
8. Exige o encurvamento do tronco para baixo, independente da carga?
  - ( ) sim ( ) não
9. Estimula a variação de posição (andar e sentar, fazer movimentos contrários àqueles da tarefa principal)?
  - ( ) sim ( ) não
10. Você tem o hábito de fazer pausas ou “micropausas” durante o trabalho?
  - ( ) sim ( ) não
11. Procura corrigir sua postura, como posições incorretas e forçadas no trabalho?
  - ( ) sim ( ) não

### **III. Atividades física e lazer:**

1. Você pratica atividade física regular fora do seu horário de trabalho?

sim  não (se a resposta for negativa passe para a questão nº 4)

2. Em caso afirmativo, que tipo de atividade(s) física(s) você pratica?

3. No total, quantas vezes por semana você pratica atividade física fora do horário de trabalho?

1  2  3  4  5  6  7

4. Você geralmente vai e volta do trabalho caminhando ou de bicicleta? (ao menos 800m cada percurso)?

sim  não

5. Você geralmente vai e volta do trabalho de carro ou ônibus?

sim  não

6. Você dedica algumas horas da semana para o seu lazer?

sim  não  às vezes

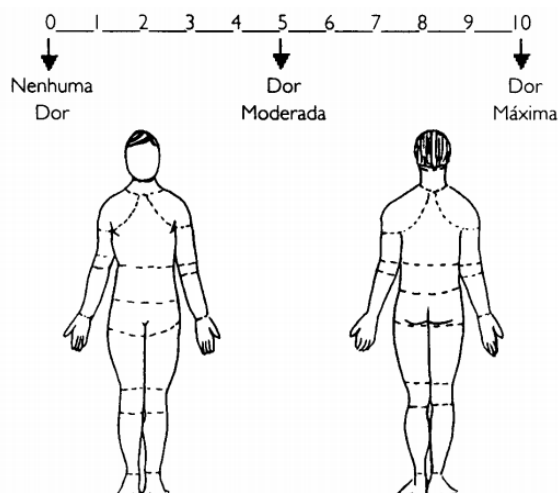
7. Você pratica atividades sociais (frequenta clubes, dança, encontro com amigos, aniversário, etc.) com regularidade?

sim  não

8. Você sente dor em alguma parte do corpo?

sim  não

**1.2) Se você respondeu "Sim", marque a região do corpo em que você sente dor. Não esqueça de atribuir nota de zero (0) a dez (10) na região do corpo em que você sente dor, de acordo com a escala de intensidade de dor apresentada a seguir:**



Você gostaria de participar de um programa de ginástica laboral no IFMT?  Sim  Não

Qual seu interesse?  alongamento  relaxamento  atividades recreativas

**Fonte:** Adaptado de <http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Ginastica%20laboral.pdf>

<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/04/questionario-de-avaliacao-02.pdf>

**APÊNDICE R** – Avaliação escrita – 2º Bimestre – 3º anos.



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
MATO GROSSO  
Campus São Vicente**

**Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.**

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 3º ano Turma: \_\_\_\_\_  
 Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
 2º Bimestre

**Orientações:**

Utilizar caneta preta ou azul;  
 Não rasurar as questões;  
 Ler atentamente a prova;  
 Escrever com letra legível;  
 Esta avaliação vale 7,0 pontos.

**Avaliação Bimestral de Educação Física**

1. A Ergonomia é o estudo das interações das pessoas com a tecnologia, a organização e o ambiente, objetivando intervenções e projetos que visem melhorar, de forma integrada e não-dissociada, a segurança, o conforto, o bem-estar e a eficácia das atividades humanas. Assim, avalie as figuras a seguir colocando **C** para as posturas corretas e **E** para as posturas erradas. Para as posturas assinaladas como **Erradas** justifique sua resposta descrevendo como deveria ser a postura correta. (3,5 pontos)

( )



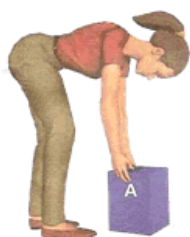
( )



( )

( )



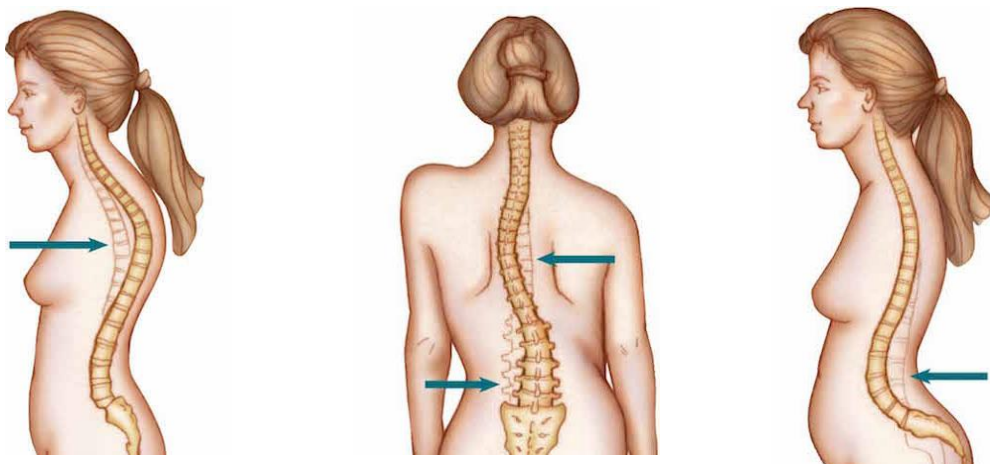


2. A postura inadequada pode ocasionar desvios posturais na coluna. Ligue o desvio postural a imagem. (1,5 ponto)

a) LORDOSE

b) CIFOSE

c) ESCOLIOSE



3. A Ginástica Laboral é um conjunto de práticas corporais exercidas durante o expediente, visando compensar as estruturas mais utilizadas no trabalho e ativar as que não são requeridas, relaxando-as e tonificando-as. Coloque **V** para as afirmações verdadeiras e **F** para as falsas: **(2,0 ponto)**.

- É realizada no próprio local de trabalho.
- Pode ser realizada em locais fora do expediente de trabalho, desde que seja acompanhada por um especialista da área.
- Pode ser de curta duração ou em longos períodos, de acordo com o interesse da empresa.
- Atua de forma preventiva e terapêutica.
- O seu objetivo é proporcionar ao funcionário uma melhor utilização de sua capacidade funcional através de exercícios de alongamento, de prevenção de lesões ocupacionais e dinâmicas de recreação.
- Pode ser prepatória, compensatória ou de relaxamento.
- Tem a função de promover a fadiga muscular, minimizar vícios posturais, diminuir a disposição para o trabalho e prevenir doenças por traumas cumulativos.
- Promove o bem estar individual, a sociabilização, a melhora da flexibilidade e mobilidade articular, promove a coordenação motora e diminui o absenteísmo e a procura ambulatorial.

**APÊNDICE S** – Avaliação escrita – 3º Bimestre – 3º anos.**Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.**

Aluno: \_\_\_\_\_ Série: 3º ano Turma: A  
Professora: Larissa Beraldo Kawashima Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
3º Bimestre

**Orientações:**

Utilizar caneta preta ou azul;  
Não rasurar as questões;  
Escrever com letra legível;  
Esta avaliação vale 10,0 pontos.

**Prova Bimestral de Educação Física**

1. O que é DOPING? Exemplifique. (1,0 pontos)

2. (UFRN) Alguns esportes exigem que os atletas tenham maior capacidade aeróbica (fôlego e resistência), enquanto que outros demandam muita força realizada em pouco tempo. O treinamento específico diário para cada tipo de esporte torna o atleta mais adaptado a praticá-lo, melhorando progressivamente os resultados. No entanto, alguns atletas, para acelerar esse processo, utilizam-se de substâncias proibidas, constituindo o doping. Dois tipos comuns de doping são o uso de eritropoietina, hormônio estimulante da produção de eritrócitos (hemácias), e o uso de anabolizantes. Levando em consideração que a vantagem ilícita advinda do doping depende do seu uso de forma adequada ao tipo de esporte, considere dois tipos de atleta: um halterofilista (levantamento de peso) e um maratonista. (1,0 pontos)

- a) Qual desses atletas seria beneficiado com o uso de eritropoietina? Justifique sua resposta.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- b) Qual desses atletas seria beneficiado com o uso de anabolizantes? Justifique sua resposta.



3. (ENEM 1998) Matéria publicada em jornal diário discute o uso de anabolizantes (apelidados de “bombas”) por praticantes de musculação. Segundo o jornal, “os anabolizantes são hormônios que dão uma força extra aos músculos. Quem toma consegue ganhar massa muscular mais rápido que normalmente. Isso porque uma pessoa pode crescer até certo ponto, segundo sua herança genética e independentemente do quanto ela se exercite”. Um professor de musculação, diz: “Comecei a tomar bomba por conta própria. Ficava nervoso e tremia. Fiquei impotente durante uns seis meses. Mas como sou lutador de vale tudo, tenho que tomar”. A respeito desta matéria, dois amigos fizeram os seguintes comentários: **(1,0 pontos)**

I. o maior perigo da auto-medicação é seu fator anabolizante, que leva à impotência sexual.

II. o crescimento corporal depende tanto dos fatores hereditários quanto do tipo de alimentação da pessoa, se pratica ou não esportes, se dorme as 8 horas diárias.

III. os anabolizantes devem ter mexido com o sistema circulatório do professor de musculação, pois ele até ficou impotente.

IV. os anabolizantes são mais perigosos para os homens, pois as mulheres, além de não correrem o risco da impotência, são protegidas pelos hormônios femininos.

Tomando como referência as informações da matéria do jornal e o que se conhece da fisiologia humana,

pode-se considerar que estão corretos os comentários:

- a) I, II, III e IV.
- b) I, II e IV, apenas.
- c) III e IV, apenas.
- d) II e III, apenas.
- e) I, II e III, apenas.

4. Os estimulantes são substâncias proibidas em competição que aumentam a atenção, reduzem a fadiga e podem aumentar a competitividade e a agressividade. Os efeitos adversos são: dependência, agitação, nervosismo, tremor, delírio, insônia, perda da coordenação motora, agressividade, psicose, hipertensão arterial, arritmia cardíaca e aumento de lesões. São exemplos de estimulantes: **(1,0 pontos)**

- a) Ritalina
- b) Cocaína
- c) Maconha
- d) Morfina
- e) Heroína

5. Durante as aulas vimos as principais diferenças entre suplementos alimentares e esteroides anabolizantes. Para as assertivas a seguir, coloque ( 1 ) para as que correspondem aos SUPLEMENTOS ALIMENTARES e ( 2 ) para os ESTERÓIDES ANABOLIZANTES. **(1,5 pontos)**

( ) Podem ser usados por pessoas saudáveis para manutenção ou melhora do desempenho físico.

( ) Não precisam de receita médica e são registrados como alimentos.

( ) São indicados para quem tem algum problema de saúde.

( ) São produzidos em indústrias alimentícias.

- ( ) Complementam a dieta e precisam de orientação nutricional ou médica.
- ( ) Podem ter contraindicações e devem ser prescritos por um médico.
- ( ) São produtos destinados a suprir carências nutricionais do organismo, com características idênticas aos alimentos.
- ( ) São fabricados pela indústria farmacêutica.
- ( ) São feitos de alimentos e extratos de alimentos
- ( ) São medicamentos para tratar ou prevenir problemas relacionados ao hormônio masculino testosterona.
- ( ) São substâncias sintéticas, fabricadas em laboratórios e controladas.
- ( ) São vendidos em farmácias com receita médica.

#### 6. Notícias: “Pego no doping, Cielo vira assunto mundial no Twitter”

Principal nome da natação brasileira, Cesar Cielo teve resultado adverso para a substância proibida furosemida em um exame antidoping feito no Troféu Maria Lenk, em maio, no Rio de Janeiro. O velocista se pronunciou sobre o caso e confirmou o uso do suplemento que nunca tinha apresentado nenhum problema em testes anteriores. "Em nenhum momento fui imprudente ou negligente ou usei de imperícia", disse Cielo. **(1,0 pontos)**

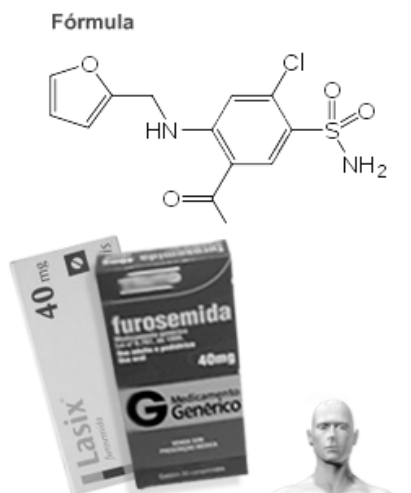
### A substância

A **furosemida**, encontrada no exame do nadador Cesar Cielo, é a mesma substância que causou a suspensão de Daiane dos Santos (ginástica) e de Daynara de Paula (natação).

Pode ser utilizada tanto para perda de peso quanto para mascarar o consumo de outras substâncias dopantes. No meio médico, pode ser indicada para tratar casos de hipertensão arterial.

#### Ingestão via oral

É encontrada em comprimidos - vendidos em farmácias - ou pode estar presente em suplementos alimentares, normalmente feitos por farmácias de manipulação.



### Como ela age

Ao aumentar a liberação de urina e sódio pelo organismo, a furosemida faz o atleta perder líquido e, conseqüentemente, peso. Outro benefício ilícito é o efeito mascarante. Quando ingerida, ela faz com que outras substâncias proibidas - como anabolizantes - não sejam detectadas em exames antidoping.



*A furosemida é processada no fígado e expelida na urina e na bilis*

Fonte: <http://globoesporte.globo.com/aquaticos/noticia/2011/07/cielo-explica-caso-de-doping-e-afirma-o-que-nao-te-derruba-te-fortalece.html>

A furosemida consta na lista de substâncias proibidas pela WADA desde 2000, fazendo parte da categoria:

- a) S1 – Agentes anabólicos
- b) S2 – Hormônios e substâncias afins
- c) S3 – Beta-2 agonistas
- d) S4 – Agentes com atividades anti-estrogênicas
- e) S5 – Diuréticos e outros agentes mascarantes

7. (ENEM 2014) **Uso de suplementos alimentares por adolescentes**

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas. A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo. **(1,0 pontos)**

ALVES. C.; LIMA. R. J. *Pediatr.* v.85. n.º 4. 2009 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.
- é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

8. Existem 3 tipos de métodos que são proibidos pelos atletas, tanto em competição quanto fora dela. Cite e explique sobre estes 3 métodos, exemplificando-os. **(1,5 pontos)**

9. As substâncias apresentadas a seguir são todas proibidas pela WADA e constam na lista do antidoping de 2016. Algumas delas são proibidas a qualquer momento (dentro e fora de competição), outras apenas em competição e há aquelas que são proibidas apenas para determinadas modalidades. Identifique essas substâncias quanto à sua proibição indicando uma destas siglas: **(1,0 pontos)**

- substâncias proibidas (qualquer momento) – SP
- somente em competição – SC
- proibida em determinado esporte – DE

( ) Alcool	( ) Hôrmônio do crescimento
( ) Maconha	( ) Cortisona
( ) Estimulante	( ) Morfina
( ) Nandrolona	( ) Estricnina
( ) Eritropoietina (EPO)	( ) Furosemida
( ) Betabloqueadores	( ) Meldônio

## ANEXO 1 – Calendário Acadêmico 2016

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA MATO GROSSO Campus São Vicente								IFMTCAMPUS SÃO VICENTE CALENDÁRIO LETIVO UNIFICADO 2016 ENSINO MÉDIO E SUPERIOR															
<b>2016 – ABRIL – 6 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – MAIO – 23 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – JUNHO – 25 DIAS LETIVOS</b>							
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
					1	2		1	2	3	4	5	6	7					1	2	3	4	
3	4	5	6	7	8	9		8	9	10	11	12	13	14		5	6	7	8	9	10	11	
10	11	12	13	14	15	16		15	16	17	18	19	20	21		12	13	14	15	16	17	18	
17	18	19	20	21	22	23		22	23	24	25	26	27	28		19	20	21	22	23	24	25	
24	25	26	27	28	29	30		29	30	31						26	27	28	29	30			
05 – Término do 4º bimestre/ Semestre 2015/2								01 – Dia Mundial do Trabalhador (Feriado Nacional)								13 – Aniversário da cidade de Santo Antônio de Leverger (Feriado Municipal)							
06 – Publicação dos resultados das avaliações								06 – Colação de Grau – Ensino Superior – 2015/2								20 – Reunião Pedagógica							
07 a 13 – Provas Finais								09 – Reunião Pedagógica								25 – Término do 1º bimestre (50 dias letivos)							
14 – Conselho de classe Final								13 – Dia do Zootecnista								27 – Início do 2º bimestre							
14 – Aniversário do campus São Vicente								23 – I Seminário das Licenciaturas do IFMT								28 – Divulgação de notas Ens. Médio							
15 – Lançamentos no sistema Acadêmico								26 – Corpus Christi (Feriado Nacional)															
16 – Aniversário do campus São Vicente																							
18 – Reunião Pedagógica de planejamento																							
19 a 20/04 Férias Docentes (2 dias – 3ª parcela)																							
19 – Colação de Grau -Ensino Médio																							
19 a 22 - Período de Rematrícula – Ens. Médio e Superior																							
21 – Inconfidência Mineira – Tiradentes – (Feriado Nacional)																							
25 – Início do ano letivo 2016 / 1º bim / 1º Semestre 2016/1																							
25 e 26 – Ajuste de matrícula / Reingresso no curso																							
25 a 27 – Trancamento de matrícula / Aproveitamento de estudos																							
31 de março - Prazo para entrega dos Planos de Ensino - Médio e Superior																							
<b>2016 – JULHO – 14 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – AGOSTO – 27 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – SETEMBRO – 24 DIAS LETIVOS Ens. Médio – 13 DIAS LETIVOS Ens. Superior</b>							
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
					1	2			1	2	3	4	5	6						1	2	3	
3	4	5	6	7	8	9		7	8	9	10	11	12	13		4	5	6	7	8	9	10	
10	11	12	13	14	15	16		14	15	16	17	18	19	20		11	12	13	14	15	16	17	
17	18	19	20	21	22	23		21	22	23	24	25	26	27		18	19	20	21	22	23	24	
24	25	26	27	28	29	30		28	29	30	31					25	26	27	28	29	30		
31								05 – Prazo para entrega de TCC para Banca (Ensino Superior)								07 – Independência do Brasil (Feriado Nacional).							
04 - Conselho de Classe 1º bimestre								05 – Entrega dos Planos de Ensino – Ens. Médio								10 – Término do 2º bimestre (53 dias letivos) / 1º Semestre 2016/1 – 103 dias letivos							
08 – Prazo para lançamentos no sistema – Ens. Médio								08 – Reunião Pedagógica								12 – Divulgação de notas – Ens. Superior							
11 – Reunião Pedagógica								09 – IV WORKIF – Workshop de Ensino Pesquisa e Extensão								12 – Início do 3º bimestre							
11 – Entrega dos diários de classe do 1º bimestre								13 – 1º Simulado semestral de 2016 – Ensino Médio								12 – Divulgação de notas – Ens. Médio							
18 a 31 – Férias docentes 1ª parte (14 dias)								24 – Prazo para entrega dos Planos de Ensino – Ens. Superior								14 a 17 – Provas Finais – Ensino Superior							
								26 – Prazo para Defesa de TCC e Estágio (Ensino Médio)								14 a 16 – 2º Encontro do Ensino Superior do IFMT							
								30 – Entrega da versão final do TCC - Ens. Superior								19 – Prazo para lançamentos no sistema Ens. Superior							
																19 – Entrega de diários Ens. Superior							
																19 – Prazo para lançamentos no sistema Ens. Médio							
																19 – Reunião Pedagógica de planejamento							
																20 a 23 – Período de rematrícula / Reingresso no curso							
																21 – Entrega dos diários de classe do 2º bimestre							
																24 – Reunião de Pais							
																26 – Início do 2º Semestre Ens. Superior							
																26 – Dia do Técnico em Agropecuária							
																27 a 30 – Ajuste de matrícula							
																29 e 30 – Trancamento de matrícula							
<b>2016 – OUTUBRO – 22 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – NOVEMBRO – 24 DIAS LETIVOS</b>								<b>2016 – DEZEMBRO – 20 DIAS LETIVOS</b>							
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
						1				1	2	3	4	5						1	2	3	
2	3	4	5	6	7	8		6	7	8	9	10	11	12		4	5	6	7	8	9	10	
9	10	11	12	13	14	15		13	14	15	16	17	18	19		11	12	13	14	15	16	17	
16	17	18	19	20	21	22		20	21	22	23	24	25	26		18	19	20	21	22	23	24	
23	24	25	26	27	28	29		27	28	29	30					25	26	27	28	29	30	31	
30	31							Período de inscrições Processo Seletivo 2017/1 Cursos Superiores – Data a definir								02 e 03 – II Encontro Agropecuário							
02 – Eleições Municipais								02 – Finados (Feriado Nacional).								10 – 2º Simulado semestral de 2016 – Ensino Médio							
03 – Conselho de Classe 2º bimestre								12 – Término do 3º bimestre (48 dias letivos)								12 – Reunião Pedagógica							
12 – Nossa Senhora Aparecida (Feriado Nacional)								14 – Início do 4º bimestre								26/12 a 31/12/16 e de 01/01 a 25/01/17 – Férias docentes 2ª parte (31 dias)							
14 – Colação de Grau Ens. Superior								15 – Proclamação da República (Feriado Nacional)															
15 – Dia do Professor								16 – Divulgação de notas Ens. Médio															
19 a 21 – Jornada Científica e Feira do Conhecimento								20 – Consciência Negra (Feriado Estadual).															
24 – Reunião Pedagógica								21 – Conselho de Classe 3º bimestre															
28 – Dia do Servidor Público (Ponto Facultativo)								25 – Prazo para lançamentos no sistema Ens. Médio															
								28 – Reunião Pedagógica															
								29 – Entrega dos diários de classe do 3º bimestre															
								30 – Prazo limite para entrega do Relatório da Auto Avaliação Institucional (CPA)															

2017 – JANEIRO 05 DIAS LETIVOS						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

30 – Reunião Pedagógica

2017 – FEVEREIRO 14 DIAS LETIVOS Ens. Médio – 22 DIAS LETIVOS Ens. Superior						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

01 a 08 – Prazo final para entrega de TCC para Banca (Ensino

06 a 10 - Defesa de Estágio (EMT)

16 – Término do 4º bimestre (53 dias letivos)

17 – Divulgação dos resultados Ens. Médio

20 a 24 – Provas Finais Ens. Médio

24 – Prazo para lançamentos no sistema Ens. Médio

24 – Entrega dos diários de classe 4º bimestre

20 a 25 – Defesa de TCC – Ens. Superior

28 – Carnaval

2017 – MARÇO 03 DIAS LETIVOS Ens. Superior						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

01 - Quarta-feira de Cinzas (Ponto Facultativo até as 12h)

02 – Conselho de Classe Final Ens. Médio

03 – Prazo para entrega do TCC versal final

04 – Término do 2º semestre (101 dias letivos)

06 – Divulgação de notas Ens. Superior

09 a 13 - Provas Finais Ens. Superior

10 – Colação de Grau Ens. Médio

14 – Prazo para lançamentos no sistema Ens. Superior

14 – Entrega de diários Ens. Superior

15 a 17 – Rematrículas - Ens. Superior

20 – Previsão de início do ano letivo 2017

24 – Colação de Grau Ens. Superior

CALENDÁRIO 2016 - EVENTOS PROGRAMADOS – ENSINO MÉDIO															
CRONOGRAMA DOS DIAS LETIVOS 2016 – 1º E 2º BIM							CRONOGRAMA DOS DIAS LETIVOS 2016 – 3º E 4º BIM								
MÊS	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	TOTAL	MÊS	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	TOTAL
								SETEMBRO	3	3	3	3	3	1	16
ABRIL	1	1	1	1	1	1	6	OUTUBRO	5	4	3	4	3	3	22
MAIO	5	5	4	3	3	3	23	NOVEMBRO	4	4	4	4	4	4	24
JUNHO	3	4	5	5	4	4	25	DEZEMBRO	3	4	3	4	4	3	20
JULHO	2	2	2	2	3	3	14	JANEIRO	1	1	*	1	1	5	
AGOSTO	5	5	5	4	4	4	27	FEVEREIRO	2	2	3	3	2	14	
SETEMBRO	1	1		2	2	2	8	MARÇO						-	
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>103</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>101</b>

SÁBADOS NO PERÍODO 2016-1	
1º e 2º Bimestres	
SÁBADOS LETIVOS	Dias da semana
30/abr	SEG
07/mai	TER
14/mai	QUA
21/mai	QUI
28/mai	SEX
04/jun	SEG
11/jun	TER
18/jun	QUA
25/jun	QUI
02/jul	SEX
09/jul	SEG
16/jul	QUA
06/ago	QUI
13/ago	Simulado
20/ago	SEX
27/ago	
03/set	
10/set	
<b>TOTAL</b>	<b>17 SÁBADOS</b>

LEGENDAS DO CALENDÁRIO	
<span style="background-color: red; color: white;">■</span>	Feriados: Nacional ou Municipal
<span style="background-color: cyan;">■</span>	Início de Bimestre/Semestre Letivo
<span style="background-color: purple;">■</span>	Término de Bimestre/Semestre Letivo
<span style="background-color: yellow;">■</span>	Dias Letivos / Sábados Letivos
<span style="background-color: green;">■</span>	Férias Docentes
<span style="background-color: grey;">■</span>	Provas Finais e Matrículas/ Dias não Letivos

SÁBADOS NO PERÍODO 2016-2	
3º e 4º Bimestres	
SÁBADOS LETIVOS	Dias da semana
17/set	QUA
08/out	TER
15/out	QUA
22/out	SEX
05/nov	TER
12/nov	SEG
19/nov	TER
26/nov	QUA
03/dez	SEG
10/dez	Simulado
17/dez	QUA
28/jan	SEG
04/fev	TER
11/fev	QUA
<b>TOTAL</b>	<b>14 SÁBADOS</b>

Sinopse – Ensino Médio	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Data do Planejamento Pedagógico	18/04/16		19/09/16	
Reuniões Pedagógicas	09/05/2016 20/06/16	11/07/2016 08/08/2016	24/10/16	28/11/2016 12/12/2016 30/01/2017
Prazo para entrega dos Planos de Ensino	31/03/16	*	05/08/16	*
Início dos Bimestres	25/04/16	27/06/16	12/09/16	14/11/16
Término dos Bimestres	25/06/16	10/09/16	12/11/16	11/02/17
Datas para realização das Provas Finais				20/02 a 24/02/17
Data para publicação dos resultados das avaliações	28/06/16	12/09/16	16/11/16	13/02/17
Prazo para lançamento de notas no sistema de controle acadêmico	08/07/16	19/09/16	25/11/16	21/02/17
Prazo para entrega dos Diários de Classe	11/07/16	21/09/16	29/11/16	22/02/17
Datas para realização do Conselho de Classe	04/07/16	03/10/16	29/11/16	22/02/17
Datas para reuniões de pais	*	24/09/16	*	*
Datas da Colação de Grau				10/03/17
Período de Férias Acadêmicas		18/07 a 31/07/16	26/12 a 31/12/16	01/01 a 25/01/17

CALENDÁRIO 2016-1 e 2016-2 - EVENTOS PROGRAMADOS – ENSINO SUPERIOR															
CRONOGRAMA DE DIAS LETIVOS 2016/1							CRONOGRAMA DE DIAS LETIVOS 2016/2								
MÊS	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	TOTAL	MÊS	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	TOTAL
ABRIL	1	1	1	1	1	1	6	SETEMBRO	1	1	1	1	1		5
MAIO	5	5	4	3	3	3	23	OUTUBRO	5	4	3	4	3	3	22
JUNHO	3	4	5	5	4	4	25	NOVEMBRO	4	4	4	4	4	4	24
JULHO	2	2	2	2	3	3	14	DEZEMBRO	3	3	3	4	4	3	20
AGOSTO	5	5	5	4	4	4	27	JANEIRO	1	1	*	1	1	1	5
SETEMBRO	1	1		2	2	2	8	FEVEREIRO	3	3	4	4	4	4	22
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>103</b>	MARÇO	*	*	*	1	1	1	3
								<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>101</b>

Calendário de Reposição aos SÁBADOS – 2016-1	
1º Semestre	
Sábados	AULA DE:
30/abr	SEG
07/mai	TER
14/mai	QUA
21/mai	QUI
04/jun	SEG
11/jun	TER
18/jun	QUA
25/jun	QUI
02/jul	SEX
09/jul	SEG
16/jul	QUI
06/ago	SEX
13/ago	QUA
20/ago	SEX
27/ago	
03/set	
10/set	
<b>TOTAL</b>	<b>17 SÁBADOS</b>

LEGENDAS DO CALENDÁRIO	
<span style="background-color: red; color: white;">■</span>	Feriados: Nacional ou Municipal
<span style="background-color: cyan; color: black;">■</span>	Início de Bimestre/Semestre Letivo
<span style="background-color: yellow; color: black;">■</span>	Término de Bimestre/Semestre Letivo
<span style="background-color: blue; color: white;">■</span>	Dias Letivos / Sábados Letivos
<span style="background-color: green; color: white;">■</span>	Férias Docentes
<span style="background-color: grey; color: white;">■</span>	Provas Finais e Matrículas / Dias não letivos

Calendário de Reposição aos SÁBADOS – 2016-2	
2º Semestre	
Sábados	AULA DE:
08/out	QUA
15/out	TER
22/out	QUA
05/nov	QUI
12/nov	SEX
19/nov	SEG
26/nov	TER
03/dez	QUA
10/dez	SEX
17/dez	SEG
28/jan	TER
04/fev	QUA
11/fev	TER
18/fev	QUA
25/fev	SEG
04/mar	
<b>TOTAL</b>	<b>16 SÁBADOS</b>

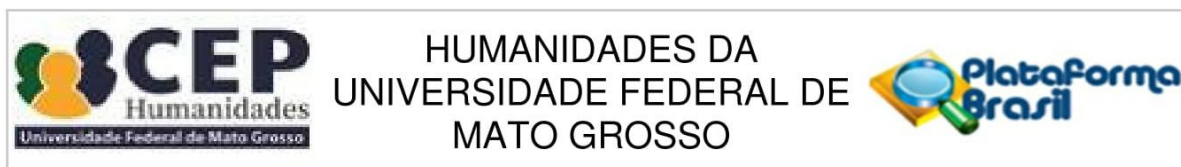
Síntese – Ensino Superior	1º Semestre	2º Semestre
Data do Planejamento Pedagógico	18/04/16	19/09/16
Reuniões Pedagógicas	09/05 – 20/06 – 11/07 – 08/08	24/10 – 28/11 – 12/12 – 30/01/17
Prazo para entrega dos Planos de Ensino	31/03/16	26/08/16
Início dos Semestres	25/04/16	26/09/16
Término dos Semestres	10/09/16	04/03/17
Período de rematrículas	19 a 22 de abril	20 a 23 de setembro
Data para publicação dos resultados das avaliações	12/09/16	06/03/17
Datas para realização das Provas Finais	14 a 17/09/16	09 a 11/03/17
Data para lançamentos no sistema acadêmico	19/09/16	13/03/17
Datas de entrega dos diários	19/09/16	14/03/17
Datas da Colação de Grau	14/10/16	24/03/17
Período de Férias Acadêmicas	18/07 a 31/07/16	26/12 a 31/12/16 e de 01/01 a 25/01/17

São Vicente da Serra, 24 de junho de 2016.

Prof. Dr. Lívio dos Santos Wogel  
Diretor de Ensino

Prof. Dr. José Luiz de Siqueira  
Diretor Geral

**ANEXO 2 - Comitê de Ética da UFMT sob o nº 51949115.0.0000.5690**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ALUNOS DO IFMT  
 ↳ CAMPUS SÃO VICENTE: A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS

**Pesquisador:** Larissa Beraldo Kawashima

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51949115.0.0000.5690

**Instituição Proponente:** Instituto de Educação da UFMT - Campus Cuiabá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.450.530

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – campus São Vicente, contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto.

A pesquisa será de natureza qualitativa, sendo o tipo de pesquisa escolhido a pesquisa-ação. O lócus da pesquisa será o campus - IFMT em São Vicente, sendo os colaboradores os próprios alunos matriculados nas três séries do ensino médio e técnico em agropecuária.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem por objetivo geral de investigar como a experiência pedagógica em Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do IFMT – campus São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** Rua Fernando Correa da Costa, 2367

**Bairro:** BOA ESPERANCA

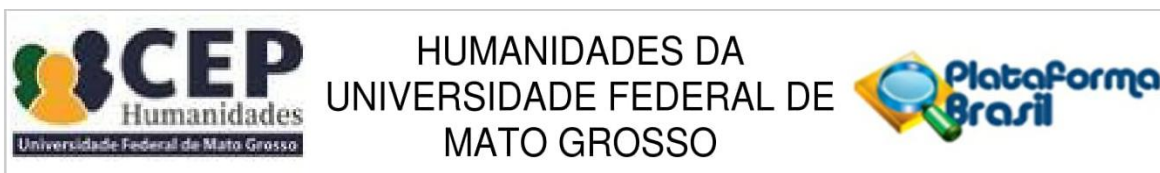
**UF:** MT

**Município:** CUIABA

**CEP:** 78.060-900

**Telefone:** (65)3615-8935

**E-mail:** cephumanas@ufmt.br



Continuação do Parecer: 1.450.530

- Investigar quais saberes os alunos construíram sobre a Educação Física no Ensino Fundamental;
- Compreender qual o significado da Educação Física para os alunos que adentram o ensino médio;
- Identificar quais saberes sobre Educação Física são necessários (ou não) no ensino médio;
- Construir uma experiência pedagógica coletivamente com os alunos sobre os saberes da Educação Física no ensino médio integrado ao técnico em agropecuária do IFMT – campus São Vicente.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O projeto apresenta riscos mínimos. A pesquisadora ressalta que todos os envolvidos poderão desistir de participar em qualquer momento da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa trará benefícios indiretos à comunidade acadêmica e aos professores que atuam na Educação Física escolar, pois, de acordo com a pesquisadora, "pretende-se produzir conhecimentos através de uma experiência pedagógica com a Educação Física no ensino médio. Neste sentido, os alunos envolvidos na pesquisa também serão beneficiados com uma prática pedagógica em Educação Física mais diversificada e contextualizada".

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa parece relevante para a área acadêmica.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente inseridos.

#### **Recomendações:**

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências a serem relatadas, o pesquisador atendeu as exigências éticas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerando a Resolução 466/2012, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de

**Endereço:** Rua Fernando Correa da Costa, 2367

**Bairro:** BOA ESPERANCA

**CEP:** 78.060-900

**UF:** MT

**Município:** CUIABA

**Telefone:** (65)3615-8935

**E-mail:** cephumanas@ufmt.br





das e de seus familiares.

O teatro para os alunos dos primeiros anos do ensino médio é uma atividade interdisciplinar entre Educação Física e Língua Portuguesa. Estiveram envolvidos nesta atividade os professores Larissa Beraldo Kawashima, Mariana Santos de Oliveira Figueredo e João Felipe Assis de Freitas.




Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus São Vicente

Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970

Telefone: (65) 3341-2100


Santo Antônio do Leverger/MT

## ANEXO 4 – Reportagem sobre a visita ao SESC Arsenal – 2º anos

**MENU** 

---




BRASIL
Serviços Barra GovBr



**INSTITUTO FEDERAL**  
 Mato Grosso  
**Campus São Vicente**




Buscar notícias, eventos e mais...

Buscar

[Reitoria](#) [Mapa do site](#) [Sistemas](#) [Ouvidoria](#)

INÍCIO / NOTÍCIAS / ALUNOS DO 2º...

[A+](#) [A-](#) [A](#)

### Alunos do 2º ano realizam visitas e participam de atividades culturais em Cuiabá

Publicado em: Campus São Vicente / 20 de Setembro de 2016 às 14:34

Alunos do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária do IFMT São Vicente realizaram, em agosto, visitas ao Museu de Arte de Mato Grosso, Palácio da Instrução e ao Sesc Arsenal, em Cuiabá.

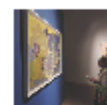
As visitas aconteceram no dia 17, para alunos da turma B, e no dia 24, para alunos da turma A.

>>[Veja a galeria de fotos no Flickr](#)


No Museu de Arte de Mato Grosso, a exposição era "Natureza: Substantivo Feminino", enquanto no Palácio da Instrução acontecia o "25º Salão Jovem Arte Mato-grossense". No Sesc Arsenal Mato Grosso, apesar de haver uma exposição em cartaz chamada "Beatriz Milhazes: Um Itinerário Gráfico", a intenção era que os alunos conhecessem o espaço do antigo arsenal de guerra, especialmente o teatro, local propício para apresentações de grupos de teatro, de dança e de bandas de música alternativa.

Dentre as atividades desenvolvidas, no Museu de Arte houve uma oficina sobre xilogravura com a artista plástica Rosylene Pinto. No Sesc Arsenal, os alunos participaram de algumas oficinas, dentre elas no Laboratório da Palavra.

Os alunos, aproximadamente 25 em cada turma, foram acompanhados pelos professores João Felipe Assis de Freitas (Inglês), Larissa Beraldo Kawashima (Educação Física) e Lívio dos Santos Wogel (Filosofia), além da Técnica em



Assuntos Educacionais Daniela Fernandes da Silva.

**MENU** 

Como os professores destas disciplinas trabalharam conteúdos relacionados às questões de corpo, dança, gênero e sociedade, o objetivo das visitas era estabelecer uma aproximação dos alunos com as obras artísticas regionais relativas a esses eixos temáticos. E, além disso, despertar o senso crítico dos alunos em relação às escolhas estéticas desses artistas na produção e divulgação das obras.


Para o professor João Felipe de Freitas, "as visitas ao Museu de Arte, ao Palácio da Instrução e ao Sesc Arsenal possibilitaram aos alunos tanto a percepção de conteúdos trabalhados em sala de aula, quanto a formação crítica dos mesmos, no que se refere ao contexto estético-cultural das obras artísticas regionais".

Visitas culturais dos alunos do IFMT Câmpus São Vicente são realizadas com certa frequência, pois a instituição busca aliar a formação técnica à formação cidadã.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Câmpus São Vicente  
Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970  
Telefone: (65) 3341-2100

## ANEXO 5 – Reportagem sobre o rafting – 2º anos

BRASIL | Serviços Barra GovBr

 **INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso

Campus São Vicente

Buscar notícias, eventos e mais...  **Buscar**

[Reitoria](#) [Mapa do site](#) [Sistemas](#) [Covid-19](#)

[INÍCIO](#) / [NOTÍCIAS](#) / [ESPORTES RADICAIS: ALUNOS...](#)



[A+](#) [A-](#) [A](#)

## Esportes radicais: Alunos do IFMT São Vicente praticam rafting em Jaciara

Publicado em: Campus São Vicente / 28 de Setembro de 2016 às 14:51

Alunos do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária do IFMT São Vicente participaram, na última segunda-feira (26 de setembro) de rafting na cidade de Jaciara-MT.



A atividade é uma aula prática de esportes radicais, conteúdo do componente curricular Educação Física do segundo ano. De acordo com a professora Larissa Beraldo Kawashima, "os alunos aprenderam o conceito e classificação dos esportes radicais e dentre as aulas práticas tivemos o rafting. Ainda faremos aulas práticas de kart e slackline".



>>> [Veja galeria de fotos no Flickr](#)



A visita à Cachoeira da Fumaça também serviu para complementar as aulas de Biologia, pois durante a caminhada nas trilhas e a descida pelo rio, os alunos puderam observar a natureza e toda a sua diversidade. "A biodiversidade e as interações ecológicas que ocorrem neste ambiente serão discutidas em sala de aula, no decorrer da aula de Ecologia", explicou a professora Hérica Garcez Nabuco.




"Essa aula me possibilitou superar os meus medos e acreditar que sou capaz de vencer os desafios. O contato com esse esporte despertou uma adrenalina que antes eu não sabia que existia", explicou a aluna Cinthia de Jesus Almeida, do 2º B.



“O que mais aprendi em relação aos esportes radicais é a grande sensação de querer um risco na hora de realizar. Vi que a graça de esportes como esse é se expor ao perigo, sentir a emoção. Aprendi, também, que apesar do risco, com equipamentos e uma boa instrução, dá para passar por cima do perigo e ter um máximo proveito da atividade”, falou Vitória Costa de Souza, também do 2º B.

Dentre integrantes das turmas A e B do 2º ano, participaram da atividade 65 alunos.

**MENU** 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus São Vicente  
Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970  
Telefone: (65) 3341-2100  
Santo Antônio do Leverger/MT

## ANEXO 6 – Reportagem sobre a VII Corrida de Orientação.

MENU 

BRASIL | Serviços Barra GovBr



**INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso

Campus São Vicente

Buscar notícias, eventos e mais...

Buscar

[Reitoria](#) [Mapa do site](#) [Sistemas](#) [Ouvidoria](#)

[INÍCIO](#) / [NOTÍCIAS](#) / [VIICORRIDA DE...](#)

[A+](#) [A-](#) [A](#)

### VII Corrida de Orientação é realizada no IFMT São Vicente

Publicado em: Campus São Vicente / 12 de Dezembro de 2016 às 08:03

A VII Corrida de Orientação do IFMT São Vicente foi realizada na tarde do dia 06 de dezembro. A atividade, que é a finalização do conteúdo de Esportes Radicais do componente curricular Educação Física, é realizada todos os anos, desde 2010, e foi organizada pelos alunos dos 2º anos do curso Técnico em Agropecuária.



>>> [Veja a galeria de fotos no Flickr.](#)

De acordo com a professora de Educação Física Larissa Beraldo Kawashima, "cerca de 65 alunos se envolveram desde a organização até a participação na corrida. Alguns deles ficaram responsáveis pelo patrocínio e conseguiram premiação para os 16 primeiros lugares, contando com o apoio dos professores e técnicos-administrativos, que doaram brindes, e também das barracas da Rose e do Tio Jôse".

Foram formadas 27 equipes (trios) entre alunos do ensino médio e da zootecnia, além de docentes e técnicos, totalizando 81 competidores.

A corrida realizada no campus é adaptada à realidade local, sendo realizada em trios que precisam correr juntos e percorrer um caminho traçado no mapa até encontrar os pontos de controle. Para isso, foi utilizado o mapa da escola (planta baixa), onde foram marcados 9 pontos de controle, pelos quais os competidores deveriam passar. "O objetivo é que a equipe faça o percurso no menor tempo possível, sendo importante o trabalho em equipe, leitura do mapa e regularidade", explicou Larissa.

Hoje técnico-administrativo do Câmpus, Cleiton Pereira Alves, participa pela segunda vez desta atividade. A primeira foi em 2013, na quarta edição da corrida, quando ele era alunos do Ensino Médio.

"Essa eu achei mais fácil, porque já conhecia as estratégias, como planejar primeiro, para onde correr. Não podemos sair correndo sem rumo, é necessário ter uma noção de espaço boa porque é tudo muito rápido, é preciso imaginar atalhos e cuidar para não se machucar no percurso. Na primeira vez eu não sabia disso e me perdi em um ponto falso", lembrou Cleiton.

Confira as três equipes melhores colocadas na Corrida de Orientação:

1º lugar: Diego Andrade (3A), Reginaldo (3A) e Carlos Gabriel (3B)

2º Lugar: Thiago Maier (3B), Thiago Ricardo (2A) e Yan (2A)

3º lugar: Thalisson (1B), Cassiano (3A) e Matheus Romualdo (3A)

#### **Inclusão:**


Outra atividade extraclasse a ser realizada com os alunos de Educação Física será sobre inclusão e acessibilidade, em especial relacionado ao uso de cadeira de rodas. No dia 19 de dezembro, pela manhã, haverá palestra com os professores Mariana Figueredo, Henrique Leal Perez e com o técnico-administrativo Alex Gomes, seguida de atividade prática.

Quer saber um pouco mais sobre Corrida de Orientação? [Veja aqui](#) ou [aqui](#).


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Câmpus São Vicente  
Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970  
Telefone: (65) 3341-2100  
Santo Antônio do Leverger/MT



## ANEXO 7 – Reportagem sobre as atividades dos 3º anos com jogos e brincadeiras.

MENU 

BRASIL | Serviços Barra GovBr






**INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso

**Campus São Vicente**




Buscar notícias, eventos e mais...

Buscar

[Reitoria](#) | [Mapa do site](#) | [Sistemas](#) | [Ouvidoria](#)

INÍCIO / NOTÍCIAS / TRABALHO SOCIAL: ALUNOS...

A+ A- A

### Trabalho social: Alunos do ensino médio fazem visitas a idosos e crianças

Publicado em: Campus São Vicente / 30 de Junho de 2016 às 16:27

Alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT São Vicente realizaram visitas ao abrigo de idosos **Sombra das Acácias**, em Jaciara, e também ao **Centro Educacional Paulo Freire**, em Campo Verde.



As atividades aconteceram respectivamente nos dias 25 e 27 de junho e foram acompanhadas pelas professoras Larissa Beraldo Kawashima, de Educação Física, e Waldineia Lemes da Cruz Alves, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa.



>> [Veja a galeria de fotos no Flickr](#)

Conforme a professora Larissa, as duas atividades foram realizadas para finalizar o conteúdo "jogos e brincadeiras", estudado em Educação Física. Nas aulas deste conteúdo, os alunos aprenderam os conceitos de jogo, brincadeira e esporte, além de vivenciarem brincadeiras da infância e transformar estas brincadeiras criando outras, com temas relacionados à realidade atual como corrupção, economia mundial e política.



A visita ao abrigo de idosos foi feita por alunos do 3º ano B, que foram conversar com os idosos e fazer uma recuperação da memória das brincadeiras da infância deles. Mais que isso, foi um trabalho social, em que os alunos se emocionaram com as histórias contadas sobre a família e abandono. "Fomos com a intenção de fazer o bem para os idosos, mas nós que saímos melhores do que entramos lá", explica a professora.



O aluno Elio Murilo conversou com um dos idosos e quando foi se despedir, "ele tirou o boné e eu fiquei até meio arrepiado, ele olhou pra mim assim, o olho dele mais parecia um rio, chorando, 'o fio, vai com Deus, se cuida' e bateu nas minhas costas assim, 'volta mais vezes pra cá, nós gosta de visita', quando ele falou aquilo lá, sabe, fiquei até emocionado", descreveu.

Já os estudantes do 3º ano A preferiram levar as brincadeiras que faziam na infância para ensinar e brincar, durante a manhã, com crianças do Centro educacional Paulo Freire, em Campo Verde. As crianças, do 4º e 5º ano do ensino fundamental, tinham entre 9 e 10 anos de idade.


Para o aluno Crislaurio, "foi uma boa experiência saber como são as brincadeiras das crianças na atualidade e saber também como a tecnologia distancia as crianças de fazer brincadeiras entre elas".

"Foram duas horas de brincadeiras no pátio da escola e em áreas gramadas. Dentre as brincadeiras estavam: corre cotia, batata quente, mãe da rua, alerta, queimada, pega-pega, cabo de guerra", destaca a professora de Educação Física.


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus São Vicente  
Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970  
Telefone: (65) 3341-2100  
Santo Antônio do Leverger/MT



## ANEXO 8 – Reportagem sobre o kart vivenciado pelos 3º anos.

MENU 




BRASIL | Serviços Barra GovBr



**INSTITUTO FEDERAL**  
Mato Grosso

Campus São Vicente




Buscar notícias, eventos e mais...

Buscar

[Reitoria](#) [Mapa do site](#) [Sistemas](#) [Ouvidoria](#)

[INÍCIO](#) / [NOTÍCIAS](#) / [EXTRACLASSE: ALUNOS DO...](#)

[A+](#) [A-](#) [A](#)

### Extraclasse: Alunos do ensino médio participam corrida de kart em Cuiabá

Publicado em: Campus São Vicente / 6 de Dezembro de 2016 às 09:48

Alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFMT São Vicente, participaram, no dia 28 de novembro, de uma atividade no Kart Cuiabá.



De acordo com a professora de Educação Física, Larissa Beraldo Kawashima, na atividade extraclasse foi trabalhado o conteúdo "educação para o lazer", no qual os alunos aprenderam os conceitos de lazer, lazer como direito social, tempos e espaços de lazer.

>>> [Veja galeria de fotos no Flickr](#)

"O kart foi uma oportunidade dos alunos usufruírem tempos e espaços de lazer específicos, sendo que a maioria nunca havia praticado deste esporte", destacou a professora.

Os componentes curriculares trabalhados com os 59 alunos na atividade foram Educação Física, ministrado pela professora Larissa, e Matemática, pelo professor Victor Noronha.

No mês de outubro, quando participaram da atividade cerca de 65 alunos do 2º ano, o conteúdo envolvido foi "esportes radicais", interdisciplinar com Física, ministrada pelo professor Francisco Roberto da Silva.

Antes de pisarem fundo nos aceleradores, os alunos assistiram a uma videoaula com dicas de pilotagem básica, regras, significado de cada bandeira, a necessidade do uso do capacete, além de outras orientações de um dos proprietários do Kart Cuiabá, Rafael Henrique Soares.

**MENU** ≡

Rafael destacou que “o esporte, não só o kart, ensina os jovens a respeitarem as regras, terem disciplina, e também é bom para a saúde, para o bem-estar físico”.

O modelo de kart usado pelos alunos chega a 48 km/h, enquanto os carros de categorias profissionais chegam a ser 5 vezes mais potentes e podem alcançar 160 km/h.

O Kart Cuiabá funciona de terça-feira a domingo, das 17h às 23h e está localizado na Av. das Torres, em Cuiabá. O telefone é (65) 2136-7086.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus São Vicente  
Rodovia BR-364, Km 329, s/n - CEP: 78106-970  
Telefone: (65) 3341-2100  
Santo Antônio do Leverger/MT