

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Anderson José de Oliveira

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: olhares sobre a
prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2015

ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: olhares sobre a
prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Juiz de Fora
2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Anderson José de .
EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA : olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora / Anderson José de Oliveira. -- 2015.
126 p.

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação física escolar. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Prática docente. I. Cunha Junior, Carlos Fernando Ferreira da, orient. II. Título.

ANDERSON JOSÉ DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora

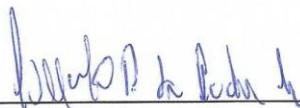
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. André Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA

Juiz de Fora, 25 de junho de 2015.

A Deus, força certa nas horas incertas.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, em especial a minha mãe, grande companheira de luta.

A Bárbara, pessoa especial em minha vida.

A professora sujeito desta pesquisa por conceder-me o privilégio de conhecer o seu trabalho com educação física escolar.

As parceiras e companheiras Janaína Cardoso, Luciana Gouvêa, Dina Amara, pela amizade e também pela ajuda, sempre solicitada e atendida em momentos de correria.

Aos amigos dançarinos, em especial, a Vilma, Wellerson e Denise, pelas conversas e momentos de descontração, sem os quais seria mais dura a jornada percorrida.

Aos meus queridos alunos.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a prática docente de uma professora de educação física que, numa escola pública de Juiz de Fora, segue o ideário da pedagogia histórico-crítica. Levantou-se as seguintes questões norteadoras: Como se deu o contato da professora com tal ideário? Que recursos e estratégias foram utilizadas por ela para colocá-lo em prática? Como se deu, de forma geral, o cotidiano das aulas de educação física? Que dificuldades foram enfrentadas? Que possibilidades a pedagogia histórico crítica apresentava para a educação física? Referenciado por autores como Saviani (1992), Coletivo de Autores (1992) e Gasparin (2009), a pesquisa é resultado de ações desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Para realização desta pesquisa foi utilizada metodologia de cunho qualitativo e caráter etnográfico, sendo necessária uma imersão no ambiente escolar para captar os elementos e detalhes que compuseram a prática docente analisada, acompanhar as aulas da professora, gravar entrevistas e observar as situações daquele cotidiano. Um primeiro achado da pesquisa foi perceber nas aulas a seleção de conteúdos da cultura corporal para além de atividades esportivas comumente desenvolvidas na educação física escolar. A professora orientou sua prática em acordo com os cinco passos do método histórico-crítico de transmissão do conhecimento: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Observou-se ricas possibilidades de trabalho com tal referencial teórico. No entanto, a falta de adesão de determinados alunos a um trabalho diferenciado na educação física, a situação de segundo plano dessa disciplina e deficiências na estrutura do prédio escolar foram fatores que dificultaram a ação docente da professora em questão.

Palavras-chave: Educação física escolar, pedagogia histórico-crítica, prática docente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teaching practice of a physical education teacher who, in a public school in Juiz de Fora, follows the ideas of historical-critical pedagogy. The following guiding questions were pointed: How was the contact of the teacher with such ideas? What were the resources and strategies used by her to transform these ideas in reality? How was, in general, physical education classes in everyday life? Which were the difficulties faced by the teacher? Which possibilities did the historical-critical pedagogy present to physical education classes? Referenced by authors like Saviani (1992), Coletivo de Autores (1992) e Gasparin (2009), this research is result of actions developed during the Masters in Education of Universidade de Juiz de Fora - UFJF. For this research it was used the qualitative methodology with ethnographic character. It was necessary the immersion in the educational environment so that could be possible to point the elements and details which composed the teaching practices analyzed, to follow the lessons given by the teacher, to record interviews and to observe the situations in that context. A first finding of this research was to perceive the selection of body culture contents to beyond the sport activities normally developed in physical education at schools. The teacher guided her teaching practice in accordance with the five steps of the historical-critical method of knowledge transmission: identification of social practice, questioning, instrumentation, catharsis and return to social practice. It was observed during classes rich possibilities of work with that theoretical reference in physical education. However, lack of adhesion to a differentiated work in physical education classes by some students, the second plan situation of this subject and deficiencies in educational building infrastructure were factors which made the teaching activities of that teacher more difficult.

Keywords: Physical education at schools, historical-critical pedagogy, teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos trabalhados e período de observação das aulas..	64
---	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa utilizado pela docente durante as aulas de Corrida de Orientação	101
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A PESQUISA: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS	16
1.1. TRABALHO EDUCATIVO/ PRÁTICA DOCENTE	16
1.2. QUESTÕES NORTEADORAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.3. CAMINHO PERCORRIDO NA COLETA DE DADOS	20
2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA E PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL	23
2.1. AS OBRAS DE SAVIANI.....	24
2.2. METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA.....	29
2.3. GASPARIN: UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:	33
2.3.1. O Primeiro Passo	34
2.3.2. O Segundo Passo	36
2.3.3. O Terceiro Passo.....	38
2.3.4. O Quarto Passo	44
2.3.5. O Quinto Passo	46
2.4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
2.5. A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA	51
3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, E EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA DOCENTE	56
3.1. VISÃO GERAL DA UNIDADE ESCOLAR NA QUAL FOI REALIZADA A PESQUISA	58
3.2. RECURSOS DIDÁTICOS	59
3.3. PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	60
3.4. O PLANEJAMENTO EM PRÁTICA.....	63
3.4.1. Esportes Pouco Conhecidos – Primeiro Bloco de Atividades.....	64
3.4.1.1. <i>Ultimate frisbee</i>	66
3.4.1.2. <i>Rugby</i>	74
3.4.1.3. Futebol americano	82

3.4.1.4. Beisebol	88
3.4.2. Esportes de Aventura – Segundo Bloco de Atividades	94
3.4.2.1. <i>Trekking</i>	96
3.4.2.2. Corrida de orientação.....	99
3.4.3. Outros Momentos da Prática Docente – Terceiro Bloco de Atividades	103
3.4.3.1. A gincana.....	103
3.4.3.2. Aulas de Educação Física em Dezembro	105
3.5. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	111
3.6. REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DA PROFESSORA	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUÇÃO

A produção teórica sobre a história da educação física no Brasil mostra que médicos e militares tiveram grande importância na introdução e no desenvolvimento desse saber em nossas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988; GOELLNER, 1993; SOARES, 1994; MELO, 1998; FERREIRA NETO, 1999; CUNHA JUNIOR, 2008).

As fontes inspiradoras de médicos e militares brasileiros foram produções europeias do século XIX, especialmente de intelectuais da Alemanha, França, Dinamarca e Suécia que defendiam os ‘exercícios gymnásticos’ como meios de regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, força, vontade e “a energia de viver para servir à Pátria nas guerras e na indústria” (SOARES, 1998).

Os exercícios físicos eram praticados no Brasil do início do século XIX quase exclusivamente como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial. Seus fins eram desenvolver força, destreza, resistência, coragem e disciplina nos soldados, preparando-os para o exercício das funções militares, principalmente o combate.

A prática dos exercícios físicos começa a deixar de ser exclusividade do meio militar quando é identificada por intelectuais brasileiros, especialmente os médicos, como atividade relevante à educação civil. Assim como na Europa, os ‘exercícios gymnásticos’ passam a ser defendidos pelos médicos brasileiros a partir de sua identificação com o discurso científico em vigor na época.

É nesse contexto que a educação física dá seus primeiros passos na escola brasileira. Cunha Junior (2003) identificou a presença da prática dos ‘exercícios gymnásticos’ no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, em 1841. Fundado em 1837 com o objetivo de oferecer uma formação diferenciada à elite carioca do século XIX, o Colégio Pedro II introduziu no ensino público fluminense as práticas da ginástica. Esse colégio oficial se diferenciou por uma formação abrangente que incluía em seu currículo saberes que não faziam parte do currículo de outros colégios, como a música, o desenho e a própria ginástica. O estudante formado pelo colégio recebia o título de Bacharel em Letras e podia ingressar em qualquer curso superior do país. O primeiro professor de ginástica do Colégio Pedro II, foi o militar Guilherme Luiz de Taube, contratado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva, médico formado em Paris, que foi convencido pelos argumentos higienistas de Taube a introduzir a ginástica no colégio.

A educação física foi sendo inserida nas escolas brasileiras de forma lenta e progressiva. Em 1882, Rui Barbosa emitiu o Parecer n. 224, sobre a Reforma Leôncio de

Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Entre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas (SOARES, 1994). Conforme consta no próprio parecer, “com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie”. (QUEIRÓS apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 53)

A República trouxe mudanças no ensino primário e pôde ser observada, nos Grupos Escolares de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, a presença da ginástica ainda basicamente ligada ao discurso médico-higienista. (VAGO, 2002)

Os responsáveis pelo ensino da ginástica nas escolas, em geral, eram militares ou professores civis sem instrução superior específica, pois os primeiros cursos de formação em educação física datam das primeiras décadas do século XX.

Na década de 1930, com o apoio das políticas higienistas de saúde pública e a construção de uma ideologia nacionalista na política do governo Getúlio Vargas, a educação física se desenvolveu mais fortemente. Foram criados periódicos especializados no assunto por parte de editoras públicas e privadas e houve a publicação de diversos livros sobre a temática. Ainda nessa década, o governo Getúlio Vargas oficializou o Método Francês como o método oficial a ser seguido pelas escolas brasileiras - Regulamento n. 7 - que serviu de base para a intervenção pedagógica da ginástica no contexto escolar em 1931. Em 1939, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. O curso da Escola Nacional, primeira experiência de formação civil de professores de educação física, tinha a duração de dois anos e era baseado nos ensinamentos da Pedagogia, da Medicina e da Ginástica Militar (SOARES, GÓIS JUNIOR, 2011). Em Pernambuco, no ano de 1946, fundou-se a Escola Superior de Educação Física, a segunda do país, vinculada à Universidade de Pernambuco.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, a instrução física sob os moldes militares começou a ser sobreposta por outras formas de conhecimento sobre o corpo. Percebe-se um intenso processo de difusão do esporte na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras. O esporte afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia como o elemento hegemônico das práticas

corporais. No Brasil, as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora presentes mais do que antes. (BRACHT, 1999)

O chamado paradigma da aptidão física, especialmente a partir da década de 1960, tratou o esporte enfatizando seu aspecto técnico e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste em muitos casos no campo da educação física.

o que tem acontecido na Educação Física é um excesso de tecnicismo nos conteúdos, o qual não permite vir à tona o conjunto de significados que os alunos têm sobre as ações e os temas da aula. Isso tem acontecido porque, para o professor, é cômodo entender o quadro mental dos alunos quando estes são submetidos a um referencial conhecido, que é o esporte competitivo de alto nível. O esporte possui regras, normas e ações predeterminadas, que decidem sobre o andamento da aula de Educação Física escolar (CARDOSO, 2003, p. 121).

A política governamental de educação física entre as décadas de 1960 e 1970 teve como principal objetivo a esportivização¹ dessa disciplina, adotando um modelo piramidal que via na escola a base de formação de atletas de alto nível e de uma população saudável, atlética e ativa. Essa política era condizente com o ideário de que uma potência esportiva era fruto de uma população saudável e ativa. Em tempos do ‘milagre econômico’ da Ditadura Militar, a imagem do país era divulgada no cenário internacional pelas vitórias esportivas. Desse modo, o principal objetivo da educação física escolar era o desenvolvimento de aptidões esportivas, transformando-a de ginástica militar em um treinamento esportivo (SOARES, GÓIS JUNIOR, 2011). As aulas de educação física assumiram os códigos esportivos do rendimento, da competição, comparação de recordes, seleção de talentos, exclusão, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas.

A abertura política ocorrida no Brasil durante a década de 1980 permitiu que diversos profissionais da educação física produzissem uma crítica ao papel que a área havia historicamente desempenhado no país. O chamado ‘movimento renovador’² passou a questionar a ação desse modelo excludente e essencialmente biológico de educação física,

¹ Uma atividade corporal se esportiviza quando se transforma em modalidade desportiva, no geral com vertente competitiva. Informações sobre esportivização podem ser encontradas no site <<http://www.achando.info/esportivizacao>> Acesso em 14.05.2015.

² Para informações sobre o movimento renovador consultar: MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus–Revista de Educação Física e Desportos**, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em <http://lisane.com.br/DISCIPLINAS/AnaliseFilosofica/Artigos/UnidadeII/pensamento_pedagogicorenovado.pdf> acesso em 29.06.2015

exigindo uma nova ação sobre as diversas práticas corporais que, para além dos aspectos técnicos, enfatizasse suas dimensões políticas, sociais e culturais.

Esse movimento foi pródigo em construir e organizar pedagogias de educação física que, apesar das diferenças teóricas e metodológicas, buscaram romper com o paradigma da aptidão física, ou seja, com um modelo mecanicista, esportivista e essencialmente biológico de tratar as práticas corporais no ambiente escolar (DARIDO, 2003). É relevante citar a produção da década de 1990 em torno das perspectivas crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

A partir do contato com essa diversidade teórica e metodológica no campo da educação física, surgiu o interesse de pesquisar práticas de professores/as que adotam referenciais críticos em suas atividades docentes. Assim, o presente trabalho tem como objetivo fundamental analisar a prática docente de uma professora de educação física que, numa escola pública de Juiz de Fora, segue um ideário histórico crítico, no trato do conhecimento da educação física.

O interesse pelo tema veio também da constatação sobre a dificuldade de efetivação de propostas críticas para a educação física. Mesmo passados mais de trinta anos do surgimento do chamado ‘movimento renovador’ que possibilitou a construção de metodologias de ensino questionadoras da pedagogia tecnicista que vigorava na área em terras brasileiras, ainda são encontradas dificuldades de implementação de propostas críticas na disciplina. Essas dificuldades estão relacionadas a diversos fatores, tais como: falta de materiais, carência de espaços adequados para realização das aulas, desinteresse dos alunos, entre outros.

No entanto, ainda que diante de dificuldades diversas, muitos são os professores que trabalham com essas perspectivas. Assim, a intenção é dar visibilidade a práticas docentes que utilizam esses referenciais no campo da educação física, pois, ainda hoje, quando se fala dessa disciplina, crianças e adolescentes são submetidas a critérios classificatórios – mais e menos habilidosos. O segundo grupo, geralmente, acaba por ser excluído de inúmeras vivências corporais. Em contrapartida, a partir do momento em que se propicia ao aluno uma vivência corporal em que valores como a solidariedade substituem o individualismo e a cooperação está acima da disputa, parece ser possível construir uma educação física que atenda à expectativa de todos os alunos.

A partir dessa constatação e em contato com um grupo de estudos que discute abordagens críticas da educação física nas escolas, composto de professores da rede

municipal, estadual e federal de ensino de Juiz de Fora, selecionou-se uma docente que trabalha com a pedagogia histórico-crítica. Tal docente foi escolhida entre os demais integrantes desse grupo, entre outros fatores, por possuir um longo histórico de atuação profissional fundamentado em metodologias desse cunho.

Referenciado por autores como Saviani (1992), Coletivo de Autores (1992) e Gasparin (2009), o trabalho em questão é resultado de pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, possuindo cunho qualitativo e caráter etnográfico.

Para realização do mesmo foi necessária uma imersão no ambiente escolar para captar os elementos e detalhes que compuseram a prática docente analisada, acompanhando as aulas da professora, gravando entrevistas, analisando materiais como fotos, vídeos, arquivos em *power point* utilizados como recurso didático pela educadora e observando as situações daquele cotidiano.

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro trouxe observações a respeito de pesquisas qualitativas e uma discussão sobre prática docente e trabalho educativo. Além disso, retratou o caminho realizado na pesquisa: observação das aulas, anotações em diário de campo, realização de entrevistas, análise de materiais pedagógicos. O segundo abordou a pedagogia histórico-crítica, a metodologia de ensino crítico-superadora e também a proposta curricular para a disciplina educação física da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O terceiro apresentou relatos e análises a partir da observação das aulas da professora sujeito da presente pesquisa. Foram expostas falas da docente, direção e coordenação pedagógica da escola em que ela atua.

A PESQUISA: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Foram apresentados, no presente capítulo, conceitos relacionados a trabalho educativo/prática docente e metodologias de cunho qualitativo, além dos procedimentos utilizados na coleta de dados.

1.1. TRABALHO EDUCATIVO/ PRÁTICA DOCENTE

Freitas, em sua obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática* (1994), conceitua trabalho como sendo a forma através da qual “o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la as suas necessidades de sobrevivência.[...] É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a e produzindo conhecimento sobre a mesma.” (FREITAS, 1994, p. 93-94)

Segundo o referido autor (1994), a organização do trabalho, incluindo o trabalho educativo, acontece dentro de uma organização social historicamente determinada. Assim,

a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.[Dessa forma] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI 1992, p. 14-15)

O autor afirma que a escola passou gradativamente ao longo da história para uma forma principal e dominante de educação e essa passagem dá-se no período histórico no qual as relações sociais sobrepueram-se as relações naturais criando-se a primazia do mundo da cultura em relação ao mundo da natureza.

Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. (SAVIANI, 1992 p. 15 grifos do autor)

Percebe-se através dessa última fala de Saviani que no decorrer da história a instituição escolar ganha importância, assim como ganha importância a transmissão de conhecimentos estabelecidas nesse meio.

Freitas (1994) entende que a organização do trabalho educativo deve estar embasado na produção de conhecimento “através do trabalho social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.” (FREITAS, 1994, p. 96, grifos do autor).³

Na visão do autor citado, os professores não se relacionam do mesmo jeito com os alunos e isto está relacionado à origem social desses últimos.

A relação predominante nesse quadro é “Aluno (proprietário)/ Professor/Saber”. A outra relação “Aluno (trabalhador)/ Professor/Saber” é secundária. Se não houver resistência, o professor assume os interesses dos alunos/proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar, e sua relação com o saber se dá a partir de tais interesses predominantes. O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente negar todo o saber como um “saber burguês” e apenas investir na criação de um “saber específico” das classes populares, pelas classes populares. A escola, entretanto, não foi feita para o aluno trabalhador. Esta perspectiva só pode existir na escola a partir da resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo isso se dê no interior de contradições, não elimina essa realidade, apenas a reforça. (FREITAS, 1994, p. 100 grifos do autor)

O autor segue dizendo que, uma relação democrática no seio das instituições escolares só se edificará, quando docentes e estudantes não estiverem numa relação antagônica, assumindo interesses de diferentes classes sociais. Nesse momento, ambos poderão encontrar-se com o saber, o professor sustentado apenas em sua autoridade como mentor com maior experiência e os estudantes em sua vontade natural de aprender.

Cruz (2007) afirma que a escola é elemento primordial na articulação de interesses, de gostos e de socialização de elementos culturais, históricos e sociais; sendo os professores seus dinamizadores, acelerando ou delongando tal processo. Dessa forma, a prática docente dentro das instituições escolares não pode ser vista como algo meramente técnico, expresso através do atendimento a prescrições curriculares formuladas por

³ Para mais informações sobre trabalho docente consultar MARTINS, A. S. ; PINA, Leonardo Docena . AS FORMULAÇÕES EMPRESARIAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: NOVA FORMA DE CONTROLE SOCIAL?. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, 2014, Porto-Portugal: **CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas**, 2013. v. 1. p. 2478-2489.

terceiros. Os fazeres do professor estão relacionados ao uso de técnicas, no entanto, não se restringem a esse quesito; pois inúmeras questões instigam a prática profissional docente cotidiana, exigindo reflexão, análise de situações e também que posições sejam tomadas.

Segundo Tardif (2000) e Arroyo (2000), citados por Cruz (2007), falar sobre prática docente em sala de aula é discursar a respeito de um saber-fazer do professor apinhado de nuances e significados. Significa dizer que os docentes possuem saberes relacionados à sua profissão repletos de pluralidade. Esses emergem no contexto de suas tarefas cotidianas, emergindo também sensibilidades desenvolvidas no decorrer de sua formação e atuação que direcionam sua ação no ambiente de uma sala de aula.

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.16 grifo do autor)

Brito (2006) compreende a prática docente como um espaço privilegiado de criação. O trabalho docente caracteriza-se como um local de criatividade no qual o educador, buscando soluções para os problemas rotineiros, relacionados ao seu saber fazer, desenvolve ações que não planejou, mas que se mostram como a solução aos desafios impostos pela prática.

Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação. (BRITO, 2006, p.2)

Após elencar conceitos relacionados a prática docente e trabalho educativo, foram apresentadas questões norteadoras desta pesquisa, além de conceitos relacionados a pesquisas qualitativas.

1.2. QUESTÕES NORTEADORAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A principal questão, que norteou a realização da presente pesquisa, foi saber como a prática de uma professora de educação física do ensino público municipal relaciona-se com o referencial histórico-crítico, adotado por ela para fundamentar suas aulas. Assim, foi necessário adentrar no ambiente em que essa educadora leciona para captar elementos que fazem parte de sua vivência profissional, convivendo com situações desse cotidiano. Levantou-se, entre outras, as seguintes indagações: onde e como se deu o contato da professora com as metodologias críticas relacionadas à educação física? Por que a professora escolheu a pedagogia histórico-crítica para embasar seu trabalho com essa disciplina? Que recursos e estratégias a professora utilizou para colocar em prática a metodologia que adota? Existiram momentos em que ela se afastou metodologicamente desse referencial? Como se deu, de forma geral, o cotidiano das aulas? Que dificuldades foram encontradas pela professora em sua prática cotidiana? Como o referencial teórico adotado por ela apareceu em sua prática docente?

Para orientar os caminhos percorridos neste trabalho acadêmico, foi utilizada metodologia qualitativa. Esse procedimento metodológico, segundo Denzin & Lincoln (2006), constitui-se em uma diversidade de atividades materiais e interpretativas que tornam o mundo mais perceptível. Tais atividades fazem que o ambiente seja representado por notas de campo, entrevistas, fotografias, entre outros. Assim, a pesquisa qualitativa está relacionada a uma abordagem naturalista e interpretativa. Isso quer dizer que os pesquisadores têm contato com seus objetos/sujeitos da pesquisa no cenário em que eles se encontram, buscando a interpretação/entendimento dos fenômenos no que se refere aos significados atribuídos pelas pessoas aos mesmos. Fazem parte da pesquisa qualitativa o estudo de caso e a etnografia.

Esse primeiro “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (GODOY, 1995b, p. 25). Na visão da referida autora, no estudo de caso o pesquisador frequentemente faz uso de uma diversidade de dados coletados em diferentes momentos. Possui, como técnicas essenciais de pesquisa, a

observação e a entrevista, sendo que os relatórios produzidos “apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso” (GODOY, 1995b, p. 26).

Já a segunda é um modo especial

de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p.135)

O método etnográfico é composto, na visão de Eckert & Rocha (2008), de técnicas e procedimentos relacionados à coleta de dados associados a um trabalho de campo que se dá através da convivência do pesquisador com o grupo social a ser pesquisado. Assim, pesquisador e sujeitos da pesquisa interagem em determinado contexto através de técnicas de pesquisa relacionadas à observação direta, a diálogos formais e informais etc.

Para finalizar as discussões deste capítulo foram mostrados os procedimentos utilizados na coleta de dados.

1.3. CAMINHO PERCORRIDO NA COLETA DE DADOS

A análise da prática docente da professora sujeito desta pesquisa deu-se através de inúmeros recursos como: acompanhamento das aulas, anotações em diários de campo, análises de planejamento, entre outros. Um dos critérios para escolha dessa profissional foi sua participação em um grupo de estudos que realiza discussões relacionadas à educação física escolar. Tal grupo foi selecionado pelo fato de existirem no mesmo, professores que atuavam na prefeitura de Juiz de Fora. Além disso, essa rede de ensino contava, na época da realização da pesquisa, com mais de 100 escolas, muitas dessas contendo um número expressivo de professores, o que dificultaria uma seleção de um (a) docente que atendesse os critérios necessários a esta pesquisa.

A escolha de uma professora, dentre os demais profissionais pertencentes ao grupo, se deu em função de que, dentre os possíveis professores que poderiam ser sujeitos da presente pesquisa, a selecionada possuía em termos de trabalho com metodologias críticas da educação física um longo histórico de atuação docente. Trabalhou em diferentes seguimentos, dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Deu aulas em um

instituto federal e também em uma universidade lecionando uma disciplina que possui relação com metodologias de ensino para a educação física escolar.

Após a sua graduação, ela cursou uma especialização e também o mestrado, possuindo, inclusive, uma produção acadêmica consistente em relação à metodologia que adota, escrevendo, juntamente com outros autores, um livro que trata desse assunto.

Também foi relevante o fato de que desde o primeiro contato com tal docente, ela se dispôs à possibilidade de que suas aulas fossem acompanhadas e forneceu todos os materiais, tais como planejamento de aulas, vídeos e fotos do trabalho realizado por ela no ano da pesquisa e em anos anteriores e também concedeu todas as entrevistas que lhe foram solicitadas.

Após a escolha da docente, houve acompanhamento de vinte dias de aulas de educação física ministradas no período entre junho e dezembro de 2013. Em cada um desses dias, eram lecionadas aulas para quatro turmas, duas de oitavo ano e duas de nono ano. Foram acompanhadas essas turmas pelo fato das aulas de educação física da referida docente limitarem-se a elas. O restante da carga horária da professora era composta de 10 módulos aula de dança-educação.

Além de conversas informais com essa professora, foram feitas análises de materiais usados nas aulas e também no seu planejamento, assim como anotações em diário de campo. Realizou-se, a partir de um roteiro pré-estabelecido, entrevistas semiestruturadas. Segundo Manzini (2004) e Fujisawa (2000) citados por Belei et al (2012), a entrevista semiestruturada é direcionada por um roteiro elaborado com antecedência que normalmente é composto por questões abertas permitindo assim uma organização flexível e possibilitando a ampliação dos questionamentos no desenrolar da entrevista.

Fizeram parte desse procedimento metodológico a professora de educação física, um professor de libras⁴, a direção e a coordenação pedagógica da instituição escolar em que a docente de educação física trabalha. Tudo foi gravado, transcrito, entregue aos entrevistados e pedido para que conferissem e validassem as informações prestadas. Em relação à docente de educação física, a entrevista foi realizada em diferentes momentos: parte em fins 2013 e outra em meados de 2014. Esse segundo momento foi necessário para retomar algumas questões e esclarecer dúvidas que surgiram após as análises na primeira

⁴ Esse profissional foi entrevistado pelo fato de acompanhar um aluno surdo em uma das turmas, estando presente durante as aulas de educação física.

entrevista e também no diário de campo. Somados esses encontros, foram 3 horas e 43 minutos de perguntas e respostas. É necessário esclarecer que, devido à prática profissional dessa professora estar relacionada a um projeto que possui relação com dança educação, parte desse período de tempo foi destinado a comentários desse viés profissional da educadora. No entanto, devido ao fato de as análises aqui realizadas restringiram-se às aulas de educação física, poucos elementos referentes às aulas de dança foram abordados.

As entrevistas com os demais sujeitos aconteceram em 2014. Com o professor de libras foram 13 minutos de conversa. Com a direção da escola 26 minutos e com a coordenadora pedagógica 29 minutos. Também a fala desses profissionais continha elementos relacionados ao projeto em que a docente de educação física atua. Pelos mesmos motivos acima expostos, eles não foram abordados.

As reflexões expostas neste capítulo foram necessárias, pois, como foi dito, o presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa realizada através de um estudo de caso com caráter etnográfico relacionado à prática docente de uma professora da rede pública de ensino de Juiz de Fora que adota como base de seu trabalho pedagógico um referencial embasado no materialismo histórico dialético⁵.

Após essas considerações serão abordados, no próximo capítulo, referenciais que fundamentaram a prática dessa docente.

⁵ Informações sobre materialismo histórico dialético consultar: MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2009. Disponível em <<http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>> Acesso em 09.03.2015.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA E A PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL

Este capítulo destina-se a discutir elementos que fundamentaram a prática pedagógica da docente, sujeito da presente pesquisa. Foram abordadas, assim, a pedagogia histórico crítica, a metodologia crítico superadora e também a proposta curricular para a disciplina educação física da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Tais referenciais foram utilizados pelo fato de serem relacionados pela professora como base para sua prática docente.

A pedagogia histórico-crítica foi formulada por Dermeval Saviani. Para falar dessa metodologia de ensino foram utilizadas duas obras do referido autor, sendo elas: ‘Escola e Democracia’ que foi publicada pela primeira vez em 1983 e ‘Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações’, cuja primeira edição é de 1991. Além disso, foram feitas algumas observações utilizando a obra de João Luiz Gasparin, intitulada ‘Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica’. Essa obra teve sua primeira edição em 2002. Para demonstrar como essa metodologia pode ser aplicada na disciplina educação física, foi utilizado o livro ‘Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física’, escrito por um coletivo de autores no ano de 2013.

A metodologia de ensino crítico-superadora foi abordada tomando como referência o livro ‘Metodologia de Ensino de Educação Física’, escrito pelos autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Neuza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht e publicado em 1992.

Para uma melhor estruturação do capítulo, foi seguida uma cronologia em ordem crescente de acordo com o ano de publicação das referidas obras, seguidas da proposta curricular para a disciplina educação física da prefeitura de Juiz de Fora. Dessa forma, foram abordadas primeiramente as obras de Saviani e o livro coletivo de autores. Posteriormente a obra de Gasparin e o livro que trata da pedagogia histórico-crítica na educação física.

Para finalizar o capítulo, foram feitas considerações acerca da proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, escrita a partir de discussões realizadas no ano de 2000 por um coletivo de mais de 100 professores da prefeitura de Juiz de Fora. Tal documento foi organizado por Lídia dos Santos Zacarias e Maria Cecília de Paula Silva.

2.1. AS OBRAS DE SAVIANI

Para iniciar as reflexões desenvolvidas neste capítulo, foram abordados os livros de Saviani⁶. Segundo o autor (1992), a pedagogia histórico-crítica veio da necessidade de uma visão que articulasse os condicionantes sociais somados a uma dimensão histórica. Ele cita o ano de 1979 como um marco da configuração dessa concepção. A partir desse ano, ela começa a assumir uma forma sistematizada, chegando em 1983 a alcançar certo consenso na discussão pedagógica. Passa-se, então, a empreender-se um esforço na busca de alternativas à questão pedagógica tendo como fundamento a valorização da escola como instrumento essencial para as camadas dominadas. Segundo Saviani, a pedagogia histórico-crítica embasa-se no materialismo histórico dialético sendo, assim, sinônimo de pedagogia dialética. Possui o compromisso de transformação da sociedade, sendo esse o seu sentido fundamental.

Saviani, em sua obra ‘Escola e Democracia’ (2000), expõe que é necessário lutar contra a discriminação e a degradação do ensino que é oferecido à população menos abastada. Para tal, ele acredita ser necessário dar atenção aos conteúdos ministrados na escola. Eles devem ser significativos e são prioritários porque o domínio da cultura é fator essencial para a participação política das massas. O dominado precisa tomar para si aquilo que os dominantes dominam, sendo esse fator condição para sua libertação. Não basta prender-se ao discurso de que a sociedade é dividida em duas classes antagônicas com interesses que se contrapõe, se a camada que está sendo explorada não assimila os elementos necessários para que se possa se organizar; libertando-se, assim, da exploração sofrida. O autor segue dizendo que

também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada a transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2000, p. 64)

Saviani (2000) diz ainda que uma pedagogia revolucionária está embasada na igualdade entre os homens. Também é crítica, reconhecendo a educação na sociedade

⁶ O professor Dermeval Saviani sistematizou a pedagogia histórico crítica. Formado em filosofia pela PUC São Paulo (1966), doutorou-se em filosofia da educação pela mesma instituição em 1971. Em 1986 obteve o título de livre docente em História da Educação na UNICAMP. Atualmente é professor Emérito da UNICAMP e pesquisador Emérito do CNPQ.

como um elemento secundário e determinado. No entanto, a relação estabelecida entre ambas é dialética. Dessa forma, a educação exerce sua influência funcionando como meio essencial no processo de transformação da sociedade.

Segundo o autor, se houvesse a possibilidade de explanar o método de ensino proposto por ele em passos, o momento inicial (1º passo) seria ‘a prática social’ que é partilhada por alunos e docente. No entanto,

em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiência que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.” (SAVIANI, 2000, p. 70)

O segundo passo seria a ‘problematização’ que consiste em levantar questões que necessitam ser resolvidas no campo da prática social e, por conseguinte, levantar que conhecimentos são necessários adquirir.

O terceiro passo chama-se ‘instrumentalização’. Esse momento está relacionado à apropriação de conhecimentos teóricos e práticos essenciais para análise e compreensão dos problemas encontrados na prática social.

O quarto passo denomina-se ‘catarse’, sendo esse a assimilação do conhecimento necessário, modificado agora em instrumento de transformação social.

O quinto passo é a ‘prática social’ que pode ser compreendida

não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a

cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese a síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2000, p. 72)

O autor (2000) expõe que esse método não é composto por uma sequência cronológica de passos, mas sim de momentos associados em um só movimento único e orgânico, estando a duração de cada momento relacionada às condições em que se desenvolve a prática pedagógica. A partir dessa ação, nota-se uma mudança qualitativa na compreensão da prática social.

Para que isso aconteça, é necessária a condição de agentes sociais atuantes pelos sujeitos envolvidos no processo educativo; pois a transformação advinda da educação acontece de modo indireto e mediato, ou seja, através da ação sobre os sujeitos da prática. Sendo educação sinônimo de mediação, a sua razão de ser está nos efeitos que se prolongam além dela mesma e que continuam após o término da ação pedagógica.

Segundo Saviani (2000), uma maior explicitação da pedagogia por ele proposta remete ao fato de verificar como ela se aplica nas diferentes modalidades de trabalho pedagógico. As diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar tais como matemática, história, literatura, dentre outras podem contribuir de maneira específica no processo de democratização da sociedade brasileira, bem como podem servir para o atendimento dos interesses das camadas populares. O autor entende que a efetividade dessa contribuição está vinculada à relação entre a prática proposta pelo professor e a prática social global.

Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. (SAVIANI, 2000, p. 80)

No que se refere à cientificidade de seu método, Saviani (2000) expõe que essa advém da concepção dialética de ciência, conforme explicita Marx (1973) em sua obra ‘método da economia política’. Dessa forma, o caminho que vai do primeiro passando pelos demais até chegar ao quinto passo é um processo seguro, tanto no ensino-aprendizagem, como na descoberta de novos conhecimentos. Pode então ser usado tanto como método de ensino, quanto método científico.

Em sua obra ‘Pedagogia Histórico-crítica’ (1992), Saviani expõe mais algumas reflexões. Ele diz que o objeto da educação refere-se à identificação de elementos culturais que precisam ser transmitidos, bem como formas de possibilitar essa transmissão.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, é necessário diferenciar o que é principal do que é secundário. Assim, a função principal da escola é a transmissão do saber sistematizado. Atividades temáticas como a ‘semana do índio’, ‘festa junina’, dentre outras, tem validade apenas se enriquecem a transmissão dos conhecimentos que são objeto da escola. É importante destacar também a noção de clássico. O clássico se difere do tradicional, não se opondo também ao moderno. Está relacionado ao que se fixou como essencial.

Já o segundo aspecto tem relação com a “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (SAVIANI, 1992, p. 21)

O autor enfatiza que a escola tem a função de socializar o saber sistematizado. A existência dessa instituição está vinculada à apropriação de elementos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, sendo necessário criar maneiras para efetivar esse processo. É preciso organizar e sequenciar o saber de modo que a criança passe a dominar o conhecimento oferecido pela escola.

Dessa forma, ganha importância o automatismo, pois proporciona liberdade aos aprendizes na medida em que eles dominam certos mecanismos. Como exemplo, podem ser citadas a leitura e a escrita. A partir do momento que essas formas são apropriadas pelos alunos, os discentes podem focar sua atenção no conteúdo que é exposto.

Saviani continua dizendo que,

pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso a cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência a cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada

tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 1992, p.29)

Surge, então, pela classe dominante a questão de como formatar o conhecimento e transmiti-lo aos dominados de tal modo que se torne inofensiva essa transmissão. A questão que surge em relação aos dominados se coloca de outra forma, isto é, como se apropriar do conhecimento tornando-o mais eficiente. A partir dessa constatação e levando-se em conta que educação é mediação, conclui-se que ela toma forma e sentido de acordo com as forças sociais que atuam sobre ela.

Saviani (1992) mostra, dessa maneira, que a neutralidade no processo de ensino aprendizagem é algo impossível. O autor expõe que é necessário desconstruir o pressuposto difundido pelo positivismo no qual a objetividade é sinônimo de neutralidade. Ele explica que a neutralidade está relacionada ao caráter interessado ou não do conhecimento. Já a objetividade faz referência à correlação ou não do conhecimento com a realidade na qual está inserido, sendo assim, não existe conhecimento desinteressado.

Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais se opor à objetividade do conhecimento encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil de se compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-la, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo o interesse em desvendar os mecanismos dessa situação que é objetiva.(...) Com efeito, entendendo que o viés positivista, vinculando a objetividade à neutralidade e descartando a universalidade do saber se vincula ao processo de desistoricização que caracteriza essa concepção. A historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e universalidade do saber, é a forma de regatá-las. (SAVIANI, 1992, p. 62-63)

Dessa forma, segundo o positivismo, a cultura é entendida como um saber enciclopédico que vale por si próprio, sendo independente das condições em que foi produzido. Saviani contrapõe-se a essa corrente dizendo que a

produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. (SAVIANI, 1992, p.82)

Para encerrar as reflexões relativas à obra de Saviani é importante destacar que

a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 1992, p. 103)

2.2. METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

O livro ‘Metodologia de Ensino de Educação Física’, embasado no Materialismo Histórico Dialético, foi lançado em 1992 e escrito por um coletivo de autores⁷. Vale-se também de pressupostos defendidos por Saviani para fundamentar uma metodologia de ensino para o trato do conhecimento da disciplina educação física. Segundo os autores dessa obra, um currículo comprometido com as camadas populares deve permitir ao aluno acesso as diferentes áreas do conhecimento.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. [...]

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. [...] É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28-29)

Para fundamentar tal argumento, esse coletivo de autores diz que em sociedades divididas em classes como o Brasil, o movimento social é caracterizado pela luta entre diferentes grupos sociais com intuito de afirmação de seus interesses. Eles, citando Souza (1987), classificam esses interesses em imediatos e históricos.

Assim, de forma geral, os interesses imediatos da classe trabalhadora estão ligados a sua sobrevivência, ao emprego, habitação, saúde, educação, ou seja, condições adequadas

⁷ Esse coletivo de autores é formado por Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht. Essa obra teve grande repercussão na área de educação física na década de 1990 quando foi lançada.

para sua existência. Já os interesses imediatos da classe proprietária estão relacionados ao acúmulo de riqueza. Esses

correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio.

Sua luta é pela manutenção do status quo. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. [...]

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular.

Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho.

Como se vê, os interesses de classe são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24)

Para compreensão da dinâmica que acontece na sociedade capitalista, a obra sugere alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, tais como:

- 1) Relevância social do conteúdo: o conteúdo deve nortear a compreensão da realidade.
- 2) Contemporaneidade do conteúdo: a seleção do que vai ser trabalhado nas aulas deve possibilitar aos alunos o acesso ao que há de mais moderno na atualidade. Informar aos discentes sobre os avanços científicos e técnicos da área em questão.
- 3) Adaptação às possibilidades sócio cognoscitivas dos alunos: os conteúdos devem adequar-se as condições de aprendizagem dos alunos.
- 4) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: os conteúdos devem ser apresentados para o aluno de maneira simultânea, evitando-se assim o etapismo no tratamento do conteúdo.
- 5) Espiralidade da incorporação de referências do pensamento: a proposta consiste em permitir o aprofundamento e ampliação no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos
- 6) Provisoriedade do conhecimento: todo conhecimento é provisório e está sujeito a mudanças.

A metodologia crítico-superadora propõe uma reflexão pedagógica que leve a um projeto político pedagógico que seja diagnóstico, judicativo e teleológico. Primeiro porque remete à leitura da realidade, posteriormente, porque julga a partir de uma ética voltada aos interesses de uma classe social e, finalmente, porque aponta um caminho de transformação da realidade. Considera que o Brasil é formado por diferentes classes sociais com interesses antagônicos. Nesse sentido, essa metodologia coloca-se a favor dos interesses das camadas populares.

Seus autores consideram a educação física como uma prática pedagógica que trata de uma área do conhecimento denominada 'cultura corporal', composta por atividades expressivas como o jogo, a dança, a luta, o esporte e a ginástica.

Expõem também que a de educação física escolar que visa o desenvolvimento da aptidão física do indivíduo contribui para os interesses das classes dominantes, mantendo-se assim a estrutura da sociedade capitalista. Esse tipo de perspectiva

apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36)

Em contrapartida,

na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38)

Dessa forma, a materialidade corpórea foi historicamente construída, existindo assim uma cultura corporal advinda de conhecimentos socialmente produzidos e acumulados no decorrer da história, os quais precisam ser retraçados e ensinados para os

estudantes das instituições escolares. É necessário, então, que o discente possua a compreensão de que o homem não nasceu pulando, arremessando, jogando. As atividades corporais foram edificadas em determinados períodos históricos como resposta a desafios ou necessidades humanas.

Os autores seguem dizendo que a educação física escolar, sobre o prisma da reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares a partir do momento que desenvolve uma reflexão pedagógica sobrepondo valores como solidariedade e cooperação a valores como individualismo e disputa.

Sobre o conteúdo esporte indicam que ele deve ser trabalhado buscando destacar os valores e normas que carrega consigo. Essa forma de tratar o conteúdo tem os elementos técnicos e táticos como importantes no processo de ensino aprendizagem, no entanto, não são exclusivos no mesmo. Sendo assim, o erro não enfatiza o sentimento de fracasso, tornando-se um ato educativo bem como o acerto não se relaciona somente ao sentimento de disputa e dominação sobre o adversário.

A avaliação na perspectiva crítico-superadora é mais do que a aplicação de testes, selecionar e classificar alunos. Segundo essa proposta metodológica, a avaliação possui relação com o projeto pedagógico da escola, sendo determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, “processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98)

Uma perspectiva limitada de avaliação pode ser vislumbrada quando se possui como referência a aptidão física. Os alunos são observados e são feitas comparações essencialmente em relação ao seu desempenho motor e fisiológico, pois o objetivo é encontrar talentos esportivos para representar a escola em jogos e demonstrações.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), as crianças vão para a escola levando consigo sua condição de classe. Expressam essa condição em seus corpos e em suas possibilidades corporais. A partir do momento que isso não é levado em consideração, as crianças passam a ser homogeneizadas e igualadas.

Os autores afirmam que os temas da cultura corporal trabalhados na escola expressam um sentido no qual está relacionado dialeticamente à intencionalidade e objetivos do homem com as intenções e objetivos da sociedade.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62,63)

O Coletivo de Autores (1992) trata da necessidade de aprofundar o estudo da realidade através da ‘problematização dos conteúdos’, pois tal procedimento gera no aluno curiosidade e motivação, podendo inclusive incentivar uma atitude científica. Esses conteúdos, portanto, devem possuir íntima relação com a leitura da realidade. Para que isso aconteça, deve ser analisada a história dos mesmos e o que determinou a necessidade deles serem ensinados. Deve ser considerada também a realidade material da escola, pois muitos conteúdos abordados pela educação física requerem a existência de materiais específicos.

2.3. GASPARIN: UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

João Luiz Gasparin⁸ fundamenta sua teoria utilizando-se do referencial teórico formulado por Dermeval Saviani. Desenvolve os cinco passos propostos no livro ‘Escola e Democracia’ (2000). O autor demonstra como esses cinco passos podem ser empregados no contexto escolar. Para fundamentar suas ideias, faz uso do materialismo histórico dialético, dos textos de Saviani, além do pensamento de Vigotski exposto nas obras: ‘A construção do pensamento e da linguagem’ (2001a) e ‘Psicologia pedagógica’ (2001b).

Gasparin (2009) considera que cada conteúdo proposto na escola deve ser percebido com suas contradições e possuir ligação com outros conteúdos da mesma ou de diferentes disciplinas. Assim, cada parcela do conhecimento só assume sentido pleno quando inserido no todo maior de maneira apropriada.

Desta maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um

⁸ João Luiz Gasparin é licenciado em filosofia e em letras. Fez mestrado em educação pela PUC do Rio Grande do Sul. Seu doutorado foi realizado na PUC de São Paulo defendendo a tese “Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos totalmente”. Desde 1974 é professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (PR). Na apresentação da obra desse autor é dito por Dermeval Saviani que o trabalho de Gasparin é fruto de atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na Universidade em que trabalha por aproximadamente dez anos.

determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2009, p. 3)

Sendo assim, o autor propõe um caminho para o trato do conhecimento composto pelos cinco passos da pedagogia-histórico crítica. Esses passos serão expostos a seguir.

2.3.1. O Primeiro Passo

O primeiro passo abordado por Gasparin (2009) é a ‘prática social inicial do conteúdo’. Esse primeiro momento trata-se de uma leitura inicial da realidade. Conhecer a prática social imediata dos alunos em relação ao conteúdo, bem como escutar os discentes em relação à prática mediata, motiva-os no processo de ensino aprendizagem proposto. Essa prática, por último mencionada, diz respeito às relações sociais como um todo.

Ter acesso ao conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado permite ao professor propiciar aos educandos um aprendizado que no decorrer do processo de ensino, torne-se algo significativo para suas vidas. No entanto, isso não quer dizer que a aprendizagem escolar é uma continuidade direta do desenvolvimento pré-escolar da criança. A escola trabalha com a assimilação das bases do conhecimento científico, diferindo-se assim da aprendizagem espontânea.

Nesse momento de contato com os saberes dos escolares, o professor realiza questionamentos sobre o conhecimento dos estudantes em relação ao conteúdo abordado. No entanto, não responde ainda às perguntas feitas. As questões serão esclarecidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nas interações que se estabelecem nesse processo, observa-se que professor e alunos possuem níveis diferentes de compreensão da prática social. Segundo Gasparin (2009), os professores posicionam-se diante da realidade de maneira mais clara e sintética se comparados aos alunos. Em relação a estes últimos, percebe-se que eles possuem uma visão sincrética, caótica. “Frequentemente é uma percepção de senso comum empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural” (Gasparin, 2009, p. 16). No entanto, é importante ressaltar que essa prática do aluno é uma totalidade que faz referência a sua visão de mundo.

Essa diferença em relação aos sujeitos que compõe a prática pedagógica está relacionada, entre outros elementos, ao fato do professor possuir um embasamento teórico

em relação aos conteúdos a serem trabalhados e realizar um planejamento de como abordá-los. Assim, o docente enxerga o percurso que será realizado pelo aluno, possuindo uma visão de síntese desse processo como um todo. Isso permite ao professor guiar o referido processo de maneira segura, amparado por uma visão de totalidade. No entanto, tal visão nesse momento ainda é precária.

Falando ainda sobre os sujeitos que compõe esse momento inicial da metodologia histórico-crítica,

é necessário deixar muito claro que a prática social referida aqui não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente a expressão dessa prática se dá por um indivíduo que aprendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações de apreensões do todo social maior. Por isso ela se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo. (GASPARIN, 2009, p. 19-20)

Em relação a como colocar tais procedimentos em prática, o autor acima citado diz que é imprescindível uma conversa com os alunos informando-os que os conteúdos serão trabalhados dentro de uma linha política específica, através de um processo teórico-metodológico que tem como base o materialismo histórico dialético, sendo o propósito desse processo a transformação social. A partir desse momento, é anunciado aos alunos o conteúdo e aberta uma conversa com os discentes que tem por objetivo levantar que conhecimentos os educandos possuem em relação ao mesmo, bem como verificar o uso que fazem dele na prática social cotidiana. Essa conversa permite ao professor avaliar o grau de compreensão sobre os assuntos tratados. Assim, é importante destacar que a ‘prática social inicial’

é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. (GASPARIN, 2009, p. 21)

A partir dessa reflexão, o autor questiona como trabalhar com essa prática em cada grupo específico de conhecimento. Para tal indagação ele sugere, embasado na pedagogia histórico-crítica, dois caminhos. São eles: o ‘anúncio dos conteúdos’ e a ‘vivência cotidiana dos conteúdos’. No primeiro caminho, apresentam-se os objetivos e os conteúdos que serão abordados, partindo do programa elaborado pelos órgãos competentes ou pela equipe de professores que compõem a instituição escolar. No segundo caminho, os alunos

são motivados pelo docente a expor o conhecimento teórico e empírico que possuem em relação ao que vai ser abordado em sala de aula, além de explicitarem aquilo que gostariam de saber sobre o que é proposto.

Para orientar essa primeira fase de apreensão dos conhecimentos, bem como os demais quatro passos que compõe o método proposto, o autor levanta a necessidade de estabelecer objetivos que deverão ser atingidos. Esses são apresentados ao aluno de forma dialética com o estabelecimento do que se pretende alcançar socialmente e quais instrumentos (conteúdos) serão utilizados para tal fim. Esse processo envolve duas dimensões principais, sendo elas: ‘o que aprender’ e ‘para que aprender’.

Os objetivos devem estar interligados à aprendizagem do conteúdo e sua aplicação social. A construção dos objetivos direciona todo o caminho pedagógico em todas as fases do método proposto.

Para finalizar as reflexões a respeito dessa primeira fase de aplicação da pedagogia histórico-crítica, é importante destacar que a ‘prática social inicial’ não é algo que acontece no início da exposição do conteúdo e fica esquecida no decorrer da aplicação dos demais momentos do método aqui exposto. Refere-se a uma contextualização para a explanação do conteúdo. Assim, ela é retomada constantemente no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

2.3.2. O Segundo Passo

O segundo passo do método denomina-se ‘problematização’. Está relacionado ao momento em que a prática social “é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.” (GASPARIN, 2009, p. 34)

No caminhar desse segundo momento, o conteúdo, bem como a prática social tomam novas formas, iniciando-se a análise e prática da teoria. A totalidade começa a ser desmontada, fazendo com que o aluno perceba que ela é composta por inúmeros aspectos interligados. Os conteúdos também são vistos em suas diferentes dimensões, analisando-se sua pertinência e contradições. São selecionados e discutidos problemas originados na prática social e que possuem relação com o conteúdo a ser trabalhado.

Na pedagogia histórico-crítica o processo de ensino-aprendizagem depende dos questionamentos que surgem a partir da prática social e são resgatados de maneira mais expressiva e sistematizada pelo conteúdo curricular. Assim, as principais questões sociais

antecedem a seleção dos conteúdos. No entanto, a organização do currículo escolar é realizada pelo corpo de professores, bem como por órgãos responsáveis por essa tarefa antes do início do ano letivo. Sendo assim, é inviável antepor as questões sociais em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Em uma situação ideal, os conteúdos deveriam ser definidos não por critérios individuais relacionados a cada professor individualmente, mas pelo corpo docente de cada instituição escolar ou serem escolhidos de acordo com cada uma das áreas do conhecimento fundamentando-se na prática social,

mais especificamente as necessidades sociais do momento histórico atual. Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. (GASPARIN, 2009, p. 36-37)

Os conteúdos devem corresponder às necessidades relacionadas às grandes questões sociais. No entanto, no processo de seleção daquilo que vai ser trabalhado na escola, é importante considerar as exigências da sociedade, bem como as condições institucionais existentes.

Apesar do que foi exposto, os conteúdos abordados antecedem as questões sociais no cotidiano das escolas. As secretarias de educação, posteriormente os professores acabam por definir o que será trabalhado em cada segmento da instituição escolar levando em consideração principalmente e, às vezes, exclusivamente o conteúdo historicamente acumulado; concretizado em programas adotados anteriormente ou em livros didáticos utilizados. No entanto, “se a realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos interdependentes, é lógico que a análise dessa realidade deva ser considerada sob múltiplas faces.” (GASPARIN, 2009, p. 38)

Segundo o autor, a partir do momento que se faz uma relação entre prática social e o conteúdo a ser trabalhado, são definidas as principais questões envolvendo esse conteúdo que podem ser levantadas e resolvidas. São assim confeccionadas uma leva de perguntas ou são levantadas as dimensões que direcionam a análise e apropriação do conteúdo. Torna-se necessário ter em mente que não será possível resolver todas as questões identificadas na prática social através do conteúdo abordado nas aulas. Por essa razão, as questões mais pertinentes ou mais adequadas ao conteúdo devem ser selecionadas ou formuladas.

O autor segue dizendo que, com

base nos dados apontados pelos alunos e nos desafios surgidos na Prática Social Inicial, o professor encaminha uma discussão, que consiste numa reflexão cooperativa, com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado. Procura, outrossim, identificar os principais problemas sociais postos pela prática e pelo próprio conteúdo. Busca, ao mesmo tempo, entender esses problemas, bem como as necessidades e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucioná-los ou entendê-los melhor. (GASPARIN, 2009, p. 40)

Nesse momento, é necessário que seja explicado aos alunos os motivos pelos quais eles devem se apropriar do conteúdo que está em pauta. Torna-se essencial que se demonstre a importância social do que está sendo trabalhado em relação ao mundo atual, além das diversas expressões sociais relacionadas aos conceitos. Isso permite que o aluno descubra gradativamente novas dimensões dos conceitos em voga e assim começa a fazer sentido para o estudante os conhecimentos abordados.

Tendo em vista o conteúdo, o grupo de alunos e os objetivos, são escolhidas as dimensões mais adequadas para a realização do trabalho pedagógico. Se, por exemplo, o conteúdo a ser trabalhado for “água”, esse pode ser abordado em sua dimensão conceitual, levantando-se questões como: o que é água? Qual a sua composição química? Se a abordagem for política, pode-se fazer os seguintes questionamentos: qual empresa explora o fornecimento de água em sua cidade? É pública ou privada? De quem é o mar?

É importante destacar que as perguntas formuladas nessa fase serão respondidas posteriormente na ‘instrumentalização’, momento em que os discentes sistematizarão de maneira mais elaborada seus conhecimentos.

2.3.3. O Terceiro Passo

O terceiro momento da teoria apresentada por Gasparin (2009) denomina-se ‘instrumentalização’. Está relacionado ao processo em que alunos e conteúdo são colocados em recíproca relação mediados pelo professor. Nenhum desses três elementos

do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provem. Por tudo isso, a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina. (GASPARIN, 2009, p. 49-50)

A aprendizagem só tem significado para o aluno quando o conhecimento é incorporado pelo discente em suas múltiplas dimensões, de tal maneira que seja recriado e passe a fazer parte do sujeito que aprende, havendo nessa interação ruptura e continuidade entre conhecimentos científicos e cotidianos.

Segundo Gasparin (2009), a assimilação dos conhecimentos se dá de forma ascendente e espiralada, de tal forma que conhecimentos anteriores são retomados juntando-se a novas aprendizagens. Sendo assim, ao passo que o conteúdo é abordado, novas dimensões do mesmo são apresentadas. Para que essa assimilação aconteça, bem como para definir que recursos são necessários nesse processo, alguns fatores devem ser levados em conta, tais como: a experiência do professor, o conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e principalmente a concepção teórico-metodológica.

A proposta metodológica nesse caso é a perspectiva histórico-crítica. A fase de ‘instrumentalização’ nessa proposta está relacionada ao percurso no qual o saber sistematizado é exposto aos alunos para que se apropriem dele, transformando-o em ferramenta de construção pessoal e profissional. Nesse caminho, aquilo que os alunos conhecem a partir de sua vivência cotidiana é comparado aos conhecimentos científicos trabalhados pelo professor, permitindo a incorporação desses últimos. O professor possui a função de mediador na elaboração da representação mental feita pelos discentes do objeto do conhecimento. “Esse é o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas as questões da prática social”. (GASPARIN, 2009, p. 51).

O referido autor (2009), citando Saviani (1999), diz que essa aprendizagem não é neutra, devendo ser direcionada aos interesses da classe trabalhadora, fazendo com que essa se aproprie dos instrumentos necessários para se libertar da exploração a que está submetida.

Sendo assim,

o conteúdo que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além, pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área. Esse saber constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social. Por isso, não é qualquer conteúdo, mas sim aquele conhecimento que se mostra adequado para construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais. (GASPARIN, 2009, p. 52)

Para que os conteúdos sejam expostos e assimilados pelos alunos, é usada a teoria histórico-cultural, pois essa “ênfatisa a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares” (GASPARIN, 2009, p. 52)

O professor conduz os alunos para que eles caminhem dos conceitos cotidianos aos científicos, interagindo com os desafios advindos da ‘prática social inicial’ e das dimensões do conteúdo expostas na ‘problematização’.

Para conhecer o processo mental de construção dos conceitos que acontece na fase de ‘instrumentalização’, Gasparin (2009) apresenta alguns aspectos da teoria histórico-cultural, embasando-se no pensamento de Vigotski expresso nas obras: ‘A construção do pensamento e da linguagem (2001a) e ‘Psicologia pedagógica’ (2001b).

Segundo essa teoria, a transmissão dos conceitos do professor para o aluno não se dá de forma mecânica, automática, saindo de uma cabeça passando para a outra. O percurso entre o primeiro contato que o infante tem com um novo conceito, até o momento que esse se torna propriedade sua, como conceito científico é um complicado processo psíquico.

Segundo Vigotski (2001a), citado por Gasparin (2009), os conceitos científicos e cotidianos seguem processos de desenvolvimento diferenciados. Os dados que evidenciam esse fato podem ser reunidos em quatro grupos.

O primeiro grupo está relacionado a dados estritamente empíricos. Dessa maneira, a experiência de cada um com conceitos espontâneos forma-se na vivência pessoal da criança. Já a formação dos conceitos científicos acontece no processo de aprendizagem escolar. Pode-se dizer ainda que são inversas as relações que se estabelecem entre esses conceitos. Dessa forma, quanto mais forte são os conceitos científicos na criança, mais fracos são os conceitos espontâneos. O contrário também é verdadeiro.

O segundo grupo está relacionado a dados de caráter teórico. Mostra que o infante ao incorporar conceitos científicos os reelabora a sua maneira. A criança, nas interações que estabelece na instituição escolar, interage com conhecimentos que são distantes de sua experiência cotidiana. No entanto, o aprendizado desses apoia-se em conhecimentos que a criança adquire no seu dia a dia e essa assimilação só pode ser realizada através de uma relação mediatizada pelo mundo dos objetos, ou seja, fazendo uso de outros conceitos elaborados anteriormente.

O terceiro grupo tem relação com considerações de natureza heurística, ou seja, são utilizados determinados procedimentos pedagógicos para que os alunos descubram por si próprios a verdade que é objeto do ensino.

O quarto grupo de dados está vinculado a considerações de natureza prática. Percebe-se que os conceitos científicos são assimilados através de relações complexas. Por isso, é de suma importância o processo de ensino para aprendizagem desses conceitos.

Os conceitos cotidianos são operados pela criança de maneira espontânea, não sendo conscientes, pois, a atenção que eles necessitam está voltada para o objeto em si, não estando direcionada para o ato de pensamento que o inclui. Já os conceitos científicos são aprendidos conscientemente.

Outro aspecto relevante que merece destaque entre eles é que os conceitos científicos, diferentemente dos espontâneos, pertencem a um sistema. Dessa forma, se tomada de consciência e generalização são sinônimos, é

evidente que generalização significa a formação de um conceito superior, dentro do sistema de generalização em que se inclui, como um caso particular, o conceito em questão.

Todavia, se por trás desse conceito surgir um outro superior, isso pressupõe uma série de conceitos subordinados. Em relação a eles, esse conceito se encontra em relações determinadas pelo sistema do conceito superior. (GASPARIN, 2009, p.69)

Vigotski (2001a), citado em Gasparin (2009), após algumas reflexões relacionadas com os seus estudos e experimentos, pensou ser possível formular algumas outras conclusões, mesmo que esquematicamente. O autor acreditava que a aprendizagem poderia ir não só atrás do desenvolvimento, mas superá-lo, impulsionando para frente.

As investigações psicológicas relacionadas ao problema da aprendizagem focavam em medir o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Para isso, utilizavam como instrumento a realização de tarefas que a criança conseguia resolver por si própria, de forma independente. Esse nível é denominado por Vigotski (2001b) como ‘nível de desenvolvimento atual da criança’. No entanto, essa forma de avaliação mostra somente o que está amadurecido na criança no momento presente.

O referido autor (2001a), ainda em Gasparin (2009), afirma que existe outro nível de desenvolvimento infantil denominado ‘zona de desenvolvimento imediato’ que está relacionado a ações que a criança consegue executar com auxílio de outra pessoa. Para determiná-lo basta auxiliar a criança nas atividades que realiza.

O auxílio dessa outra pessoa consiste em perguntas sugestivas, indicações de como iniciar a tarefa, diálogo, experiências vividas juntos, colaboração. Essa atividade orientada faz com que crianças do mesmo nível mental tenham desenvolvimento diferenciado: o resultado de umas é mais elevado que o de outras. Isso demonstra que o desenvolvimento

cognitivo de cada uma já era diverso no momento da testagem, havendo processos em desenvolvimento que os testes não apreenderam. [...] Desta maneira, o nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue realizar sozinha e daquilo que ela desempenha com a ajuda dos outros. O segundo processo é mais significativo que o primeiro, pois a criança resolve tarefas mais difíceis em colaboração, com a ajuda de alguém, do que atuando por si mesma. (GASPARIN, 2009, p. 77-78)

O que foi exposto justifica a imitação como processo pedagógico de extrema relevância. Com auxílio dessa ferramenta, a criança evolui do que é capaz de realizar para o que ainda não consegue fazer. No entanto, esse aprendizado não é ilimitado. Assim sendo, ela só pode imitar o que está contido na zona de desenvolvimento própria de sua idade mental.

O ensino baseia-se não somente nas funções que estão maduras na criança, mas também naquelas que estão por amadurecer. O início desse processo se dá por aquilo que ainda está imaturo, estando as possibilidades de ensino regidas pela ‘zona de desenvolvimento imediato’. A partir do momento que o aprendiz alcança um novo nível de desenvolvimento atual, finda-se o trabalho realizado na ‘zona de desenvolvimento imediato’, sendo essa a função de toda atividade docente. Pode-se concluir, então, que o desenvolvimento da criança é impulsionado pela educação escolar e pelo ensino, sendo esse último e o professor, mediadores essenciais entre o que o aluno deve aprender na escola e o seu desenvolvimento intelectual.

Após esse breve ensaio das teorias propostas por Vigotski, Gasparin (2009) segue mostrando os procedimentos práticos a serem adotados na fase de ‘instrumentalização’. Segundo ele, nesse momento ocorre a assimilação do conhecimento científico. Esse conhecimento é apresentado pelo professor que atua como mediador, apresentando o conteúdo científico aos discentes que, gradativamente, apropriam-se do novo objeto de conhecimento.

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas. (GASPARIN, 2009, p. 104)

Nesse processo de inter-relação professor-aluno, confrontam-se os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Esses últimos encontram-se com a realidade empírica enquanto os primeiros ascendem em busca da sistematização, abstração e generalização. Assim, a assimilação de conceitos científicos possui íntima relação com a reconstrução dos conceitos espontâneos, sendo que ambos articulam e transformam-se reciprocamente.

Para conectar teoria e prática, a instituição escolar deve propiciar ao estudante condições para reconhecer as inter-relações entre os conteúdos propostos e as situações da aprendizagem com os inúmeros contextos da vida social e pessoal fazendo *links* entre o conhecimento escolar e as vivências cotidianas do aluno.

A escola, através do currículo, adota e simboliza a dimensão científica do conhecimento. Os conceitos científicos dizem respeito aos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados. Foram organizados de tal forma para que possam oferecer subsídios para a compreensão da natureza e atividades humanas bem como orientá-las.

Para que os alunos assimilem tal conhecimento, o professor na função de mediador deve conectá-lo ao conhecimento cotidiano. Para tal, o docente necessita conhecer tanto um como o outro, apropriando-se adequadamente dos conceitos científicos e tomando consciência também dos conceitos cotidianos dos alunos.

Todo o processo pedagógico envolvendo as ações do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de técnicas específicas, para que o confronto dos conceitos científicos apresentados pelo professor com os conceitos cotidianos dos aprendentes gradativamente avance e sempre retome o aprendizado anterior, incorporando-o e superando-o, de tal forma que os conceitos cotidianos sejam transformados em científicos, a fim de que estes se tornem cotidianos. Na verdade, os conceitos científicos não perdem sua cientificidade quando incorporam os cotidianos, nem estes deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles. A integração entre os dois vai possibilitar o desenvolvimento na perspectiva da cientificidade que necessariamente retornará ao cotidiano dos alunos. (GASPARIN, 2009, p. 116)

A assimilação dos conceitos científicos não acontece instantaneamente. Necessita de que sejam realizadas inúmeras apresentações, através de diferentes perspectivas, realizadas pelo professor. Os discentes, a partir do primeiro contato com os conteúdos ministrados, reestruturam-nos em sua vivência até que consigam expressar adequadamente o significado que possuem, incorporando-os de maneira pessoal. Esse processo permite ao

aluno formar inicialmente um conceito provisório a respeito do que está aprendendo, seguido de elaborações mais estruturadas, mais abstratas e mais científicas.

Gasparin (2009) deixa claro que o processo de ensino-aprendizagem como um todo mostra-se como instrumento de transformação. Dessa maneira, se

o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor, ao término do período escolar pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do professor. Espera-se que tenha atingido, dessa forma, um novo estágio, um nível mais elevado de seu desenvolvimento atual. De aluno torna-se cidadão, auxiliado pela apreensão dos conceitos científicos que podem ser transpostos para a nova dimensão de sua vida. [...]

Quando os alunos atingirem o estágio de cidadãos mais completos e integrados a sociedade, estará cumprida a tarefa do professor. Isso deve propiciar-lhe um sentimento e uma certeza de realização pessoal e profissional, mesmo que seus ex-alunos não sigam o rumo que juntos traçaram, porque eles têm seus próprios pensamentos e seus próprios caminhos. (GASPARIN, 2009, p. 118-119)

Como exemplo dessa fase do método aqui exposto, o referido autor expõe que se o objetivo geral é aprender o conceito científico da água em suas diferentes dimensões, buscando desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre esse tema, de tal forma que, seja assumido um compromisso de uso adequado desse recurso natural, pode-se adotar como objetivo específico medir a quantidade de água gasta por cada discente. O conteúdo abordado seria o uso doméstico da água sob a dimensão econômica e social. Como ações para assimilação do conteúdo poderiam ser usadas exposições orais do professor e visitas de campo. Entrevistas também poderiam ser utilizadas como recurso didático.

Gasparin (2009) encerra as reflexões sobre a fase de ‘instrumentalização’ dizendo que ela

é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos. (GASPARIN, 2009, p. 122)

2.3.4. O Quarto Passo

O quarto passo da pedagogia histórico-crítica denomina-se ‘catarse’. Após incorporar os conteúdos, bem como os processos de sua construção, deve ser verificado o quanto os alunos se aproximaram da resolução dos problemas levantados anteriormente.

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2009, p. 124)

A partir desse momento, o aluno passa da síncrese para a síntese em relação à realidade e aos conteúdos ministrados, mostrando o quanto assimilou do que foi trabalhado no decorrer do processo de ensino, evidenciando em que nível a sua aprendizagem encontra-se.

Quando o discente chega ao momento da ‘catarse’, pode vislumbrar que aquilo que na realidade era tido como natural pode não ser realmente assim, pois a realidade é histórica porque é produzida pelos homens, possuindo determinantes relacionados ao tempo e lugar em que foi produzida, a necessidades socioeconômicas, bem como a intenções políticas implícitas ou explícitas dos sujeitos que a produziram.

Dessa maneira, o conteúdo assimilado pelos alunos não é algo que provém do professor. Ele é uma construção social baseada em necessidades edificadas pela humanidade. Seu papel no momento presente é a transformação social, não sendo neutro nem natural, pois está vinculado a interesses de classes.

O conteúdo nessa fase é colocado em uma nova totalidade social pelo aluno, pois o estudante passa a ter a capacidade de entender as questões sociais formuladas no início da prática educativa e trabalhadas no decorrer do processo de ensino. O discente percebe que teve acesso não somente a conteúdos, mas a elementos significativos para sua vida e que lhe impõe o compromisso de agir na transformação social.

Os conceitos científicos estudados e comparados aos conceitos cotidianos devem proporcionar que o aluno chegue à síntese, na qual ele pode demonstrar o seu nível de compreensão em relação ao que foi estudado. Essa compreensão pode ser total ou parcial.

O discente tem a ‘catarse’ como o momento mais expressivo para mostrar que se modificou intelectualmente, mesmo que esse processo possa ocorrer em todas as fases do método proposto. Para averiguar esse aprendizado é necessário, no entanto, criar condições para tal. Assim, a ‘catarse’ pode ser traduzida em dois momentos, sendo eles: ‘elaboração teórica da nova síntese’ e ‘expressão prática da nova síntese’.

O primeiro momento refere-se à manifestação feita pelo aluno relacionada à quantificação de seu aprendizado, sendo assim, a sua nova elaboração a respeito do que foi proposto nas aulas. Diz respeito à junção de conhecimentos que ele trouxe consigo inicialmente com outros advindos desse processo de ensino aprendizagem. A partir da união desses elementos, surge uma nova visão da realidade.

O segundo momento refere-se à avaliação da aprendizagem do conteúdo. Essa avaliação não remete à assimilação de conceitos para que os alunos submetam-se a uma prova que meça seus conhecimentos. Ela deve ser a expressão prática que mostra a assimilação por parte do estudante de conhecimentos que podem funcionar como instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.

É importante destacar que a avaliação ocorre durante todos os momentos do método aqui exposto. No entanto, nessa fase é realizada a conclusão do processo de aquisição de conhecimentos que foram ensinados. “Para ter certeza de que o conteúdo foi aprendido, o professor deve procurar identificar se o aluno sabe como aplicá-lo corretamente em várias situações sociais concretas.” (GASPARIN, 2009, p. 131) Assim, a avaliação mostra o grau de proximidade das soluções, mesmo que teóricas, em relação às questões levantadas e estudadas pelos alunos.

Segundo Gasparin (2009), a avaliação, ou seja, a manifestação física da aprendizagem que o aluno adquiriu, pode ser realizada através de inúmeras maneiras. No entanto, ele destaca duas, sendo elas: ‘produção de um texto’ e ‘questões que deem conta das diversas dimensões estudadas na problematização e na instrumentalização’.

Dessa forma, se o conteúdo trabalhado for água, propõe-se aos alunos a construção de um texto abordando os diferentes aspectos em que o tema foi trabalhado. No segundo caso, pode ser pedido aos alunos que respondam questões que mostrem as diferentes dimensões do conteúdo. Sendo a abordagem conceitual/científica elaboram-se questões do tipo: o que é água? Como se forma o gelo? Já em uma abordagem religiosa podem ser levantados os seguintes questionamentos: o que são rio sagrados? O que diz a bíblia sobre a água?

2.3.5. O Quinto Passo

O quinto passo denomina-se ‘prática social final do conteúdo’. Essa fase dentro da perspectiva histórico-crítica é o retorno à prática social, “representa a transposição do

teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.” (GASPARIN, 2009, p. 139)

Ocorre, assim, uma modificação intelectual e qualitativa em relação às concepções que professores e alunos tinham sobre os conteúdos trabalhados. Esses sujeitos obtêm, nesse momento, maior clareza em relação aos conceitos científicos dentro da totalidade. Todavia, para que esse aprendizado concretize-se, é necessário que os conhecimentos assimilados sejam colocados em prática.

Essa prática não está relacionada somente a ações concretas como plantar uma árvore ou fechar uma torneira, mas também um processo mental que permita ao aluno compreender e analisar de maneira crítica a realidade na qual está inserido, pensando, entendendo e julgando de um modo diferente os fatos e as ideias com as quais tem contato.

O discente, quando chega ao estágio da ‘prática social final’, confirma que aquilo realizado anteriormente somente com a ajuda de outros, nesse momento, consegue realizar sozinho, mesmo que para isso necessite trabalhar em grupo.

Esta fase possibilita ao aluno agir de forma autônoma. Todo o trabalho na zona de desenvolvimento imediato – que neste processo se expressa nos passos da Problematização, Instrumentalização e Catarse – encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que se superou. Esta é a função de toda atividade docente. (GASPARIN, 2009, p. 142)

Essa fase do método proposto permite ao educando compreender a realidade, posicionando-se, embasando-se não somente no fenômeno, mas em sua essência do real. Manifesta-se assim uma nova visão do conteúdo no cotidiano. Em sua nova forma de agir, o aluno tem a intenção de colocar em prática o seu aprendizado, assumindo o compromisso de usá-lo em sua vida, embasado em suas características concretas, superando, assim, o ponto de vista do fenômeno cotidiano empírico relacionado à ‘prática social inicial’.

Os alunos, para a realização dessa fase, devem passar por dois momentos, sendo eles: ‘nova atitude prática’ e ‘proposta de ação’. No primeiro, é esperado que o aluno adote uma nova postura em relação à realidade com a qual acabou de ter contato, ou seja, o discente se predispõe a colocar em prática o que aprendeu. No segundo momento, é elaborado por professor e alunos um plano de ação fundamentado nos conteúdos que foram abordados. O referido plano procura antever o que os estudantes farão em seu cotidiano no ambiente escolar e também fora desse. “É o desenvolvimento de seu compromisso com a prática social, lembrando que esse método de estudo tem como pressuposto a articulação entre educação e sociedade.” (GASPARIN, 2009, p. 144)

Como exemplo dessa fase final do método proposta pela pedagogia histórico-crítica, Gasparin (2009) expõe que, após abordar o tema água, se a nova atitude em relação à prática for economizar esse recurso natural, bem como manter a água limpa, pode-se adotar propostas de ação relacionadas a fechar a torneira, verificar o valor e o consumo de água, bem como não poluir os rios.

2.4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Para encerrar a discussão sobre os cinco passos da pedagogia histórico-crítica foi necessário uma discussão sobre como tal metodologia pode ser aplicada na disciplina educação física. Para tal utilizou-se o livro ‘Pedagogia histórico-crítica e Educação Física’. Esse livro foi escrito na cidade de Juiz de Fora e publicado em 2013 por um coletivo de 21 professores e organizado por Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Leonardo Docena Pina e Renata Aparecida Alves Landim. Alguns desses autores eram professores da rede municipal de ensino dessa cidade na época da publicação do livro. O primeiro capítulo do livro traz uma discussão a respeito da função da escola na atualidade. O capítulo dois discute sobre os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da disciplina educação física de modo a promover uma reflexão crítica sobre a cultura corporal. A partir do capítulo 3 é feita uma reflexão a respeito de seis temas da cultura corporal: jogos e brincadeiras, ginástica, esportes, dança, luta e circo. Nas orelhas desse livro há o seguinte comentário escrito por Dermeval Saviani:

Este livro vem inserir a Educação Física no amplo e vigoroso movimento de construção coletiva da pedagogia histórico crítica[...] Trata-se de um trabalho de inegável relevância que interessa não apenas aos professores e alunos de Educação Física, mas também aos demais profissionais da educação e a todos que lutam por uma educação empenhada teórica e praticamente em superar as orientações pedagógicas dominantes na atual etapa de crise da sociabilidade capitalista.

Percebe-se a relevância de tal obra através do texto de Dermeval Saviani, professor sistematizador da pedagogia histórico-crítica. Devido a esse fato, ela foi selecionada para compor as reflexões a respeito da metodologia acima citada e sua aplicação na disciplina educação física.

No capítulo IV desse livro, escrito por Carlos Eduardo de Souza, Leonardo Docena Pina e Mônica Jardim Lopes são discutidas as relações entre esporte e saúde no capitalismo. Foi mostrado como tal conteúdo pode ser tratado, passando pelos cinco passos propostos por Saviani.

Os autores começam afirmando que, de uma forma mais ou menos expressiva, o esporte mostra-se de diferentes maneiras na vida das pessoas através de veículos como a televisão, os jornais e também pela prática realizada em diferentes modalidades esportivas. Assim, o relacionamento com o esporte é cotidiano na vida das pessoas. Porém, a relação com essa manifestação cultural não proporciona sua real compreensão. Por esse fato, inúmeras pessoas acabam reproduzindo a noção dominante que vincula esporte à saúde.

Segundo os autores, é necessário tematizar esse conteúdo na escola, tendo em vista que a transmissão do saber objetivo historicamente acumulado em relação a essa prática cultural pode se transformar em ferramenta cultural de luta contra manifestações de dominação a que estão submetidos os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora.

Para entender o esporte, é necessária a apropriação do conhecimento existente sobre o mesmo. Tal assimilação permite que sejam compreendidas suas contradições e a partir dessa compreensão, estabelecer novas relações com ele. O domínio do conhecimento sistematizado sobre o esporte se constitui como ferramenta necessária, pois os conhecimentos advindos do senso comum tendem a ser insuficientes para que os indivíduos atuem enquanto sujeitos da história.

Os autores afirmam que o modo de vida e trabalho sob a égide de uma sociedade dividida em classes mantém uma estrutura de poder como também uma política mundial impactante no que se refere à sobrevivência das pessoas. Assim, a preocupação dos organismos internacionais consiste, inclusive, em criar ideologias com intuito de culpabilizar os indivíduos pelo seu estado de saúde, sem levar em consideração suas condições de vida e trabalho.

Destaca-se que, mesmo os atletas de alto rendimento, são vítimas dos efeitos degradantes do trabalho no capitalismo, o que se evidencia através do expressivo número de lesões, como pelo uso de substâncias perniciosas a saúde, que tem por objetivo o aumento do rendimento esportivo.

A provável saúde vinculada à prática desportiva, defendida por organismos internacionais e governos, serve de duas maneiras à reprodução do capitalismo. Primeiro porque busca convencer os indivíduos que a falta de saúde é uma escolha consciente que se dá devido a hábitos não saudáveis. Segundo porque almeja esconder as contradições do modo de vida e trabalho existente em uma sociedade dividida em classes.

Após essas reflexões, esse coletivo de autores (2013), através dos cinco passos propostos por Saviani, mostra como o tema ‘esporte e saúde’ pode ser trabalhado com alunos do oitavo ano do ensino fundamental.

Inicialmente na ‘identificação da prática social’ há a proposta de que seja apontado o assunto que será abordado nas aulas. Também seria levantado o conhecimento que os alunos trazem consigo, bem como indagações com objetivo de ampliar o saber. O conteúdo esporte seria delimitado pelo seguinte questionamento: esporte é saúde?

Posteriormente, cada estudante elaboraria um texto que abordasse sua compreensão sobre essa indagação, com intuito de que seja captado saberes provenientes da vivência cotidiana dos alunos.

Passado o momento de escrita desse texto, seria iniciada uma discussão em relação à temática, explicitando-se os tópicos a serem abordados através do tema, sendo eles: saúde - uma questão social; lesões e depressão em atletas de alto rendimento; entre outros. Seriam apresentados posteriormente os objetivos, as atividades que seriam desenvolvidas e também a relevância do estudo desse tema.

Na ‘problematização’ seriam abordadas, dentre outras, a dimensão histórica através dos seguintes questionamentos: os espaços públicos destinados à prática do esporte na cidade de Juiz de Fora estão em um processo de diminuição nos últimos tempos? E os espaços que para serem utilizados cobram aluguel, estão diminuindo ou aumentando?

Durante a ‘instrumentalização’ seriam desenvolvidas atividades que fornecessem subsídios para que fossem respondidos os questionamentos propostos na fase anterior. Essas atividades envolveriam exposição do conteúdo pelo professor, análise de documentos, assim como de vídeos que abordassem a temática tratada, além da vivência de modalidades esportivas mais conhecidas no Brasil.

Chegando a fase da ‘catarse’ aplicar-se-ia uma atividade em que os alunos individualmente fossem levados a confeccionar um texto dissertativo sobre uma questão abordada no início do conteúdo: esporte é saúde?

Seria esperado, que os alunos se apropriassem do conhecimento abordado nas aulas, de forma que se aproximassem do entendimento de que saúde é uma questão social, envolvendo temas como habitação, transporte e alimentação. Existe a pretensão de que os estudantes não embasassem a compreensão dessa temática no senso comum, chegando ao entendimento que a prática de esportes, por si mesma, não é suficiente para que se conquiste uma vida saudável.

No ‘retorno à prática social’, objetiva-se, juntamente com os alunos que fossem definidas novas intenções e propostas de ação, levando em consideração a nova compreensão que os estudantes possuiriam em relação ao tema abordado.

2.5. A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

A proposta curricular para a disciplina educação física da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, denominada ‘Programa Municipal de Educação Física’, foi elaborada no ano 2000 a partir de discussões de um coletivo de mais de 100 professores dessa rede de ensino. Foi organizado por Lídia dos Santos Zacarias e Maria Cecília de Paula Silva. Atualmente na prefeitura, há uma discussão com objetivo de montagem de um novo currículo para a disciplina educação física.

Nessa proposta curricular publicada no ano 2000, o conhecimento é considerado como uma maneira de compreender a realidade e seu funcionamento a partir dos diversos elementos que a explicam. A partir dessa concepção e citando o livro Coletivo de Autores (1992), considera-se currículo como caminho do indivíduo em sua forma de assimilação do conhecimento científico proposto pela escola que tem como função, organizar a reflexão pedagógica do estudante a partir de determinada lógica. A escola, dessa maneira, aprimora a reflexão do aluno em relação ao conhecimento.

O conhecimento da cultura corporal externalizada nas aulas de educação física é uma dimensão da realidade, não constituindo assim a sua totalidade. Essa última edifica-se a partir do momento em que o estudante faz uma síntese no seu pensamento levando em consideração as contribuições de diferentes ciências para que a realidade seja esclarecida.

Dessa forma, a legitimidade de uma disciplina a partir dessa perspectiva de currículo dá-se a partir do momento em que a ausência da mesma compromete a perspectiva de totalidade.

Na perspectiva adotada por esse programa que é a cultura corporal, a assimilação crítica da expressão corporal como linguagem é um conhecimento universal que necessariamente deve ser tratado na escola. Tendo como referência o livro Coletivo de Autores (1992), é dito que existe uma cultura corporal provinda de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessita ser retracada e transmitida para os estudantes.

Assim, é proposta a inclusão da educação física nessa totalidade; pois jogar, dançar, lutar, compreender o esporte e a ginástica são mecanismos de apropriação do mundo.

O modelo de currículo para a disciplina educação física da Prefeitura de Juiz de Fora propõe uma lógica de organização do conhecimento através de ciclos. Novamente utilizando do livro Coletivo de Autores (1992), sugere uma proposta considerando três ciclos, sendo eles:

- Organização da identidade dos dados da realidade: nesse predominam as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento.
- Iniciação à sistematização do conhecimento: fazendo uma comparação ao conhecimento seriado, nesse ciclo estão alunos da terceira a quinta séries do ensino fundamental. Nesse momento, os estudantes adquirem gradativamente consciência de sua atividade mental e suas possibilidades de abstração. Os discentes, dessa maneira, confrontam informações relativas à realidade com representações do seu pensamento sobre as mesmas.
- Ampliação da sistematização do conhecimento: nesse momento, o aluno amplifica as referências conceituais do seu pensamento e toma consciência da atividade teórica.

Essa proposta curricular traz outros princípios pedagógicos, além da organização do conhecimento em ciclos, sendo eles:

- Cultura plural e o conhecimento escolar: o referido documento se utiliza das afirmações de Chauí (1995) para conceituar cultura como sendo a maneira pela qual os homens e mulheres se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. Também é citada a visão de Bosi (1990). Segundo ele, se há o entendimento do termo cultura como uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo de indivíduos razoavelmente coesos; pode-se falar de uma cultura erudita brasileira centralizada no sistema de ensino e também de uma cultura popular. O documento salienta que a existência de diferentes culturas externaliza diferenças sociais e que negar a existência das mesmas é também menosprezar a divisão social existente na sociedade brasileira. Destaca também que, se há o entendimento da cultura como algo plural é necessário considerar o diálogo do conhecimento escolar com essa diversidade. O programa recorre a Lopes (1998) para dizer que, na construção desse diálogo, não cabe impor a cultura dominante como único padrão a ser seguido e nem cabe desmerecer ou sacralizar a cultura popular.

- Gênero - um elogio à diferença: o gênero vai além de interações entre indivíduos do sexo feminino e indivíduos do sexo masculino, mantendo relações com a história e a cultura. A questão de gênero vem sendo tratada, no decorrer da história, pela educação física através de um viés que enfatiza as diferenças sexuais como fator para a divisão de turmas e seleção de conteúdos, contribuindo assim para a afirmação de papéis sociais estipulados para homens e mulheres. O Programa cita Daolio (1995) para dizer que as diferenças de habilidades motoras entre meninos e meninas são em grande parte construídas culturalmente, não sendo naturais no sentido de serem determinadas biologicamente. Assim, torna-se importante o trabalho com turmas mistas.
- Saúde: uma questão social: o programa municipal de educação física propõe um entendimento da saúde como uma questão vital de atribuição individual e coletiva que ultrapassa os aspectos biofísicos. Entende também que a escola em sua totalidade deveria dedicar-se ao tema da saúde como direito individual e coletivo; rompendo, dessa forma, com a concepção focada no individual, no harmônico e no equilíbrio social. Sendo assim, a educação física deverá trabalhar com a compreensão das relações de interdependência que o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outros, têm com a saúde.
- Inclusão: o desafio da diversidade: considerar a instituição escolar como espaço inclusivo é buscar incluir todos os estudantes, sem exceções. Na referida proposta curricular, é substituída a visão de aluno deficiente e incompleto pela visão da diferença. Sob esse viés, a deficiência não é considerada defeito. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário mudar os conceitos e as atitudes sobre as diferentes necessidades dos alunos e considerar as possibilidades de cada indivíduo.
- Educação para o lazer - espaço de criação e mudança: o lazer assume importância na educação quando é compreendido como um fenômeno amplo com aspectos significativos para o indivíduo contemporâneo, por causa de fatores como a possibilidade de colaborar para a melhoria da qualidade de vida através do enriquecimento cultural propiciado pelas experiências lúdicas, críticas e criativas. Entender o lúdico/lazer como elemento da educação física escolar não está relacionado

a um comportamento descompromissado do professor com o conhecimento ou com a organização desses nas séries ou ciclos. Significa sim trabalhar com os conteúdos da cultura corporal como jogos, lutas, esporte, entre outros, enfatizando suas características lúdicas, numa perspectiva inclusiva.

O referido documento traz também elementos para o trabalho com jogos, ginástica, dança, capoeira e esportes. No que se refere a um trabalho pedagógico voltado para atividades esportivas, diz que não é suficiente o domínio de gestos técnicos, sendo de extrema importância o entendimento da técnica como algo historicamente produzido, repleto de sentidos e significados. Cabe também compreender como é importante modificar as atividades propostas, não valorizando apenas o ganhar acima de tudo. Como objetivos relacionados ao esporte no terceiro ciclo dentre outros estão os seguintes:

- apropriar-se e analisar criticamente a linguagem própria de cada esporte;
- construir e analisar diferentes estratégias de ataque e defesa nas diferentes modalidades esportivas;
- respeitar as regras construídas coletivamente;
- ter conhecimento, vivenciar e apropriar-se dos esportes com suas regras oficiais e a possibilidade de modifica-las para diferentes situações de jogo;
- organizar competições esportivas com incentivo à participação criativa na composição dos grupos e times.

Tal proposta apresenta, ainda, uma ficha de avaliação, além de uma pesquisa de campo realizada pelos professores de educação física da rede municipal de Juiz de Fora contendo questões a respeito dos jogos e brincadeiras praticados pelos alunos dessa rede de ensino, objetos construídos para brincar, tipos de movimentação mais explorados na comunidade, esportes mais conhecidos, lutas que a comunidade aprecia, danças mais conhecidas e exploradas, espaços destinados a prática esportiva, entre outras questões.

Percebe-se, que tal documento tem como principal referencial para montagem de um currículo para a disciplina educação física o livro coletivo de autores. Isso pode ser notado pela denominação dos conteúdos ligados à educação física como cultura corporal, pela sugestão de uma proposta curricular baseada em ciclos, como também por inúmeras citações da referida obra. Isso pode estar ligado ao fato de que, no período em que esse documento estava sendo escrito, em fins da década de 1990, houve a entrada de novos

professores de educação física para a prefeitura de Juiz de Fora através de efetivações docentes. Esses novos professores podem ter trazido consigo discussões pedagógicas relacionadas à metodologia crítico superadora; pois, o livro Coletivo de Autores foi lançado em 1992, ganhando grande repercussão na área durante essa década.

Percebe-se, desse modo, que direta ou indiretamente o referencial abordado até aqui possui como base o materialismo histórico dialético. Assim, levando-se em conta todas as discussões realizadas, pode-se afirmar que é necessário que a transmissão do conhecimento relacionado à educação física escolar ultrapasse a mera execução de gestos técnicos. É importante que os conteúdos transmitidos na escola estejam vinculados a questões sociais relacionadas à sociedade em que vivemos, bipartida em classes que se contrapõe. E além de tudo, torna-se essencial a existência de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Após essas considerações, serão feitas análises em relação à prática docente de uma professora da rede municipal de ensino que adota o referencial exposto neste capítulo.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA DOCENTE

O presente capítulo refere-se à observação de aulas de educação física ministradas por uma professora que trabalhou em uma escola pública municipal de Juiz de Fora no ano de 2013, lecionando em turmas da segunda fase do ensino fundamental.

A educadora em questão atua como docente nessa rede de ensino desde fins da década de 1990. Segundo seu depoimento, orienta sua prática pedagógica a partir de pressupostos teóricos críticos contidos em obras como ‘Escola e Democracia’ (1983) e ‘Pedagogia Histórico-Crítica’ (1991) de Dermeval Saviani, além dos apontamentos elaborados por João Luiz Gasparin (2002) sobre esse referencial. A professora vale-se também do livro ‘Metodologia do Ensino da Educação Física’ (1992) e da proposta curricular da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora para a disciplina educação física.

Foi pedido à professora que falasse um pouco sobre como a metodologia crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica aparecem em suas aulas. Ela, então, fez a seguinte ressalva:

o que referencia minha prática hoje é o Saviani. A abordagem crítico-superadora tem toda uma discussão e uma crítica em torno dela. A meu ver, é o ponto de partida, é o que mais se aproxima do referencial que eu uso, apesar de todos os problemas que a gente sabe que tem e de todas as críticas que são feitas.

No que se refere a elementos que aproximam sua prática da metodologia crítico-superadora, ela diz o seguinte:

em termos de identificação de objeto de estudo, do que eu mais me aproximo é a abordagem crítico-superadora. É um avanço indiscutível na educação física por compreendê-la enquanto uma disciplina e definir para ela um corpo de conhecimento. Eu me aproprio dos elementos da abordagem crítico-superadora na elaboração das minhas aulas, na definição de meu objeto de estudo, na definição dos conteúdos a serem trabalhados. Especificamente na organização das minhas aulas, eu utilizo a pedagogia histórico-crítica [pois] a abordagem crítico-superadora não vai propor um método de ensino, a proposta é diferente: ela vai discutir a questão da educação física enquanto uma disciplina que tem um corpo de conhecimento. E essa é a minha visão. Então, quando eu defino os conteúdos para serem trabalhados, parto dos temas da cultura corporal propostos pelo Coletivo de Autores. A partir daí, dessa visão, e definidos os temas a serem trabalhados, eu parto para a elaboração das aulas e, nesse momento, minha referência de organização do processo é a pedagogia histórico-crítica.

Já em relação à Proposta Curricular para a disciplina educação física da Prefeitura de Juiz de Fora, segundo a docente:

a educação física sempre ficou muito na vontade do professor. Houve uma tentativa, em 2000, de criação de um currículo para a rede municipal, [...] Mas isso não é seguido, pouca gente da rede conhece, só mesmo nós, os veteranos. [...] Me baseio nessa proposta, nos conteúdos ali definidos. [Sobre a construção do documento, a docente diz que] foi um processo longo, árduo, com uma série de problemas porque a abordagem crítico-superadora ainda era pouco divulgada e as pessoas estavam começando a ouvir falar no Coletivo, que é de 1992. [...] Foram diversas discussões, era muito recente e o que nós tínhamos, o quadro que nós tínhamos era um grande número de professores veteranos formados à luz da abordagem tecnicista da educação física, que entendiam que era só esporte, que a educação física era rendimento, que defendiam exame biométrico, turmas separadas, mas também tinha muita gente nova, recém-aprovada no concurso [para efetivação de professores na rede municipal].

Segundo a docente, a escolha pelo referencial teórico crítico deve-se, especialmente a sua passagem pelo curso superior de Serviço Social, no qual estudou o materialismo histórico-dialético. A professora não completou o curso e solicitou transferência para a Licenciatura em Educação Física. Seguiu nos estudos de teorias ligadas ao Marxismo, principalmente em disciplinas da Faculdade de Educação.

Nota-se que o contato da docente com um referencial teórico crítico se deu fora da Faculdade de Educação Física propriamente dita. Parece que no momento de formação dessa professora essa instituição de ensino ainda era fortemente marcada pela pedagogia tecnicista.

Sobre sua postura em adotar tais pressupostos teóricos no trato do conhecimento, a docente diz o seguinte:

essa coisa vai sendo construída, a afinidade com o referencial teórico. Na graduação, fundamental foi minha passagem pela faculdade de educação, principalmente nas disciplinas didática da educação física e prática de ensino, disciplinas em que depois fui monitora. Esse foi o momento crucial na construção da minha visão acerca da educação física para além do saber fazer, para além de uma atividade eminentemente prática. A visão de que a educação física tem um corpo de conhecimento. Mas o principal é a questão da visão política. Eu iniciei o curso de serviço social em que fiz uma disciplina, se eu não me engano, era sociologia 3, quando estudamos o materialismo histórico. Eu já conhecia o referencial e pude me aprofundar nessa disciplina. A minha transferência para o curso de educação física e a minha passagem pela faculdade de educação foram fundamentais neste processo de identificação com um referencial teórico.

No que se refere à prática docente dessa educadora, foram acompanhados 20 dias de aulas, ministradas no período de 11.06.2013 a 07.12.2013, perfazendo um total aproximado de 60 horas. A docente foi entrevistada em diferentes momentos. Foram realizadas também conversas informais antes e/ou depois das aulas, situações em que foram discutidos seu planejamento e os recursos didáticos por ela utilizados (vídeos, arquivos em *power point* etc.).

Uma primeira questão importante a observar e que gerou impactos no trabalho desenvolvido pela professora foi uma longa greve ocorrida na rede municipal de educação de Juiz de Fora logo antes do período de observações das aulas. Essa greve alterou o planejamento inicial realizado pela docente. Dessa forma, conteúdos que seriam trabalhados no primeiro bimestre estenderam-se para o segundo, bem como outros conteúdos presentes no planejamento deixaram de ser trabalhados.

3.1. VISÃO GERAL DA UNIDADE ESCOLAR NA QUAL FOI REALIZADA A PESQUISA

A escola em que a docente leciona está inserida em um bairro da periferia de Juiz de Fora. Possui turmas do ensino infantil à segunda fase do ensino fundamental, perfazendo um total inferior a 500 alunos. Há muitos casos de estudantes que fazem todo esse período de escolarização nessa instituição. Sua estrutura física é composta de pátio, sala de dança, sala de informática, laboratório de ciências, biblioteca, além das salas de aula. A seção de educação infantil possui um espaço próprio que, apesar de pequeno, conta com cadeiras e mesas adequadas à idade dos alunos. Alguns dos ambientes necessitam de reformas. Como exemplo, pode ser citada a sala de dança, que se encontrava, durante o período de observação das aulas, com janelas e espelho quebrados além de necessitar de pintura devido ao mofo presente nas paredes.

Merece também destaque o fato de que a quadra não era coberta. Assim, as atividades estavam sujeitas a questões relacionadas ao tempo, tais como sol forte, chuva, vento, dentre outros fatores climáticos. Em relação ao espaço, também é necessário relatar a existência de um terreno baldio no entorno da quadra. Materiais como bolas, discos de *frisbee* ou qualquer outro que, para serem utilizados, havia a necessidade de serem arremessados ou lançados corriam o risco de cair nesse terreno e serem perdidos, pois o mesmo estava repleto de mato.

Em um espaço próximo à quadra, era a saída do encanamento que captava a água advinda da limpeza da cozinha. A água descia por um cano, formando uma ‘mini cachoeira’, pois despencava do andar de cima sem qualquer encanamento. Como a cozinha era lavada constantemente, não era incomum que os professores dessem aula com poças d’água próximas à quadra. Isso causava inconvenientes, como o caso de alunos molharem seus calçados e também os materiais usados ficarem encharcados, o que os danificava ou atrapalhava o andamento das atividades propostas.

Sobre a comunidade no entorno da escola e também os alunos que frequentam a mesma, a professora de educação física diz o seguinte:

é uma comunidade da zona [...] ⁹, região de muita violência, tráfico de drogas muito presente. Apesar disso, a escola conseguiu construir uma relação muito bacana com eles. Não temos problemas graves de disciplina, existem ocorrências de menor gravidade, mas a grande maioria desses problemas são meninos que não estão com a gente desde os anos iniciais. São meninos que vieram de outra escola. É uma comunidade muito tranquila. São meninos receptivos, são meninos muito dispostos.

Em entrevista com a diretora da escola, percebe-se também uma visão positiva sobre a comunidade escolar:

a nossa clientela é bem variada porque nós não atendemos somente os alunos do bairro, atendemos a muitos alunos do entorno. E o que podemos observar é que a clientela é boa, a classe talvez seja média baixa, não muito baixa. Não temos muitos alunos carentes, os alunos têm uma boa condição. Os pais são bem participativos. É uma clientela boa, não tem violência, tranquilo.

A coordenadora pedagógica demonstra a mesma visão:

os meninos são aqui do bairro e eles vêm também de outras regiões. [...] É uma diversidade de alunos. Mas eu percebo, em relação ao perfil dos alunos, os meninos são meninos bem tranquilos. Eu vejo que eles gostam da escola. Os pais buscam a escola como referência. É uma escola da região que é muito bem vista. Os meninos, realmente, são tranquilos em questão de comportamento. Eu já trabalhei em outras escolas que a questão da indisciplina e outras questões eram mais complicadas.

3.2. RECURSOS DIDÁTICOS

A docente utilizava arquivos em *power point*, vídeos, textos, dentre outros. Esses instrumentos citados traziam informações sobre o que estava sendo trabalhado, tais como: regras, história, relação com a atualidade, como o conteúdo é praticado e curiosidades.

⁹ A professora de educação física cita a região em que a escola está localizada. Para manter o anonimato da escola, bem como da docente em questão, essa informação foi suprimida.

Eram realizadas pesquisas na internet para recolher elementos teóricos e práticos para serem utilizados em sala de aula. Além disso, a professora contava com a ajuda de professores/profissionais colaboradores que a auxiliavam em determinados assuntos sobre os quais não tinha domínio ou que necessitavam de equipamentos que a escola não possuía. Assim, quando propunha uma aula de beisebol, por exemplo, além de contar com a ajuda de profissionais com conhecimentos relativos a esse esporte, contava também com materiais que essas pessoas levavam para propiciar a prática dessa atividade na instituição escolar.

Além disso, utilizava materiais alternativos, tais como discos de *frisbee* comprados em um pet shop ou pedaços de bola de basquetebol para a confecção de luvas de beisebol. Quando a escola não possuía condições de comprar os materiais que a docente necessitava, não era incomum que ela os adquirisse com recursos próprios. Os valores gastos nem sempre eram ressarcidos pela instituição com a qual trabalhava.

Frequentemente ocorriam discussões relacionadas direta ou indiretamente ao que era ministrado durante as aulas.

3.3. O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o ano de 2013, a professora planejou, para ser abordado no primeiro bimestre, o conteúdo ‘esportes pouco conhecidos no Brasil’. Dentro desse tema seriam vivenciados as seguintes modalidades esportivas: *dodgeball*, *críquete*, *cróquete*, *punhobol*, *ultimate frisbee*, *lacrosse*, *badminton*, *rugby*, futebol americano e beisebol. Ainda no primeiro bimestre seria discutido com os alunos o tópico ‘a pátria de chuteiras - gastos públicos com grandes eventos e recursos destinados aos serviços essenciais’, a ser trabalhado após a vivência das modalidades esportivas citadas.

O segundo bimestre seria preenchido com o tema ‘práticas corporais de aventura’ e seriam vivenciados: *trekking*, *parkour*, corrida de orientação, *paint ball*, rapel, tirolesa, escalada e *slackline*.

Esse planejamento foi realizado para os oitavos e os nonos anos. No terceiro e no quarto bimestre seriam vivenciados tópicos diferentes. Nos oitavos anos, ‘atividades circenses’ e ‘jogos populares X jogos virtuais’. Nos nonos anos, ‘MMA e artes marciais’ e ‘atividade física e qualidade de vida’.

A escolha e seleção dos conteúdos a serem abordados pela professora em suas aulas é um elemento significativo para a discussão realizada neste trabalho. De forma

hegemônica, os conteúdos das aulas de educação física nas escolas estão reduzidos ao esporte, especialmente às modalidades futebol, futsal, handebol, voleibol, basquetebol, handebol e atletismo. Isso é fruto de um processo histórico vivido pela educação física no Brasil, bem como pela importância que o esporte alcançou ao longo desse processo no mundo e também por aqui. Ao selecionar, para suas aulas, modalidades esportivas pouco vivenciadas no Brasil, a professora dá um salto qualitativo em relação ao que é hoje comum e corriqueiro na educação física escolar. Isso amplia o repertório de vivências e conhecimentos dos seus estudantes, colaborando para sua vida e experiência. Demonstra também uma preocupação com a ampliação do conhecimento a ser transmitido nas aulas de educação física, ou seja, para a definição do objeto pedagógico dessa disciplina no seio escolar.

O planejamento da professora em relação aos passos, fases ou etapas propostos pela pedagogia histórico-crítica se deu da seguinte maneira: ao fazer referência ao tema ‘esportes pouco conhecidos no Brasil’, a professora elencou, dentro da ‘prática social inicial’, os objetivos que norteariam seu trabalho:

- analisar a supremacia do futebol nas aulas de educação física;
- discutir sobre os possíveis motivos que fazem determinados esportes serem mais praticados em certas partes do mundo;
- vivenciar aspectos técnicos e táticos dos esportes pouco conhecidos e vivenciados no Brasil;
- refletir acerca da Copa do Mundo de futebol no Brasil.

Para a ‘problematização’, a professora relacionou os questionamentos que guiariam as aulas:

- Quais são os esportes que vocês mais conhecem?
- Quais são os esportes mais praticados no Brasil?
- Que motivos levariam determinados esportes a serem mais populares e outros a serem praticamente desconhecidos no Brasil?
- A vinda da Copa do Mundo de futebol para o Brasil é boa ou ruim?
- Quanto o governo investirá na Copa? Quanto investe para incentivar outros esportes? Quanto investe em saúde, educação etc.?
- Porque o futebol é tão popular no Brasil a ponto de ele ser chamado de País do Futebol ou Pátria de Chuteiras?

Na fase ‘instrumentalização’, a professora estipulou o número de aulas e os dias em que as modalidades esportivas selecionadas seriam trabalhadas. Assim, por exemplo, foram planejadas três aulas para o *rugby*, duas aulas para o punhobol e assim por diante.

Na fase da ‘catarse’, a expressão da síntese seria a construção pelos alunos de um *blog* sobre esportes pouco conhecidos no Brasil. A professora propôs como síntese mental para os alunos:

O futebol é o esporte mais popular no país; existem outros esportes que são bastante praticados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, mas que recebem pouco ou nenhum incentivo por parte do governo. Cada esporte tem origem, regras, técnicas e táticas específicas; com a vinda da Copa do Mundo de futebol para o Brasil, o governo gastará muito dinheiro, enquanto faltam recursos para serviços essenciais à população.

Para a fase da ‘prática social final do conteúdo’, a professora planejou que a intenção dos alunos poderia ser o despertar da vontade de ampliar seus conhecimentos sobre os esportes trabalhados através de ações como: pesquisa na internet ou com praticantes dessas atividades, socialização do conhecimento aprendido através de ações como a organização de um painel sobre os esportes estudados com fotos das aulas.

No planejamento do tema ‘esportes de aventura’ na fase da ‘prática social inicial’ foi estipulado o objetivo de ampliar os conhecimentos e experiências dos estudantes em relação aos esportes de aventura. Na vivência cotidiana das atividades propostas estavam as seguintes indagações: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O que gostariam de saber mais?

Na fase da ‘problematização’ foram apontadas as seguintes indagações:

- Como esse tipo de esporte é divulgado?
- Como as crianças e jovens podem ter acesso?
- Será que esse tipo de prática corporal rende lucro para a mídia e as grandes marcas esportivas?

Na ‘instrumentalização’, a professora propôs uma série de atividades: pesquisas em revistas, quadrinhos e sites; exposição oral; vivências individuais e em grupos; acesso a vídeos que apresentassem esportes de aventura; debates sobre o envolvimento da mídia; vivência em alguns esportes de aventura. Como recursos didáticos, a docente previu a

utilização de livros, revistas, filmes, internet, corda, bancos, colchonetes, bússola, relógio, entre outros.

Na fase da ‘catarse’, a síntese mental do aluno seria: “esporte x esporte de aventura, suas principais diferenças (conceitual); suas modificações de região para região (cultural); locais e possibilidades de prática (socioeconômica).”

Já na fase da ‘prática social final do conteúdo’, a professora indicou que os estudantes teriam sua vontade despertada para manter o conhecimento vivo na memória da comunidade escolar através de ações como: construir um livro arquivo com fotos e relatos da experiência de cada aluno e aprender mais sobre o tema e suas variações através de ações como fazer leituras e assistir vídeos.

A docente ainda esclareceu em seu planejamento que os conteúdos seriam trabalhados em suas dimensões conceitual/científica, histórica, socioeconômica, política, cultural e técnica.

Efetivamente, pode-se afirmar que o planejamento das aulas de educação física realizado pela professora está embasado no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. A ênfase no trato com o conteúdo esporte não está em sua dimensão técnica, de rendimento, ou seja, a professora não se submete aos códigos e sentidos do esporte de rendimento: “Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e records, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

É interessante observar, especialmente, que a professora conseguiu avançar na articulação da pedagogia histórico-crítica com a educação física, por exemplo, em relação ao Coletivo de Autores (1992), já que seu planejamento foi sistematizado levando em consideração os passos e fases propostos por Saviani e Gasparin. O Coletivo de Autores, naquele momento de sua produção, não avançou em sistematizações com esse teor.

3.4. O PLANEJAMENTO EM PRÁTICA

A observação das aulas de educação física ministradas pela professora começou em 11 de junho de 2013. Foram acompanhadas duas turmas de 9º ano (9º ano 1 e 9º ano 2) e duas turmas de 8º ano (8º ano 1 e 8º ano 2). Os conteúdos e as atividades eram basicamente iguais em todas as turmas.

Convém destacar que os elementos relacionados a regras, história, bem como funcionamento dos esportes trabalhados foram colhidos junto à professora de educação física, pois foram ministrados em suas aulas. Sendo assim, integraram sua prática enquanto docente. Por esse motivo foram abordados neste capítulo.

As aulas aconteciam em dois dias da semana. Em cada um desses dias havia aulas para quatro turmas. Eram ministrados os mesmos conteúdos e utilizados os mesmos recursos didáticos.

O conteúdo das aulas e o período de acompanhamento das mesmas estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1

Conteúdos trabalhados e período de observação das aulas

CONTEÚDOS	PERÍODO
<i>ULTIMATE FRISBEE</i>	11.06 a 27.06
<i>RUGBY</i>	06.08 a 13.08
FUTEBOL AMERICANO	20.08 a 27.08
BEISEBOL	03.09 a 10.09
GINCANA	17.10
<i>TREKKING</i>	29.10 a 31.10
CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	21.11 a 26.11

3.4.1. Esportes Pouco Conhecidos – Primeiro Bloco de Atividades

Segundo a docente, o conteúdo ‘esportes pouco conhecidos’ foi escolhido a partir de duas percepções. A primeira é que os alunos, durante muitos anos, tiveram acesso principalmente a quatro temas básicos, sendo eles o futebol, o vôlei, o basquete e o handebol, além de queimada. Devido a essa vivência, na visão da professora, os discentes chegam ao sétimo, oitavo ano desgastados e desmotivados com a educação física. Ela disse ainda que o desafio inicial com o tema ‘esportes pouco conhecidos’ foi trazer um conteúdo que motivasse e envolvesse os estudantes, pois, no trabalho com o ‘quarteto fantástico’ (futebol, vôlei, basquete e handebol) os menos habilidosos acabam excluídos das aulas de educação física.

A segunda percepção é que existiam práticas corporais que os alunos assistiam na televisão e que permitiriam um rico trabalho na educação física. Como exemplo, ela citou o caso do futebol americano. A partir desse contato, eles costumavam fazer comentários em sala de aula.

Para desenvolver tal trabalho, a professora participou de reuniões periódicas com um colega de profissão que foi seu estagiário na época em que ele cursou a Faculdade de Educação Física. Eles se reuniam para socializar experiências e buscar um norte para a disciplina, já que essa não tem um conteúdo programático, uma referência, como existe em outras matérias escolares nas quais se sabe o conteúdo que deve ser trabalhado em cada série. Na educação física, segundo a docente, isso fica muito a cargo do professor.

O fato de não haver um conteúdo a ser trabalhado em cada série na educação física favorecia a docente no sentido de que ela podia programar suas atividades segundo questionamentos advindos da prática social, pois, segundo Gasparin (2009), na pedagogia histórico-crítica, o processo de ensino-aprendizagem depende dos questionamentos que surgem a partir dessa prática e que são resgatados de maneira mais expressiva e sistematizada pelo conteúdo curricular.

Relacionando a prática da professora a essa metodologia de ensino, a ‘prática social inicial do conteúdo’, segundo a docente, deu-se em um momento não contido dentro do período de observações de suas aulas. Sobre esse momento, ela disse o seguinte:

no primeiro momento, que é a identificação do conteúdo na prática social, eu trouxe alguns vídeos e imagens de esportes para que identificassem e listassem os que conheciam. As imagens e vídeos projetados no *datashow* servem para que identifiquem que o conteúdo que vai ser trabalhado faz parte, de alguma forma, da realidade deles, como o *rugby*, que já assistiram [no clube próximo à escola] ou o futebol americano, que viram na TV e trouxeram para a aula. Eles começam a perceber que existem outros esportes, existem outras práticas corporais que eles já viram em algum momento, seja através da TV, jornal, um treino que assistiram.

Após essa identificação da realidade, ela partiu para a fase da ‘problematização’ levantando questionamentos tais como: por que alguns esportes são mais praticados do que outros? Quais esportes os alunos mais conhecem? Essas questões apareceram durante a fase de ‘instrumentalização’, quando a professora abordava elementos que compõem a evolução e história dos esportes ministrados. Não houve, no entanto, uma discussão específica no que se refere à Copa do Mundo no período de observação das aulas. Segundo a docente, essa discussão ocorreu anteriormente, sendo levantado junto aos alunos o que

eles achavam a respeito das polêmicas envolvendo a Copa do Mundo, tais como os excessivos gastos para a realização desse evento esportivo. No entanto, ela não conseguiu retomar essas questões posteriormente, devido ao cansaço que foi se instaurando nela a partir do segundo semestre. Sobre a ‘problematização’, a docente disse o seguinte:

é o momento da aproximação do conteúdo à realidade dos alunos para que percebam que o que vai ser trabalhado tem uma relação concreta, que tem um propósito. São as questões norteadoras: por que alguns esportes são mais praticados do que outros? Por que o Brasil é chamado de Pátria de chuteira? Por que esses esportes que vocês viram aqui não são praticados, não são conhecidos? Por que a televisão só passa futebol, só passa vôlei no canal aberto? Aí apareceram outras questões levantadas pelos meninos relativas aos gastos, investimentos em determinados esportes e a questão dos custos para a realização da Copa do Mundo no Brasil. Nesse momento, eles respondem às questões levantadas a partir da própria experiência, do senso comum, a partir do que viram ou ouviram de alguém.

Para desenvolver as reflexões propostas, a docente trabalhou com diferentes esportes que não são muito conhecidos no Brasil. Durante o período de observação de suas aulas, foram vivenciados o *ultimate frisbee*, o *rugby*, o futebol americano e o beisebol.

3.4.1.1. *Ultimate frisbee*

O primeiro esporte trabalhado dentro do período de observação das aulas foi o *ultimate frisbee*. A docente expôs que ele surgiu na Califórnia (EUA), por volta de 1940, quando universitários, após consumirem tortas da loja chamada *Frisbie Pie Company*, passaram a arremessar os pratinhos nos quais esses quitutes eram servidos. Tal hábito virou mania entre os jovens, gerando a fabricação dos primeiros discos de plástico.

Ela disse também que na atualidade existem nove esportes diferentes de disco. O *ultimate* é o mais conhecido e divulgado no mundo e pode ser jogado em campo gramado, areia ou quadra poliesportiva. É praticado com um disco de 175 gramas, sendo o objetivo principal desse esporte que o jogador chegue com o *frisbee* em um local denominado Zona de Gol.

Duas equipes, de sete jogadores cada, competem para marcar o maior número de gols possível. Os integrantes da equipe atacante passam o *frisbee* de jogador para jogador. Ao recebê-lo, devem fixar um pé de pivô¹⁰ e passá-lo antes de 10 segundos. Os integrantes

¹⁰ Pé de pivô é quando um jogador mantém um dos pés fixos no chão enquanto movimenta com o outro em qualquer direção.

da equipe de defesa devem impedir que os atacantes recebam o *frisbee* na Zona de Gol. Uma peculiaridade é que o *ultimate* dispensa a utilização de árbitros.

A docente exibiu vídeos sobre o referido esporte: times profissionais jogando e uma reportagem da TV Alterosa (2010) sobre uma equipe de *ultimate frisbee* da cidade de Juiz de Fora. Essa equipe se formou na Faculdade de Educação Física da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) a partir da vivência desse esporte em uma disciplina intitulada Esportes Complementares. A reportagem dizia que essa equipe era a única de MG a participar do campeonato brasileiro de *ultimate frisbee*, que seria realizado em Peruíbe no litoral paulista. Um dos jogadores, com 15 anos de idade, disse que se interessou por esse jogo vendo a equipe treinar. Disse também que o *frisbee* estimula todas as partes do corpo, passando inclusive uma mensagem positiva por não ter contato físico e existir camaradagem entre os jogadores. Após a exibição desse vídeo, foi dito que essa equipe de *frisbee* se desmantelou devido à falta de patrocínio. Foram retomados, nesse momento, questionamentos antes levantados. Discutiui-se que determinados esportes contam com maior patrocínio em detrimento de outros e que a iniciativa desses jogadores de Juiz de Fora era muito interessante por ter trazido algo novo para a cidade que poderia se difundir, sendo praticado em outras localidades da região, no entanto, o time de *frisbee* acabou se desmantelando por falta de patrocínio, algo que era recorrente aqui no Brasil.

No decorrer das aulas, a professora interagiu com as turmas, fazendo perguntas e esclarecendo possíveis dúvidas. A docente expôs que, por não existir árbitro, prepondera no *frisbee* o *fair play*¹¹. Segundo ela, nesse esporte não há a ‘Lei de Gerson’ (lei na qual a pessoa gosta de levar vantagem em tudo). Usando como referência o site *Wikipédia*, explicou que essa é uma lei não escrita que surgiu na década de 1970 devido à propaganda de cigarros Vila Rica, protagonizada pelo então jogador da seleção brasileira de futebol, Gerson. A professora exibiu o vídeo da propaganda na qual o jogador de futebol fumava um cigarro e pronunciava gostar de levar vantagem em tudo. Fez algumas comparações com a atualidade, quando não se vê atletas fazendo apologia ao cigarro.

A docente relatou que os discos originais de *frisbee* são caros. Por isso ela adquiriu alguns em um *pet shop*, adaptando-os para a prática nas aulas. Permitiu que os alunos tivessem contato com o material e explicou que a parte côncava, nos lançamentos, deveria ficar para baixo.

¹¹ Jogo limpo.

Os alunos se mostraram interessados e motivados. Um dos discentes do 9º ano 1 confundiu a palavra árbitro com hábito. Remeteu-se à professora para esclarecer sua dúvida. Quando indagado sobre o que seria árbitro, disse que seria algo que as pessoas faziam rotineiramente. A professora interveio explicando que isso era hábito e que árbitro é uma figura presente em diferentes esportes – pessoa responsável por fazer valer as regras. Esse aluno foi hostilizado pelos colegas, que o chamavam de ‘sem noção’, por exemplo. A professora, antes de explicar a diferença entre as duas palavras, conversou com a turma sobre a importância do respeito entre eles e que seria melhor perguntar do que ir com dúvidas para casa. A turma se agitou durante um curto período de tempo e, posteriormente, voltou a atenção para o que estava sendo ministrado.

Em uma das aulas do 8º ano 2, iniciada em sala de aula, surgiu uma discussão sobre os protestos que se originaram em São Paulo, devido ao aumento das passagens de ônibus, e que se espalharam pelo Brasil. A conversa começou a partir do comentário de um dos alunos. A professora, então, explicou a importância dos manifestos, pois os indivíduos têm que exigir seus direitos, enfatizando que é importante fazer isso de forma pacífica. Continuou dizendo que, infelizmente, algumas pessoas atrapalham quebrando, destruindo o patrimônio público.

A partir dessa discussão, surgiu outro comentário sobre uma postagem feita em uma rede social: “R\$ 2,95 e eu ainda vou dar lugar para as tias”. A professora argumentou sobre os direitos dos idosos e que um dia todos que ali estavam envelheceriam. Alguns alunos concordaram, opinando a respeito, outros continuaram afirmando que ‘não dariam seu lugar no ônibus para as tias’.

Da mesma forma que a docente trazia discussões relacionadas ao ambiente escolar para serem tratadas na aula, quando surgiam assuntos que estavam sendo expostos pela mídia, ela buscava contextualizá-los e discuti-los. Os manifestos que originaram em São Paulo no ano de 2013 e se espalharam pelo país, inicialmente pela redução da passagem, depois assumindo outras conotações, eram algo amplamente divulgado pelos meios de comunicação no período em que as aulas foram observadas. Assim, a professora através dessas conversas buscou fazer com que os alunos refletissem a respeito do que acontecia no país. Como isso levou também ao assunto do direito do idoso a lugares no transporte público, tal assunto não deixou de ser abordado. Foi possível perceber que alguns estudantes assumiam uma posição semelhante à da professora, no entanto, havia aqueles que não pactuavam com as mesmas ideias.

No caso das manifestações, houve relatos de alunos que disseram estar presentes naquelas realizadas na cidade de Juiz de Fora, por entender a importância dessas como forma de reivindicar direitos e atitudes dos governantes em relação à saúde, educação etc. No entanto, outros se mostravam alheios a esse momento histórico do país. Alguns não conseguiam enxergar o direito do outro, mesmo que esse direito estivesse relacionado a ceder um lugar no ônibus. Era nítido que os discentes possuíam visões/compreensões diferentes em relação a essa realidade, mesmo com a intervenção da professora na direção de uma determinada lógica de raciocínio, voltada ao reconhecimento do direito do próximo e da necessidade de lutar pelos próprios direitos.

Tal fato remete a dizeres de Gasparin (2009). Segundo ele, professor e alunos possuem níveis diferentes em relação à compreensão da prática social. Os docentes se colocam perante a realidade de forma mais clara e sintética em relação aos alunos. É usual que esses últimos possuam uma visão sincrética baseada no senso comum. Talvez, por possuírem uma visão assim, alguns discentes não entenderam naquele momento em que a aula estava sendo ministrada, a importância de se posicionar criticamente em relação à realidade que estavam vivendo e até mesmo de reconhecer o direito do outro.

Após as discussões, os estudantes foram para a quadra na qual foi proposto um jogo em que os alunos vivenciaram arremessar o *frisbee*. Foi mostrada a forma como o mesmo devia ser segurado e arremessado. A maioria participou e se mostrou interessada. Houve, no entanto, alunos que não participaram do que era apresentado para aquele momento. Esses ficaram parados próximo à quadra, conversando entre si. A professora intervinha orientando e buscando trazê-los para o que estava sendo vivenciado, ao mesmo tempo em que participava da atividade. No decorrer da aula, alguns estudantes decidiram não mais jogar e outros começaram a arremessar o *frisbee* com mais facilidade.

Nessa mesma aula, um dos estudantes foi ‘convidado’ para conversar com a coordenação pedagógica. Assim que voltou, disse que havia sido chamado por acessar uma rede social através do celular no horário que estava dentro da escola. Quando abordado pela professora sobre o ocorrido, disse que ali todo mundo fazia isso então porque ele não poderia fazer? Ouviu da docente o seguinte argumento: “Eu recebo uma verba para gastar com o projeto de dança da escola e tem pessoas que desviam dinheiro público, então eu vou ficar com esse dinheiro e não gastar com a escola?” Terminou dizendo: “pense nisso”. O aluno ouviu e ficou calado.

Na aula ministrada para o 8º ano 1, as atividades iniciaram em sala, através de uma explicação de como é jogado o *frisbee*, e, em quadra, seguiu-se a mesma dinâmica da aula anterior, sendo fornecidas informações sobre como segurar e lançar o disco. Todos os alunos participaram da atividade inicialmente. De acordo que a aula foi acontecendo, houve diminuição no número de participantes.

Nessa turma existia um aluno surdo que era acompanhado por um intérprete. Ele participava normalmente de todas as atividades, recorrendo constantemente ao mesmo para pedir explicações. A docente se comunicava com ele através de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais). Quando precisava explicar algo que não dominava nessa linguagem, pedia auxílio ao intérprete.

Na aula seguinte, destinada ao 8º ano 1, metade dos estudantes se recusou a participar das atividades propostas e foram encaminhados à coordenação pedagógica. Alguns alegaram que não queriam fazer aula, pois teriam que assistir o restante das aulas suados. A docente explicou o que era LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) expondo que, segundo essa lei, somente casos como os de alunos que têm filho ou que trabalham estariam liberados de participar das aulas de educação física.

A turma estava bastante agitada, muito falante. Os discentes foram para a quadra e organizaram dois times mistos¹², sendo a professora integrante de um dos times. Antes de começar o jogo de *ultimate frisbee*, foram esclarecidas dúvidas sobre o esporte. Foi mostrado como o disco é lançado, possíveis estratégias de jogo e lembrado que não poderia haver contato físico entre os jogadores. Durante o jogo eram dadas instruções sobre a necessidade dos jogadores se deslocarem para receber o *frisbee*, pois não se podia andar com o mesmo nas mãos. O deslocamento deveria ser feito através dos lançamentos. Os alunos conversavam durante a partida para montar estratégias para marcar os pontos e estavam bastante motivados.

O estudante surdo participou do jogo normalmente. Às vezes, os discentes o chamavam/gritavam e eram lembrados pela professora que ele era surdo e que não adiantaria elevar a voz, lembrando que se fosse necessária a comunicação com ele, essa deveria ser feita através de gestos.

É importante destacar as tentativas da professora para fazer com que os alunos participassem da aula. Segundo a docente, uma das grandes dificuldades de lecionar nesse segmento do ensino fundamental é fazer com que os alunos participem das atividades. Isso

¹² Times mistos são aqueles compostos por indivíduos do sexo masculino e feminino.

a motivou a trazer conteúdos diferentes que estão longe da realidade dos alunos. No entanto, mesmo com essa estratégia, muitos discentes demonstravam desinteresse em relação às aulas de educação física. Esse foi um problema enfrentado durante todo o período de observação. Em algumas situações a professora acabava direcionando boa parte de suas intervenções, buscando a participação dos alunos, muitas vezes sem sucesso. Isso fazia com que, em certas ocasiões, o conteúdo ficasse em segundo plano. Não que a professora não tivesse planejamento para cada aula que era dada, mas o desinteresse dos alunos atrapalhava o andamento das atividades.

Voltando às atividades ministradas nas turmas, na aula destinada ao 8º ano 2, um dos alunos foi hostilizado pelos colegas com apelidos que o desrespeitavam. Nesse momento, a professora iniciou uma discussão sobre *bullying*¹³. Perguntou para o aluno se ele estava gostando dos apelidos que estava recebendo. A partir do momento que ele respondeu que não, a docente afirmou que o ocorrido era *bullying* e que esse assunto já havia sido abordado em aulas anteriores, lembrou ser necessário colocar-se no lugar do outro. Aproveitou para abordar alguns combinados que haviam sido feitos no início do ano:

- os alunos só podem tratar seus colegas por apelidos, quando estes aceitam os apelidos;
- quando o sinal bater, os alunos devem esperar o professor em sala de aula e não nos corredores;
- não usar bonés, nem capuz;
- não mascar chicletes.

Sobre essas regras, a docente relatou que sobre não usar boné e capuz, isso era uma orientação da escola, existindo inclusive uma lei municipal que proíbe o uso de bonés e aparelhos celulares nas escolas da prefeitura. Ela disse que sempre foi contra essa proibição, pois, na quadra, em certos dias, o sol está demasiadamente forte e o boné funciona como uma proteção pelo fato de essa não ser coberta. Segundo a docente, o uso desse apetrecho acabou sendo liberado nas aulas de educação física. Já as demais questões foram regras propostas pela docente e combinadas com os alunos. Ela afirma que é uma questão de organização. Como exemplo, citou o caso de os estudantes esperarem por ela na

¹³ Sobre o conceito de bullying consultar: LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal Pediatría** Rio Janeiro. 2005; v.81 n.5. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>> Acesso em 20.02.2015.

sala. Existia sempre um momento no início da aula para explicar a atividade que seria realizada na quadra, além do fato de que algumas aulas eram realizadas nesse primeiro ambiente. Sempre era pedido aos alunos que permanecessem sentados, pois, segundo a professora, é uma voz contra 30 alunos. Então ela esperava para ser ouvida para, posteriormente, encaminhar os alunos para a quadra. A professora expôs que essa questão está relacionada à sua autoridade pedagógica, não sendo um caso de autoritarismo, pois esse está longe de sua prática enquanto educadora. Seguiu dizendo que “se os alunos não percebem essa organização, se não enxergam no professor essa mediação, o processo de ensino aprendizagem fica bastante comprometido”.

Após lembrar os combinados com a turma, a docente voltou-se para o conteúdo que estava sendo ministrado. Os alunos fizeram algumas comparações entre futebol e *ultimate frisbee* – quantidade de jogadores, árbitro, utilização do *frisbee* ou a bola, etc. Foi enfatizado pela docente que, no *frisbee*, dificilmente um jogador simula uma falta. Fato que, segundo ela, é recorrente no futebol.

Foi notório que, nas aulas, tanto para os 9º anos como para os 8º anos, a professora, além de trazer elementos a respeito do *ultimate frisbee*, buscou sanar os conflitos através de discussões e reflexões. Não houve, por parte da docente, uma imposição relacionada à disciplina, mas conversas que levavam os alunos a pensarem sobre as situações que aconteciam em aula.

Foi possível notar que surgiram novas questões que foram problematizadas durante a prática da docente. Foram levantados questionamentos pertinentes à necessidade de respeito ao próximo, tais como: é correto tratar um colega por um nome que ele não gosta? Quando tratamos um colega assim isso é *bullying*? Essas questões foram relacionadas com discussões realizadas em sala.

Assim, no decorrer da prática, foram levantados outros questionamentos que possuíam relação com um contexto social mais amplo, que é a necessidade do respeito ao próximo, contrapondo-se dessa maneira, a valores presentes na sociedade capitalista, como o individualismo. A docente relacionava sua prática sempre voltada a um juízo de valores relacionado ao o método que adota.

Segundo Saviani (1992), surge, pela classe dominante, a questão de como formatar o conhecimento e transmiti-lo aos dominados de tal modo que se torne inofensiva essa transmissão. A questão que surge a respeito dos dominados se coloca de outra forma, isto é, como se apropriar do conhecimento tornando-o mais eficiente. A partir dessa constatação e

levando-se em conta que educação é mediação, conclui-se que ela toma forma e sentido de acordo com as forças sociais que atuam sobre ela.

Saviani mostra, dessa maneira, que a neutralidade no processo de ensino aprendizagem é algo impossível. O autor expõe que é necessário desconstruir o pressuposto difundido pelo positivismo, no qual a objetividade é sinônimo de neutralidade. Ele explica que a neutralidade está relacionada ao caráter interessado ou não do conhecimento. Já a objetividade faz referência à correlação ou não do conhecimento com a realidade na qual está inserido, sendo assim, não existe conhecimento desinteressado.

Foi perceptível que, no decorrer da instrumentalização, novas questões foram aparecendo a partir da análise que a professora fazia da realidade social com a qual tinha contato. Assim, segundo Saviani (2000), o método por ele proposto não é composto por uma sequência cronológica de passos, mas sim de momentos associados em um movimento único e orgânico, estando, a duração de cada momento, relacionada às condições em que se desenvolve a prática pedagógica. A partir dessa ação, nota-se uma mudança qualitativa na compreensão da prática social.

Retomando as atividades realizadas pela docente, no 9º ano 1, ela iniciou a aula expondo que certos discentes, inclusive daquela turma, debocharam, dias antes, dos alunos que participavam de aulas vinculadas ao grupo de dança da escola. Enfatizou em sua fala a importância de não se debochar dos outros, ressaltando a necessidade do respeito para com os colegas. Segundo a docente, tal deboche tinha relação com a presença no grupo de dança de um aluno que se assumia como homossexual.

Posteriormente retomou as atividades lembrando as regras do *ultimate frisbee* e esclareceu possíveis dúvidas. Dois estudantes dividiram os times, sendo esses diferenciados por coletes de duas cores. A maioria dos discentes usava essa peça no pescoço, como se fosse um colar, ou na cabeça amarrado como um lenço. Convém destacar também que nessa mesma turma um dos alunos levantou a questão de que os coletes utilizados estavam sujos. Imediatamente foi contra argumentado pela professora, que informou que estavam limpos, pois ela mesma os lavava, ou seja, além de dar aulas ela levava materiais para serem higienizados em sua casa. Tal atividade, logicamente, era realizada no tempo em que a docente estava fora do seu horário de trabalho.

Na decorrer da aula, foram expostos elementos relativos ao andamento da partida como a necessidade de arremessar o disco com a parte côncava para baixo e também sobre o deslocamento dos jogadores para receber o *frisbee*.

No geral, os alunos não cometeram faltas. Os desentendimentos que ocorreram foram sanados rapidamente. A professora integrou um dos times, buscando, dessa forma, motivar os alunos, chamando-os para a partida, explicando dúvidas e tentando dinamizar o jogo, montando, com os alunos possíveis estratégias para que os mesmos marcassem pontos.

Durante a partida, uma das alunas apresentou dificuldade para realizar as atividades propostas. Foi repreendida pelos colegas de time e respondia a todas as provocações expondo que estava em um processo de aprendizagem. A professora reafirmava a fala da aluna, explanando, inclusive, que não havia nesse esporte a presença de um árbitro, por isso era necessário o respeito às regras e aos adversários.

Tal atitude da docente remete ao livro Coletivo de Autores (1992), pois segundo esse Coletivo, o esporte, sob o prisma da cultura corporal, deve ser ministrado destacando-se os valores e normas que carregam consigo. Isso não que dizer que os elementos técnicos e táticos não são importantes, no entanto, não são exclusivos no processo ensino aprendizagem. Dessa maneira, o erro não enfatiza o sentimento de fracasso e o acerto não se relaciona somente ao sentimento de êxito sobre o adversário.

A professora entendia que a docente estava vivendo um processo de aprendizagem e que suas dificuldades não eram um fator para que ela fosse repreendida por seus pares. Novamente a educadora abordou o tema da necessidade de respeito ao colega, porém, nesse caso, ela conseguiu aliar a fala da aluna a uma situação de jogo, contextualizando a discussão. Percebe-se claramente que esse assunto é recorrente e constantemente problematizado e discutido pela docente.

Vislumbrando as discussões realizadas pela professora até esse momento, ficou nítido que ela objetivava desenvolver colaboração e respeito entre os alunos e que, em decorrência, essa forma de tratamento fosse adotada em sua prática esportiva. Para tal se valeu de um esporte que possui regras diferenciadas em relação ao árbitro e em relação ao comportamento de seus praticantes. Ela tentou, em diferentes situações, associar a cordialidade existente no esporte com a necessidade de respeito entre os colegas de turma.

3.4.1.2. Rugby

Para a prática do *rugby*, bem como para o futebol americano e o beisebol, que serão abordados posteriormente, a professora contou com a ajuda de um professor convidado. Esse possuía formação em educação física e trabalhava na rede municipal de ensino. Foi

estagiário da docente em seu período de faculdade e trabalhava com ela há alguns anos, em projetos diversos.

Importante mencionar que, mesmo não possuindo intimidade com determinados esportes, a docente não deixou de abordá-los. Fez uma pesquisa sobre os mesmos, o que foi visível através dos materiais utilizados em sala de aula, e pediu a colaboração de um colega de profissão. Segundo ela, estudar é fundamental para tratar, no ambiente escolar, de conteúdos dos quais não se tem domínio, além de pedir ajuda a outros profissionais.

Essa iniciativa da professora é mais um fator que demonstra seu profissionalismo em relação ao trabalho que realiza. Mesmo não recebendo qualquer tipo de incentivo financeiro para tal, ela se aliava a outros profissionais para planejar atividades relacionadas às aulas que ministrava. Existia entre esses dois professores uma relação que, se necessário fosse, qualquer um deles se dispunha a auxiliar o outro, mesmo que esse auxílio não fosse remunerado. Ações desse porte deveriam ser estimuladas pela prefeitura através da abertura de momentos em que educadores de diferentes escolas pudessem compartilhar seus conhecimentos com os colegas de profissão, sendo remunerados por esse trabalho, pois, o trabalho de um acaba enriquecendo o trabalho do outro. Assim, todos ganhariam: professores, gestores e, principalmente, os alunos que teriam acesso a um ensino de maior qualidade a partir do conhecimento compartilhado por diferentes professores.

Em relação ao Rugby, segundo os docentes, conta-se que ele surgiu de uma jogada irregular do futebol, na qual um jogador (William Webb Ellis), do colégio de Rugby (situado na cidade inglesa com o mesmo nome) teria pegado a bola do jogo com as mãos e seguido com ela até a linha de fundo adversária (em 1823)¹⁴.

Contrapondo-se a essa informação foi exibido um vídeo de uma partida de *Calcio*¹⁵, explicando-se que essa forma primitiva de futebol, surgida na Itália durante o século XVI, foi levada para a escola de Rugby na Inglaterra, dando origem ao esporte com o mesmo nome da escola. No seu conjunto de regras, visualiza-se que o *Calcio* era disputado por equipes de 27 jogadores, que podiam utilizar tanto as mãos como os pés. Os *cacce* ou *golos* eram apontados fazendo a bola entrar numa determinada área no fim de cada parte do campo.

¹⁴ Essa informação foi coletada durante a observação das aulas teóricas ministradas pelos referidos professores. No entanto, no material exposto pelos mesmos, não havia dados a respeito de que local tais dados foram coletados.

¹⁵ Uma partida de Calcio pode ser vista em < <https://www.youtube.com/watch?v=xd2IkJWJY0w> > acesso em 12.12.2014

Segundo os professores, o jogo aproxima-se da brutalidade, apesar da existência de árbitros. Socos, chutes, dentre outros contatos físicos são permitidos.

Em outro vídeo¹⁶, com imagens de partidas de *rugby*, foi dito que esse esporte é muito jogado aqui no Brasil, mas pouco difundido. Foi explicado também que ele é um esporte divertido, respeitoso e muito amigável, mesmo possuindo o rótulo de ser violento. As informações a seguir foram extraídas desse vídeo.

O *rugby* é jogado por quinze jogadores, divididos em dois tipos de jogadores: aqueles mais pesados e os mais fortes fazem uma formação fixa para disputar a bola e os jogadores de linha, chamados de $\frac{3}{4}$ ou *backs*, que são jogadores mais rápidos, mais habilidosos.

Durante uma partida, os jogadores não chegam a deixar o campo, assim não têm tempo de falar entre si. Só o capitão fala. Somente ele pode dirigir-se educadamente, de forma polida, ao árbitro.

Se a bola sair para a lateral é feita uma cobrança com perfilhamento de duas linhas. Aqueles jogadores mais pesados, mais fortes, montam o *scrum* fazendo duas linhas perfiladas, com mais ou menos um braço de distância e a bola é atirada pelo time que tem a posse no meio dessas duas linhas. Não pode ser nem para o lado do time defensor, nem para o lado do time atacante. Os jogadores são levantados para pegar essa bola no ar. É uma disputa aérea, como se fosse um rebote de basquete.

Durante a aula foi mostrada uma bola de *rugby* para a turma e foi dito que a Argentina é um dos times melhores no mundo nesse esporte. Foi falado também que o time feminino brasileiro foi campeão sul-americano.

Outra informação fornecida foi que existe uma dança antes de começar a partida chamada Haka. Esse é um nome genérico dado à dança dos *maoris*, povo que ocupava as ilhas neozelandesas quando os ingleses chegaram. Antes de iniciar qualquer partida, os jogadores da Seleção da Nova Zelândia fazem essa dança em frente aos adversários que se perfilam, em pose desafiadora, para fazer frente. Os estádios silenciam para ouvir.¹⁷

¹⁶ Para assistir tal vídeo acessar < <https://www.youtube.com/watch?v=6qoMVHULuCM> > acesso em 12.12.2014.

¹⁷ Informações sobre a Haka estão disponíveis em < <http://papodehomem.com.br/haka-a-lenda-dos-all-blacks/>> Acesso em 18.05.2014.

Após exibir vídeos dessa dança, exibiu-se também um jogo de *rugby*, explicando que não existem equipamentos de segurança para esse esporte, como existe no futebol americano.

Os alunos do 9º ano 1 demonstraram interesse pelos vídeos e pelo material exposto. Fizeram perguntas e comentários no decorrer da aula sobre dúvidas que tinham em relação ao *rugby*. A professora regente estava nervosa, pois havia começado a aula com atraso devido ao fato de ter reservado um *data show* e o equipamento estar com outro professor.

No 8º ano 2, diferentemente da aula descrita anteriormente, os professores conseguiram utilizar o *data show* desde o início da aula. Foi exposto que o Brasil não possui time profissional, por isso não existe disparidade entre ele e os demais países em relação ao *rugby*. Um dos alunos perguntou o que era disparidade, dúvida essa sanada pelos professores.

A turma mostrava-se bastante participativa. Apresentava dificuldades para entender regras do jogo e desatenção em alguns momentos, pois eram feitas perguntas sobre questões que já haviam sido explicadas. Os docentes, pacientemente, sanaram todas as dúvidas.

Alguns comentários que surgiram durante a aula:

- “Jogar isso deve ser horrível”.
- “Gostei disso aí” (após saber que no *rugby* a bola pode ser chutada).
- “Se a bola pegar na cara, quebra”.
- “Não vou fazer isso não” (após assistir um vídeo que mostrava o *tackle*).
- “Adorei este jogo”.
- “Nossa Senhora” (após ver como é batido o lateral).
- “Pode bater?”

No decorrer da aula, a professora, após a pergunta de um aluno sobre a possibilidade de bater nos adversários durante o jogo, levantou o seguinte questionamento: “Qual o único problema que não resolvo em sala de aula?” Alunos responderam: “briga”. A educadora disse que havia combinado isso com os alunos no primeiro dia de aula e os casos de brigas seriam encaminhados imediatamente para a direção.

Além dessa situação, quando foi exposto que somente o capitão poderia se dirigir ao árbitro e de maneira educada, um dos estudantes soltou um: “Ahhhhhhh!!!!”

Após os vídeos, disse que iria adaptar as regras para realizar as partidas de *rugby* na escola. Nas turmas 8º ano 1 e 9º ano 2, as aulas transcorreram de forma semelhante às anteriores.

O fato de a professora realizar uma contextualização teórica dos conteúdos através de vídeos, arquivos em *power point*, entre outros recursos, é algo que diferencia sua prática docente em relação à educação física tradicional, presente durante o regime militar, na qual a ênfase era voltada ao ‘saber fazer’, ou seja, a execução de gestos e técnicas dentro de um padrão considerado como o mais adequado.

Depois das aulas teóricas, as turmas passaram a vivenciar o esporte em quadra com adaptações nas regras. A principal delas foi que, ao invés de taclear, os jogadores, para impedir o avanço do time adversário, deveriam arrancar um colete que estava preso na cintura de quem segurava a bola. Quando o colete era arrancado, parava-se a jogada e a bola seguia para o time que tirou o colete, ou seja, aquele que estava defendendo.

Como uma das traves estava quebrada e permaneceu quebrada até o fim do ano, adaptou-se o H, na lateral da quadra, numa estrutura metálica que sustentava uma tela. O H só era usado após marcar-se um *try*, pois, como era o mesmo para ambos os times, não havia a possibilidade dos alunos chutarem a bola para marcar *goal*.

Foram feitos alguns *trys* durante as partidas, no entanto, ninguém conseguiu marcar um *goal* (chutar a bola e esta passar por cima do H). Para chutar a bola, usava-se um suporte para mantê-la em pé e assim facilitar a jogada. O professor convidado integrava os times para explicar as jogadas e esclarecer as dúvidas que surgiram durante o jogo.

Na aula teórica destinada ao 9º ano 1, foi explicado que o lateral é muito importante, pois o time pode ter a posse de bola em um local estratégico e a partir dali marcar pontos. Nessa turma, também surgiram alguns comentários, sendo eles:

- “As coxa dos cara!” (o comentário surgiu durante o vídeo que mostrava a dança Haka).
- “Eu assisti um vídeo em que o juiz estava de rosa” (comentário feito em tom de deboche).

Após esse último comentário surgiram outros com viés preconceituoso. Muitos alunos falavam ao mesmo tempo, alguns dizendo que rosa não era cor para ser usada por homem. Vendo tal situação, houve intervenção por parte da docente com a explanação de não haver nenhum problema em um homem usar roupa rosa e que não era adequado

qualquer tipo de preconceito, nem no ambiente escolar nem em qualquer outro. Foi dito também que a cor da roupa não era definidora da personalidade ou do caráter da pessoa.

Tais reflexões propostas pela professora são essenciais para romper com os preconceitos existentes na sociedade e romper também com a afirmação de papéis sociais destinados a homens e mulheres. Segundo Santos & Oliveira (2010), a construção do que é ser homem ou ser mulher está relacionada ao sistema patriarcal, entendido pelas autoras como um sistema de dominação masculina. As autoras, citando Faria & Nobre (1997), dizem que, em livros didáticos, as famílias são representadas por indivíduos brancos, possuindo o pai um emprego fora de casa enquanto a mãe é mostrada dentro de um ambiente realizando atividades domésticas, como costurar ou servir à mesa. Também as crianças são representadas de maneira distinta. O menino ligado a brincadeiras como bola ou carrinhos e a menina portando uma boneca, de olho no irmão que está brincando com algo mais interessante.

Após essas reflexões das autoras citadas, percebe-se a importância de tematizar questões relacionadas ao gênero nas instituições escolares para que as possibilidades e papéis do indivíduo na sociedade não sejam delimitadas pelo seu sexo. Isso foi feito pela professora quando mostrou que a cor da roupa não é algo inerente ao indivíduo pelo fato de ele ser homem ou mulher e também quando propôs práticas esportivas formando times compostos por meninos e meninas.

Nesse aspecto, relacionado à composição de times mistos para realização das atividades, a docente quebrava com um pressuposto existente na manifestação da pedagogia tecnicista na educação física durante o regime militar¹⁸. Nesse período histórico, buscando maior desempenho dos alunos em relação às atividades desportivas, as turmas eram compostas por alunos do mesmo sexo, de preferência com o mesmo nível de aptidão física. Tal divisão contribuía para a afirmação de papéis sociais destinados a indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino.

Retomando o trabalho realizado pela docente, foi observado que, nas aulas práticas, os discentes do 9º ano 1 tiveram certa dificuldade para realizar o arremesso lateral, por isso buscaram colocar o aluno mais leve no topo da pirâmide de jogadores, no entanto, não conseguiram sustentá-lo. Apesar das dificuldades, o clima era descontraído e ouvia-se muitos risos. Algumas meninas tinham medo de pegar a bola e gritavam bastante durante o

¹⁸ Sobre esse assunto ver: DECRETO No 69.450, de 1 de Novembro de 1971.

jogo. Outros estudantes, mesmo dentro da quadra, mais observavam o andamento da partida do que jogavam.

Houve um momento em que um jogador agarrou o outro e foi marcada uma falta. Alguns alunos não concordaram. A professora parou o jogo, lembrou as regras e explicou que o colete na cintura era para evitar o *tacklear* por motivo de segurança. Alunos reclamaram um pouco, mas entenderam e continuaram o jogo sem maiores problemas. Todos saíram bastante cansados da aula. No entanto, após o jogo, os estudantes que se desentenderam se estranharam em sala de aula. A professora entrevistou, conversando com os dois envolvidos, resolvendo o conflito que se estabeleceu durante a aula.

No 8º ano 2, alguns estudantes, por não entenderem o funcionamento do jogo, somente assistiram a aula, e outros simplesmente se negaram a jogar. Daqueles que participaram das atividades, alguns apresentaram dificuldade para passar e progredir com a bola, pois não entendiam bem a dinâmica do jogo. No entanto, essa turma não encontrou problemas para erguer os colegas durante a cobrança do lateral.

Quando se percebiam em situação de marcação cerrada, certos jogadores chutavam a bola para frente, normalmente sem muita direção. Houve a realização de alguns *trys*, mas poucos *goals*, sendo que os times apresentavam dificuldades para jogar em equipe. Como exemplo, pode-se citar o fato de que, por diversas vezes, jogadores perderam a posse da bola por não passá-la para os companheiros de time. Outra dificuldade era a de passar a bola para trás. De acordo com o desenvolvimento da partida, os alunos foram se inteirando mais do jogo e alguns já conseguiam passar e receber melhor a bola. Os professores interferiam constantemente, explicando a melhor maneira de arremessar e receber a bola, tirando dúvidas em relação ao jogo bem como explanavam sobre a necessidade de passar a bola para os colegas de time. Havia um grupo de alunos que não participou da aula, permanecendo o tempo todo ao lado da quadra, conversavam entre si, totalmente indiferentes ao que acontecia.

No 9º ano 2, em uma das partidas, um jogador empurrou seu adversário contra o poste de vôlei (na quadra os postes de vôlei são fixos no chão, durante as partidas de qualquer modalidade, eles ficam próximos ou dentro da área de jogo). O jogador bateu no poste e caiu no chão. Levantou aplaudindo o colega e em jogada posterior agarrou-o jogando-o no chão para revidar o que havia acontecido. Alteraram-se os ânimos. A professora interveio, afirmando e conversando que aquilo não era atitude apropriada para

uma aula de educação física e que se os dois continuassem com este tipo de atitude, seriam encaminhados à direção da escola.

Essa turma possuía um aluno venezuelano, que, segundo a professora, apresentou dificuldades de adaptação quando chegou ao Brasil. Nesse esporte, se mostrou bastante motivado.

No 8º ano 1, alguns alunos se negaram a participar. Daqueles que participavam, havia os que apresentavam dificuldades para entender a estrutura do jogo e também para segurar e passar a bola. Um fato curioso é que uma das estudantes recebia a bola, girava para todos os lados possíveis, gritava, ria e perdia a posse da mesma logo em seguida. Dois alunos, durante a partida, encostaram-se no muro da quadra e ficaram conversando. Foram abordados pela professora e voltaram para o jogo. Aqueles que não participaram da aula se reuniram em duplas e ficaram conversando em diferentes pontos, próximos à quadra.

É interessante destacar a participação do professor como jogador para que os alunos entendessem a estrutura do jogo. Buscou-se estratégias para trazer os alunos que não queriam participar do que se propunha, no entanto, em relação aos discentes que participavam e pouco pegavam na bola, não houve uma estratégia específica para proporcionar uma interação maior deles com o restante do time.

O *rugby* permite uma vivência corporal diferente, pois os alunos deslocam-se para frente e tocam a bola para trás. Talvez essa característica tenha gerado a reação da aluna que, ao pegar a bola, gritava e não sabia exatamente para onde tocar, pois estava fora do padrão de esportes como o handebol, basquetebol e futebol, nos quais a bola pode ser tocada para frente. Outra atitude talvez relacionada a essa característica do *rugby* era o fato de alunos chutarem a bola para frente, mesmo que sem direção e objetivo, pois é mais fácil executar um gesto com o qual já estão familiarizados do que passar a bola para trás, deslocando o corpo para frente. Essa dificuldade para passar a bola, pode também ser a razão da atitude de muitos jogadores que pegavam a mesma e saíam correndo sem passá-la para os companheiros.

Interessante é que nesse último caso acima descrito, o esquivar dos adversários com a bola na mão, objetivando marcar o *try*, assemelhava-se bastante com o drible realizado nas brincadeiras como pique pega, pique bandeira, dentre outros. É possível visualizar, assim, como é importante a intervenção constante do professor de educação física para propor aos alunos as mais variadas atividades corporais, pois a movimentação corporal vivenciada em determinada atividade acaba sendo utilizada em outras.

No que se refere aos oitavos anos, percebe-se que parte considerável dos alunos se negava a participar das atividades, bem como apresentavam dificuldades para entender certas regras relacionadas às mesmas. Isso levava a constantes intervenções por parte dos professores, o que fazia com que vivenciassem um tempo menor de aula relacionada diretamente ao conteúdo.

Esse comportamento de não participar e o fato de não entender as atividades possuíam estreita relação. Alguns alunos não participavam por não entenderem a dinâmica do jogo e outros não entendiam o funcionamento dos esportes propostos por não participarem. Tal situação independia da intervenção dos professores, pois, como foi afirmado, todas as dúvidas que surgiam eram sanadas pelos docentes. Parece que os estudantes evitavam perguntar demais para não serem tachados pelos colegas de ‘burros’, ‘sem noção’, dentre outras denominações. Assim, acabavam se abstendo de determinadas práticas para não parecerem, aos olhos de seus pares, indivíduos que não conseguiam acompanhar o que estava sendo proposto.

3.4.1.3. Futebol americano

Em sala de aula, os docentes disseram que o futebol americano é o esporte mais popular dos Estados Unidos. É disputado por 11 jogadores em cada equipe, divididos em ataque e defesa.

Foram exibidos vídeos¹⁹. As explicações a seguir foram extraídas desse recurso didático. A cada explicação dos elementos que compõem o futebol americano eram exibidas trechos de jogos relacionados a essas explicações.

Foi dito que nos dois extremos do campo existe uma área de cor diferente chamada de *end zone*. Nesse local fica localizado o gol em forma de ‘Y’.

No futebol americano existem duas formas primárias de se marcar pontos. A primeira é chamada de *touchdown* e vale seis pontos. Esse acontece quando a bola é levada para dentro da *end zone* da equipe adversária. A outra é através de um *field goal*. Quando essa jogada é escolhida, um chute é batido do lugar do campo no qual o time se encontra. O chutador tem uma chance de passar a bola entre as traves, marcando três pontos, caso consiga. Todo o time, após marcar um *touchdown*, ganha direito a um chute ao gol que,

¹⁹ Para assistir os vídeos futebol americano aqui descritos acessar e
<<https://www.youtube.com/watch?v=woLldOBDrP8>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=xJN2SGbDW88>> acesso em 12.12.2014

nesse caso, vale um ponto. No entanto, pode optar por entrar novamente com a bola dentro da *end zone* adversária ao invés de realizar o chute. Se o time conseguir fazer isso com sucesso, ele faz uma conversão que vale dois pontos.

O mais importante no futebol americano é ganhar terreno, avançar com a bola até a *end zone* do time adversário. Para isso o time atacante, ou seja, aquele que está com a posse de bola, possui uma chance para conquistar dez jardas dentro do campo. Esse turno é composto por quatro etapas chamadas de *downs*. Em cada um dos quatro *downs* que está formando um turno de ataque, o time atacante realiza uma jogada. As mais comuns são o passe e a corrida. No passe, um jogador lança a bola para outro que está mais a frente. Se esse jogador conseguir pegar a bola, ele pode avançar correndo até ser parado por um dos integrantes da defesa do time adversário. Quando esse jogador com a bola for parado, o time deve continuar a sua jogada desse local.

Se o receptor não conseguir pegar a bola por qualquer motivo que seja, costuma-se dizer que houve um passo incompleto. Quando isso ocorre, o time, além de não avançar nenhuma jarda, queima um dos *downs* de seu turno. Se o time gastar os seus quatro *downs* sem conseguir avançar as dez jardas necessárias, ele é obrigado a devolver a bola ao time adversário. Quando isso acontece, diz-se que aconteceu um *turnover*.

Em relação aos jogadores, os *quarterbacks* são, em termos gerais, o principal elemento de um time de futebol americano. Costumam ser os mais famosos e que ganham mais dentro do time. Normalmente são rápidos, ágeis e possuem muita força no braço, já que uma de suas principais funções é fazer os passes de bola para os outros jogadores. Fora isso o *quarterback* também é responsável por escolher as jogadas a serem realizadas e passarem as informações para os jogadores em campo.

Outro vídeo exibido, em sala de aula, havia cenas de futebol americano contendo vários bloqueios, lançamentos e interceptações. A atenção dos alunos focou-se nessas imagens de tal modo que não se ouvia nada mais do que o som reproduzido pelo *data show*.

Para a prática desse esporte foram adaptadas as regras, de acordo com as condições apropriadas para as turmas e também para o espaço no qual as aulas seriam feitas. Assim como no *rugby*, em lugar de segurar os jogadores para impedir sua progressão, foi colocado na cintura de cada estudante um colete. Quando esse colete era arrancado do aluno que estava com a posse de bola, a jogada era parada e reiniciada posteriormente, contando-se o avanço que o time realizou. Como a quadra possuía dimensões muito

inferiores às de um campo oficial, foram marcadas com cones as linhas de 50, 40, 30, 20, 10 jardas e a *end zone*. Essa última ficava no espaço entre a trave e a grade que cercava a quadra.

Na turma do 9º ano 1, foram vivenciados arremessos e recepções da bola, partindo-se posteriormente para o jogo. Alguns alunos não participaram das atividades. Os que participaram tinham dificuldades para entender como proceder durante a jogada combinada. Essa acontece quando os jogadores do time que está atacando combinam uma estratégia de jogo para marcar o *touchdown*.

Com o colete na cintura, foi seguida a mesma dinâmica adotada no *rugby*. Isso facilitou a compreensão de como proceder quando essa peça era retirada, pois eles já haviam participado de uma atividade semelhante.

No 8ºano 2, inicialmente os alunos fizeram comparações entre a bola de futebol americano e a bola de *rugby*. Alguns se recusaram a participar da aula. Foram incentivados pela professora regente e pelo professor convidado, mas não deu resultado. Inicialmente, a turma foi reunida para explicações sobre o funcionamento do jogo e foi mostrado também o que eram jogadas combinadas, como arremessar a bola, o posicionamento em quadra, dentre outros elementos do futebol americano.

Os alunos foram divididos em duas filas. O primeiro aluno de uma delas arremessava a bola para o primeiro da outra. Esse a recebia e corria até a *end zone*. Posteriormente invertiam-se as funções da fila. Quem arremessava passava a receber e quem recebia passava a arremessar. Logo em seguida, os alunos que já haviam recebido e corrido até a *end zone* passavam a marcar aqueles que acabavam de receber a bola.

Após realizadas as atividades descritas, dividiu-se a turma em dois times. Logo em seguida começou a chover e a aula foi interrompida. Os alunos foram para a sala de aula e, assim que chegaram lá, começou uma troca de apelidos pejorativos entre os discentes. A professora interviu, explicando que se chamássemos alguém por um nome que lhe desagradava, isso era *bullying*. Disse também que já havia conversado com os alunos em situações anteriores. Nesse dia, havia um intervalo em que a professora não estaria com nenhuma turma. Nesse período de tempo, ela, juntamente com o professor convidado, planejou atividades para aulas posteriores.

Nessa mesma aula, destinada ao 8º ano 2, uma mãe encaminhou um bilhete à docente, ‘autorizando’ a filha a não fazer educação física pelo fato de ela estar menstruada.

No 9º ano 2, esses dois professores reuniram a turma em círculo e fizeram algumas explicações sobre o jogo. Explicaram como se segura a bola e como ela deve ser arremessada. As atividades realizadas foram semelhantes às da aula do 8º ano 2. Todos os alunos participaram.

Após algumas atividades, começou a chover e a aula foi interrompida, pois a quadra da escola não é coberta. Devido a esse imprevisto, adaptou-se as atividades em um pátio próximo à quadra. Espaço esse repleto de colunas, o que atrapalhou o andamento do que era proposto para aquele momento. Mesmo assim, a aula foi dada, adaptando-se as atividades ao espaço: diminuiu-se a distância entre as filas e a bola não podia ser arremessada muito para cima, pois o teto do pátio era baixo.

Durante as atividades, os professores corrigiam posturas e mostravam como segurar e arremessar a bola. O tempo melhorou, os alunos retornaram à quadra e realizaram jogadas combinadas. Assim como na turma anterior muitos estudantes apresentavam dificuldade para receber e arremessar a bola

No 8º ano 1, os professores explicaram em sala como seria a dinâmica da aula, ou seja, quais atividades seriam trabalhadas e como segurar e arremessar a bola. A turma apresentou-se dispersa, havendo, por parte dos docentes, dificuldade para manter a atenção dos alunos.

Como estava chovendo, as atividades foram realizadas no pátio acima descrito. Fazia muito frio e o vento trazia a água da chuva, que molhava esse espaço. Foi vivenciada apenas a atividade em filas de arremesso e recepção. Como os discentes apresentavam dificuldade para realizá-la, foi proposto pelos professores que somente um aluno recebesse a bola, que era arremessada pelos demais, que se posicionavam em fila. Posteriormente, realizou-se a atividade com duas filas. Quando a aula estava no fim, a chuva cessou. Os alunos se dirigiram para a quadra, que estava molhada e escorregadia. Por isso, alguns discentes arremessavam a bola, outros recebiam, mas ninguém corria com a bola na mão. O professor convidado participou das atividades propostas ao mesmo tempo em que orientava os alunos.

Vendo as dificuldades que os alunos encontravam, em todas as aulas ministradas em relação ao futebol americano, esse professor mostrava detalhadamente a forma mais adequada de segurar a bola e arremessá-la, demonstrando por diversas vezes tal vivência corporal. Os alunos procuravam imitar a forma como esses gestos eram executados. Os educadores buscavam também, a partir de elementos que os alunos conheciam a respeito

de arremessar e receber uma bola, ensinar um novo elemento relacionado a essa vivência, pois, esse arremesso necessitava de um domínio corporal maior devido ao formato oval que essa possuía.

A imitação foi usada como instrumento pedagógico, assim como foi buscado, a partir de elementos que os alunos dominavam, ensinar um novo conhecimento. Tal estratégia remete a Gasparin (2009) que, dialogando como Vigotski (2001a), enfatiza a importância da imitação no processo de aprendizagem, pois através dessa ferramenta pedagógica, a criança evolui do que é capaz de realizar para o que ainda não consegue fazer. Porém essa apreensão de conhecimentos não é ilimitada, porque a criança só consegue imitar aquilo que está dentro da zona de desenvolvimento própria de sua idade mental²⁰. Assim, o ensino embasa-se também nas funções que estão por amadurecer no aprendiz, sendo as possibilidades de aprendizagem orquestradas pela ‘zona de desenvolvimento imediato’.

Voltando-se as aulas ministradas, foi visível que com as constantes intervenções dos professores, os estudantes, em geral, passaram a entender melhor o funcionamento do jogo. Dessa forma, os educadores decidiram aumentar o número de aulas destinadas ao futebol americano.

Na última aula ministrada, os alunos do 9º ano 1 e 9º ano 2 já possuíam elementos para estruturar jogadas combinadas, havendo também maior interação entre os jogadores. Alguns estudantes passaram a girar o corpo em 360 graus enquanto avançavam em direção ao campo adversário. Dessa maneira, dificultavam que fosse tirado o colete de sua cintura. As linhas de 50, 40, 30, 20, 10 jardas e *end zone* eram marcadas por cones. O avanço dos times era assinalado por um aluno que ficava fora da quadra. A cada nova jogada, os alunos reuniam-se para combinar o que seria feito. Para evitar conflitos, foi combinado, no decorrer das aulas, que, se, no processo de marcação, um jogador derrubasse ou agarrasse o outro, seria marcada falta para quem foi derrubado ou agarrado. Quando isso ocorria, a aula era interrompida e os professores relembavam as regras estipuladas, enfatizando a necessidade do respeito para com o adversário para que o jogo transcorresse da melhor maneira possível. Os discentes, durante a aula, trocaram, por diversas vezes, as funções que possuíam na partida. Diferentes jogadores passaram pela posição de *quarterback*.

²⁰ Vigotski (2001a) citado por Gasparin (2009) afirma que existe um nível de desenvolvimento infantil denominado ‘zona de desenvolvimento imediato’ que está relacionado a ações que a criança consegue executar com auxílio de outra pessoa.

Quando um time abria uma diferença expressiva sobre seu adversário era feita uma nova divisão nos times. Mesmo com essa estratégia e com constantes explicações dos professores, alguns alunos continuavam apresentando dificuldade para receber a bola.

Interessante que na aula do 9º ano 1, alguns estudantes chegaram atrasados e foram para esse espaço por terem sido impedidos de entrar na escola, pois, quando se chegava atrasado, o discente tinha que entrar no segundo horário. Assim, os alunos não tinham acesso às salas de aula, mas conseguiam ir para a quadra devido à forma como a escola foi construída. Da quadra existia um portão que ficava fechado impedindo o acesso para as salas de aula. Eles pediram para participar das atividades que estavam sendo realizadas. Nesse caso, como a docente já estava finalizando a aula, ela somente pediu para que os alunos não fossem para lá novamente em tal situação.

Na última aula destinada à turma do 8ºano 2, a professora conversou com a turma sobre a importância da participação de todos os alunos nas aulas. Disse que aquele que não fizesse aula levaria falta e argumentou que muitos gostariam de estar no lugar deles, praticando atividades diferentes.

Alguns alunos desceram da sala para a quadra gritando/cantando e foram advertidos pela docente. Um grupo de quatro alunas foi para a quadra dizendo que se a turma inteira não fizesse aula, elas também não fariam. Diziam que existia cobrança para elas jogarem, mas existiam pessoas que não jogavam.

No início da aula prática foi necessário explicar novamente as regras e o funcionamento do jogo. Nessa turma, quando um time abria uma diferença expressiva sobre seu adversário, era feita uma nova divisão e formados outros times. O professor convidado entrou em um dos times para motivar os alunos e explicar o funcionamento das jogadas combinadas. Durante a partida, dois alunos pararam de jogar, foram convidados pela docente, mas não quiseram retornar à partida. Alguns jogadores apenas permaneciam em quadra, não participando ativamente de nenhuma jogada. Em relação a estes últimos, não foi elaborada nenhuma estratégia para que participassem ativamente.

Pode ser visualizado que, em nenhum momento, foi enaltecido qualquer time pelo fato de estar na frente do placar. Eram buscadas novas composições para equilibrar a partida, privilegiando assim a vivência do esporte em detrimento da possibilidade de enaltecimento dos times ganhadores.

Segundo Coletivo de Autores (1992), se o esporte é considerado como um fenômeno social, tema da cultura corporal, é preciso que suas normas sejam questionadas

assim como as suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o vivencia. No ambiente escolar é necessário recuperar valores que sobrepujem o coletivo sobre o individual, levando a reflexão de que há uma diferença entre jogar com o companheiro e jogar contra o adversário.

No esporte espetáculo, o fato de um time ganhar está relacionado à derrota do seu adversário. A docente, em suas estratégias, assim como defende o Coletivo de Autores (1992), não enalteceu a vitória de alguns. Ela buscou estratégias para que o resultado das partidas não ficasse evidente, trocando os componentes dos times. Assim procedendo, fez com que, ao final da aula, os alunos não tivessem uma referência sobre quem foi o time ganhador, pois existiram várias composições nos grupos formados. Sendo assim, a importância foi dada não ao fato de existirem ganhadores ou perdedores, mas sim à vivência que os alunos tiveram nessa atividade esportiva.

3.4.1.4. Beisebol

O trabalho relacionado ao beisebol iniciou-se com duas aulas ministradas por uma estagiária. Conversas entre esta última e a docente foram realizadas para a montagem desse módulo de ensino. Essa troca de conhecimento aconteceu no período em que a estagiária estava observando as aulas, no horário livre da professora, como em janelas²¹ que ela tinha em sua grade de trabalho ou no recreio da escola. Foi recorrente o fato de a educadora usar o tempo em que não estava lecionando para orientar essa futura professora da educação física. Na primeira aula ministrada foram abordados elementos históricos bem como regras que regem este esporte.

Segundo a estagiária, esporte Olímpico desde os jogos de Barcelona (1992), o beisebol tem suas raízes na Inglaterra, originado do *cricket* ou do *Rounders* inglês, antes de 1700. Folcloricamente credita-se sua origem a Abner Doubleday, em Nova York, cem anos depois.

Em 1846, foram rascunhadas as regras que regeriam o esporte: nove jogadores titulares por time e as quatro bases para percorrer. Até 1857, o jogo era limitado em 21 pontos, mudando para 9 *innings*. Um ano depois nasceu a primeira liga organizada, a *National Association of Baseball Players*.

²¹ O turno da manhã na instituição escolar que a docente lecionava era composto de cinco módulos aula de 50 minutos. A docente ministrava quatro aulas. Como em um dos dias ela lecionava o primeiro e o último módulo, por cinquenta minutos (um módulo aula), ela não trabalhava com as turmas. Esse período descrito é aqui denominado de janela.

São regras do beisebol:

- o Beisebol é um esporte disputado entre duas equipes de nove jogadores cada;
- o time está na posição de ataque quando está rebatendo a bola. São disputadas nove entradas chamadas de *innings*;
- após serem eliminados três jogadores do time atacante, esse se coloca na posição de defesa, invertendo-se assim as posições dos times;
- *strike*: Quando se faz o arremesso e a bola passa em baixo do ombro e em cima do joelho do jogador que está rebatendo.²²

Foi exibido um vídeo intitulado ‘Como funciona o beisebol’. Este continha as informações abaixo descritas.²³

O beisebol é praticado em locais abertos, em um campo com forma de diamante. Os confrontos no beisebol são divididos em nove *innings* que é dividido em duas partes. Na primeira, o ataque de um time joga contra a defesa de seu adversário com o objetivo de marcar pontos. Estes acontecem quando um corredor chega à quarta base do campo sem ser eliminado. Essa parte do *inning* só termina quando a defesa consegue eliminar três adversários. Acontecendo isso, os dois times trocam de lado. Aquele que está atacando defende, enquanto que aquele que está defendendo ataca.

A defesa de um time de beisebol é composta por nove jogadores. Um arremessador, um *catcher*, um jogador em cada base, outro que fique entre as bases e mais três jardineiros que cobrem o fundo do campo. Cada um exerce uma função com objetivo de evitar que o rebatedor da equipe que está atacando marque ponto com suas corridas pelas quatro bases.

A estagiária entregou o seguinte plano de aula:

²²Esses dados foram exibidas em aula pela estagiária. Ela utilizou o site: http://www.conteudoglobal.com/esportes/beisebol/index.asp?action=equipamentos_beisebol&nome=Equipamentos+do+Beisebol para acessar tais informações.

²³Vídeo ‘Como funciona o beisebol’ foi exibido pela estagiária. Pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=v5lsde_beyk> acesso em 12.12.2014.

**Estágio Supervisionado
Plano de Aula**

AULAS

Dados de Identificação:

Instituição: Escola XXXXXX**Professor:** YYYYYYYY

Estagiário: WWWWWW

Turma: 8º e 9º ano

Conteúdo: Esportes

Tema: Esportes pouco conhecidos no Brasil - Beisebol

Objetivo: Propiciar aos alunos o conhecimento de um esporte pouco desenvolvido no Brasil. Propiciar ainda a vivência desse esporte.

Desenvolvimento metodológico:

Atividade 1: - Nessa aula iremos vivenciar o jogo de forma lúdica e explicativa.

Atividade 2: - Na próxima aula iremos vivenciar o jogo propriamente dito.

Materiais:

Será necessário adaptar o material, já que o mesmo oficial é caro e de difícil acesso.

Será confeccionado um taco utilizando um cabo de vassoura, um macarrão de natação e dois protetores de papelão para endurecer.

A luva iremos adaptar com bolas de basquete velhas cortadas ao meio e com uma luva pregada atrás p dar um pouco mais de firmeza.

As bolas também utilizaremos de duas maneiras, uma maior para melhor visualização, de início, e posteriormente uma menor.

Quando ministrou a segunda aula, a estagiária levou os alunos para a quadra e ministrou atividades relacionadas ao arremesso e rebatida, não entrando especificamente no funcionamento do jogo. Foi orientada pela regente da turma a explicar a prática desse esporte. Ela então tentou simular uma partida. Os alunos ficaram com dúvidas e foi necessário que, em aulas posteriores, houvesse mais explicações sobre a estrutura do jogo. Essas explicações foram feitas pela regente e o professor convidado, pois a estagiária, após ministrar suas aulas, não retornou à escola. Durante as conversas com a estagiária foi confeccionado um taco de beisebol feito com macarrão, que é um apetrecho utilizado em

aulas de natação ou hidroginástica, cobrindo um cabo de vassoura. O uso desse material alternativo foi abandonado, pois o mesmo, durante a rebatida, amortecia a bola, prejudicando a fluência do jogo.

Nas aulas posteriores foi vivenciado o funcionamento do beisebol: regras, estrutura de jogo, função dos jogadores. Alguns alunos se negaram a participar.

O aluno venezuelano mostrava intimidade com o jogo, devido à vivência que tinha com o beisebol em seu país, no qual esse é o esporte mais popular. Ele trouxe de casa uma luva e relatou possuir a função de arremessador. Devido a essa familiaridade com o jogo, o referido discente se destacava durante a partida.

Nota-se através dos conteúdos trabalhados até esse momento que o objetivo proposto de trazer os alunos para a prática pedagógica foi buscado constantemente através de estratégias, como incentivar os estudantes a participar das atividades, aumentar o número de aulas de determinado esporte como o futebol americano, incluir um esporte como o beisebol. Nesse caso, ressalta-se que foi feita nova análise da realidade com a qual a professora tinha contato naquele momento. Pelo fato de existir na escola um aluno que pudesse contribuir com o que estava sendo ministrado, houve uma alteração no planejamento inicial, tanto para incluir esse aluno em uma prática com a qual ele tinha intimidade, quanto para aproveitar do conhecimento dele para enriquecer as aulas.

Retornando as atividades que foram ministradas, pôde ser observado que alguns alunos não conseguiam acertar a bola de beisebol com o taco, ou seja, apresentavam dificuldade na rebatida. Outros apresentavam mais familiaridade, conseguindo arremessar e rebater razoavelmente.

Para as aulas, utilizou-se uma bola de plástico pequena em lugar da bola oficial de beisebol. Essa facilitava o arremesso e a rebatida, pois a bola original é menor e feita de cortiça, sendo bem mais pesada do que a bola utilizada.

Na turma do 8º ano 1, alguns alunos pegaram as bolas de plástico e ficaram fazendo embaixadinha²⁴, não sendo tomada nenhuma medida para que parassem com tal brincadeira. Isto, talvez, esteja relacionado ao fato de que os professores estavam concentrados em explicar o funcionamento do jogo para a turma. Estando essa dispersa, tal tarefa assumia maior grau de complexidade. Foram necessárias várias explicações por parte do professor convidado sobre as regras e o funcionamento do jogo para que os alunos

²⁴ Embaixadinha é uma sucessão de toques embaixo da bola feitos com o pé, a cabeça joelho ou ombro. Para maiores informações, consultar: < <http://www.alinguagemdabola.com.br/pdf/sobrefutebolbrasil.pdf> >. Acesso em 11.05.2015

entendessem. Já no fim da aula, três alunos pegaram uma das bolinhas para brincar de futebol no canto da quadra que não estava sendo utilizado para as atividades. Também não foram abordados pelos professores. Nesse momento, percebia-se que os docentes estavam cansados de tantas intervenções e pareciam não enxergar tal atitude desses estudantes. A partir do meio da aula, os alunos ficaram menos agitados, após inúmeras intervenções da professora regente, pedindo mais atenção e dedicação nas atividades. Era perceptível que a atitude de alguns alunos impedia o andamento das atividades, pois, estando sem foco no que era proposto, faziam com que a aula fosse interrompida constantemente. Isso atrapalhava os professores e também aqueles estudantes que estavam interessados em participar e aprender uma nova modalidade esportiva.

Em relação ao comportamento da turma, o intérprete do aluno surdo disse que essa era uma “turma muito agitada”. Segundo ele, o aluno com o qual trabalhava era tranquilo e se sentia prejudicado com essa característica de seus companheiros de escola.

Sobre às atividades relacionadas ao beisebol, merece destaque a relação do aluno venezuelano com o referido esporte. Tal intimidade levou-o a se destacar durante as atividades e o deixou mais à vontade em relação às aulas de educação física. Começou, a partir da vivência de esportes com os quais tinha intimidade, a ser referência para seus colegas. Era comum os alunos comentarem sobre o seu bom desempenho nas atividades, principalmente as ligadas ao beisebol. É claro que esse desempenho não era enfatizado pela professora nem fazia com que ele se colocasse em uma posição de superioridade em relação aos colegas. Fazia, porém, com que participasse mais ativamente e auxiliasse os amigos no processo de ensino aprendizagem.

Foi perceptível que a docente buscou tanto na prática do beisebol como nos esportes anteriores (futebol americano, *rugby* e *frisbee*) instrumentalizar os alunos com conhecimentos históricos e técnicos a respeito dos esportes trabalhados. Sobre a instrumentalização a docente disse o seguinte:

[nesse momento] o professor vai fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento, para que ele apreenda, para que compreenda esses outros esportes a partir de outra dimensão, a partir de outro olhar, analisando suas mais diversas dimensões. Muitas dessas aulas são dadas em sala para que o aluno possa compreender aquele esporte, entender as regras, as características, o funcionamento, as particularidades. Futebol americano, por exemplo, a gente nunca consegue descer antes de duas, três aulas em sala.

Após a instrumentalização é necessário que os alunos organizem as informações assimiladas. Esse momento é denominado de catarse. Essa fase em relação ao conteúdo ‘esportes pouco conhecidos’ será discutida em um item que trata das avaliações propostas por essa educadora.

Finalmente, em relação às fases do método histórico crítico, existe a ‘prática social final do conteúdo’. Esse momento ficou comprometido, pois não foram propostos caminhos para que os conhecimentos assimilados fossem colocados em prática. Mesmo havendo, no planejamento, a intenção de que fossem realizadas pesquisas na internet e construção de um painel com os esportes vivenciados, utilizando fotos das aulas, tal procedimento não foi realizado. Segundo Gasparin (2009), essa prática não está relacionada somente a ações concretas como plantar uma árvore ou fechar uma torneira, mas também um processo mental que permita ao aluno compreender e analisar de maneira crítica a realidade na qual está inserido, pensando, entendendo e julgando de um modo diferente os fatos e as ideias com as quais tem contato.

A docente disse que esse momento diz respeito a

uma nova atitude frente àquele conhecimento. Pode ser a organização de um festival, de uma gincana, uma visita a um treino de algum esporte desses, enfim. O fato é que, no ano seguinte, ele vai assistir à final da superbball, por exemplo, num canal esportivo qualquer, e vai ter uma visão muito mais ampla sobre as regras, vai compreender aquele jogo, vai ter uma visão muito mais crítica do processo. Vai saber que o esporte faz parte da cultura de determinado país, onde ele é mais praticado. No intervalo, vai assistir ao comercial sabendo que é o minuto mais caro da televisão, vai analisar criticamente o que está assistindo, com um outro nível de elaboração. É o conhecimento de todos os aspectos, não só técnica, tática, mas o saber sobre, que eu sempre falo e que sempre volto nesse ponto. Todos os aspectos, todas as dimensões que envolvem aquele conteúdo: histórica, política, econômica etc.

Para encerrar os comentários sobre as atividades desenvolvidas dentro do conteúdo ‘esportes pouco conhecidos’, convém salientar que, em três dias de setembro, a professora não compareceu à escola, pois estava afastada devido a uma lesão no tornozelo ocorrida durante as aulas de dança que lecionava. Já em outubro, a docente participou da organização de um evento acadêmico nos turnos da manhã, da tarde e da noite, se ausentando da escola por um dia. Em outro momento, nesse mesmo mês, também se ausentou por motivo de doença. Tais faltas, mesmo que necessárias, atrapalharam a fluência desse conteúdo.

3.4.2 Esportes de Aventura – Segundo Bloco de Atividades

Esse conteúdo foi ministrado em fins de outubro somente para as turmas do 9º ano. Segundo a docente, esportes de aventura são atividades onde prevalece o risco. Algumas são esportivizadas outras não. Fazem parte dessa modalidade a asa delta, o *bungee jumping*, a canoagem, a tirolesa, o *paintball*, o *trekking*, entre outros.

No 9º ano 1, os alunos permaneceram em sala de aula. Devido à falta de um cabo para ligar o *data show*, a docente organizou um círculo próximo ao seu *notebook*. Assim, ela exibiu as imagens e arquivos que selecionou. Lembrou aos alunos que ir para Ibitipoca²⁵ não seria um passeio, mas sim uma aula prática do conteúdo que seria iniciado (esportes de aventura, práticas corporais de aventura e esportes radicais). Mostrou, então, uma imagem de *bungee jumping*, perguntando que esporte era aquele. Quase todos acertaram. Após tirar as dúvidas dos alunos sobre o esporte exposto, a professora fez a seguinte pergunta: “*O que são esportes de aventura?*” Surgiram as seguintes respostas:

- “Esportes que se praticam na natureza”;
- “Coisa de natureza, adrenalina”;
- “É um esporte mais perigoso”;

Dessa maneira, a docente, antes de iniciar a exposição de elementos que compunham o referido esporte, levantou o conhecimento que os alunos possuíam em relação ao mesmo para depois explanar sobre os materiais que ela havia trazido para explicar o conteúdo.

Após a demonstração de alguns esportes, comentou sobre a situação dos oitavos anos, nos quais ela não mais ministraria os mesmos conteúdos trabalhados nos nonos anos devido ao mau comportamento da turma.

A professora passou um vídeo que continha cenas de esportes, como escalada, *bungee jumping*, paraquedismo, dentre outros, com cenas em ambientes naturais. No fim da aula, explicou que o passeio para Ibitipoca ficaria em 15 reais para custear o micro-ônibus que levaria os alunos até Lima Duarte. O trajeto desta cidade até o Parque Estadual do Ibitipoca seria realizado em um ônibus que fazia esse trajeto diariamente e seria custeado pela direção da escola. Por ser um micro-ônibus, foi explicado que haveria apenas

²⁵ A professora dentro do conteúdo esportes de aventura planejou uma viagem ao Parque Estadual do Ibitipoca para que os alunos vivenciassem o conteúdo *trekking*.

20 vagas e que os alunos escolhidos seriam os primeiros que se inscrevessem e pagassem o passeio.

A aula seguiu o mesmo esquema da anterior no 9º ano 2. A professora conseguiu um *data show* que reproduzia imagens a partir de um *pen drive*. Inicialmente teve dificuldades para lidar com o aparelho, pois, normalmente, não o utilizava. Com a ajuda dos alunos, conseguiu exibir os materiais que separou para a aula. Vários alunos demonstraram vontade de fazer esportes como *bungee jumping*. A aula estendeu-se por aproximadamente cinco minutos. Quando finalizada, ficaram, os alunos, falando sobre esportes radicais. Antes do término, a docente marcou a viagem para Ibitipoca para o dia 31.10.2013 – quinta-feira.

Percebe-se que nesse conteúdo também houve um distanciamento em relação ao que foi planejado. Não foram fornecidas condições para que os alunos problematizassem o que estava sendo trabalhado juntamente com a professora.

Gasparin (2009) afirma que a problematização é o momento em que a prática social é analisada, questionada tendo em vista o conteúdo que será abordado e as exigências sociais relacionadas a como esse conteúdo será aplicado. Assim, no desenrolar da problematização, o conteúdo, bem como a prática social, tomam novas formas, iniciando-se a análise e prática da teoria. A totalidade começa a ser desmontada, fazendo com que o aluno perceba que ela é composta por inúmeros aspectos interligados. Os conteúdos também são vistos em suas diferentes dimensões, analisando-se sua pertinência e contradições. São selecionados e discutidos problemas originados na prática social e que possuem relação com o conteúdo a ser trabalhado.

No 8º ano 2, a professora explicou que não mais ministraria o mesmo conteúdo para os oitavos anos que estava sendo lecionado para os nonos anos. Os alunos fizeram uma reclamação sobre o passeio que seria feito pelas outras turmas da docente para o Parque Estadual do Ibitipoca. A professora explicou que essa turma não iria pelo fato de que o passeio estava dentro do conteúdo ‘esportes de aventura’. Como a turma não estava cursando tal conteúdo, não haveria motivo para levá-los. Alguns alunos ficaram decepcionados, outros bastante revoltados e para os demais era indiferente.

A professora entregou duas bolas, uma de futebol e outra de vôlei para a turma. A maioria dos meninos foi jogar futebol. As meninas e alguns alunos do sexo masculino ficaram conversando. A docente se ausentou da quadra por alguns instantes para pegar e organizar materiais para as próximas aulas. Na ausência da regente, alguns discentes,

conversando entre si, disseram não ser justo o fato de que, por causa de alguns, ninguém iria a Ibitipoca. Quando a professora voltou, uma menina disse que participava das aulas, seu argumento foi rebatido pela exposição da docente de que ela, normalmente, não participava.

No 8º ano 1, a aula foi iniciada da mesma forma que a do 8º ano 2, tanto em relação aos conteúdos ministrados, como também em relação ao passeio a Ibitipoca. Houve inclusive a fala de que isso era devido ao comportamento descompromissado da turma nas aulas anteriores, tanto as que ela ministrou como as em que o professor convidado estava presente, além das aulas dadas pela estagiária. Alunos permaneceram em silêncio durante a exposição da professora, ficando decepcionados. Após a professora entregar duas bolas para a turma, poucos alunos foram jogar futebol.

Salienta-se que, para os nonos anos, dentro do conteúdo ‘esportes de aventura’ foram trabalhados o *trekking* e a corrida de orientação. Em relação aos oitavos anos a ‘dinâmica do rola bola’ se entendeu até o fim do ano.

Mesmo que tal atitude esteja relacionada à postura de determinados alunos, sendo que esses são responsáveis junto com a docente pela atitude tomada, ela deixou alunos que, anteriormente, participavam dos jogos e possuíam bom comportamento passassem a não fazer nada durante as aulas de educação física. Dentre outros, estava o aluno que era surdo. Tal estudante era bastante participativo e passou a ficar simplesmente assistindo seus colegas brincarem de futebol ou ficava conversando com seu intérprete. Essa atitude fez com que a docente se afastasse de um dos objetivos que tinha inicialmente, que era fazer com que os alunos participassem das atividades práticas.

3.4.2.1. *Trekking*

A docente disse nas aulas que o *trekking* consiste em caminhadas em trilhas naturais. É constituído de provas nas quais se deve percorrer trilhas estabelecidas em planilhas que fornecem informações como figuras representativas sobre o caminho, direções para navegação por bússola, velocidade de caminhada e comprimento dos trechos do percurso. Os desenhos ajudam a identificar o caminho a ser seguido e podem representar árvores caídas, cercas, rios, mata-burros, porteiras, construções. Dentro desse conteúdo foram trabalhados alguns tópicos, dentre eles: ‘cuidados necessários durante uma caminhada em trilhas’ e ‘Parque Estadual do Ibitipoca’.

- Cuidados necessários durante uma caminhada em trilhas: é necessário seguir algumas recomendações para garantir a qualidade e segurança dos roteiros de ecoturismo, bem como ajudar a garantir que o lugar que será visitado permanecerá sempre nas melhores condições para visitantes no futuro. O lixo produzido durante a caminhada deve ser acondicionado e levado de volta, diminuindo-se ao máximo a quantidade de resíduos. Para tal, é interessante deixar em casa embalagens desnecessárias. A caminhada deve ser feita em trilhas pré-determinadas, evitando-se atalhos. Estes favorecem a erosão e a destruição das raízes e plantas inteiras. A vegetação deve ser apreciada sem agressões. O silêncio deve ser preservado. Dessa forma, aparelhos sonoros como rádios e celulares devem permanecer desligados. Evitar sabonetes, cremes, xampus durante os banhos de cachoeira e rios se faz necessário para preservação do ambiente. Cigarro e bebidas alcólicas também não combinam com passeios ecológicos. Por último, é essencial respeitar as orientações dos guias e monitores.
- Parque Estadual do Ibitipoca²⁶: *Ibitipoca* é uma palavra tupi-guarani que significa ‘Serra Fendida’. O Parque Estadual do Ibitipoca está localizado na Zona da Mata, nos municípios de Lima Duarte e Santa Rita do Ibitipoca. Ocupa o alto da Serra do Ibitipoca, uma extensão da Serra da Mantiqueira. Com uma área de 1.488 hectares. A unidade de conservação está no local onde se dividem as bacias do Rio Grande e do Rio Paraíba do Sul. A Ponte de Pedra, a Janela do Céu e a Gruta dos Três Arcos são alguns dos atrativos dessa região que abriga ainda mirantes, grutas, cachoeiras, picos, e piscinas naturais formadas pelos Rios do Salto e Vermelho e o Córrego do Monjolinho. A fauna é rica com a presença de espécies ameaçadas de extinção, como a onça parda, o lobo guará e o primata guigó. Diversas espécies da flora são encontradas nessa unidade de conservação como orquídeas, bromélias, candeias, líquens e samambaias.

Foi mostrado um vídeo que continha fotos dos alunos que fizeram o passeio a Ibitipoca no ano anterior. Eles estavam em locais do Parque Estadual do Ibitipoca. A sucessão de fotos tinha um fundo musical. Também foram mostradas diversas imagens de pontos turísticos desse local.

²⁶ Tais informações sobre cuidados para fazer caminhada em trilha bem como informações sobre o Parque Estadual de Ibitipoca foram trabalhadas, pois havia a intenção de fazer uma aula prática nesse parque. Por motivos que serão explicados posteriormente tal aula prática não ocorreu.

Posteriormente foi explicado que *trekking*, ou enduro a pé de regularidade, seria o esporte praticado nesse parque. Esse esporte consiste em caminhadas em trilhas naturais em busca de lugares interessantes para se conhecer, possibilitando um maior contato com a natureza. A docente mostrou um *power point* sobre cuidados no *trekking*, falando inclusive do Parque Estadual do Ibitipoca, dimensões, características e fotos de pontos turísticos. Mostrou imagens dos rios e cachoeiras de lá, explicando que as águas possuem um tom mais escuro, parecido com ‘coca-cola’, devido a um processo de sedimentação da vegetação que lá existe. Posteriormente expôs os cuidados para se caminhar em trilhas naturais.

Em contrapartida, alguns estudantes dos oitavos anos estavam insatisfeitos com a atitude da professora, principalmente no que se referia ao passeio a Ibitipoca. A professora relatou que essa postura se devia a uma conversa que teve com a direção e a coordenação da escola, pois a turma se mostrava desinteressada em relação às suas aulas. Dessa forma, tal procedimento tinha por objetivo a tomada de consciência por parte dos discentes para que tivessem melhor comportamento no futuro. A docente disse que existia

falta de interesse da turma inteira dos dois oitavos anos. A turma inteira. São duas turmas muito difíceis, que não estão nem um pouco interessadas. Só querem jogar bola, querem ficar à toa. São duas turmas que eu acabei tomando uma atitude radical com eles para ver se ano que vem a coisa se reverte. Se realmente não querem, se querem rolar a bola²⁷, então vão rolar a bola. Para a gente ver como é que fica, esse finalzinho eles estão rolando a bola. É uma tentativa para ver se no ano que vem a gente consegue fazer algo diferente, inclusive porque eles estão vendo as outras turmas terem aula.

Em uma aula próxima ao dia estipulado para a realização da viagem para Ibitipoca, a docente expôs que talvez não fosse possível realizar o passeio devido ao pequeno número de alunos que confirmaram presença. No entanto, após conversa com a direção e a coordenação pedagógica, decidiu remarcar a atividade para meados de novembro, pois, nesse momento, já haveriam sido encerradas as apresentações relacionadas ao grupo de dança coordenado por ela. Assim, foi informado para os nonos anos que a viagem havia sido remarcada e pedido para que os estudantes que não haviam acertado os valores

²⁷ Segundo a docente ‘rola bola’ é o professor que chega na quadra com duas bolas, uma de futebol e outra de vôlei, joga uma para cá e outra para lá e fica só tomando conta dos meninos. É não dar aula realmente, é deixar os alunos livres para fazerem o que quiserem e se quiserem.

referentes a esse passeio o fizessem o mais breve possível para que o mesmo fosse viabilizado.

No dia 31 de outubro, antes programado para a realização da viagem para Ibitipoca, não foi dado nenhum conteúdo específico para os nonos anos. Nesse dia estava chovendo e os alunos ficaram no pátio próximo às salas de aula, jogando tênis de mesa.

No 9º ano 1, poucos alunos participaram desse jogo. Usavam as mãos, pois não havia raquete na escola. A professora então pediu a estudantes de outra turma duas raquetes emprestadas. Assim, os alunos que estavam na educação física puderam usá-las durante a aula.

Quando os alunos da turma do 9º ano 1 estavam no pátio no seu horário de educação física, um grupo de discentes do 8ºano 2 saiu de sala e demorou para voltar. Ficou no pátio conversando com os alunos que ali estavam. A professora os abordou e levou-os de volta. A regente que estava em sala de aula disse que não sabia que havia um grupo atrapalhando a aula de outra professora. Para ela os alunos estavam apenas bebendo água, mesmo havendo um grupo grande de alunos fora de sala durante um período de tempo considerável.

Em um dia no início de novembro, a professora foi substituída por um professor de educação física e no dia do espetáculo de dança ela ficou o dia inteiro no teatro no qual tal apresentação seria realizada.

Na aula seguinte à realização da apresentação do grupo de dança, a docente chegou com problemas na voz em sala de aula. Estava falando bem baixo. Disse aos alunos que iniciaria o conteúdo corrido de orientação, mas o material para tal havia ficado na casa dela. Devido a esse fato, na aula seguinte, daria início a tal conteúdo. Pediu aos alunos que pesquisassem sobre esse tema e trouxessem, posteriormente, os materiais que encontrassem. Logo em seguida, os discentes desceram para a quadra. Os meninos jogaram futebol e as meninas ficaram divididas em dois grupos conversando. Nenhum aluno trouxe qualquer material a respeito de corrida de orientação nas aulas que se seguiram não sendo feito qualquer tipo de cobrança em relação a esse fato por parte da professora.

3.4.2.2. Corrida de orientação

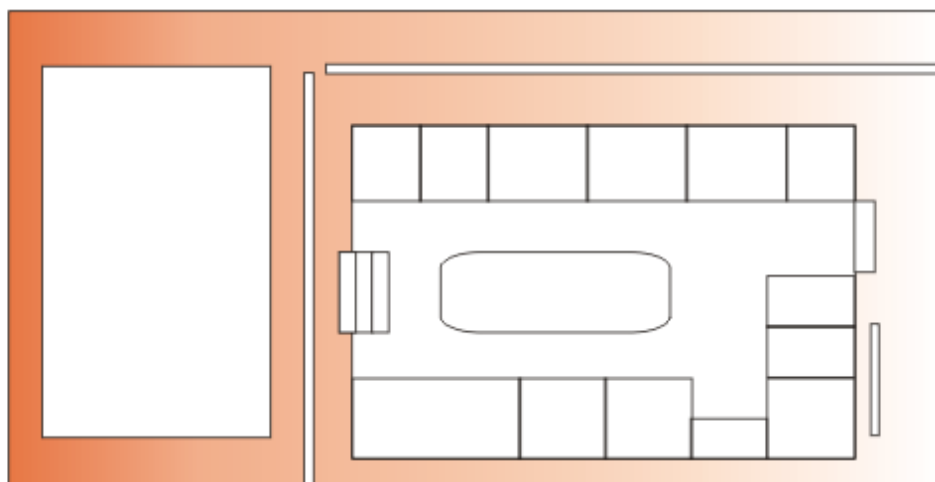
Foi exibido, pela docente, um arquivo de power point informando que a corrida de orientação teve origem na Suécia em 1918. Foi criada pelo major e escoteiro Ernst Killander. Tem por objetivo realizar um percurso contra o relógio, definido por um

conjunto de pontos de controle marcados em um mapa, que terão que ser encontrados pelo praticante. Normalmente a corrida é feita individualmente. A cada ponto pré-estabelecido que o praticante passa, ele marca um cartão com um alicate que existe no local, não sendo permitido pular pontos estabelecidos para o percurso. O ganhador é aquele que realizar a prova em menor tempo²⁸.

As aulas dessa modalidade esportiva tiveram início em fins de novembro, para as turmas dos nonos anos. A docente mostrou para o 9º ano 1 um mapa da escola, explicando como ele estava dividido, referendando cada desenho dele com uma parte da escola. Logo em seguida, dividiu os alunos em quatro grupos, cada qual nomeado por uma cor. Cada grupo possuía sete mapas (numerados de um a sete) em um envelope. Cada mapa era marcado com um número, que era referente a uma parte da escola. A professora segurava os envelopes do grupo e entregava um mapa de cada vez. Os alunos identificavam a que local da escola referia-se o mapa, iam até lá e procuravam um papel da cor de sua equipe e com o número que estava escrito no mapa. Após achar o número, os alunos entregavam-no para a professora e pegavam o próximo mapa com uma nova localização. A equipe que achasse os sete números primeiro vencia o jogo. Segue abaixo o mapa utilizado para as aulas. Logo à direita é a entrada da escola. Os quadrados são as salas de aula, direção e biblioteca. O grande retângulo à esquerda é a quadra. Próximo à quadra, o pequeno retângulo com linhas é a escada que leva para a quadra.

²⁸ Tais informações estavam descritas em um arquivo de *power point* utilizado pela docente. Nesse arquivo não havia a fonte desses dados. No entanto informações dessa modalidade desportiva podem ser encontradas em

<http://www.cacaprisma.com.br/index.php?option=com_content&view=section&id=6&layout=blog&Itemid=53> Acesso em 14.05.2015.



Mapa Utilizado pela docente durante as aulas de Corrida de Orientação

Os alunos se mostraram bastante motivados com a atividade e esforçaram-se bastante para encontrar os números. As dúvidas que surgiam eram sanadas pela professora, tendo a aula terminado antes que qualquer grupo conseguisse completar a prova.

A aula seguiu a mesma dinâmica no 9º ano 2. Interessante que um dos números estava colado no lado de fora da escola. Um senhor que estava nesse espaço encostou-se na parede escondendo o número. Os alunos tiveram grande dificuldade para achá-lo. Outra ocorrência foi que havia números colados na mesa do refeitório da escola. Quando os alunos foram procurá-los, foram impedidos por uma das auxiliares de serviços gerais. Ela alegou que era hora de limpar o refeitório e não queria ninguém ali. Como estava limpando o chão, jogou água na direção dos adolescentes. A professora, ao final da aula, conversou com essa funcionária da escola sobre o ocorrido. Alguns números sumiram do local onde estavam, sendo que, nessa turma, também nenhum grupo conseguiu terminar o trajeto estipulado. Ficou combinado que fariam a atividade novamente na aula seguinte.

Para dar prosseguimento ao conteúdo ‘corrida de orientação’, na aula seguinte, a professora chegou à escola mais cedo para esconder os números e marcá-los no mapa. Mesmo assim a primeira aula começou um pouco atrasada.

Dividiu-se novamente a turma do 9º ano 1 em grupos. Os alunos mostraram-se bastante motivados no início da atividade. No entanto, alguns números estavam bem escondidos e eles tiveram dificuldade para encontrá-los, ficando assim desestimulados. A atividade estendeu-se após o término da aula, entrando no horário do professor que daria a segunda aula.

No 9º ano 2, assim que a professora chegou à sala de aula, alunos reclamaram da atitude da funcionária que jogou água em alguns deles na aula anterior. Os alunos mantiveram os grupos que haviam formado anteriormente e cada grupo pegou o primeiro mapa, partindo em busca dos números. Mostravam-se bastante motivados e envolvidos com a atividade.

Alguns números não foram achados. Certos alunos encontraram um número que era para ser achado depois do número que estavam procurando. Deixaram o número no lugar e, quando foram buscá-lo com o mapa correspondente, este não estava mais no lugar em que se encontrava antes. Quando isso aconteceu, a professora parou a aula, chamou os alunos e levantou a possibilidade de haver estudantes escondendo os números de outros grupos. Realizou uma reflexão sobre trapacear no jogo e também na vida. Expôs que se os alunos estavam tentando levar vantagem em uma atividade escolar, poderiam transpor isso para a vida deles. Segundo ela, isso não é uma atitude honesta nem para o jogo muito menos para a vida.

Nas aulas destinadas aos oitavos anos, ela seguiu o esquema adotado anteriormente. Entregou uma bola e liberou os alunos para descerem para a quadra. Alguns meninos foram jogar futebol, enquanto o restante ficou dividido em grupos conversando. Em uma das turmas, no caminho da sala para a quadra, um dos meninos estava escutando música no celular. Foi pedido então para que ele entregasse o celular e o fone de ouvido. Após algumas negativas, o discente entregou os aparelhos. Saiu dizendo que iria brigar com a professora, pois havia outros alunos usando seus celulares e não foram abordados.

Em fins de novembro, a professora tentou marcar com um grupo que pratica *slackline* para fazer uma aula dessa atividade com os alunos dos nono anos. Não conseguiu, devido à impossibilidade de esses profissionais comparecerem à escola. Assim a professora liberou os alunos para a quadra, local em que alguns meninos jogaram futebol e o restante da turma ficou conversando.

Analisando as aulas relacionadas ao conteúdo ‘esportes de aventura’, percebe-se que o momento da ‘catarse’ acabou não acontecendo, não sendo assim proposto um instrumento para conhecer o que os alunos assimilaram em relação às atividades trabalhadas. Não foi realizado, também, o passeio para Ibitipoca que seria a finalização do conteúdo. Nesse caso, é necessário levar em conta que as circunstâncias impediram que tal viagem fosse realizada. Além da falta de recursos financeiros, havia também o problema do desgaste físico e emocional da professora.

Tal viagem, mais as práticas relacionadas ao *slackline*, *parkour*, entre outros, forneceria elementos para a montagem do livro sobre esportes de aventura a partir das vivências dos alunos, atividade a ser realizada, segundo o planejamento da docente, no último passo proposto pela pedagogia histórico-crítica. Como foram poucas atividades práticas e não houve registros das mesmas, tal procedimento ficou comprometido e não foi realizado.

Em relação à vivência dos esportes de aventura, não foram propiciadas discussões junto a aspectos históricos, buscando, como estava no planejamento, uma criticidade em relação a essas atividades por parte dos estudantes.

3.4.3. Outros Momentos da Prática Docente – Terceiro Bloco de Atividades

3.3.3.1. A gincana

A gincana ocorreu no mês de outubro de 2013, e, dentre outras, contava com as seguintes atividades:

Futebol de vassoura: equipes divididas em grupos de quatro alunos. Um time tinha que conduzir uma bola usando uma vassoura até o gol do adversário.

Corrida do jornal: cada equipe com dois representantes. Um jogador de cada equipe teve que se deslocar de uma extremidade à outra da quadra usando dois jornais. Pisava-se em um, colocava-se o outro na frente e pisava-se no outro. Chegando-se em determinado ponto, os jornais eram passados para o companheiro de equipe que fazia o trajeto de volta. Quem chegasse ao ponto de partida primeiro ganhava.

Soletando: Foram dadas aos alunos palavras que deviam ser soletradas. Quem acertasse marcava ponto. A equipe que marcasse mais pontos ganhava.

As atividades listadas, bem como, os demais jogos realizados, foram elaboradas pelo outro professor de educação física da escola. Nos dias em que ele não estava presente, a professora, juntamente com a direção da escola, organizava as competições a partir de uma planilha montada por ele.

Antes da realização dos jogos, discutindo com os alunos, a docente decidiu incluir na gincana os esportes *frisbee* e *dogebol*, que haviam sido ministrados para suas turmas e que possuíam regras mais simples, facilitando assim, a participação de indivíduos que não possuíam intimidade com tais atividades. Foi selecionada uma comissão de alunos com a responsabilidade de divulgar para as turmas nas quais ela não ministrava aulas, as regras e

elementos que compõe esses esportes. Essa comissão formada acabou não exercendo a função que lhe foi conferida.

Sobre a gincana e essa comissão de alunos a professora disse que:

a coisa já estava meio organizada, as tarefas da gincana já estavam definidas. Na verdade, a coisa aqui funciona da seguinte forma: quem idealiza sempre assume, carrega o piano. Isso ficou nas nossas costas. A gente não teve cooperação dos outros professores. Na verdade não tivemos espaço para a discussão. A escola tem um espaço físico limitado, a gente só tem uma quadra, uma sala de informática que não funciona, então os dias são alternados. Eu não encontro com o outro professor de educação física porque nossos dias não coincidem. A escola não propiciou um horário para que a gente conversasse, se organizasse e nem sugeri uma equipe de professores para organizar isso. Então a gente acabou deixando a coisa para lá. Os meninos ficaram frustradíssimos e cobraram horrores porque foi levantada essa possibilidade, mas eu não consegui consolidar.

Ela conversou com seus alunos sobre tal situação,

eles me perguntaram e eu tive que dar o retorno. Na verdade foi iniciativa deles, eles me cobraram. A gente conversou sobre o motivo, expliquei o por quê, falei sobre a exigência de uma estrutura e da disponibilidade de algumas pessoas e isso não aconteceu.

Dessa maneira, como foi dito, as atividades realizadas foram montadas exclusivamente pelo outro professor de educação física, que lecionava na mesma escola.

Durante as atividades realizadas, os alunos que participavam eram sempre os mesmos. Havia intervenção por parte da professora e da direção da escola, mas muitos não quiseram disputar as provas que compunham a gincana. Uma parte dos estudantes presente na quadra mostrava-se indiferente, mesmo com o incentivo da direção da escola e também da professora para que participassem do que era proposto.

Os jogos possuíam um caráter de competição no sentido em que eram disputadas provas entre equipes, sempre havendo um vencedor. No entanto, essas equipes eram compostas por alunos de todas as turmas, não havendo rixas entre as mesmas. Não havia também exaltação/enaltecimento em relação à equipe que ganhava ou que estava na frente em relação aos pontos marcados.

Essa gincana aconteceu durante uma semana, ocupando inclusive, o horário destinado às aulas de educação física da docente. Tal atividade foi realizada sem que houvesse um planejamento comum feito pelos dois docentes dessa disciplina que atuavam nesse colégio. Além disso, durante as atividades, não houve um envolvimento efetivo dos demais professores para que os jogos propostos fossem colocados em prática. Tal fato,

presente nessa e também em outras instituições de ensino, demonstra a falta de entrosamento entre docentes para a realização de determinados eventos que deveriam contar com a participação de todo o corpo de professores. Demonstra também a visão compartilhada por muitos profissionais da educação relacionada ao fato de que eventos como gincanas, festa junina, dentre outros, são de inteira e exclusiva responsabilidade do professor de educação física.

3.4.3.2. Aulas de Educação Física em Dezembro

As aulas lecionadas no mês de dezembro não estiveram vinculadas a nenhum conteúdo específico, assim não foi denominado no título desse item o conteúdo trabalhado nesse período do ano. A docente estava no auge do seu cansaço físico e mental e, assim, por esse motivo, não conseguiu terminar o ano da maneira como havia proposto em seu planejamento.

Na primeira aula lecionada nesse mês, a professora chegou atrasada à escola. Por isso não ministrou aula no 9º ano 1. Segundo ela, no dia anterior, derrapou, rodou e bateu com o seu carro. Estava com o corpo bastante dolorido. Foi à escola para não deixar a direção, bem como os colegas de profissão, com mais uma tarefa, ou seja, tomar conta de suas turmas. Segundo a direção, uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola é exatamente a falta de professores.

Uma das principais dificuldades que eu vejo no meu dia a dia é a falta de professores. É a falta do profissional, por vários motivos, atestado médico, faltas mesmo. Eu acho que essa é a maior dificuldade, lidar com a falta de um membro da equipe é complicado porque você já tem seu dia esquematizado. A partir do momento que alguém deixa de estar no local de trabalho é muito complicado.

Segundo a diretora, para sanar tal problema, ela se utiliza de

arrumações internas. Pegamos algum professor que esteja fora da sala para cobrir essas aulas. Pedimos ajuda aos próprios colegas para ajudar, dar aula junto. Não é o ideal, mas é o que temos. Lançamos mão do que tiver aqui, pessoas que estão na escola para nos ajudar, que estão fora de sala.

Devido aos fatores citados pela diretora, a docente não se ausentou, pois sabia que isso acarretaria um acréscimo nas atividades dos demais profissionais da escola. Assim, mesmo desgastada física e emocionalmente, não deixou de comparecer ao seu trabalho. Esse desgaste se traduziu em problemas no ano de 2014, levando-a inclusive a um

afastamento da instituição de ensino em que lecionava durante uma parte do primeiro semestre do referido ano.

Segundo a docente,

eu tive um ano difícil, tive umas questões pessoais complicadas no primeiro semestre e acabei me enterrando no trabalho. E o projeto teve uma demanda muito grande por conta do tamanho do espetáculo [...]. Foi um projeto de uma complexidade, de uma exigência tremenda. Como no sábado de manhã, o tempo que a gente tinha com eles estava comprometido pela discussão, foi preciso usar o sábado à tarde e o domingo. Foram muitas vezes que a gente marcou ensaio no domingo com os meninos.

Sem dinheiro e com um figurino enorme pra fazer, assumi a confecção da maior parte das roupas e isso foi feito, obviamente, fora do meu horário de trabalho. Os ensaios eram fora do horário e as roupas eram fora do horário que já era fora do horário. Era uma coisa de louco mesmo. Coisa de gente maluca. Coisa de gente maluca, que a gente só fez nessa situação porque a gente via a importância disso (...)

As demandas foram sendo colocadas, a coisa foi crescendo e a gente foi tentando dar conta. Tivemos uma greve o ano passado, parou tudo, menos o projeto, porque não dava para parar, não tínhamos como repor ou adiar o espetáculo. Tínhamos contrato assinado com o Pró-Música.

Então, foi extremamente cansativo, extremamente cansativo mesmo! Comecei a não dormir, acordava no meio da noite pensando no figurino, na coreografia. E a responsabilidade da chave da escola na minha mão. Todo mundo podia não ir, menos eu. Chave e senha na minha mão, que foi a forma que achamos, em acordo com a direção, para o projeto funcionar. Não tinha funcionário para trabalhar no fim de semana.

O somatório disso tudo foi que, no final do ano, eu estava extremamente desgastada. Esse ano eu comecei a trabalhar com um problema de insônia sério, talvez stress, crise de depressão, talvez alguma coisa assim nesse sentido.

Ainda no início de dezembro, na aula da turma do 8º ano 2, havia um menino de outra sala no andar acima da quadra, gritando e caçoando dos alunos que estavam jogando futebol. Foi necessário que a docente subisse e conversasse com ele para resolver tal problema. Os alunos que estavam em quadra jogando futebol pararam uns cinco minutos antes do término da aula e subiram para a sala. Nesse período do ano, a falta de motivação por parte da professora se mostrava também nos alunos. A cada aula era menor o número de estudantes que fazia qualquer atividade prática. A maioria ficava apenas conversando e esperando que a aula acabasse.

Como acréscimo a essa situação de desmotivação, houve um dia em que ao chegar à quadra, a professora deparou-se com um amontoado de fios de luz amarrados sobre a mesma em uma altura que era possível para alguns alunos tocá-los com as mãos. Havia, conectados a eles, diversos bocais com lâmpadas quebradas, estando os cacos de vidro

espalhados pelo chão. Aparentemente não corria eletricidade pelos fios, pois haviam sido desconectados da rede elétrica. Segundo a docente tal situação aconteceu pelo fato de que no fim de semana houve uma festa na escola e foi montada uma estrutura para a iluminação da mesma. Como esses fios não foram retirados, durante o fim de semanas, pessoas da comunidade entraram na escola para jogar futebol e quebraram as lâmpadas que estavam na quadra.

Ainda sobre a turma do 8º ano 2, era perceptível que na mesma formavam-se grupos nas aulas que se constituíam basicamente pelos mesmos alunos. Esses estudantes estavam sempre juntos e conversavam sobre os mais variados assuntos. Na aula acima citada, os integrantes de um dos grupos que constantemente ostentavam certos hábitos proferiram os seguintes comentários:

- “Já comi comida japonesa”;
- “Malho em academia e pago 100 reais de *personal*. Porque malhar sem *personal* não dá!”
- “Vou malhar, mas vou malhar *fitness*, porque esse deixa a gente mais forte”;
- “Sei dirigir, mas confundo acelerador com o freio”.

Era visível que tais comentários tinham por objetivo a inserção no grupo em que os alunos estavam, pois, no caso do comentário do estudante que disse saber dirigir, outras falas suas mostravam exatamente o contrário. Novamente aparece a questão da importância, para esses adolescentes, de serem aceitos pelo grupo em que convivem. Para isso, vale criar situações ou mesmo deixar de participar da aula de educação física quando seus pares também se negavam a participar. Tal recusa acabava acontecendo com um efeito dominó. Inicialmente um aluno se negava a participar das aulas e gradativamente outros alunos seguiam o mesmo comportamento. Isso ocorreu em algumas situações.

Na aula destinada ao 8º ano 1, a professora atrasou um pouco para começar a aula para que pudesse entregar à direção da escola notas fiscais referentes a materiais que ela havia comprado para educação física (taco de basebol, bolas etc.). Parte desses materiais, ela adquiriu com recursos próprios e objetivava ressarcimento por parte da escola. A docente disse que, por algumas vezes, já adquiriu materiais com recursos próprios. Ela disse o seguinte:

material é um problema. Quando eu entrei na prefeitura tinham minimamente um material que eles mandavam, tinha até como solicitar alguma coisa, tinha esse acesso. Hoje eles alegam que o material de

educação física tem que ser adquirido com verba da escola. Só que a verba da escola é muito pequena para muita demanda. Muitas vezes eu compro o material com o meu dinheiro e, quando dá, a escola me ressarce. Isso é o meu maior problema, [por exemplo] queria trabalhar lutas, mas nunca tem verba para comprar o tatame.

Segundo a direção da escola, a compra de materiais

é feita a partir das solicitações dos professores, daquilo que eles estão precisando para trabalhar. Nós utilizamos a verba do PNE que é a verba do município para fazer essa compra de materiais. De educação física eu compro é com o PNE mesmo, na medida do possível. Bolas, a maioria são bolas, rede, essas coisas.

Quando indagada se essa verba é suficiente para a compra de materiais para a educação física, ela respondeu:

o que me solicitam, o que os professores me solicitam, eu tento, na medida do possível, atender porque eles não têm muitas solicitações. Mas o que precisa, a [professora de educação física], como eu falei anteriormente, na questão de ela introduzir alguns jogos que não fazem parte do nosso cotidiano. Se for necessário comprar uma bola diferente ou um outro material diferente, com certeza nós atendemos. Então naquilo que eles precisam, naquilo que eles me solicitam que é possível fazer, eu tenho adquirido.

Ela explicou que o PNE

é a verba da prefeitura. A escola hoje trabalha com verba do município e com verbas federais. O PNE é a verba que é disponibilizada pelo município e que é de acordo com o número de alunos. Ela é calculada a partir do número de alunos da escola. Então essa é a verba que vem a cada dois meses, você recebe uma parcela, e aí, com essa verba, você tem que praticamente suprir todas as despesas da escola. Gás, a proteção do patrimônio público, a questão do alarme, material de limpeza, materiais de educação física, se for necessário, livros, se precisar, mas lógico que eu tenho outras verbas federais. Mas elas me limitam um pouco porque eu não posso comprar tudo que eu quiser, elas têm algumas limitações.

Ela disse que a escola tem acesso a verbas federais ligadas ao “Mais Educação”²⁹, que só podem ser gastas nos projetos vinculados a esse programa e também verbas do PDE³⁰ que estão atreladas a um planejamento feito anteriormente. Além dessas, conta também com verbas do PDDE³¹. Todas as três são atreladas à apresentação de três orçamentos. A diretora diz ainda que,

nós trabalhamos com muitos parceiros. Nós já temos os nossos fornecedores, que entendem o nosso problema e nos esperam. Eles

²⁹ Informações sobre o programa “Mais Educação” consultar o site <<http://www.mec.gov.br/>>.

³⁰ Informações sobre “PDE” consultar o site <<http://www.mec.gov.br/>>.

³¹ Informações sobre “PDDE” consultar o site <<http://www.mec.gov.br/>>.

esperam a verba chegar. Eles nos fornecem o que nós estamos precisando e aguardam a verba chegar. Porque você não tem dinheiro na mão para comprar, para resolver pequenos problemas. Uma vez por ano, a gente faz a festa junina, guarda algum dinheiro em caixa, para eventuais despesas, para aplicar em alguma coisa, mas assim, no dia a dia, é complicado. Então eu só trabalho com meus parceiros. Por exemplo, o meu fornecedor de gás, ele sabe que ele vai me fornecer tantos botijões que eu precisar, mas ele só vai receber no dia em que a verba sair. O meu fornecedor de material de limpeza vai fazer a mesma coisa. O alarme que protege a escola, que é um monitoramento 24h, também já sabe que só vai receber quando a verba chegar. Então a gente tem algumas pessoas, alguns parceiros que nos ajudam. O que dá para fazer, faz quando tem dinheiro em caixa. O que não dá tem que esperar.

Voltando à aula destinada ao 8º ano 1, quando a docente chegou em sala, os alunos sentaram-se rapidamente, pois estavam espalhados pelo ambiente. Um manteve-se no lugar e disse que não se levantou porque não era falso como os demais. Na quadra, poucos meninos foram jogar futebol, ficando o restante da turma conversando em pequenos grupos.

Na turma do 9º ano 1, a professora chegou na sala de aula, conversou com os alunos e os liberou para que fossem para a quadra. Entregou-lhes uma bola de futebol e dois cones. Por estarem finalizando o ensino fundamental, era o último ano que esses alunos permaneceriam na escola. Por isso, estavam escrevendo seus nomes nas camisas dos colegas. Os alunos desceram para a quadra e continuaram autografando a camisa dos amigos. A professora comentou que, devido ao cansaço de fim de ano, não traria mais as cordas de *slackline*, nem faria a viagem combinada. Sobre o passeio a Ibitipoca, além do desgaste da docente, havia o problema de que a escola não poderia ajudar a custear a viagem.

Na última aula ministrada em dezembro, seguiu-se a dinâmica adotada anteriormente em relação aos oitavos anos. Nesse dia, os alunos não quiseram realizar qualquer atividade. Ficaram conversando entre si sobre quem teria sido aprovado, reprovado ou ficado em recuperação. Nos nonos anos, a maioria dos alunos das turmas não compareceu à escola.

Também em dezembro houve uma reunião pedagógica³² entre os docentes da escola que tinha por objetivo a realização do conselho de classe. Foi dividida em quatro momentos, sendo cada momento destinado a discutir sobre um grupo de turmas. Eram

³² Reuniões pedagógicas são realizadas nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, mensalmente. Nestas são discutidas questões relacionadas ao funcionamento da escola em seus aspectos pedagógicos e estruturais.

ditos os nomes dos alunos e cada professor falava se ele foi aprovado, reprovado ou estava de recuperação. Dependendo da situação de cada estudante, os professores discutiam se o aluno era reprovado sem passar pela recuperação. Nessa reunião os professores de educação física participaram apenas como ouvintes das turmas que lecionavam, pois não lançavam notas. Não foi, em momento nenhum, pedida a opinião desses educadores em relação aos alunos que ali estavam sendo avaliados. Sobre esse assunto a professora de educação física disse o seguinte:

o conselho final é pior, é sempre tenso. Existe uma pressão da Secretaria de Educação – que, por sua vez é pressionada pelos órgãos superiores – para aprovação dos meninos. Essa coisa de retenção do menino é sempre uma coisa muito problemática. Há um questionamento, a escola é culpabilizada pela retenção do menino. Passa o menino e pronto, mesmo que ele não tenha apreendido o mínimo necessário e depois a gente vê como é que fica. Já chegaram a fazer votação para saber se aprovavam o menino ou não. Querem que o professor arrume uma nota e que passe o menino. É tenso. Principalmente nesse conselho final que você viu. Os outros, a gente da educação física é lembrado, perguntam sobre o menino nas aulas, querem nos ouvir. [além disso] eu faço parte do colegiado. Interesse meu. Esse espaço de discussão eu não perco, de forma alguma. Nas questões gerais da escola eu sempre me posiciono.

Entre os dias 10.12.2013 a 19.12.2013 (duas semanas), permaneceram na escola apenas os alunos que estavam em recuperação. Como a disciplina educação física não tem nota, conceito, nem recuperação, a professora ficou organizando seus diários nesse período. Tal situação aumenta o tempo em que os alunos perdem o direito de frequentar as aulas de educação física, bem como outras disciplinas, pois muitos não vão à escola e aqueles presentes frequentam apenas as aulas nas quais se encontram em recuperação.

Segundo a docente,

isso é um problema. São 80 aulas previstas para o ano letivo e eu não tenho 80 aulas. É aquela questão sobre o que é prioridade na escola do filho do trabalhador. A educação física deixa de ser prioridade nesse projeto formativo a partir do momento em que as competências exigidas mudam: conhecimentos matemáticos, leitura e escrita, capacidades de aprender sempre para lidar com as novas tecnologias. A educação física trata de um conhecimento que não cai no vestibular, não tem ponto, não dá pau e não entra no SISLAME. Não estou defendendo essa quantificação, mas isso demonstra a visão que a rede municipal tem acerca da educação física.

A escola faz um simulado uma vez por semestre. A entrada da educação física nesse simulado trouxe alguns elementos para o debate. É o início de um reconhecimento de que existe um corpo de conhecimentos, de que a educação física tem a questão do saber sobre, não só o saber fazer. Mas ela ainda é uma disciplina à parte, uma disciplina de menor importância frente ao português e à matemática. A coisa da educação física ser

avaliada apenas em função de presença, isso é um problema. É por isso que as aulas são suspensas nas últimas semanas. Só vêm à escola os alunos que estão em recuperação e é montado um horário especial sem a educação física. Sabendo disso, me organizo e planejo quatro aulas a menos por semestre porque uma semana é revisão e outra semana é aplicação de provas. Então das 80 eu tenho oito aulas a menos.

Visualiza-se, assim, a importância que foi dada, nesse período do ano, à educação física escolar nessa instituição de ensino. Simplesmente os alunos deixaram de frequentar as aulas dessa disciplina devido à organização da escola em torno de disciplinas que possuem avaliações que podem reprovar o aluno.

3.5. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo avaliativo nas escolas pode fornecer elementos para que os educadores analisem o quanto de conhecimento foi assimilado pelos discentes. No entanto esse processo dentro da educação física não deve se mediado pela quantidade ou qualidade dos gestos técnicos que o aluno é capaz de executar, pois, segundo o Coletivo de Autores (1992) a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é mais do que aplicar testes, selecionar e classificar alunos.

Dentro da pedagogia histórico crítica, a análise de quanto o aluno assimilou do que foi proposto nas fases da prática social inicial, problematização e instrumentalização é feito na ‘catarse’.

Convém recorrer a Saviani (2000) sobre esse momento, pois, segundo ele, é necessária a condição de agentes sociais atuantes pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois a transformação advinda da educação acontece de modo indireto e mediato, ou seja, através da ação sobre os sujeitos da prática. Sendo educação sinônimo de mediação, a sua razão de ser está nos efeitos que se prolongam além dela mesma e que continuam após o término da ação pedagógica.

Segundo Gasparin (2009), a catarse significa a síntese que o estudante fez em relação ao conteúdo aprendido, sendo a manifestação de um novo conceito aprendido.

Durante o período de observação das aulas pode ser observado dois momentos em que a docente propôs atividades avaliativas para seus alunos. No primeiro deles, em uma das aulas destinadas ao 8º ano 2, houve comentários sobre as perguntas referentes à educação física presentes em um simulado. Esse abordava questões de todas as disciplinas

que compõem a grade curricular da escola. Falou-se das perguntas e também de quais seriam as respostas certas. As questões abordadas no simulado foram as seguintes:

QUESTÕES SIMULADO – EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º e 9º anos

- 1) Quanto ao *Dodgeball*, é correto afirmar, exceto:
 - a) O objetivo do jogo é eliminar todos os jogadores adversários de quadra, acertando o adversário abaixo da linha dos ombros.
 - b) → Apesar de muito praticado nos Estados Unidos, o *Dodgeball* não possui competições oficiais.
 - c) Pegar a bola sem a deixar cair no chão elimina o arremessador e permite trazer de volta um jogador da sua equipe, caso este esteja fora de jogo.
 - d) Ser atingido na cabeça pelo arremessador faz com que o mesmo seja eliminado.

- 2) O *croquet* ou **cróquete** é um jogo que constitui em golpear bolas de madeira ou plástico através de arcos encaixados no campo de jogo. Sobre o cróquete, é correto afirmar que:
 - a) O campo oficial do cróquete deve ser obrigatoriamente cimentado e pintado com linhas verdes e amarelas.
 - b) Quando a bola atravessa cada aro, o jogador ganha duas tacadas extras. Caso acerte a bola do adversário, tem direito a mais uma tacada extra.
 - c) → O competidor que mais se aproximar da baliza 01 será o último a sair e o que ficar mais longe será o primeiro.
 - d) O cróquete surgiu na Inglaterra e, por volta de 1850, era muito praticado entre as camadas populares do país.

- 3) O críquete é um esporte que surgiu na Inglaterra e é muito semelhante ao que conhecemos como "taco ou betes". Sobre esse esporte, é incorreto afirmar:
 - a) Dois rebatedores ficam no “*wicket*”, um em cada ponta. Quando a bola é rebatida, os dois têm que correr para marcar o ponto.
 - b) Se o rebatedor rebater a bola para fora do campo sem que a bola quique dentro do campo, ele marca 6 pontos e não precisa correr.
 - c) Se a bola for rebatida e sair depois de tocar qualquer parte do campo, o rebatedor marca 4 pontos, também sem precisar correr.
 - d) → Se a bola for rebatida mas sair depois de tocar qualquer parte do campo, o rebatedor não marca pontos.³³

Em relação à presença da disciplina educação física no simulado da escola, a docente relatou que foi algo que lutou para incluir. Tal posicionamento se deve a sua concepção metodológica relacionada a essa disciplina. Assim, acredita que tal matéria

³³ As respostas corretas estão marcadas com uma seta.

escolar tem um corpo de conhecimento sistematizado e que existe a possibilidade de esses conteúdos serem avaliados. Mostrou-se descontente com o fato de, no sistema no qual são lançadas as notas de todas as disciplinas que compõem a grade curricular da escola, não haver espaço para serem lançados conceitos ou notas relacionadas à educação física. Assim, para quem leciona educação física, resta a tarefa de lançar no diário a frequência dos alunos. Nas palavras da professora: “na verdade é uma briga singular porque ter nota significa ter instrumentos de avaliação e nem todo mundo quer, nem todo professor quer ter esse trabalho de sistematizar isso, então eu perco força.”

Outro momento em que a professora propôs uma avaliação foi quando encerrou o conteúdo ‘esportes pouco conhecidos’. Essa foi feita através de duas folhas com perguntas referentes aos esportes ministrados. Os alunos podiam escrever sobre qualquer atividade praticada dentro do referido conteúdo. O trabalho era para ser feito em duplas e continha as seguintes questões:

- nome do esporte;
- origem/ história;
- onde é popular;
- sua prática no Brasil;
- número de jogadores;
- principais regras;
- material necessário;
- curiosidades;
- divulgação nos meios de comunicação.

Em relação à avaliação, nas palavras da professora, “ela é o meu retorno, ajuda a dimensionar o quanto esse menino compreendeu, o quanto sua visão a respeito do conteúdo mudou a partir das aulas, quais estratégias eu vou ter que utilizar com esse menino para outros conteúdos. É um norte para o professor.” Disse também que

é o momento de organizar a discussão feita nesse período, é o momento de pegar esse monte de informação que eles têm de forma desconexa, que estão soltas, e fazer o retorno àquelas perguntas que a gente fez no início. Por que alguns esportes são tão conhecidos e outros não? E de romper com essa percepção desses esportes pautada no senso comum. A primeira coisa que eles falaram é que é tudo muito caro, que os equipamentos são caros, que existem equipamentos específicos e não é bem assim... Eles começam a perceber a questão da mídia, da mercadorização dos esportes como o futebol. Eles percebem que determinados esportes necessitam sim de equipamentos caros, mas existem esportes que não têm essa coisa e

não são conhecidos e eles começam a perceber essa mercadorização das práticas corporais, dos esportes. A ideia é exatamente isso, que eles respondam a essas perguntas que foram lançadas num primeiro momento, mas agora não mais a partir do senso comum. Agora, o senso comum está confrontado com o que eles viram, com o conhecimento a partir daquela prática. O nível de elaboração é outro. E abrem-se possibilidades imensas, além de poder assistir a esses jogos, fazer uma discussão muito mais crítica acerca dessas práticas, desses esportes, das práticas corporais de aventura, eles passam também a ter outras possibilidades.

Boa parte dos alunos dos nonos anos entregou o trabalho. O mesmo não aconteceu com os alunos dos oitavos anos, nos quais não houve devolução da avaliação proposta. Sobre essa atitude, a professora de educação física disse o seguinte:

era uma turma muito difícil e a gente não tinha muito o que fazer. Houve reuniões de pais, não só comigo, mas com os outros professores, porque eles se recusavam a entregar as avaliações de outros professores também. Não faziam trabalhos de outros professores, inclusive trabalhos que eram feitos em sala de aula. O fato de não entregarem a minha avaliação foi um fato a mais, mas essa prática era comum porque era uma postura das turmas, principalmente da turma do 8º 2. Não só entregar, como também não participar.

Nota-se que após a instrumentalização, a educadora propôs uma avaliação para levantar o que os alunos tinham assimilado em relação aos conteúdos propostos. Nesse caso, levantou questões que haviam sido formuladas na fase de problematização, tais como: Que espaço os esportes trabalhados possuem na mídia? Como é a sua prática no Brasil?

Retomou elementos que foram levantados na fase de problematização. Nesse momento, contido dentro da catarse, a intenção era descobrir o quanto os alunos se modificaram com o contato com novos conhecimentos e como a visão de mundo deles em relação à realidade se modificou.

No entanto, a avaliação realizada, mesmo não sendo o objetivo proposto pela docente, assemelhava-se com um processo de testagem e não com um instrumento para que fosse feito um diagnóstico em relação ao que foi aprendido pelos alunos. Também, nessa fase, não foram retomadas questões que inicialmente foram discutidas como o investimento financeiro na Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil e também gastos com a saúde e educação neste país. Não houve também uma conversa com os alunos em relação ao que eles responderam na avaliação proposta. O trabalho foi entregue, recolhido daqueles que o fizeram e arquivado. Havia no planejamento a intenção de retomar essas

discussões nessa fase, no entanto, segundo a docente, não foi possível fazer isso devido ao cansaço em que ela se encontrava naquele período do ano.

Tal diferença, entre o que foi proposto e o que acredita ser necessário nesse momento, pode ser visto através da seguinte fala da docente sobre a catarse:

a intenção é que essas informações sejam organizadas de forma que eles consigam responder às questões problematizadoras, mas agora com outro nível de elaboração, mediados pelo conhecimento científico. Para isso, dispomos dos mais variados instrumentos: pode ser através da criação de um blog, da confecção de cartazes, da elaboração de um livreto sobre o esporte ou até mesmo da elaboração de um jogo de perguntas e respostas. O importante é que eles tenham a organização mental acerca do que foi trabalhado, superando uma análise simplista acerca da questão central, que é a mercadorização das práticas corporais e o esporte enquanto mercadoria rentável.

3.6. REFLEXÕES SOBRE AS AULAS DA PROFESSORA

A docente vivia, em seu cotidiano profissional, situações limitadoras de sua prática docente como a falta de espaço adequado para ministrar suas aulas e também falta de materiais. O primeiro problema fazia com que as aulas estivessem sujeitas a questões climáticas como chuva e sol forte, além de impedir que, em determinados momentos, a aula acontecesse da forma como foi planejada. Além disso, a existência de um terreno baldio no entorno da quadra fazia com que materiais fossem perdidos. Em relação ao segundo problema, ou seja, aos materiais necessários à realização da aula, devido à especificidade de alguns deles, não era incomum que a docente tivesse que comprar determinados apetrechos com recursos próprios. Isso acabava ampliando o tempo em que a educadora se dedicava a atividades relacionadas à sua prática profissional, pois ela tinha que se deslocar para a compra desses materiais, atividade realizada fora de sua carga horária de trabalho.

Além disso, ela encontrou, no período de observação, dificuldades para trazer os alunos para as aulas práticas. Apesar de diferentes estratégias, houve momentos que suas tentativas foram frustradas. Segundo a professora, a intenção ao propor atividades novas foi motivar os alunos e permitir que indivíduos menos habilidosos participassem. No entanto, mesmo com essa estratégia, alguns alunos se recusavam a jogar. Dentre eles, muitos que não eram os mais habilidosos da turma. Foi percebido que tal recusa, por vezes, se dava pelo olhar do colega de turma, pois certos estudantes não queriam mostrar qualquer inabilidade estando próximos de seus pares. Alguns discentes, por intervenções da docente, integravam os times, no entanto, participavam como peças decorativas,

conversando entre si, totalmente alheios ao jogo. Houve casos em que o argumento exposto entre eles era que não queriam suar, pois tinham aula em sala depois. Nesse caso, existe mais um problema encontrado pela educação física escolar, principalmente, nos dias de muito calor. Mesmo sabendo da importância de tal disciplina, há de se considerar que é complicado assistir aula estando completamente suado e podendo tomar banho apenas quando se chega em casa. Essa situação se agrava quando a educação física é ministrada no primeiro horário e os alunos têm todo o restante do turno para ficar com a mesma roupa.

Às vezes, a não participação estava relacionada a pouca compreensão que os estudantes possuíam em relação ao que era proposto. Tal falta de compreensão levava à desmotivação de alguns estudantes em relação às atividades. Em certas situações, isso atrapalhava o andamento das aulas, pois alguns indivíduos ficavam dispersos e acabavam focando sua atenção para fora dos esportes trabalhados, mesmo havendo constantes explicações por parte da docente. Novamente o olhar do companheiro de turma aparecia como fator de restrição, pois certos estudantes não queriam mostrar que não estavam compreendendo algo que estava sendo explicado, já que, como foi descrito, em algumas situações, alunos foram repreendidos por seus colegas por não obterem o rendimento esperado nas atividades propostas.

No entanto, houve casos em que discentes foram para a quadra mesmo não sendo o horário da aula deles. Avaliando os episódios anteriores, observa-se que, ao mesmo tempo em que alguns estudantes se recusavam a participar das aulas práticas, outros buscavam a quadra mesmo fora de seu horário. Parece que alguns discentes consideravam a quadra como um lugar especial. Gostavam daquele ambiente e, se possível, permaneceriam ali por um período de tempo maior do que tinham direito segundo a sua grade de horários.

Somadas aos problemas com os alunos, houve situações, no mínimo, inusitadas com os responsáveis pelos alunos. A mais expressiva foi o caso da mãe que mandou um bilhete ‘autorizando’ a filha a não frequentar a aula de educação física.

Tais situações mostram a importância da participação dos professores de educação física nas reuniões de pais, bem como nas reuniões pedagógicas da escola, para que possam esclarecer assuntos relacionados a essa disciplina e também mostrar a importância da mesma dentro do contexto escolar. Sobre esse assunto, convém destacar a última reunião pedagógica realizada na escola, na qual os professores de educação física estavam apenas de corpo presente, sem qualquer intervenção nas discussões realizadas em torno da aprovação ou retenção dos alunos. Analisando esse caso em específico, parece que a

educação física é algo alheio ao ambiente escolar, sem importância pedagógica. Cada professor dá sua nota, faz suas considerações, verifica se o grupo concorda e assim chega-se à conclusão de aprovação ou não dos alunos. No entanto, disciplinas como educação física e arte acabam ficando de fora, como se esses professores não fizessem parte do cotidiano escolar e não pudessem participar, fazendo considerações em relação ao estudante.

Outro fator que atrapalhou o andamento das aulas, no segundo semestre, foi a sobrecarga de atividades que a professora assumiu. Como foi dito, ela participou de eventos acadêmicos, deu aulas de dança, confeccionando o figurino dos alunos fora de suas horas de trabalho, realizou muitos ensaios e reuniões nos fins de semana. Isso gerou um desgaste físico e emocional que se traduziram em ausências da professora, tanto para tratar de assuntos relacionados à sua saúde quanto para tratar de assuntos relacionados aos eventos que ela promoveu ou organizou. Isso quebrou a fluência dos conteúdos trabalhados, pois atividades que eram programadas para determinados dias foram adiadas e outras acabaram não acontecendo.

Mesmo com essas dificuldades, ela instrumentalizava suas aulas, buscava reflexões por parte de seus alunos. Estava constantemente respaldando a sua prática em estudos que fazia.

Nesse sentido chama atenção uma das aulas ministradas para uma turma de nono ano sobre o conteúdo futebol americano. A aula iniciou-se às 7 horas da manhã, foi ministrada em sala de aula e mesmo não sendo algo do cotidiano dos alunos, as imagens que foram mostradas bem como a forma como a aula foi conduzida levou a uma total atenção dos alunos para o que estava sendo trabalhado de tal forma que não se ouvia em sala de aula nada além do que o som das imagens exibidas.

Isso mostra que é possível um trabalho com os alunos discutindo conceitos do que se está lecionando, desmistificando o discurso que coloca a educação física como atividade voltada apenas para práticas corporais, descontextualizadas de seu conteúdo histórico e cultural. É possível construir uma educação física reflexiva embasada em conhecimentos que ultrapassem a mera execução de gestos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para a educação pública no Brasil é deparar-se com situações que beiram ao absurdo. É saber que nesse país existem estudantes que não tem merenda em sua escola, não tem carteiras para estudar, não tem motivações para mudar uma realidade que existe a gerações. É ver alunos em idade escolar fora desse ambiente, é encontrar professores trabalhando em situações deploráveis, é ouvir no noticiário manifestações docentes em busca de um salário digno, que dê pelo menos para suprir sua subsistência.

Tendo em vista que segundo Cruz (2007), a prática docente do professor está relacionada ao uso de técnicas e também a reflexões, análise de situações e que posições sejam tomadas, tal situação vivida na educação pública brasileira coloca esse profissional em uma tarefa que gera profundo desgaste físico e emocional.

Mesmo com todas as dificuldades vividas, a docente, sujeito da presente pesquisa, assim como enxerga Freitas (1994), que defende a organização do trabalho educativo embasado na produção de conhecimento, buscou trabalhar com conteúdos diferenciados, que foram construídos e reorganizados a partir de sua prática cotidiana e também a partir do referencial metodológico adotado por ela.

Ela acreditava na teoria metodológica proposta por Saviani na qual a sociedade capitalista é descrita como pertencente a um contexto social que perpetua desigualdades. Segundo o pensamento desse autor, exposto nas obras referendadas no presente trabalho, existe a necessidade de um novo olhar voltado à educação que é destinada aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Uma educação que permita que esses indivíduos libertem-se da exploração que sofrem na sociedade capitalista. Para a efetivação desse ideal ele defende a condição de agentes sociais atuantes pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tal condição de atuação social e política, tendo em vista a análise das entrevistas concedidas, é algo que fazia parte da prática docente da educadora sujeito da presente pesquisa. No entanto, mesmo buscando instrumentalizar seus alunos com conhecimentos para que eles entendessem a realidade em que viviam repleta de desigualdades, ela também enfrentava em seu cotidiano profissional, a expressão corporificada dessas desigualdades.

Ela se deparou em seu ambiente de trabalho com problemas estruturais como falta de materiais, falta de espaços adequados, carga excessiva de atividades, muitas vezes

desenvolvidas em seu tempo livre. Além disso, esbarrava na falta de interesse de alguns discentes para os quais leciona. Alunos que também eram fruto dessa mesma sociedade.

Mesmo com essas dificuldades, a educadora instrumentalizava suas aulas, buscava reflexões por parte de seus alunos. Estava constantemente respaldando a sua prática em estudos que fazia. Isso foi visível através das aulas ministradas, bem como através das entrevistas concedidas.

Era nítido o profissionalismo e a competência dessa professora de educação física. Mesmo havendo momentos em que ela se afastou do referencial que adotava, o trabalho proposto por ela era extremamente rico em diversidade de conteúdos e comprometimento com os indivíduos com os quais trabalhava. Ela propunha uma prática diferenciada, utilizava seu tempo livre para se dedicar a atividades relacionadas à escola, instrumentalizava-se através de estudos, buscando inclusive ajuda de outros profissionais.

No entanto, tal comprometimento trouxe também aspectos negativos, principalmente relacionados a seu estado de saúde. Assim trabalha-se em um sistema de ensino doente, carente de recursos, sem valorização dos profissionais que ali atuam e a doença desse sistema acaba refletindo nos sujeitos que ali estão: alunos, gestores e professores. Parece assim, que o nível de comprometimento dos professores é diretamente proporcional aos problemas que enfrentam.

Não é possível, dessa forma, terminar o presente trabalho sem enaltecer a prática da docente sujeito desta pesquisa. Profissionais com esse comprometimento são necessários na educação de nosso país, assim como são necessários melhores salários e melhores condições de trabalho. É necessário pensar a educação como prioridade, uma educação crítica através de uma prática docente reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>

Acesso em 08.02.2014

BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto de 1999.

BRASIL. 1969. Presidência da República. **DECRETO-LEI Nº 1.044, DE 21 DE OUTUBRO DE 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm> Acesso em 12 de março de 2014.

BRASIL. 1971. Presidência da República. **DECRETO Nº 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm> Acesso em 12 de março de 2014.

BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. acesso em 21 set. 2014.

BRITANNICA ESCOLA ONLINE. **Futebol Americano**. Disponível em <<http://escola.britannica.com.br/assembly/134276/As-dimensoes-do-campo-de-futebol-americano-sao-medidas-em>> Acesso em 23.11.2014

BRITO, Antonia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 7, p. 4, 2006. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1996190>> Acesso em 12.02.2015.

Calcio Storico Fiorentino 2003 Bianchi Vs Azzurri. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xd2IkJWJY0w>> acesso em 12.12.2014.

CARDOSO, C. L. Unidade Didática 4: concepção de aulas abertas. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 121-158.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física** – São Paulo: Cortez, 1992.

Como funciona o beisebol. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=v5lsde_beyk> Acesso em 12.12.2014

Conheça Corrida de Orientação. Disponível em <http://www.cacaprisma.com.br/index.php?option=com_content&view=section&id=6&layout=blog&Itemid=53> acesso em 14.05.2015

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação em Revista**, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em

<<http://www.scientificcircle.com/pt/89899/pratica-docente-contexto-sala-aula-frente-reformas/>> Acesso em 12.02.2015.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando. Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n.1, 2003.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006. Disponível em <http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/88707/mod_resource/content/1/Denzin%20and%20Lincoln%20Pesquisa%20qualitativa%20capitulo%20introdu%C3%B3rio.pdf> Acesso em 08.02.2015.

ECKERT, Cornelia; DA ROCHA, Ana Luiza Carvalho. Etnografia: saberes e práticas. **ILUMINURAS**, v. 9, n. 21, 2008. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1> > Acesso em 12.02.2015.

Entenda o rugby. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6qoMVHuluCM>> > acesso em 12.12.2014.

Esportivização significado. Disponível em <<http://www.achando.info/esportivizacao>> Acesso em 14.05.2015.

FEIJÓ. Luiz César Saraiva. **A linguagem do futebol no Brasil**. Disponível em <<http://www.alinguagemdabola.com.br/pdf/sobrefutebolbrasil.pdf>>. Acesso em 11.05.2015

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: FACHA, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de livre docência apresentada a faculdade de educação da UNICAMP, 1994. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000080153&fd=y> Acesso em 19.02.2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1988.

GODOY, ARILDA SCHMIDT. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em 08.02.2015.

_____ Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo v. 35, n. 3, p. 20-29 Maio/junho. 1995b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em 08.02.2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. *In*: Encontro de História da Educação Física e do Esporte, 1993, Campinas. **Coletânea Grupo de História do Esporte Lazer e Educação Física e FEF/Unicamp**, 1993. p. 167-172.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal Pediatria** Rio Janeiro. 2005; v.81 n.5. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> Acesso em 20.02.2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>> Acesso em 08.02.2015.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. AS FORMULAÇÕES EMPRESARIAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: NOVA FORMA DE CONTROLE SOCIAL?. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, 2014, Porto- Portugal. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Porto- Portugal: **CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas**, 2013. v. 1. p. 2478-2489.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2009. Disponível em <<http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>> Acesso em 09.03.2015

MELO, Victor Andrade de. A educação física nas escolas brasileiras: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica em educação física**. Aracruz, ES: FACHA. 1998. v. 3, p. 48-68.

Ministério da Educação. **PDDE – Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=218:pdde-apresentacao&catid=148&Itemid=164> Acesso em 09.02.2015

Ministério da Educação. **PDE – Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137&Itemid=164> Acesso em 09.02.2015

Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em 09.02.2015.

MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus–Revista de Educação Física e Desportos**, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em <http://lisane.com.br/DISCIPLINAS/AnaliseFilosofica/Artigos/UnidadeII/pensamento_pedagogicorenovado.pdf> acesso em 29.06.2015

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em 12.02.2015.

PAPO DE HOMEM. **Haka - A Lenda dos All Blacks**. Disponível em <<http://papodehomem.com.br/haka-a-lenda-dos-all-blacks/>> Acesso em 18.05.2014

PAULILO, Maria Angela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. Serviço social em revista, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.

PINTEREST. **Rugby**. <<http://www.pinterest.com/pin/313774299009152773/>> Acesso em 10.05.2014

REGRAS DE ESPORTE. **As posições de cada jogador de um campo de beisebol**. Disponível em <<http://www.regrasdesporte.com.br/beisebol/as-posicoes-de-cada-jogador-de-um-campo-de-beisebol/>> Acesso em 19.04.2014.

REIS, Adriano de Paiva...[et al.], organizadores. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálysis**, v. 13, n. 1, p. 11-19, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>. Acesso em 23.03.2015

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 5)

_____. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Educação Física Escolar: dilemas e práticas. **Salto para o Futuro/ TV Escola**. Ano XXI, Boletim 12, Setembro, Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Tudo sobre o Futebol Americano – Parte I. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=woLldOBDrP8>> Acesso em 12.12.2014

Tudo Sobre: Futebol Americano - Parte 2. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xJN2SGbDW88>> Acesso em 12.12.2014.

VAGO, Tarcisio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 a 1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZACARIAS, Lídia dos Santos & SILVA, Maria Cecília de Paula, orgs. **Programa Municipal de Educação Física**. Juiz de Fora: Gráfica Rio Branco, 2000.