



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas
Gerais

BELO HORIZONTE – MG

2021





TÁBATA ALINE JANUÁRIO

RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas
Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: José Ângelo Gariglio

BELO HORIZONTE – MG

2021





J35r Januário, Tábata Aline
2021 Reconstrução curricular em educação física no ensino médio: um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. [manuscrito] / Tábata Aline Januario – 2021. 166., il.

Orientador: José Ângelo Gariglio

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 146-153

1. Educação física – estudo e ensino – Teses. 2. Jovens – Teses. 3. Interação social – Teses. 3. Escolas – Teses. I. Gariglio, José Ângelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Iage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL



Mestrado Profissional Educação Física em Rede
Nacional (PROEF)

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MESTRANDA: TABATA ALINE JANUÁRIO
INÍCIO DO CURSO: 2018

As 09:00 horas do dia 30 de julho de 2021, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais foi realizada a sessão pública de forma online, da defesa da Dissertação de Mestrado de TABATA ALINE JANUÁRIO, com o trabalho intitulado: RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: um diálogo com jovens de uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores/as: PROF. DR. JOSÉ ANGELO GARIGLIO (orientador), PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR (titular), PROF. DR. CLAUDIO MÁRCIO OLIVEIRA (titular), PROFA. DRA GIOVANNA CAMILA DA SILVA (suplente), PROFA. DRA. CLAUDIA BARSAND DE LEUCAS (suplente) e PROF. DR. TARCÍSIO MAURO VAGO (suplente). A candidata realizou apresentação oral de sua pesquisa por, aproximadamente 30 minutos. Em seguida, foi arguida pelos professores da Banca, tendo respondido satisfatoriamente as perguntas que lhe foram formuladas. Após a arguição, a banca destacou a relevância do tema para a área da Educação Física Escolar e o diálogo metodológico com a qual a pesquisa foi realizada, indicando a dissertação para publicação.

- (x) Trabalho aprovado
() Trabalho reprovado

Belo Horizonte 30 de julho de 2021.

Candidato: Tabata Aline Januario
TABATA ALINE JANUÁRIO

Banca:

Prof. Dr. José Angelo Gariglio
Prof. Dr. JOSÉ ANGELO GARIGLIO

Admir Soares de Almeida Assinado de forma digital por Admir
Junior:83868798668 Soares de Almeida Junior:83868798668
Dados: 2021.08.11 14:51:55 -03'00'

Prof. Dr. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR

Prof. Dr. Claudio Marcio Oliveira
Prof. Dr. CLAUDIO MÁRCIO OLIVEIRA

Prof. Dra. GIOVANNA CAMILA DA SILVA Assinado de forma digital por Giovanna
Camila da Silva:04567504607
Dados: 2021.08.16 14:12:56 -03'00'

Prof. Dra. CLÁUDIA BARSAND DE LEUCAS
Cláudia Barsand Leucas

Prof. Dr. TARCÍSIO MAURO VAGO

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Educação Física no Ensino Médio: um diálogo com jovens de uma escola estadual de Minas Gerais. 2021. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) — UNESP, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação minha prática pedagógica como professora de Educação Física de uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, ficticiamente denominada “Escola de Baixo”. A partir dessa investigação, o estudo teve como objetivo central reconstruir a minha proposta curricular para o ensino dessa disciplina, nessa escola, em diálogo com os estudantes jovens. Desse objetivo central desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória da organização curricular da Educação Física desenvolvida pela própria pesquisadora; ampliar o conhecimento sobre a realidade sociocultural dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”; conhecer mais profundamente as demandas e necessidades de aprendizagem, na disciplina em questão, dos referidos estudantes jovens; promover maior participação deles nas decisões sobre as ações curriculares do conteúdo em voga, na escola em questão; elaborar uma proposta curricular para o ensino da matéria para os três anos do ensino médio da referida instituição. A perquirição vale-se dos aportes das teorias críticas em Educação Física Escolar no Brasil (BRACHT, 1992; GONZALEZ; FENSTENSRIEFER, 2009), do planejamento de ensino (RAYS, 1989), das teorias do currículo (PEREZ GOMEZ; SACRISTAN, 2007) e do campo de estudos sobre a juventude e a condição juvenil na sociedade brasileira (DAYRELL, 2007). A análise, de cunho qualitativo, valeu-se dos recursos metodológicos da pesquisa-ação de Thiollent (2009). A investigação utilizou os seguintes instrumentos de pesquisa: a aplicação de um questionário a todos os alunos do ensino médio; uma entrevista semiestruturada com um grupo de oito estudantes jovens e o diálogo coletivo com os discentes do segundo ano do ensino médio, realizado por meio de instrumento de coleta de dados denominado, na pesquisa, de “Café com Papo”. A pesquisa possibilitou uma leitura reflexiva acerca da minha prática curricular, mais especificamente, das formas precárias de organização do meu planejamento de ensino, das relações de submissão frente às cobranças advindas da gestão escolar, dos equívocos cometidos nas formas de interação que estabelecia com jovens estudantes daquela escola, das minhas estratégias de legitimação do conteúdo, que supervalorizaram as ações extracurriculares em detrimento das ações curriculares e uma leitura mais acurada acerca das minhas próprias lacunas na formação profissional. Além disso, buscaram-se uma melhor compreensão sobre a realidade sociocultural dos meus alunos jovens e o esclarecimento das conexões existentes entre essa realidade e o ensino da Educação Física na escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Planejamento de Ensino. Currículo. Juventude. Ensino Médio.

JANUÁRIO, Tábata Aline. **Reconstrução curricular em Educação Física no Ensino Médio**: um diálogo com jovens de uma escola estadual de Minas Gerais. 2021. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) — UNESP, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ABSTRACT

This dissertation has as object of investigation my pedagogical practice, as a Physical Education teacher, in a junior high school of the Minas Gerais State, called "Escola de Baixo" (real name withheld). The study had as its main objective to reconstruct my curricular proposal for the teaching of this subject in this school in constant discussion with young students. From this central objective, the following specific objectives were: to analyze the trajectory of the Physical Education curriculum organization developed by the researcher; expand my knowledge of the socio-cultural reality of young students at the "Escola de Baixo"; Get to know more deeply the demands and the learning needs in this subject; to promote greater participation of the students in the decision-making process about the curricular actions of the content at the school in question; to prepare a curricular proposal for the teaching of the subject for the three years of high school at the institution. The inquiry draws on the contributions of critical theories in School Physical Education in Brazil (BRACHT, 1992; GONZALEZ; FENSTENSEIFER, 2009), on teaching planning (RAYS, 1989), on curriculum theories (PEREZ GOMEZ; SACRISTAN, 2007), and from the field of studies on youth and the youth condition in Brazilian society (DAYRELL, 2007). The analysis is of qualitative nature and used the methodological resources of the research-action of Thiollent (2009). The investigation used the following research instruments: the application of a questionnaire to all high school students, a semi-structured interview with a group of eight young students, and the collective dialogue with the students of the second year of high school, carried out through a data collection instrument called in the research "Café com Papo" (Coffee and chat). The research allowed a reflective reading about my curricular practice, more specifically, the precarious ways of organizing my teaching planning; the submission relationships due to the demands arising from school management; the mistakes made while interacting with the young students from that school; my strategies used for legitimizing content, which overvalued extracurricular actions when compared to the curricular actions; a more accurate reading of my own gaps in professional training; and also a better understanding of the sociocultural reality of my young students and the clarification of the existing connections between this reality and the teaching of Physical Education at school.

Keywords: School Physical Education. Teaching Planning. Resume. Youth. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola.....	32
Figura 2: Mapa da cidade de Conselheiro Lafaiete	32
Figura 3: Edificações da escola.....	35
Figura 4: Laboratório de informática e sala de audiovisual	36
Figura 5: Biblioteca e laboratório de práticas experimentais	36
Figura 6: Quadra esportiva e pátio escolar.....	39
Figura 7: Outros espaços escolares usados nas aulas de Educação Física	40
Figura 8: Café com Papo	45
Figura 9: Subdivisão em grupos e slide de apresentação audiovisual	47
Figura 10: Momento de divisão de grupos e (re)construção curricular participativa..	48
Figura 11: Propostas de conteúdos de ensino para a EF para o 1° e 2° anos do ensino médio	49
Figura 12: Propostas de conteúdos de ensino para a Educação Física em relação ao 3° ano do ensino médio.....	50
Figura 13: Momento de confraternização	51
Figura 14: Oficina de dança de rua	69
Figura 15: Ginástica com elásticos extensores	71
Figura 16: Pista de atletismo.....	75
Figura 17: Quadra do batalhão do exército	80
Figura 18: Jogos amistosos em outras instituições no município.....	81
Figura 19: Desfile dos alunos em trio elétrico pelo bairro.....	83
Figura 20: Atividade de culminância do trabalho com o conteúdo esportes adaptados	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Divisão de alunos por gênero no Ensino Médio.....	34
Gráfico 2: Situação funcional dos professores da escola.....	37
Gráfico 3: Situação funcional dos professores do ensino médio.....	37
Gráfico 4: Situação funcional dos funcionários escolares.....	39
Gráfico 5: Constituição familiar dos estudantes (provedores).....	92
Gráfico 6: Principais práticas culturais dos alunos.....	95
Gráfico 7: Opção religiosa dos alunos em porcentagem.....	101
Gráfico 8: Autodeclaração racial.....	102
Gráfico 9: Práticas corporais vivenciadas fora da escola.....	103
Gráfico 10: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos esportes e ginásticas.....	107
Gráfico 11: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos danças e jogos.....	107
Gráfico 12: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” no eixo lutas.....	108



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planejamento de ensino anterior	66
Quadro 2: Interesses dos jovens pelo ensino de práticas corporais na EF escolar levantados no “Café com Papo”	108
Quadro 3: Organização dos conteúdos do 1º ao 3º ano do ensino médio	124



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEs	Atividades Físicas Esportivas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC-MG	Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais
EF	Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo geral	27
1.2 Objetivos específicos	27
1.3 Breviário dos capítulos	28
2 METODOLOGIA	29
2.1 Sobre a pesquisa-ação	29
2.2 O locus da investigação: sobre a “Escola de Baixo”	31
2.3 Instrumentos de coleta de dados	41
2.3.1 Questionário	41
2.3.2 Café com Papo	43
2.3.3 Entrevista	52
3 INVENTARIANDO A MINHA PRÁTICA DOCENTE NA “ESCOLA DE BAIXO” ...	54
3.1 Inventariando minha relação pedagógica com os estudantes	57
3.2 Inventariando as minhas ações de planejamento	65
4 UM DIAGNÓSTICO DO RETRATO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES JOVENS DA “ESCOLA DE BAIXO”	89
5 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA “ESCOLA DE BAIXO”	116
5.1 Objetivos de ensino-aprendizagem e conteúdos	116
5.1.1 Objetivos educacionais	118
5.1.2 Objetivos instrucionais	119
5.2 Conteúdos	120
5.2.1 Sobre as atividades extracurriculares	125
5.3 Procedimentos de ensino-aprendizagem	126
5.4 Princípios metodológicos	127
5.4.1 A sala de aula como fórum contínuo de debates sobre os processos de ensinar e aprender	127
5.4.2 A relação com o tempo	128
5.4.3 A ludicidade como um princípio pedagógico	128
5.4.4 A relação com os espaços	129
5.4.5 A pedagogia de projetos como uma inspiração.....	130
5.4.6 A diversidade cultural e a justiça curricular	132
5.5 Avaliação da aprendizagem em EF	132



5.5.1 Modalidades e instrumentos de avaliação	135
5.5.1.1 Modalidades.....	135
5.5.1.2 Instrumentos de avaliação.....	135
6 CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE 1.....	149
APÊNDICE 2.....	154
APÊNDICE 3.....	157
APÊNDICE 4.....	159
APÊNDICE 5.....	162
APÊNDICE 6.....	163
APÊNDICE 7	164

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado representa um esforço de reflexão sobre a minha prática pedagógica, mais especificamente sobre as minhas ações de planejamento de ensino em Educação Física (EF) no contexto do ensino médio. Além desse esforço de reflexão, esta pesquisa tem um caráter de intervenção. A investigação e a análise das minhas ações de planejamento de ensino objetivam também reconstruir a proposta curricular em EF, que venho desenvolvendo desde a minha inserção profissional na referida escola.

Para isso, foram priorizadas ações de diagnóstico sobre as características socioculturais dos jovens da escola onde atuo, bem como da produção de canais de diálogo com suas demandas e necessidades de formação. Esse esforço de diálogo com a juventude teve como premissa a aposta na construção curricular participativa, na qual estudantes não são meros objetos da relação ensino-aprendizagem, mas sim corresponsáveis por isso.

Esta pesquisa aposta na ideia do “inédito viável”¹ como uma espécie de inspiração ao desenvolvimento do estudo. Para Paulo Freire (1960), o inédito viável é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Não apenas mais um sonho, é algo que pode se tornar realidade. Isso porque encontra, na vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras, ele chama de situações-limite. Algumas pessoas percebem como um obstáculo que não podem transpor ou como algo que querem transpor. Outras enxergam como algo que sabem que existe e que pode ser rompido e, então, se empenham na sua superação.

A ideia do “inédito viável” como inspiração se explica porque nunca havia pensado e feito ações de construção curricular e de planejamento de ensino que envolvesse uma profunda reflexão da minha prática pedagógica, nem o diálogo mais efetivo com os estudantes jovens da minha escola. Viável, por acreditar que é possível e necessário construir ações de ensino em que o diálogo com os jovens

¹ O conceito do “inédito viável” foi abordado por Paulo Freire nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, com espaço de 20 anos entre as duas publicações. Uma na década de 1960, no exílio, e a outra já de retorno ao Brasil, na década de 1980.

estudantes seja uma premissa fundamental. Como bem lembra Paulo Freire (1987), o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. É por meio da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos. Trata-se da forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar.

A ideia do “inédito viável” estabelece relação também com as situações-limite das quais participei durante a minha trajetória como docente na escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, onde atuo hoje, especialmente aquelas mais diretamente ligadas às dificuldades de convencimento dos estudantes sobre a necessidade e a relevância da implementação de um projeto de ensino que fosse marcado pela sistematização da prática pedagógica e por intencionalidade educativa clara, tanto para mim quanto para os estudantes. Nesse núcleo interacional (relação professor-aluno), eu vivia situações diversas de enfrentamento e tensionamento com estudantes, situações essas geradoras de frustração profissional e de sofrimento psicológico. A minha inserção profissional no ensino médio foi sempre mais desafiadora, comparativamente a experiências profissionais vividas em outras etapas da educação básica. Instituir nova cultura de Educação Física nesse contexto constituía, portanto, o meu “inédito viável”.

Iniciei minha trajetória docente como professora contratada, em 2011, na cidade de Conselheiro Lafaiete (MG). Era recém-formada pela Universidade Federal de Viçosa (graduei-me em julho do ano anterior) e ainda muito inexperiente com o trabalho na escola. Comecei a docência ministrando aulas para o ensino fundamental I (com crianças de 6 a 9 anos), em uma escola municipal e, somente após quatro anos, fui nomeada em caráter efetivo na rede municipal de educação. Após um semestre como professora efetiva, fui nomeada para o 2º cargo, desta vez, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio de concurso público.

Apesar de, à época, ter sido bem classificada no concurso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, as alternativas de locais com cargos vagos para nomeação com um maior número de aulas eram escassas, restando apenas escolas com características pouco atraentes: o tipo de gestão escolar (autoritária e intransigente quanto às tratativas com o corpo docente); notícias de escolas que abrigavam



estudantes tidos como violentos e indisciplinados; além de limitações estruturais ao ensino da EF (ausência de quadra poliesportiva coberta, escassez de material didático próprio ao ensino de EF). Recordo-me ainda que, em uma dessas escolas, havia notícias de sérios conflitos entre a diretora e os estudantes.

Como resultado desse permanente tensionamento, a escola tinha sido alvo de vandalismo, como a pichação dos muros. Tal fato foi veiculado no noticiário da mídia local, gerando em mim bastante medo e desconforto. Em certa medida, aderi, de forma pouco crítica, a esse conjunto de representações sobre a juventude pobre e, em geral, negra. Como lembra Dayrell (2007), na sociedade predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo da representação corrente sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser” projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo.

Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e desses estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. Não deixo de reconhecer que meu medo advinha, em parte, da naturalização desses estigmas.

Em função dos critérios de alocação de docentes concursados, estabelecidos pela Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, foi justamente para essa escola que fui designada. Ao adentrar nessa instituição escolar, enfrentei as agruras de uma inserção profissional marcada pelo trabalho solitário, uma vez que eu era a única professora de Educação Física da escola. Não havia nesse educandário outro professor de EF com quem pudesse estabelecer interlocução ao processo de construção curricular da disciplina.

Nesse contexto, colocava-se como desafio a defesa solitária de certos princípios pedagógicos cultivados na graduação, em especial aquela que eu entendia ser papel da EF a transmissão/mediação de um conhecimento específico, como direito a ser garantido aos estudantes. Tinha, portanto, noção da responsabilidade ética e política desse desafiado. Ademais teria de sozinha defendental princípio, diante do crivo avaliativo da comunidade escolar: de meus pares, da gestão, dos pais e dos

alunos. Tal responsabilidade era geradora de angústias, dilemas, medos, mas também de sentimento de prazer proveniente da descoberta da profissão.²

Além desse trabalho solitário, tive de lidar com um contexto de ensino da EF marcado por um vazio didático. Quando cheguei à escola, não havia nenhum tipo de registro curricular sobre o passado do ensino da EF. Tampouco proposta curricular, registros de produções didáticas ou rotinas sobre a cultura de aulas de EF de forma documentada. A única referência eram os relatos dos alunos sobre as aulas de EF anteriores a minha chegada. Essas ocorriam de forma pouco sistematizada, muitas vezes confundidas como momento livre e/ou marcado pela lógica de uma esportivização restrita (o ensino de futebol).

Olhando de forma retrospectiva, posso dizer que encontrava um ambiente de ensino pouco acolhedor para uma professora ainda iniciante no exercício da docência (à época tinha apenas três anos de experiência profissional), como também iniciante na docência no contexto do ensino médio (nunca havia trabalhado nessa etapa da educação básica). A sensação era como de começar da estaca zero, em que se sobrepujam a inexistência de práticas colegiadas de apoio e partilha de trabalho pedagógico e a existência de uma cultura de EF marcada pela “não aula”. A minha condição de professora iniciante foi totalmente desconsiderada pela comunidade escolar. Fui tratada como uma professora experiente, com todas as atribuições, responsabilidades e cobranças dos docentes com carreira profissional consolidada. Experimentei, assim, o que a literatura sobre a iniciação à docência tem denominado de “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992) e “choque de transição” (VEENMAN, 1984).

Tais termos são empregados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com o meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino. Seria o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter de lidar com desafios oriundos da vida quotidiana na sala de aula, da relação com os pais, com os pares, com a

² Como enfatiza Hubermann (1992), a descoberta da profissão traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa de ensino), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

participando das aulas, havia a produção de ambiente que criava uma sensação subjetiva de desmotivação, o que levava ao abandono daqueles poucos que ainda assistiam às aulas. Além disso, o número reduzido de alunos poderia alimentar falsa percepção de quem observava externamente (gestores, professores, outros alunos) de que as aulas eram monótonas e desestimulantes.

Talvez isso tenha sido uma das maiores dificuldades que enfrentei ao trabalhar no ensino médio. Hoje tenho mais clareza da complexidade do fenômeno do abandono do discente no que concerne às aulas de Educação Física. Afora um histórico de um vazio didático na EF, nessa escola, que não possibilitou aos estudantes a construção de sentidos no que concerne ao ensino dos conteúdos dessa disciplina, entendo que as razões que promoveram esse abandono do aluno têm relação também com a seguinte compreensão da Educação Física. Tal disciplina não era vista como uma que compunha o currículo da educação básica, mas sim como uma prática sem intencionalidade pedagógica ou como mera fruição corporal; questões subjetivas, como o desconforto em relação à exposição corporal; a recusa a ser submetida à lógica de comparação e classificação advindas do modelo do esporte de alto rendimento e transpostas de forma reflexa para aulas de EF e, por vezes, a fidelidade a amizades com colegas que se recusam a participar das aulas (NETO *et al.*, 2010).

Experimentava aqui parte dos desafios pedagógicos prioritários a ser enfrentados pelos docentes em EF nas escolas. Esses fatos retratam uma tradição em relação à Educação Física escolar como um espaço vazio de conteúdo, que pode ser preenchido com atividades que levem os alunos a se “mexerem”, sem importar quais conhecimentos cabe tratar. Eu enfrentava dificuldades para construir sentido para a EF em consonância com a função social da escola; lutava para edificar uma organização curricular própria à singularidade dos conteúdos da EF; refletia sobre como lidar com o ensino de novos conteúdos de acordo com o que se espera de uma disciplina escolar, bem como trabalhar com a complexidade desconhecido pelo qual era responsável (GONZÁLEZ; FERSTENSEIFER, 2010).

A percepção dos estudantes de que a aula de EF era um tempo da vida escolar para “fazer o que quisessem”, inclusive para “não fazerem nada”, produziu um imaginário distorcido sobre o papel desse componente curricular inteiro na cultura



escolar. A EF se confundia como espaço/tempo de lazer.

Com essa percepção incorporada e naturalizada, a disciplina em questão era para eles um momento de relaxamento e descanso no que diz respeito às cobranças por rendimento nas demais disciplinas escolares e assumia funções claramente de uma atividade de lazer compensatória.³ O espaço/tempo da EF não era tido como um momento de aula. Isso porque uma aula pressupõe uma intervenção intencional por parte do professor para possibilitar o acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerado responsabilidade da escola, e na qual se empenha em envolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma. Esta por sua vez, se articula com uma sequência de aulas dentro de um projeto, o que exige procedimentos didático-pedagógicos específicos e se desenvolve num tempo específico (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006). Fato que os eximia de ter de investir um mínimo de esforço ao processo de aprendizagem de conteúdos dessa disciplina.

Enfim, essas e outras situações, gradualmente, fizeram-me perceber que tirá-los da sua “zona de conforto”, desfazer rotinas enraizadas por anos e naturalizadas por eles, demandaria, além de ações mais sistematizadas, uma paciência histórica que, à época, eu pensava não possuir.

Nessa esteira de enfrentamentos com os estudantes, tive o pouco material didático existente lançado pelos estudantes para fora da escola, como uma forma de boicote às minhas iniciativas didáticas.⁴ Sem contar as inúmeras vezes em que o material didático era premeditadamente “perdido”, em uma nítida intenção de encerrar, rápida e abruptamente, o ensino de conteúdos diversos ao futebol. Tais fatos acabavam por inibir fortemente a minha atuação, porque eu me via em meio a relações de poder que esvaziavam a minha autoridade docente e que desarticulavam qualquer prática pedagógica que fosse diferente do que os estudantes desejavam e entendiam

³ Segundo Marcellino (2004), o lazer tem quatro funções de ordem funcionalista; a romântica, a moralista, a compensatória e a utilitarista. A visão romântica se refere aos valores da sociedade tradicional; na abordagem moralista, o lazer assume funções em que se torna possível ocupar o tempo ocioso, — tirar as crianças da rua; a abordagem compensatória está relacionada à compensação da insatisfação e alienação provocada pelo trabalho; e, na abordagem utilitarista, o lazer se reduz à recuperação das forças de trabalho, apenas ao descanso.

⁴ O material didático era arremessado, geralmente, para um terreno baldio, vizinho à escola; local onde existia um matagal de difícil acesso, o que tornava a recuperação desse material algo que exigia coragem e tempo por parte dos alunos, como também por minha parte.

ser uma “aula” de Educação Física.

Esses conflitos com os estudantes ganhavam tons dramáticos porque eu os vivia em meio a um contexto de isolamento pedagógico, de quase inexistência de espaços de diálogo com a coordenação pedagógica e a gestão da escola. Em meio a essa realidade, precisei administrar diversos episódios de assédio moral e, em todos eles, tinha de resolver os conflitos com os estudantes, que surgiam durante as aulas, de forma solitária. Das inúmeras vezes que busquei apoio da gestão, quase sempre obtive as mesmas respostas: “Estou ocupada agora” e “a disciplina é responsabilidade do professor”. Tal negação de ajuda alimentava a sensação de incompetência profissional, bem como de esvaziamento da minha autoridade docente. Percebia essa situação como injusta em relação à minha condição docente: a direção dava grande poder e liberdade aos alunos para reivindicar seus direitos, ao passo que as minhas demandas de apoio institucional e pedagógico ficavam em segundo plano.

Olhando retrospectivamente, hoje percebo com mais clareza que não tinha, à época, formação e repertório reflexivo necessário para compreender aspectos constitutivos da condição juvenil. Esse meu limite de análise era, muitas vezes, reforçado pela cultura escolar. Assim, não conseguia enxergar tal contexto para além de uma autovitimização ou da estigmatização dos jovens como sujeitos indisciplinados, desinteressados e/ou violentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual, e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia.

Ao mesmo tempo, não considerava os alunos na sua dimensão de jovens numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem de alguma forma equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sociocultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento do aluno (bom ou mal, obediente ou rebelde etc.) (DAYRELL, 2007).

Nesse contexto, desamparada pela gestão, senti que ocupava apenas a função de um agente disciplinador, controlando os alunos para que ficassem todos “confinados” no espaço da quadra, sem acesso a outros ambientes da escola. Como se não bastasse, tentava encaminhar alunos de outras turmas que permaneciam, advindos das aulas de outras disciplinas e que perturbavam o andamento das minhas

aulas. Esses conflitos aconteciam em praticamente todas as trocas de horário, demandando muito tempo na organização do espaço onde ocorriam as minhas aulas e de produção das condições necessárias ao início da aula que havia programado. Tudo isso gerava um conjunto de demandas extras ao meu trabalho curricular, provocando, além de desgaste e estresse físico e emocional, obstáculos à concretização do meu planejamento de ensino.

Com isso, os aspectos de ensinar e aprender os conteúdos ficavam em último plano, visto que parte significativa da minha energia e atenção era canalizada para manter um mínimo de organização e disciplina dos estudantes. Ainda assim, após inúmeras tentativas de negociação, quando aceitavam participar das aulas — mesmo não sendo da forma como eles desejavam —, sobrava muito pouco tempo (em geral, algo em torno de 10 minutos) para a materialização dos planos de aula conforme eu havia planejado.

Além da dificuldade de gerenciar a presença dos estudantes nos espaços das aulas de EF, “perdia-se”⁵ muito tempo na negociação de acordos com os estudantes para fins de definição do conteúdo a ser tratado, como também do tempo destinado a cada conteúdo. Em muitos momentos, vencida pelo cansaço, sentia uma sensação terrível de impotência, sobretudo quando comparava com o trabalho que desenvolvia na escola da rede municipal, com os alunos da faixa etária de 6 a 9 anos. As crianças dessa escola, ao contrário, demonstravam pouca resistência à minha ação didática e grande motivação e interesse pelas aulas de Educação Física. Diferentemente do que apontam González *et al.* (2013), os estragos causados pela invisibilidade do conhecimento disciplinar da EF⁶ eram mais evidentes na resistência dos alunos do Ensino Médio da minha escola à aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina, do que na postura manifestada pela coordenação

⁵ As aspas indicam que esse tempo de negociação, na verdade, não era um tempo perdido, mas uma necessidade ou mesmo um princípio pedagógico a ser buscado de forma intencional e esclarecida. Segundo Freire (1980), o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

⁶ A categoria invisibilidade do conhecimento disciplinar vincula-se à ideia de que, majoritariamente, o conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

pedagógica e pela gestão escolar.

Nesse quadro, meu principal desafio era desconstruir uma cultura de ensino de EF que se resumia na mera reprodução mecânica dos movimentos corporais, bem como tentar inserir novas práticas corporais, que certamente os estudantes nunca tinham vivenciado. Ao mesmo tempo, enfrentava o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que levassem em consideração as características socioculturais da juventude que frequentava a escola onde eu atuava como docente. Digo isso porque, muitas vezes, minhas iniciativas didáticas eram tomadas pelos estudantes como práticas pedagógicas “infantis” ou infantilizadoras da sua condição geracional.

Somava-se a esse desafio outro não menos complexo: esforço em motivar as alunas à participação, já que, no geral, eram menos interessadas e motivadas a envolver-se nas aulas. A questão do gênero era um marcador sociocultural poderoso de exclusão e abandono das aulas de Educação Física. As estudantes, na maioria das vezes, sentiam-se muito inibidas em se inserir nas aulas, dada a supremacia física e motora dos meninos, sobretudo quando o conteúdo a ser tratado eram os esportes coletivo e de contato. Percebia que, nas minhas aulas de EF, se manifestavam comportamentos de meninos e meninas caudatários do processo de inclusão dos esportes na EF escolar no Brasil. Como assinalam Sousa e Altmann (1999, p. 57):

A introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 1930, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por ‘natureza’ a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela ‘natureza’. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores.

Todavia, tais processos de exclusão (ou autoexclusão) das meninas das aulas tinham relação não apenas por questões de gênero, uma vez que nessa exclusão se sobrepunha o fato de elas serem mulheres e a designação coletiva de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Como comentam Sousa e Altmann (1999), meninas não são as únicas



excluídas, visto que os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas.

Diariamente, explicava as razões do porquê não “rolar a bola” e/ou o porquê de não restringir o ensino da Educação Física ao tratamento de apenas um conteúdo: o “querido” futebol. Nesta luta por reconhecimento pedagógico da EF, tentava construir discursos e práticas que esclarecessem e persuadissem os estudantes sobre a riqueza e a pluralidade de saberes que a Educação Física poderia tratar na escola, e o quão rico o acesso a esse patrimônio cultural poderiaser em sua formação cultural.⁷ Em muitos momentos, esses meus discursos e práticas não faziam nenhum sentido para eles, pois infelizmente eram caudatáriosde experiências pregressas com o ensino da disciplina (marcada, muitas vezes, por um vazio didático) que reforçaram o grau de invisibilidade do conhecimento escolar possível em EF.

Neste quadro, experimentava o dilema retratado por Paulo Freire (1997) no texto “Professora sim, tia não”. Para o autor, quando as relações que se estabelecem com os alunos se reduzem a relações de afeto, e de forma permissiva aos desejos dos discentes, priorizando essencialmente a manutenção de uma relação cordial com os alunos, deixa-se à margem a permanente busca por uma educação por um ensino crítico, emancipatório e transformador. Esse muitas vezes ocorre em um cenário de confronto, mediante a problematização de situações divergentes, sendo tal função por essência sua responsabilidade profissional principal. O dilema instalado aqui era: abandonar o ensino sistematizado da EF e manter boa relação com os estudantes ou continuar a investir no enriquecimento da formação cultural deles e enfrentar o desgaste físico e emocional proveniente do embate com os jovens?

Como estratégia de tentar promover maior envolvimento dos alunos com a EF e conquistar reconhecimento do meu trabalho como professora — já que necessitava de mostrar “resultados” também à gestão escolar —, vali-me do incremento de atividades extracurriculares. Com tal estratégia, objetivava produzir uma espécie de vitrine à minha ação pedagógica em EF na escola. Destaco, aqui, a iniciativa de inserir

⁷ Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o conhecimento disciplinar da EF seria composto de seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Esportes de Aventura.

a escola nas Olimpíadas Escolares Municipais.⁸ Com essa participação, poderia promover uma forma diferente de aproximação dos alunos às práticas corporais, via competições previstas nesse evento. Assim, tinha como horizonte final modificar a realidade da minha prática curricular, diluir o grau de invisibilidade do conhecimento escolar disciplinar de EF e produzir maior simpatia dos alunos para comigo.

Não queria, com essa estratégia, produzir o reconhecimento da prática curricular da EF como que ligado exclusivamente às ações extracurriculares. Corria o risco de ser enquadrada no estereótipo da “boa” professora de Educação Física. Que está sempre à frente da organização de eventos e disponível para demandas da escola, independentemente do que propunha nas minhas aulas. Um reconhecimento docente, portanto, mais diretamente ligado a fatores extraclasse do que à aprendizagem específica sobre os saberes da EF (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Tal iniciativa era motivada também pela intenção de tentar desconstruir o estigma de jovens da “Espanha”,⁹ incorporado pelos próprios estudantes e reproduzido acriticamente pela escola e pela sociedade local, a ver: jovens que, por serem na sua maioria pobres e negros, não tinham projetos e sonhos, e cujo destino final e inevitável seria o envolvimento com tráfico de drogas e com a criminalidade em geral. Sensibilizada por esse contexto carregado de estereótipos e falsas representações, eu entendia que incrementar o trabalho com equipes esportivas na escola seria uma forma de tentar resgatar, em relação aos alunos, outra sensibilidade, valores mais gregários e novos sentidos de fruição do tempo livre.

Hoje percebo mais claramente os riscos que corri ao investir tanta energia e tempo nessas atividades extracurriculares. Contudo, diante do quadro de enfrentamento que vivia à época, entendia que valia a pena enfrentar tal dificuldade. O risco iminente era de deslegitimação das minhas práticas curriculares e dos saberes específicos da Educação Física que não aqueles ligados diretamente ao universo esportivo. Ao olhar retrospectivamente para essa minha escolha, entendo que

⁸ As Olimpíadas Escolares Municipais são eventos esportivos escolares anuais que ocorrem entre as escolas do município de Conselheiro Lafaiete (MG), abrangendo várias modalidades esportivas, nas categorias masculina e feminina. Na última etapa, os/as campeões/ãs de cada modalidade classificam-se para a etapa subsequente e representam o município.

⁹ Na oralidade regional, o pronome ‘eles’ comumente se abrevia na forma ‘es’; enquanto o verbo ‘apanhar’, no sentido de pegar, tomar, roubar, é conjugado sem variação de número ‘panha’. Daí o jogo semântico criado com “Espanha” para definir o bairro como localidade onde, diante do menor descuido, “eles apanham” objetos, pertences.

coloquei em segundo plano o investimento intelectual na organização curricular da EF e no incremento de ações didáticas voltadas ao ensino de novos conteúdos específicos dessa disciplina. Mais do que isso, hoje tenho clareza de que coloquei em xeque a minha autonomia pedagógica. Digo isso porque, em certa medida, deixei que os códigos/sentidos da instituição esportiva tomassem lugar central em parte significativa do meu fazer pedagógico: princípio do rendimento atlético-esportivo, competição comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1992).

Infelizmente, na ocasião, não via a minha autonomia pedagógica ferida ou melindrada. Ao contrário, sentia que estava fazendo algo de efetivo e que meu esforço apresentava resultados palpáveis. Mais do que isso, angariava ganhos simbólicos até então não obtidos, quando apostei na diluição das fronteiras em ser professora e treinadora. Segundo Bracht (1992), muitos professores não operam com muita clareza a diferenciação dos papéis de treinador e professor; em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou identidade pedagógica perante a instituição esportiva, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento. Essa falta de referência é fator de perpetuação da indiferenciação desses papéis.

E foi por apostar nessas iniciativas que conquistei certo reconhecimento pedagógico necessário para conseguir atuar com mais dignidade, auferindo, com isso, mais respeito profissional e legitimidade por parte dos alunos e dos demais atores da comunidade escolar. A gestão escolar passou a ter um olhar mais atento aos meus anseios, às minhas reivindicações e ao meu posicionamento. Coincidência ou não, assumi outras funções relevantes no âmbito administrativo da instituição, como de membro titular do Colegiado Escolar e membro da Comissão de Avaliação de Desempenho, fortalecendo a figura do docente de Educação Física na escola e promovendo um estreitamento do diálogo entre gestão e professora. Tal fato revela mais continuidades do que descontinuidades entre os códigos/sentidos da instituição esportiva e dos da escola de ensino médio. Em especial, o valor supremo da lógica meritocrática.

Em todo o processo narrado, o fato de ser professora efetiva me garantiu estabilidade e continuidade do trabalho nos anos seguintes. Mesmo a duras penas e



em um processo lento e persistente de luta por reconhecimento da minha condição como docente e da EF como componente curricular, fui galgando conquistas parciais. Em especial, tive a oportunidade de organizar melhor minha intervenção didática na EF curricular: introduzi o ensino de saberes de ordem conceitual; modifiquei e desenvolvi procedimentos de avaliação; inseri a EF no calendário de provas juntamente às demais disciplinas e solicitei à gestão escolar melhores condições materiais de trabalho (reforma da quadra, diversificação de material didático).

Não obstante reconhecer os avanços na minha prática curricular nos últimos anos, ainda enfrento dificuldades em conectar os saberes específicos da EF com os interesses, as demandas e as necessidades dos jovens estudantes com os quais estabeleço relação pedagógica. De acordo com Sacristán e Gómez (2007), a intervenção didática deve partir dos significados que fluem na sala de aula, dos significados que alunos/as trazem para as suas trocas acadêmicas desde suas experiências cotidianas, anteriores e paralelas a escola, e também dos significados gerados em suas experiências na instituição escolar.

Nessa perspectiva, entendo ser necessário que eu invista na problematização da condição juvenil¹⁰ dos estudantes com os quais tenho responsabilidades políticas, éticas e pedagógicas. Mais especificamente, sobre as experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que constituem uma determinada condição juvenil e que influenciam a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela (DAYRELL, 2007). Trata-se, portanto, de investir na compreensão de suas práticas e símbolos como a manifestação de um modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas no processo de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, a escola na qual atuo e o ensino da EF que nela desenvolvo.

Tal necessidade de investimento acadêmico nesta dissertação estabelece relação com um conjunto de dificuldades e dilemas com os quais me deparo no processo de construção de uma proposta curricular em EF para a escola de Ensino Médio em questão. E aí surgem estas indagações: que saberes deveriam ser

¹⁰ Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida com base nos diversos recortes referidos às diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007).

priorizados? Por quanto tempo cada conteúdo poderia ser abordado? Seria viável cada turma ter um currículo específico? Ou seria necessário trabalhar com um currículo que tivesse uma matriz única, de forma a garantir a todos o direito de acesso à pluralidade de conteúdos específicos da disciplina? Como incluir em uma proposta curricular em Educação Física os princípios da justiça social e da equidade, lançando mão do reconhecimento da diversidade sociocultural dos alunos jovens? Como construir uma proposta curricular em EF que valorize a condição juvenil? De que maneira envolver os jovens nessa construção curricular? De que modo intercambiar o tempo e o espaço de socialização de jovens fora da escola e o tempo e o espaço de ensinar e aprender em EF na escola?

Levando em consideração essas questões, os limites e os desafios como ponto de partida, esta dissertação tem como objeto de investigação a minha prática curricular em Educação Física, numa escola do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Além desta análise, a pesquisa se debruça sobre os processos de reconstrução da minha proposta de planejamento de ensino, valendo-me do esforço de compreensão das características socioculturais de estudantes jovens da referida escola, bem como de suas demandas e necessidades de aprendizagem em EF e para além dela.

1.1 Objetivo geral

Reconstruir minha proposta curricular para o ensino da Educação Física numa escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais em diálogo com os estudantes jovens.

1.2 Objetivos específicos

a) Analisar a trajetória da organização curricular da disciplina Educação Física, desenvolvida pela própria pesquisadora.

b) Ampliar o conhecimento da pesquisadora sobre a realidade sociocultural dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”.

c) Conhecer mais profundamente as demandas e as necessidades de aprendizagem em EF dos referidos estudantes jovens.



d) Promover maior participação dos estudantes jovens nas decisões sobre asações curriculares em EF na “Escola de Baixo”.

e) Elaborar uma proposta curricular para ensino da EF voltada aos três anos do ensino médio da “Escola de Baixo”.

1.3 Breviário dos capítulos

O primeiro capítulo da dissertação discorre sobre o percurso metodológico construído para a investigação. Mais especificamente, versa sobre o método de pesquisa, as características da escola onde a pesquisa foi realizada (*locus* da investigação), a escolha e o perfil dos sujeitos da pesquisa (estudantes jovens da escola na qual atuou), além da escolha e das formas de uso dos instrumentos de coleta de dados (questionário, “Café com Papo” e entrevista).

O segundo capítulo trata das análises dos dados construídos no desenvolvimento da pesquisa. Nele estão contidas análises e reflexões que desenvolvi sobre a minha prática curricular nessa escola de Ensino Médio em que trabalhei como professora de EF.

O terceiro capítulo traz análises sobre os dados construídos no decorrer da pesquisa, construídos por meio da aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista feita com os estudantes jovens da escola onde atuou. Nele são realizadas análises sobre a realidade sociocultural destes jovens e de suas expectativas de aprendizagem em relação à EF.

No quarto capítulo, apresento uma proposta curricular de EF para os três anos do ensino médio da “escola de baixo”. Neste plano de ação curricular, são indicadas e discutidas as finalidades educativas projetadas, os conteúdos de ensino a serem ensinados, os procedimentos metodológicos e os métodos/instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Por fim, nas considerações finais, os objetivos de pesquisa são retomados à luz dos dados construídos durante a investigação. Nessa retomada, foram realizadas algumas sínteses sobre os achados centrais da pesquisa e as contribuições da realização dessa investigação para a minha formação docente.

2 METODOLOGIA

2.1 Sobre a pesquisa-ação

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar a minha prática docente na escola, mais especificamente buscando inventariar e refletir sobre como tenho construído a organização curricular da disciplina Educação Física no ensino médio, numa escola pública da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para além de uma reflexão sobre a própria prática curricular, pretendo construir uma proposta curricular em EF em articulação com as demandas e as necessidades dos jovens, com o projeto escolar e com as proposições curriculares exaradas pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e pelo Ministério da Educação. Para isso, apropriei-me dos pressupostos da pesquisa-ação para fins de melhor analisar os limites, a fragilidade, os avanços e as conquistas do currículo moldado pela minha ação pedagógica.

A pesquisa-ação é, em geral, realizada em um espaço de interlocução em que os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 2002). Em pesquisas, não buscam apenas resolver uma dificuldade imediata, e, sim, desenvolver a consciência da coletividade nos planos político-culturais a respeito das questões importantes que enfrentam. O objetivo é tornar mais evidentes aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (THIOLLENT, 2009). A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que lança mão de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar, buscando melhorar a prática. Embora tenda a ser pragmática, a pesquisa-ação se distingue claramente da prática e, ainda que seja pesquisa, se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005). Para Tripp, a pesquisa-ação leva em consideração três aspectos fundamentais:



Contexto: como a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento, não se pode fazer uma pesquisa sobre a prática rotineira: a pesquisa-ação cria um alvo de pesquisa móvel ao romper com a prática rotineira e deixa muitas pontas soltas em sua esteira (veja, por exemplo, o caso da 'teorização-ação' mais adiante). Meios: como as mudanças são reativas, monitorar o que muda e como leva não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar. Por exemplo, muitos professores aprendem muita coisa a respeito de como seus alunos percebem o bom ensino, quando mudam da transmissão pelo professor para a construção colaborativa do conhecimento. Finalidade: a disseminação e publicação da compreensão da prática obtida com sua melhora pode tornar-se também importante desencadeador da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 450).

No campo educacional, as pesquisas que visam produzir transformações nas ações de ensino nas escolas têm sido denominadas de "pesquisa-ensino". Na esteira da pesquisa-ação, à pesquisa-ensino interessa investigar/intervir no ensino, na aprendizagem, nos procedimentos de avaliação, no currículo e no contexto escolar mais geral ou a combinação deles (MOREIRA, 2003). Nessa mesma direção, a sala de aula passa a ser vista não apenas como um espaço restrito ao ensino, mas também como *locus* de investigação sobre o ensino e aprendizagem (MOLINA, 2010).

O advento da pesquisa-ação coloca os professores em outro patamar de relação com o conhecimento acadêmico com as políticas curriculares e com sua prática pedagógica. Na esteira da concepção da pesquisa, os professores começam a se ver e a serem vistos não apenas como aplicadores de teorias produzidas por outros, mas como pesquisadores e produtores de conhecimento sobre essa mesma prática pedagógica. Nesta pesquisa, tentarei assumir o papel de professora pesquisadora, que investiga, reflete e que intervém de forma mais consciente e autoral sobre a própria prática curricular em Educação Física.

Esta pesquisa-ação alimentou em mim a percepção da minha condição de professora pesquisadora, de investigadora do próprio fazer pedagógico. A concepção de professor pesquisador como parte de um processo de pesquisa apresenta os seguintes aspectos: a) estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana; b) a reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito

dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais (FAGUNDES, 2016). Além disso, constatei, conforme apontam Zeichner e Diniz-Pereira (2005), que esta pesquisa instigou a minha motivação e meu entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância do meu trabalho.

2.2 O *locus* da investigação: sobre a “Escola de Baixo”

Neste subitem da metodologia, descreverei brevemente o *locus* da investigação, buscando traçar um retrato da escola de ensino médio na qual venho atuando (desde 2015), descrevendo algumas das características que definem como uma unidade escolar singular. Tal exercício não é apenas um ato descritivo, mas também se tornou para mim uma ação reflexiva sobre um lugar que, de tanta intimidade, passou a ser tão familiar.

Em relação ao estabelecimento escolar, decidi denominá-lo “Escola de Baixo”. Esse é um nome fictício, utilizado apenas para preservar a identidade da escola. Além disso, tal denominação diz coisas importantes sobre essa instituição. Tal termo remete a uma distinção geográfica, já que a outra escola situada no mesmo bairro (uma escola da Rede Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete) fica localizada na parte alta da cidade, enquanto a “Escola de Baixo”, como o nome sugere, fica na parte mais baixa do bairro. Essa designação é correntemente utilizada pela comunidade escolar, como também pelos moradores da região na qual está situada.

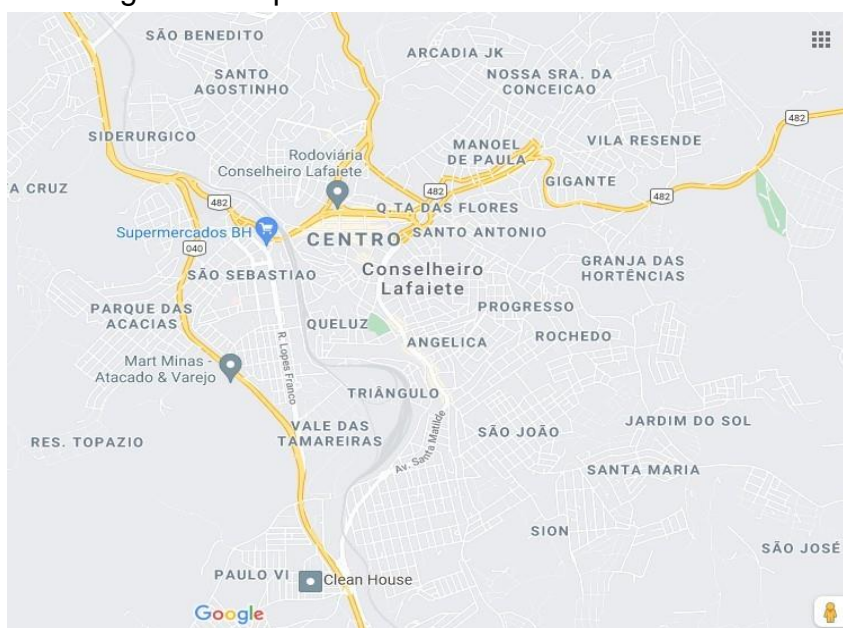
A “Escola de Baixo” é uma instituição escolar pública, criada em 1986. Sua entidade mantenedora é o Estado de Minas Gerais, e ela se localiza na região sul, no bairro Paulo VI, na cidade de Conselheiro Lafaiete.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2020).

Figura 2: Mapa da cidade de Conselheiro Lafaiete



Fonte: Google Mapas (2020).

A escola mantém turmas de ensino fundamental (a partir do 8º ano) e de ensino médio no período diurno. No período noturno, são oferecidos cursos profissionalizantes (das áreas de Logística e Recursos Humanos) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a “Escola de Baixo” têm um total de 174 alunos, em média com 15 estudantes por turma. Tal realidade possibilita aos professores melhores condições de trabalho, visto que podemos conhecer mais profundamente nossos estudantes, desenvolver ações de ensino mais individualizadas, estabelecer



relações mais próximas com as famílias e acompanhar de forma mais efetiva o fluxo escolar dos discentes. Ademais, estar em sala de aula com poucos estudantes acaba por produzir condições de trabalho menos insalubres, dada a diminuição do ruído, o uso menos intensivo da voz e de relações humanas menos conflituosas entre estudantes e entre professores e alunos.

Todavia, tal contexto, em tese mais favorável à produção de uma educação mais democrática, tem gerado na comunidade escolar certa insegurança quanto à continuidade da existência da própria instituição. Isso porque a abertura de novas turmas depende do fluxo escolar, da demanda externa de novos estudantes, sobretudo ao 1º ano do Ensino Médio, do grau de repetência e evasão e do contingente de alunos transferidos de outras escolas. O número mínimo de 15 matrículas é uma condição exigida pela Secretaria Estadual de Educação para autorização de abertura de novas turmas, o que aponta para o caráter nefasto da lógica gerencialista da administração pública.¹¹ Em um contexto neoliberal, no qual prevalecem os princípios da eficiência e da eficácia, torna-se oneroso ao Estado manter uma escola com essa característica. O “melhor” seria “entupir” as salas de aula com mais de 40 alunos. Assim, o princípio da racionalidade econômica estaria garantido.

Nesse cenário de incertezas, pode-se perder a possibilidade de construção de uma escola que possibilite a efetiva participação dos jovens na vida escolar. Segundo Dayrell *et al.* (2010), é fundamental organizar os tempos e os espaços escolares de forma flexível e construir projetos político-pedagógicos que dialoguem com os sujeitos da escola, e não somente com os órgãos administrativos. No caso da escola voltada para as camadas populares, que vive cotidianamente situações concretas de privação, desigualdade social e desemprego, aponta-se uma necessidade ainda maior dessa flexibilidade. Ou seja, a educação, conquanto direito social, não deveria reproduzir as mesmas condições e relações vividas pelos sujeitos no contexto das desigualdades sociais. Em escolas de mais de 500, 1.000 alunos, o

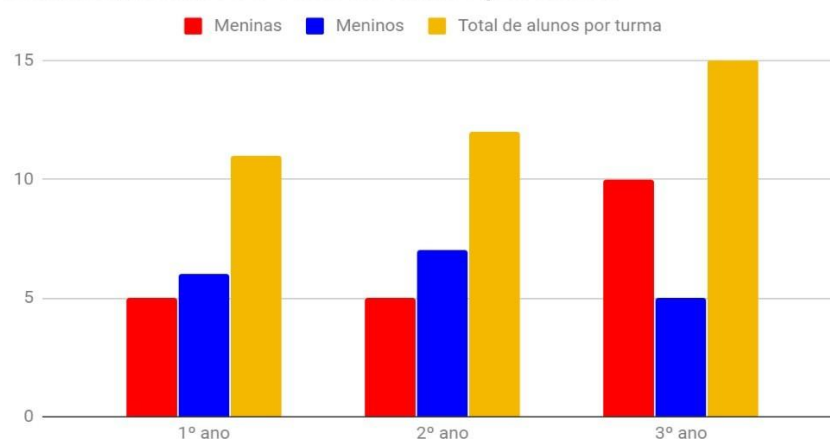
¹¹ A partir da década de 1990, sob influência do neoliberalismo, mudanças e reformas concebidas para o setor da Educação trazem impregnados, de acordo com Oliveira (2011), conceitos originários das teorias administrativas, tais como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, ganhando força mecanismos de controle e responsabilização, por meio do desenvolvimento de processos avaliativos pautados em testes standardizados, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional de Ensino Médio.

diálogo com os estudantes jovens torna-se precário e propício à reprodução de lógicas de exclusão que interdita a juventude o direito à participação política e cultural no interior da própria escola.

O corpo discente da “Escola de Baixo” é composto, em sua maioria, de alunos residentes no mesmo bairro onde essa instituição está situada. Do ensino médio, no turno da manhã, fazem parte 38 alunos ao todo, sendo 20 meninas e 18 meninos. Segue abaixo um gráfico que descreve a distribuição de estudantes por gênero, nos três anos do ensino médio:

Gráfico 1: Divisão de alunos por gênero no Ensino Médio

Meninas, Meninos e Total de alunos por turma



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No terceiro ano, porém, esse número de alunos tende a diminuir, e os motivos são diversos. Dentre eles, a mudança de endereço residencial — muitos vão morar com outros familiares — denominada “evasão” — quando necessitam de trabalhar e não conseguem conciliar a dupla jornada (profissional e escolar) e a repetência.

Alguns desses alunos normalmente retornam à “Escola de Baixo” no ensino noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse fenômeno observado nessa escola reproduz, em certa medida, as razões que levam a juventude a abandonar o ensino médio. Segundo Soares *et al.* (2015), pode-se traçar um perfil geral dos jovens mais vulneráveis ao abandono do ensino médio: os de menores condições econômicas; os do sexo masculino; os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico; os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares e também

os jovens que se apresentam em situações especiais, como em gravidez precoce.

Não obstante ter um número reduzido de estudantes, a “Escola de Baixo” dispõe de ampla estrutura física, contando com 13 salas de aula; 1 central de informática; 1 biblioteca, que funciona concomitantemente com os equipamentos audiovisuais; um cômodo para acondicionar a merenda; 2 despensas para material de limpeza e outros; 1 secretaria, 1 sala da direção; 1 sala de professores; 1 banheiro para professores; 2 banheiros para alunos (masculino e feminino); 1 galpão que funciona como refeitório e 1 área de recreação¹² descoberta.

Sob a perspectiva de Frago e Escolano (1998), a leitura arquitetônica que se faz desse espaço descoberto revela diferentes possibilidades de práticas corporais para além das linhas da quadra ao se considerarem principalmente por ser um espaço descoberto possibilitando uma exploração ampla desse espaço, também na dimensão vertical. Além disso, dentro de suas dependências, a escola mantém uma clínica de atendimento odontológico, que também atende pessoas externas à comunidade escolar.

Figura 3: Edificações da escola



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2018).

¹² A denominação da quadra descoberta para área de recreação descoberta é um termo designado pelos engenheiros da Secretaria Estadual de Educação, de acordo com os seus critérios quanto às características desse espaço não coberto, prioritariamente.

Figura 4: Laboratório de informática e sala de audiovisual



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2018).

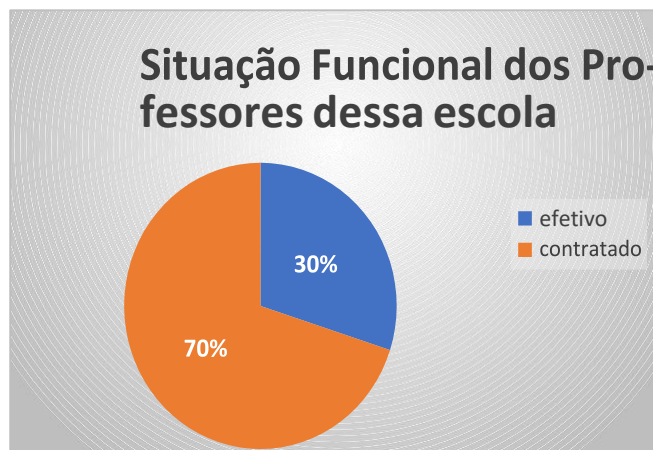
Figura 5: Biblioteca e laboratório de práticas experimentais



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2019).

A respeito do quadro de docentes, a escola conta em seus quadros, no total, com 23 professores, dos quais apenas cinco são efetivos (todos com curso superior), em sua maioria efetivados nos últimos concursos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, nos anos 2014 e 2017. Os demais professores (18) são contratados, incluindo o professor de biblioteca e a professora de apoio à inclusão.

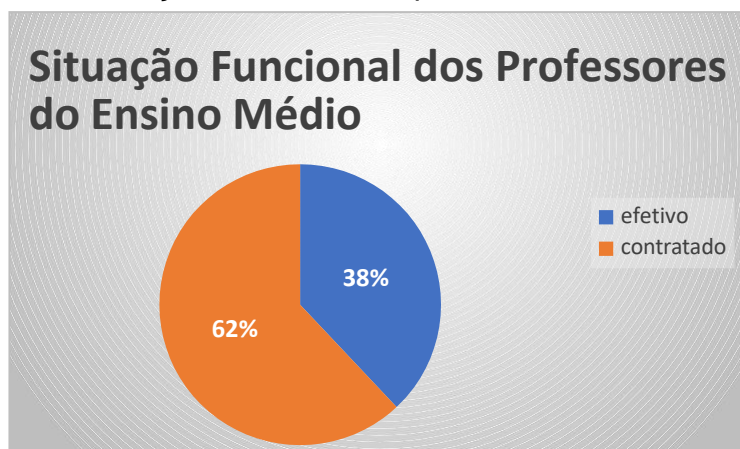
Gráfico 2: Situação funcional dos professores da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No contexto do ensino médio, em específico, o quadro de professores efetivos é um pouco maior. Dos 13 professores, cinco são efetivos, e oito, contratados.

Gráfico 3: Situação funcional dos professores do ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A situação funcional de os professores contratados serem em número superior ao de docentes efetivos revela uma situação recorrente que se espalha por toda a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, o que configuraria um contexto de superdesignação na forma de contratação dos docentes. De acordo com estudo de Amorim, Salej e Barreiros (2018), baseando-se em dados da própria Secretaria de Educação, entre 2009 e 2016, o número de cargos de professor ocupados por professores designados saltou de praticamente 20% a 70%. O que resultaria, hoje

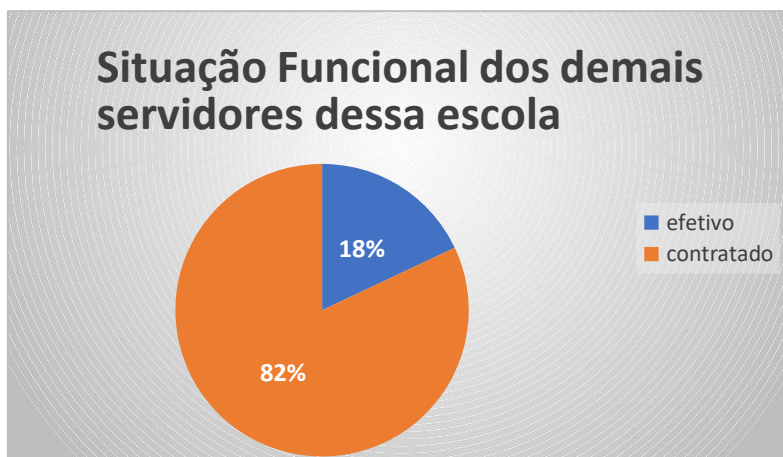
então, em uma rede de ensino ao avesso, com cerca de 30% de cargos de professor ocupados por docentes efetivos e por aproximadamente 70% de cargos de professor tomados por docentes designados, quando o esperado seria quando muito o contrário. Eis aí o que se compreende por “superdesignação”. O quadro de “superdesignação” revelado surpreende pela significativa proporção, bem como configura problema grave na gestão em Minas Gerais. Isso impõe, tendo em vista a promoção da educação pública, gratuita e de qualidade, um redirecionamento da ação do Estado.

Tal quadro de precarização das formas de contratação dos docentes para a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais cria enormes dificuldades ao desenvolvimento profissional docente, mina as possibilidades de vínculo ético, político e pedagógico dos professores com a instituição e obsta as possibilidades de trabalho coletivo.

Além disso, permite-se ao Estado alocar esse trabalhador em qualquer posto de trabalho, remanejá-lo conforme as decisões tomadas pela Secretaria de Educação, aumentar sua carga de trabalho, demiti-lo a qualquer momento, utilizar práticas de pressão e perseguição política e institui maior fragmentação na categoriada docente, com repercussão também sobre os trabalhadores nomeados, que veem seu poder de organização e pressão diminuídas (OLIVEIRA, 2004).

Em relação ao quadro de servidores técnicos administrativos efetivos, a instituição conta com apenas dois profissionais concursados: a analista educacional da escola e a secretária. Os demais são funcionários contratados, no total de 9, que exercem as seguintes funções: cozinheira, faxineira, auxiliar de serviços gerais, assistentes técnicos educacionais e um analista educacional do ensino médio integral, totalizando 11 servidores escolares. Fato que revela que as formas de contratação precárias afetam todas as carreiras vinculadas às funções laborais relacionadas ao campo da educação, conforme pode ser percebido no Gráfico 4, e podem se alterar a cada ano escolar, dependendo da demanda de turmas para aquele ano letivo.

Gráfico 4: Situação funcional dos funcionários escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre os ambientes físicos tradicionalmente disponíveis para a realização das aulas de Educação Física, a escola oferece uma quadra descoberta. Todavia, tenho utilizado diversos espaços na escola para a realização das aulas, dentre eles: o galpão do refeitório (principalmente em dias chuvosos ou muito quentes), um espaço gramado aos fundos da escola e o pátio escolar.

Figura 6: Quadra esportiva e pátio escolar



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

Figura 7: Outros espaços escolares usados nas aulas de Educação Física



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017, 2019)

Além dos espaços escolares registrados nas fotografias, para a realização das aulas de Educação Física, muitas vezes lanço mão da sala de vídeo e do laboratório de informática, sobretudo quando tenho por objetivo trabalhar alguns saberes conceituais que envolvem as práticas corporais.

Ademais, a escola dispõe atualmente de limitado material didático para o ensino da EF, considerando a grande variedade de unidades temáticas possíveis de serem ensinadas. Estão disponíveis ao desenvolvimento das ações de ensino com práticas de momento, aproximadamente 6 bolas de futsal, 20 bolas de voleibol, 15 bolas de basquete, 6 bolas de handebol, 15 bolas de borracha pequenas, 20 placas de tatame pequenas, 12 elásticos extensores de ginástica funcional, duas mesas de tênis, 6 tabuleiros de xadrez, 2 petecas, 20 colchonetes individuais, 2 redes de voleibol, um par de antenas de voleibol, 6 cones pequenos, 10 cones grandes e 40 coletes.

Alguns tipos de material foram adquiridos mediante solicitação à direção da escola, a fim de complementar o material já disponível. Infelizmente, a maioria do material didático disponível é enviada a toda a rede de ensino sem consulta prévia dos professores de Educação Física lotados em cada instituição. Tal prática retira nossa autonomia pedagógica, já que desconsideram os diferentes projetos de ensino em EF formulados pelos docentes, projetos esses, muitas vezes, construídos em estreito diálogo com os estudantes, com a distinta realidade no que concerne a todo o material das escolas e em sintonia com o Projeto Político Pedagógico decada estabelecimento escolar.

Além de restringir a autonomia dos professores quanto à escolha do material didático, a compra realizada pela Secretaria de Educação é quase sempre balizada pela ótica de uma EF esportivizada. Sobrepõe-se a essa tendência de esportivização outra ainda mais restritiva, a saber: do ensino do esporte coletivo. A relação do material citado acima mostra claramente essa tendência. Constata-se que é quase inexistente material didático vinculado ao ensino das danças, aos jogos, brinquedos e brincadeiras, às diferentes modalidades de ginástica e às práticas corporais de aventura. Tal realidade revela uma faceta importante da falta de autonomia da EF escolar em relação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. Pode-se dizer que a influência do esporte não foi selecionada (filtrada) por um código próprio da EF, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação dos sentidos das ações em seu interior (BRACHT, 1992).

Essa representação da Educação Física expressa na hegemonia de material didático vinculado ao universo esportivo acaba por produzir a ideia de que EF seria o mesmo que um esporte (coletivo). O reforço a essas representações se constitui como mais um elemento da realidade que corrobora com a invisibilidade do conhecimento dessa disciplina. Isso porque a incursão a práticas curriculares que tenha como princípio o ensino da pluralidade de conteúdos¹³ é vista pelos estudantes como algo “exótico” ou “sem sentido”.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

2.3.1 Questionário

A escolha pela utilização do questionário¹⁴ como um dos instrumentos de coleta de dados justifica-se porque era imprescindível conhecer em maior profundidade algumas características da realidade sociocultural dos jovens do ensino médio da “Escola de Baixo”: sua situação familiar, econômica e funcional; sua relação com o

¹³ Segundo González e Fensterseifer (2010), coloca-se para a EF a necessidade de tematizar a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas. Portanto, se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se.

¹⁴ Ver Apêndice 1, p. 90-93, do presente estudo.

tempo de lazer e com a escola; sua interação com as práticas corporais fora da escola. Além dessas, havia a necessidade de levantar alguns interesses e demandas de aprendizagem em EF. A construção e a aplicação do questionário se constituíram o primeiro esforço de diagnóstico sobre a realidade desses e de suas demandas, necessidades e expectativas de aprendizagem em EF.¹⁵ Afora isso, com o questionário, objetivei provocar nos estudantes reflexões sobre seu o papel no processo de construção curricular.

A justificativa pelo uso do questionário advém do fato de que esse instrumento de coleta de dados tem sido bastante utilizado em pesquisas sociais porque possibilita a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo.

Para Gil (1999, p. 128), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”, construídos e/ou incorporados por um determinado grupo social.

O questionário teve seu início de elaboração durante a disciplina Educação Física Escolar no Ensino Médio, disciplina essa obrigatória do Mestrado Profissional em Rede. Tal atividade fazia parte do processo de avaliação da disciplina. Em diálogo com meu orientador, decidimos por produzir um questionário de natureza mista, com questões objetivas e discursivas, por entendermos que, com a sobreposição e os cruzamentos das repostas às questões abertas e fechadas, teríamos mais elementos para analisar e interpretar as características socioculturais desse grupo de jovens, bem como seus interesses de aprendizagem em EF.

O questionário foi aplicado nas três turmas do Ensino Médio da escola onde atuo, possibilitando um retrato mais próximo da realidade desses estudantes. Do universo de 38 estudantes do Ensino Médio da escola, apenas 24 responderam ao questionário. O principal motivo que levou 12 estudantes a não responderem a esses

¹⁵ Foi a primeira etapa da pesquisa com os discentes, após autorização desses, via assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e Autorização para o Uso de Imagem. Ver Apêndices 2, 3 e 4, p. 94-102, do estudo em questão.

questitos foi a ausência desses no dia da aplicação do instrumento.

Para a aplicação do questionário, optei pelo seu preenchimento na forma presencial, ou seja, os estudantes responderam às perguntas contidas no instrumento, em uma sala de aula da escola, mediante a minha presença e orientação direta. Por conhecer o pouco interesse e empenho dos estudantes na realização dos afazeres escolares em sua casa, eu entendia que o preenchimento realizado dessa maneira poderia mitigar os possíveis atrasos na devolutiva dos questionários preenchidos, aumentar o percentual de questionários respondidos e esclarecer de forma ágil e diretiva possíveis dúvidas levantadas pelos estudantes no ato do preenchimento.

Inicialmente, expliquei o motivo pelo qual estava aplicando o questionário e sanei todas as dúvidas que surgiam antes e durante o seu preenchimento. Como forma de tornar um ambiente mais ameno, convidei os discentes a saborearem uma pipoca durante o processo de preenchimento do questionário.

Mesmo com essas estratégias, pude identificar alguns problemas e debilidades na aplicação desse instrumento de pesquisa. Dentre eles, a falta de profundidade nas respostas dadas às questões dissertativas — respostas superficiais e pouco descritivas. Além disso, durante a aplicação, alguns alunos reclamaram da extensão do questionário, o que pode ter levado alguns estudantes a responder de forma pouco cuidadosa. Como aspecto assertivo, destaco que, ao término, alguns alunos estavam visivelmente envolvidos com aquela “aula diferenciada” (termo utilizado por alguns deles). Dar voz aos jovens foi um aspecto positivo desse momento da construção da pesquisa, já que eles se sentiram ouvidos, valorizados, e a opinião deles, de certa forma, reconhecida, registrada e documentada por uma professora da escola.

2.3.2 Café com Papo

A segunda etapa do processo de aproximação e diálogo com os discentes foi desenvolvida mediante um instrumento de pesquisa que denominei de “Café com Papo”. Esse instrumento foi cuidadosamente pensado com o intuito de promover interação mais informal e espontâneas entre mim e os estudantes jovens, no processo de discussão sobre a construção curricular em Educação Física. Por meio dessa



estratégia metodológica, eu entendia que poderia acessar dados da realidade o que não seria viável apenas mediante o questionário. Do mesmo modo, sem fazer uso dessa estratégia, seria impossível provocar formas de debate sobre a EF, próprias da interação coletiva presencial, e despertar o senso de pertencimento e de corresponsabilidade dos alunos nesse processo.

O “Café com Papo” foi realizado com apenas uma das três turmas que leciono no ensino médio na “Escola de Baixo”. O critério empregado para selecionar a turma do segundo ano do ensino médio se deu em virtude de essa turma estarmos adaptada à rotina dessa escola (em comparação à turma do primeiro ano) e por ser uma turma com maior participação e envolvimento nas aulas de Educação Física. No dia da realização do “Café com Papo”, houve a participação de 12 do total de 16 alunos, que compõem a turma do 2º ano.

Tal iniciativa ocorreu em apenas um dia e teve a duração de aproximadamente três horas. O planejamento para esse dia previa a gravação por áudio, a fim de não inibir os alunos com filmagem. Houve, porém, um equívoco no processo de gravação, sob responsabilidade de uma das alunas da turma, o que acarretou no não registro por áudio. Dessa maneira, para fins de registro dessas três horas, vali-me apenas das fotografias e das anotações pessoais, a que chamei de “Diário de Bordo”.

O “Café com Papo” ocorreu em um dia letivo, no início de 2019, no mês de março, após ter sido previamente agendado com a analista educacional, garantindo a disponibilidade da sala de recursos tecnológicos e a reorganização dos horários de aulas da turma naquele dia. Os alunos foram convidados antecipadamente de forma verbal, e o convite foi reforçado anteriormente à data prevista do evento, via grupo de WhatsApp, grupo esse constituído apenas por estudantes do 2º ano.

Figura 8: Café com Papo



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2019).

A organização do “Café com Papo” foi planejada de forma que seriam três momentos distintos.

No primeiro momento, houve a preparação do ambiente, a disposição das carteiras, a organização e a composição da mesa do lanche e a montagem de equipamentos de vídeo.

O segundo momento priorizou a discussão sobre os documentos curriculares em EF. Nessa etapa, discorri sobre alguns documentos curriculares que norteiam o ensino da EF na escola. Tomei como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBN), focando mais na problematização da obrigatoriedade da disciplina da Educação Física na escola e de sua condição de componente curricular; o Projeto Político Pedagógico (PPP), que indicava algumas finalidades educativas que orientavam o trabalho dos professores na “Escola de Baixo”; o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG), em especial a parte que tratava dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem em EF; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando a discussão sobre o Ensino Médio e o papel da disciplina Educação Física.

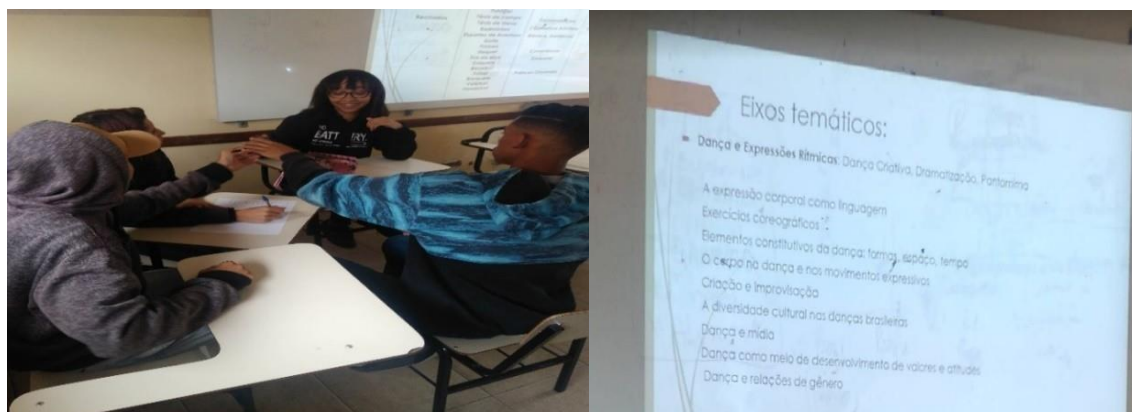
Nessa oportunidade esclareci também aspectos relacionados à singularidade e à pluralidade de conteúdos da EF. Queria com isso diminuir o grau de invisibilidade dos conhecimentos da EF escolar, segundo a percepção dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”. Além disso, compartilhei com os estudantes as minhas limitações

didáticas no que dizia respeito às dificuldades de ministrar o ensino de conteúdos com os quais tinham pouca intimidade, como também às limitações estruturais existentes na escola, o que criava os obstáculos ao tratamento de todas as unidades temáticas previstas no CBC (MINAS GERAIS, 2005) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Ao discorrer sobre os conteúdos da Educação Física e da contribuição específica da disciplina à formação dos estudantes, pude perceber por parte da turma manifestações de surpresa sobre a diversidade de conteúdos específicos da disciplina e das múltiplas possibilidades de aprendizagem que poderiam ser acessadas. A surpresa era também minha, ao constatar que os estudantes tinham um conhecimento tão diminuto sobre a especificidade pedagógica da EF. Esse fato deixava mais claro o quadro de invisibilidade do conhecimento dessa disciplina por parte dos estudantes. Tal constatação me fez refletir sobre a minha dificuldade de construir canais de diálogo com os estudantes para fins de construção de sentidos sobre a presença da EF no currículo escolar. Como lembram Sacristán e Gómez (2007), a elaboração de significados é um processo subjetivo dos indivíduos e dos grupos, com base em sua interação e vivência, e não uma simples cópia de sentidos gerados por outros. O professor não pode substituir esse processo de criação e comunicação de significados de interesses e expectativas, alegando a superioridade de seu conhecimento e sua experiência.

No terceiro momento, pedi aos alunos que se organizassem em três grupos. Posteriormente, solicitei a todos que iniciassem uma discussão sobre propostas de tratamento de conteúdos na Educação Física para os três anos do ensino médio. Pedi a eles também que tomassem como referência os conteúdos citados no CBC e na BNCC e a discussão sobre a função e o papel específico da EF. Além disso, deixei em aberto a possibilidade da inclusão de conteúdos/temas não citados nos dois documentos. Solicitei ainda que levassem em conta as próprias expectativas de aprendizagem em EF.

Figura 9: Subdivisão em grupos e slide de apresentação audiovisual



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2019).

Com os grupos organizados, distribuí folhas de papel ofício para cada grupo, a fim de que pudessem registrar o resultado de suas escolhas. Para ajudar no processo de seleção dos conteúdos por cada grupo, projetei no Power Point uma tabela geral com os eixos temáticos e as práticas corporais classificadas em cada um desses eixos. Ademais, apresentei alguns vídeos curtos de práticas corporais desconhecidas por eles que se destacaram nas respostas obtidas no questionário.

Após o início do trabalho de grupo, busquei ajudar os discentes no processo de discussão, de forma a estimulá-los, a apoiá-los no desenvolvimento do trabalho, como também para que pudessem se ver e se sentir como atores em um fórum de debate sobre o planejamento de ensino em EF. Ao final da formulação desse documento prévio, cada grupo apresentou suas propostas de organização dos conteúdos aos demais grupos de maneira a unificar suas perspectivas fragmentadas em um documento representativo de debate dentro do grupo.

Ao analisar o andamento da discussão nos grupos, percebi certo desinteresse inicial nas discussões. Talvez porque nunca tivesse experimentado tal vivência ou porque não viam muito sentido na realização dessa atividade. Outro motivo poderia ser que eles entendiam ser essa mais uma atividade escolar meramente burocrática, o que se assimilava às práticas de trabalho em grupo que ocorrem em outras disciplinas escolares. Meu sentimento nessa hora era de insegurança, uma vez que temia que o desinteresse inicial comprometesse o objetivo desse trabalho. Penso que tal insegurança era decorrente da minha falta de traquejo nesse tipo de discussão coletiva com os estudantes, já que era a primeira vez que eu me lançava a

desenvolver essa iniciativa.

Figura 10: Momento de divisão de grupos e (re)construção curricular participativa



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2019).

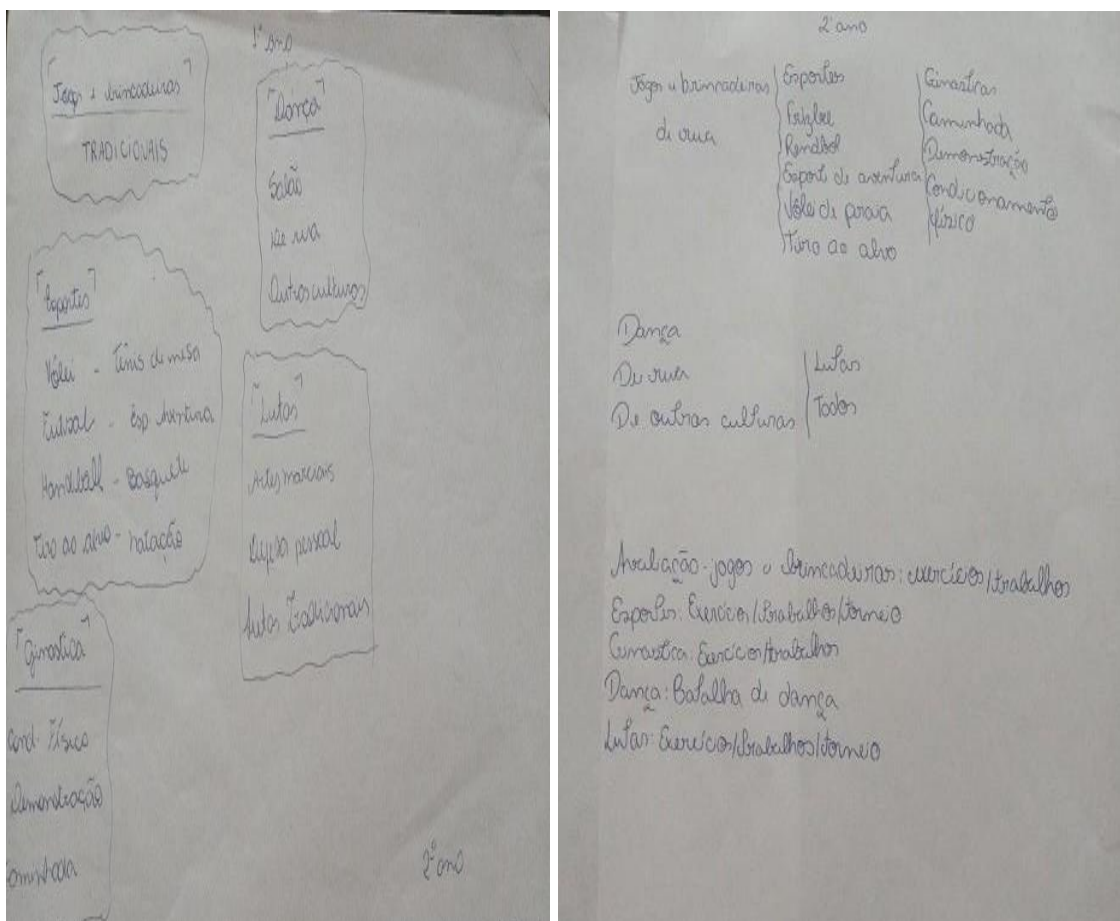
Tal exercício de escuta e de diálogo com estudantes necessita ser vivido cotidianamente, como princípio para a minha própria forma de organizar curricularmente a Educação Física. Na opinião de Sacristán e Gómez (2007), não é o currículo comum nem a metodologia homogênea que garantem a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos e culturas que chegam à escola, mas sim a atenção às diferenças individuais mediante uma metodologia de currículos suficientemente flexíveis e diversificados que estimulem a troca e a participação de todos e também de cada um dos alunos/as nos processos de aprendizagem, experimentação e comunicação.

Após a apresentação dos três grupos, desenrolaram ricas discussões sobre seleção de conteúdos prioritários e de formas de desenvolvê-los nas aulas. Havia grupos que defendiam a manutenção de conteúdos esportivos como futebol e voleibol nos três anos do ensino médio. Em contrapartida, havia grupos que propuseram o ensino de outras unidades temáticas, como ginástica, dança lutas, práticas corporais de aventura.

Outros grupos defendiam que as aulas de Educação Física deveriam explorar espaços externos à escola, como praças, parques, dentre outros. Como dito por eles,

era necessário “sair da escola” para que se tivesse “aula diferenciada”.¹⁶ Seguem abaixo registros da produção dos alunos nesse momento do “Café com Papo”.

Figura 11: Propostas de conteúdos de ensino para a EF para o 1º e 2º anos do ensino médio



Fonte: Registro pessoal (2019).

¹⁶ Os documentos produzidos pelos alunos serão devidamente analisados no terceiro capítulo da dissertação.

Figura 12: Propostas de conteúdos de ensino para a Educação Física em relação ao 3º ano do ensino médio

Jogos e Atividades Recreativas	Esportes	Ginásticas	Danças	Lutas
Recreação	Esportes	Ginástica	Danças	Lutas
	Atletismo	Ginástica	Artes	Artes marciais
	Basquete	Condicionamento físico	Teatro	Sistema de defesa pessoal
	Vôlei			Acrobacia
	Futebol			Kung Fu
	Basquete			Wing chun
	Parque			

Fonte: Registro pessoal (2019).

No quarto e último momento do “Café com Papo”, promoveu-se a interação entre todos, mediante a apreciação de um café que eu havia preparado, com o propósito de criar um momento de maior descontração para a continuidade das discussões. Ali, os alunos tiveram a oportunidade de fazer novas pontuações, comentários e questionamentos sobre as práticas corporais, colocar em questão sua proposta de organização dos conteúdos da Educação Física e discutir com todo o grupo formas de sua viabilização nas aulas dessa disciplina, dentro e fora da escola.

O momento de degustação do café objetivou ser uma ocasião propícia de relaxamento e confraternização entre os participantes. Eu entendia que, em meio a diversas interações mais informais, podia-se não apenas celebrar coletivamente o que havia sido produzido pelo grupo, como também criar uma situação para a continuidade das discussões, agora de maneira mais descontraída, com outras formas e possibilidades de interação entre mim e os estudantes, e entre eles mesmos. Nessa circunstância, pude perceber grande entusiasmo dos alunos por vislumbrar um ensino da Educação Física com atividades externas aos muros da escola, além de poder acessar conteúdos de ensino em EF até então inéditos no ensino médio, ou mesmo, na experiência com essa disciplina em toda a sua trajetória escolar. O “inédito viável” era também vislumbrado pelos estudantes.

Figura 13: Momento de confraternização



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2019).

Todos os registros foram feitos durante o “Café com Papo” por meio de fotografias e anotações pessoais sobre minha impressão a respeito de cada momento. Infelizmente, por equívocos de ordem técnica, a aluna responsável pelo registro de áudio não gravou as discussões ocorridas, como havia sido combinado e previsto.

Ao fazer um exercício de avaliação sobre a organização e a realização do “Café com Papo”, constato que iniciativas como essa deveriam ser incluídas no meu cotidiano de trabalho, com todas as turmas. Mesmo que ainda de forma tímida, a participação dos estudantes possibilitou acessar interesses sobre a esfera da cultura corporal de movimento que, até então, não havia percebido.

A timidez dos resultados a que me refiro talvez seja decorrente da falta de uma cultura de diálogo entre mim e os estudantes, pelo menos nos termos idealizados para o “Café com Papo”. Da parte dos discentes, parece haver a introjeção da ideia de que eles devem apenas fazer aquilo que os professores pedem. Nessa percepção, não caberia a eles opinar, escolher ou priorizar conteúdos, tampouco pensar os espaços nos quais a Educação Física deveria ocorrer. Algo parecido com a incorporação do ofício de aluno. Para Perrenoud (1995, p. 17):

Os alunos partilham — com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados — a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais nada, em ultrapassar a

situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e certa tranquilidade é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro.

De minha parte, pude constatar minhas dificuldades em lidar com esse tipo de diálogo em relação aos estudantes, dado o meu não investimento nesse modelo de fórum de discussão com eles. Tal prática requer traquejo, vivência recorrente e reflexão contínua, que possa produzir efeitos de continuidade qualificada nessa prática pedagógica. Digo isso porque há que se desenvolver sensibilidade de escuta, habilidade de intermediar os diálogos, conhecimentos sólidos sobre a EF escolar e informações mínimas sobre cada estudante envolvido nesse fórum de debate.

Entre os limites do instrumento de coleta de dados, percebo que havia necessidade de realização de mais encontros. Encontros esses que poderiam esclarecer os objetivos e as metodologias de trabalho, espriar a discussão sobre a especificidade pedagógica da Educação Física, bem como a discussão sobre prioridades de conteúdos, objetivos, tempos e espaços à organização curricular da EF. Contudo, à época da realização da pesquisa, imprevistos colocados pela rotina escolar, somando-se a isso os meses finais de gravidez, inviabilizaram a retomada desse diálogo com os estudantes.

2.3.3 Entrevista

No que diz respeito ao registro dos momentos de discussão no “Café com Papo”, entendo que as fotografias e minhas anotações não foram suficientes para a construção de dados de pesquisa mais substanciais. No intuito de mitigar a perda da gravação desse dia, decidi realizar uma entrevista com todos os estudantes do 2º ano do ensino médio, praticamente os mesmos que participaram do “Café com Papo”.

A opção pela realização de uma entrevista com os estudantes do 2º ano foi motivada não apenas pelo problema ocorrido durante o “Café com Papo”, mas também por entender que tal instrumento de pesquisa poderia enriquecer os dados de observação levantados durante o procedimento anterior. Isso porque a entrevista se constitui em um instrumento importante ao desenvolvimento de investigações de tipo qualitativo. A entrevista fornece aos pesquisadores dados básicos para a



compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, das atitudes, dos valores e das motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos específicos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Com esse instrumento de coleta de dados, objetivávamos conhecer mais profundamente a percepção dos jovens estudantes sobre o que esperavam da escola, o conhecimento que tinham sobre o universo das práticas (dentro e fora educandário), seu entendimento sobre o papel da Educação Física escolar e suas expectativas de aprendizagem nessa disciplina. O acesso e a análise desses dados seriam de fundamental importância à nossa proposta de pesquisa, já que forneceria indícios preciosos à construção do projeto curricular. Entendíamos também que a entrevista poderia ajudar a enriquecer, a complementar ou mesmo a tensionar e questionar os dados levantados no “Café com Papo”.

Essa etapa de produção de dados da pesquisa ocorreu durante a instalação da pandemia da covid-19. Neste contexto, já nos encontrávamos em regime de ensino remoto na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Em face do distanciamento físico dos alunos, as entrevistas foram realizadas de maneira remota, individualizada, pelo WhatsApp, com registros de áudios, posteriormente transcritos via aplicativo de celular. Foram realizadas entrevistas com um total de 8 alunos da turma do 2º ano, sendo 1 menino e 7 meninas. Desses, apenas 4 alunas estavam presentes no “Café com Papo”.

3 INVENTARIANDO A MINHA PRÁTICA DOCENTE NA “ESCOLA DE BAIXO”

Este capítulo pretende problematizar minha prática pedagógica no ensino médio, realizada na “Escola de Baixo”, situada na cidade de Conselheiro Lafaiete. À problematização desse percurso como professora de Educação Física (EF) tenho denominado de inventário da minha prática pedagógica. Esse esforço reflexivo intenciona lançar luz sobre minhas ações de ensino na EF, buscando estabelecer relações entre a cultura escolar de ensino da EF que tenho desenvolvido, o retrato sociocultural dos sujeitos da minha intervenção pedagógica (as juventudes) e suas demandas de ensino e aprendizagem.

Este trabalho tomará como referência central para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas a discussão produzida por Rays (1989), no texto intitulado *Planejamento de Ensino: um ato político-pedagógico*. Nele, o autor contrapõe duas perspectivas de planejamento de ensino: uma que o preconiza como um ato mecânico e outra que o considera um planejamento que expressa um processo educativo de qualidade. O planejamento de ensino construído como um ato mecânico é correlato ao que a literatura tem compreendido como um planejamento que segue os princípios da lógica tecnicista. Nessa perspectiva, o planejamento de ensino se configura como um ritual pedagógico voltado apenas para o cumprimento das normas burocráticas. Ele teria, assim, as seguintes características: conceber a realidade de forma fragmentada; ter como pressuposto a neutralidade do conhecimento; estar centrado no primado dos meios; dicotomizar conteúdo e forma; privilegiar aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos (VASCONCELOS, 1990).

Diferente da concepção de planejamento tecnicista, Rays (1989) aponta para uma forma de pensar o planejamento de ensino que, em sua elaboração, deve levar em considerações diferentes momentos — planejados em simultaneidade — com vistas ao desenvolvimento de uma abordagem consistente e concreta. Nessa linha de reflexão, o autor propõe que o ato de planejar deveria levar em consideração cinco momentos (simultâneos e interdependentes). O primeiro momento reside em entender a realidade social onde o processo se realiza, ou seja, a escola e a comunidade. O segundo momento corresponde à elaboração de um retrato do educando, através do diálogo crítico envolvendo o educador e os alunos. De posse desses dados, que

extrapolam a identificação do nível socioeconômico dos alunos, o educador inicia o terceiro momento, que trata da formulação dos objetivos e do conteúdo. O quarto momento está ligado ao estabelecimento de propostas de situações didáticas, com a participação conjunta de professor e alunos, no sentido de atingir a produção, redescoberta e a redefinição do conhecimento. Por último, mas fazendo parte de todas as fases do processo educativo, está a avaliação. Nesse momento de reflexão, deve-se levar em conta o indivíduo que a educação quer promover, o tipo de profissional que se quer formar e a sociedade em que ele desenvolverá suas atividades.

Essa perspectiva de construção do planejamento de ensino é diametralmente oposta à concepção de planejamento tecnicista, pois a prática do ensino não é concebida como uma ação alienada e arbitrária, e sim como um guia flexível de intenções políticas e educativas com vistas à emancipação dos sujeitos. Segundo a perspectiva de Rays (1989), o ato de planejar o ensino é um ato pedagógico; o ato pedagógico é um ato político; por conseguinte, o ato de planejar o ensino é um ato político.

Ao tomar como referência essa perspectiva de planejamento, entendo que minha dissertação constitui um exercício de reflexão sobre a minha a prática pedagógica, com objetivo de tentar romper com formas mecânicas de organização do meu planejamento de ensino e, por via de consequência, recuperá-lo como um ato pedagógico e político. Como bem lembra Rays (1989), o ato de planejar o ensino revela sempre, por parte do educador, uma atitude axiológica, ética, política e pedagógica, que pode ou não contribuir com a formação de qualidade dos educandos. A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de ser humano que a educação pretende promover, para que não incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo.

Neste segundo capítulo da dissertação, o inventário da minha prática pedagógica tomará como ponto de partida o levantamento crítico do retrato sociocultural dos estudantes do ensino médio com os quais tenho estabelecido relações de ensino, bem como de suas expectativas de aprendizagem em EF. Esse esforço de diálogo com estudantes da escola onde atuo tem como pano de fundo uma determinada concepção pedagógica. Isso porque, em termos metodológicos, a



estruturação de propostas de ação pedagógica pode ser desenvolvida através do diálogo crítico, envolvendo a realidade sociocultural criada pelos homens, o educador (e os demais educadores da escola - educadores que trabalham na mesma área de conhecimento e em áreas de conhecimento afins), os educandos, pais e pessoas da comunidade em que a escola está inserida. O envolvimento desses indivíduos é indispensável para o desenvolvimento de uma proposta de ação pedagógica comprometida com o homem e seu tempo. Assim sendo, através do diálogo crítico,¹⁷ será possível coletar dados para a análise do nível socioeconômico do educando e, ao mesmo tempo, estabelecer considerações sobre o seu universo cultural (RAYS, 1989).

Cabe, também, nesta etapa, delinear outro fator relevante: as características de aprendizagem dos educandos que estão diretamente ligadas ao seu retrato sociocultural. Tal procedimento torna-se de máxima importância, uma vez que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado e, sem o auxílio do próprio aluno, torna-se mais trabalhoso para o educador determinar a atividade didática mais adequada para a área de conhecimento em estudo e para aqueles que tentam assimilá-la. Faz-se necessário, pois, que o educador, consciente das metas reais da educação, estruture/reestruture, juntamente com os educandos, o projeto de aprendizagem de sua disciplina, tomando como parâmetro, além do retrato sociocultural do educando, as características de aprendizagem do grupo, não se esquecendo, porém, da especificidade do conteúdo em estudo e das suas relações com as realidades natural e social (RAYS, 1989).

A escolha pelo diálogo com os estudantes como ponto de partida para a construção do meu inventário pedagógico parte da minha constatação de que a relação com os alunos jovens se configurou como uma espécie de epicentro dos dilemas, desafios e obstáculos do processo de elaboração do meu planejamento de ensino na escola em que atuo. Muitos desses desafios foram já relatados, de forma inicial, na introdução dessa dissertação. Além disso, após o percurso formativo neste mestrado, pude constatar que parte das ações de planejamento de ensino que

¹⁷ Diálogo crítico é aqui entendido como uma relação horizontal entre educador e educando, mediatizado pela realidade histórico-cultural na qual estão inseridos (RAYS, 1989).

idealização foi ainda reforçada pelos relatos da diretora da “Escola de Baixo”, que dizia do bom envolvimento dos estudantes nas aulas de EF.

Ao estabelecer os primeiros contatos com o corpo discente do ensino médio, fui surpreendida por uma realidade bem diferente: esperava alunos participativos e interessados, mas o que encontrei foi a apatia de determinados grupos em relação ao ensino e à aprendizagem em EF. Como já dito na introdução, a aula de EF era vista como tempo de descanso e relaxamento, frente ao tédio da lógica da aprendizagem de outras disciplinas consideradas “sérias”. Quase toda a iniciativa de levar a cabo um ensino sistematizado em EF era rechaçada pelos estudantes, já que não esperavam que a aula de EF fosse mais um lugar de estudo (de trabalho) na rotina escolar.

Mais do que a apatia, enfrentava sérios problemas de indisciplina, que se manifestavam, sobretudo, na recusa dos jovens em relação ao cumprimento de determinadas normas de comportamento consagradas pela cultura escolar: cumprimento de horários de aulas, ocupação ordeira dos ambientes da escola, respeito à hierarquia na relação entre professores e alunos, acolhimento natural da autoridade do professor e adequação às regras de convívio cordial entre os agentes escolares.

De forma mais específica, enfrentava os inconvenientes decorrentes da recusa dos estudantes em participar das aulas e da presença insistente de alunos de outras turmas “matando aula” nas imediações da quadra. Tais fatos acabavam por criar um caldo de conflitos entre os próprios alunos e entre os estudantes e eu, gerador de múltiplas situações de dispersão e de ruídos de comunicação que tornavam a sala de aula de EF um lugar impróprio para o ensino e a aprendizagem. Hoje, ao refletir sobre esse contexto, percebo mais claramente que a ação de “matar aula” não diz respeito apenas a um ato de indisciplina dos alunos, mas também se relaciona com a forma como os professores das outras disciplinas escolares conduziam suas próprias aulas. Por que, afinal, a aula de EF e seus entornos são mais interessantes e atrativos para os jovens do que as aulas de outras disciplinas escolares? Esse acontecimento, que, na época, eu via apenas como um ato de indisciplina dos estudantes, hoje é percebido de forma mais multidimensional.

Sobrepunham-se a dificuldade da escola em produzir sentidos e conexões



UFMG



entre a cultura curricularizada¹⁸ (SACRISTÁN, 1997) e a condição juvenil e a minha dificuldade de enxergar naqueles atos indisciplinados a transgressão dos jovens, os processos sutis de identificação com os conteúdos da EF, suas formas específicas de ensinar e aprender e a cultura juvenil.

Por outro lado, questionava por que a gestão da escola permitia que tal situação ocorresse somente nas aulas de EF. Por que essa situação não se repetia nas aulas de professores de outros componentes curriculares? Em certa medida, porque a escola alimentava nos estudantes a ideia distorcida de que alguns conhecimentos valem mais do que outros. Reforçava-se aqui hierarquia entre os saberes escolares. Nessa hierarquia, a EF era colocada em um lugar marginal no currículo escolar, sendo, dessa feita, confundida como espaço e tempo de lazer. Nessa lógica, a EF não criaria danos ao projeto educacional hegemônico da “Escola de Baixo”, marcado por uma lógica pragmática, em que eram considerados objetivos como preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e galgar melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), garantindo a aprendizagem de Português e Matemática. O que predominava nessa lógica, era uma visão instrumental tanto da disciplina EF quanto da professora que a lecionava.

Além dos episódios de indisciplina que precisava administrar diariamente, inclusive com alunos de outras turmas que ocupavam as dependências da quadra de esportes quando ministrava as aulas, sofri com alguns casos de assédio moral, como ameaça a danos materiais ao meu veículo, estacionado na porta da escola, ou ameaça a furto do material esportivo e arrombamento de armários. Até minha estabilidade no cargo foi ameaçada, pois devido à alta rotatividade de professores contratados nessa instituição, alguns discentes acreditavam que, caso a minha ação pedagógica não satisfizesse seus interesses individuais mais imediatos, poderia ser alvo de uma demissão por justa causa.

Esses acontecimentos, que revelam uma postura de confronto em relação à minha condição docente, manifestam o quanto são complexas as relações

¹⁸ Para Sacristán (1997), a cultura escolar é uma reconstrução da cultura a partir das condições nas quais a escolarização produz suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Desse modo, a cultura diz respeito a conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos à escola. Por sua íntima relação, é preciso compreender os identificadores e mecanismos escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um componente especial com sentido próprio.

institucionais no interior da escola. No cotidiano escolar, convive-se com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos — alunos, professores, funcionários, pais — que inclui alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; num processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Como fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo é heterogêneo (DAYRELL, 2007). E, em meio a tais tensionamentos na relação com os estudantes, acabava por sucumbir a uma leitura binária da realidade: de um lado culpabilizava os jovens por sua indisciplina, por outro, me vitimava diante da realidade de confrontação da minha autoridade docente. Tinha, na época, dificuldade de entender o contexto de forma mais multidimensional, fato que criava sérios empecilhos à construção de uma relação dialogal com estudantes jovens, condição necessária à construção de um planejamento de ensino que fosse pactuado com eles.

Paralelamente, vivenciava diversas situações de enfrentamento com os alunos, quando tentava desenvolver ações didáticas que rompiam com a cultura escolar de EF comumente conhecida como “rola bola”. Em linhas gerais, tal prática pode ser caracterizada como uma atuação docente que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja ocupar o tempo dos alunos com alguma atividade. Frequentemente, o professor com esse perfil converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.) (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; MACHADO *et al.*, 2010). A tentativa de romper com a hegemonia de certos conteúdos esportivos (em especial o futebol e o voleibol), com a inserção de conteúdos nunca vistos (danças, lutas), e de problematizar os saberes conceituais do fazer corporal era vista como algo exótico ao ensino desse componente curricular.

Em um primeiro momento, acreditava que o interesse e a curiosidade dos alunos por uma EF que fosse marcada pela pluralidade de conteúdos de ensino seriam suficientes para mobilizá-los e motivá-los a participarem das aulas. Alimentava, de forma ingênua, a ideia de que o desinteresse pela EF advinha de um

longo histórico de ensino marcado pela hegemonia de práticas esportivas repetitivas e que, por isso, os discentes já estariam saturados da mesmice do ensino do futebol em todas as aulas. De forma particular, acreditava que, por serem alunos de ensino médio e, em tese, mais maduros, eram mais conscientes da importância da EF para sua formação. Assim, se as aulas fossem bem planejadas, com atuação efetiva do professor, o desenvolvimento das práticas pedagógicas seria, automaticamente, exitoso. Infelizmente, a realidade se impôs de forma avassaladora. O desinteresse pela EF não apenas continuou, mas se revelou por meio de um forte rechaço, por boa parte dos estudantes, às iniciativas de reorganização curricular da disciplina.

O interesse, quando havia, era seletivo. Os alunos só que queriam fazer os conteúdos que dessem prazer imediato e/ou com os quais tinham uma identificação mais direta. Estavam presos a uma cultura escolar em EF estava marcada pela repetição de conteúdos e/ou pela falsa representação da aula de EF como tempo/espaço de descanso. Além da pressão dos meninos pelo “ensino” do futebol, havia também grande desinteresse das meninas durante as aulas, sobretudo quando o conteúdo impunha o uso de “bolas” e/ou o exercício de práticas coletivas.

Ademais, a sobrepujança física do gênero masculino era tomada como critério quase que exclusivo para participação nas aulas, ato que se repetia de forma “velada” e consentida (por meninos e meninas), principalmente pela falta de oportunidade de vivências anteriores das meninas com as práticas corporais (em especial com os esportes coletivos), sendo trivial a participação apenas dos mais habilidosos. Nesse contexto, era naturalizada a exclusão daqueles que possuíam menos vivências motoras, o que era simplificado pela rasa justificativa de “gostar ou não de EF”. Tal realidade reproduzia uma cultura escolar de EF que compreendia as aulas como espaço aberto para a participação facultativa dos estudantes, e não como um componente curricular obrigatório, por meio do qual se podia acessar conhecimentos fundamentais para a formação cultural.

Assim, a necessidade urgente de minimizar os estereótipos construídos em relação à EF escolar, mediar atos de indisciplina recorrentes nas aulas de EF, enfrentar a baixa participação das meninas nas aulas, reverter o quadro de supremacia dos mais habilidosos e romper com cultura monoesportiva tornaram a tarefa de lecionar uma missão complexa e de difícil enfrentamento.

As minhas iniciativas de desenvolver práticas renovadoras no ensino da EF¹⁹ eram vistas com desconfiança e desinteresse pelos discentes e pela comunidade escolar. Nesse período, era frequente a chegada de reclamações endereçadas pelos alunos à gestão da escola, questionando a minha prática docente. Nelas, os estudantes reivindicavam aulas que reproduzissem seus interesses pessoais ou de determinados grupos. Tal fato acirrava ainda mais os conflitos com estudantes durante as aulas, o que acabava por acentuar interesses mais seletivos, em detrimento das necessidades e demandas mais coletivas. Tais episódios causavam-me grande desconforto, porque sentia minha autoridade e minha competência profissional confrontadas e testadas diariamente.

Nesses momentos de tensão, sentia que havia um desencontro entre as expectativas dos jovens em relação à Educação Física e o que eu esperava deles como estudantes. Dayrell (2003), em seu trabalho sobre o jovem como sujeito social, retrata que as experiências escolares dos jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo em sua construção como sujeitos históricos e de direitos.

Ao rever, de forma retrospectiva, a minha prática docente, percebo que parte dos fracassos das minhas investidas pedagógicas decorreram da minha incapacidade de considerar, de forma mais minuciosa, as características socioculturais dos jovens, seus interesses e demandas de aprendizagem. Mais do que isso, de início, tinha dificuldade de reconhecê-los como interlocutores legítimos no processo de construção da proposta pedagógica.

Anteriormente ao desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, pensava em um planejamento de ensino para a EF no ensino médio que fosse uma mera transposição das referências curriculares orientadoras fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação,²⁰ sem que fosse necessário realizar um diagnóstico mais

¹⁹ Entendemos como práticas renovadoras da EF aquelas que denotam um movimento no sentido de evidenciar a ruptura com a noção de EF como “atividade” para a condição de “disciplina”. Para isso, alguns princípios deveriam se fazer presentes: a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupações sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FERSTENSEIFER; SILVA, 2011).

²⁰ Tais referências estão expressas no documento do Currículo Básico Comum (CBC) produzido pela

minucioso sobre os estudantes jovens, suas expectativas de aprendizagem em EF, suas formas de aprender, seus conhecimentos prévios sobre as práticas corporais e os sentidos construídos acerca dessa produção cultural. Em certa medida, era refém de uma perspectiva tecnicista de educação. Nessa concepção, os problemas que se colocam para o professor/a são instrumentais e, portanto, técnicos, levando em conta como aplicar os recursos e as estratégias necessárias à realização dos objetivos apresentados no currículo oficial. Deve-se usar esse critério em todos os passos que constituem a intervenção prática: o plano de desenvolvimento do currículo, a produção de materiais, a organização da escola e da aula e os procedimentos de evolução (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

Hoje percebo de forma mais clara que a minha prática pedagógica e curricular pouco dialogava com o mundo, as demandas e os projetos de vida dos jovens com os quais interagia como professora. Esse descompasso experimentado por mim é explicitado por Corti e Freitas (2003), que afirmam que essa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade de a escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. Como signos dessa situação, observamos o desinteresse e a desmotivação dos alunos, o recrudescimento da violência em ambiente escolar e a precarização da qualidade de ensino como um todo. Os profissionais da educação também se ressentem com esse processo, pois já não conseguem alcançar efetividade na sua prática educativa.

No esforço de tentar reverter esse quadro de distanciamento entre a minha prática curricular e a condição juvenil, fazia-se necessário reconhecer dois aspectos da realidade: primeiro, era fundamental desconstruir a imagem idealizada de juventude que havia incorporado em minha trajetória familiar e escolar. Tais representações impediam que pudesse ver e ler as juventudes concretas que estavam diante de mim. Como bem lembra Arroyo (2004), no livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, muitos professores e professoras se assustam com a quebra de imagens inocentes diante do novo imaginário social que sataniza a infância, a adolescência e a juventude. O autor destaca esse momento

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.



UFMG



como uma tensão fecunda para as escolas, a pedagogia e à docência. Diante desse quadro, surgem esforços para ouvir as crianças e os jovens, para criar relações mais humanas, para que nos digam como se vive a infância desde a infância, como se vive a juventude desde a juventude. Nada de nostalgia do paraíso perdido. Crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares, nunca acreditaram que haveria paraíso a perder.

O que se espera das escolas, da docência e da pedagogia, de acordo com Arroyo (2004), é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais. Esses sujeitos reais parecem nos dizer: não somos nem queremos ser a idealização que a sociedade fez da infância, da adolescência e da juventude. Talvez esse seja um dos principais desafios com o qual tenho que lidar na condição de professora que trabalha com a educação de jovens. Trata-se de reconstruir essas imagens quebradas, sem as falsas idealizações que acabaram por conduzir o meu fazer pedagógico até o momento.

Um segundo aspecto tem relação direta com o primeiro. Para diminuir o abismo existente entre a minha prática pedagógica e as juventudes concretas as quais interagia, era necessário reverter ou desconstruir algumas práticas tecnicistas que ainda se faziam presentes no meu fazer pedagógico. Era necessário assumir uma perspectiva mais heurística de currículo. Para Sacristán e Gomez (2007), a pedra fundamental dessa proposição é o caráter subjetivo das variáveis que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados. Nessa linha, a intervenção docente na aula encaminha-se para orientar e preparar as trocas entre alunos e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados.

Considerando esses desafios em perspectiva, tentei imprimir ações de ensino que fossem mais próximas dos interesses dos jovens da “Escola de Baixo”, mas que, ao mesmo tempo, fossem significativas para o reconhecimento e a legitimação da EF como componente curricular.

3.2 Inventariando as minhas ações de planejamento

A inquietação por uma prática docente mais efetiva, que proporcionasse aprendizagens significativas para a formação dos jovens, gerou a necessidade de entender melhor a juventude e também de problematizar e refletir sobre a ação curricular até então implementada, sempre pensando em desenvolver ações de ensino que rompessem com a cultura de EF anterior à minha chegada na “Escola de Baixo” e que fossem atrativas para os estudantes.

Como citado anteriormente, buscava estabelecer uma relação de fidelidade com a referência curricular prescrita pela Secretaria de Educação, construindo ações de planejamento estruturadas segundo as orientações contidas no CBC (MINAS GERAIS, 2005). Nesse documento curricular, os conteúdos de ensino que estruturam e identificam a área de conhecimento da EF como componente curricular é denominado de eixos temáticos, a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos.

Ao tomar como referência o que estava prescrito pelo CBC, ainda tinha dúvidas de como distribuir os eixos temáticos e sequenciá-los de acordo com o nível de complexidade, nos três anos do ensino médio. De forma simplificada, buscava iniciar o ano letivo com o conteúdo de jogos para todas as turmas, conforme parte do meu planejamento anual,²¹ conforme explicitado no Quadro 1.

No início do ano letivo em 2018, optei por iniciar o trabalho priorizando o tratamento do conteúdo jogos e brincadeiras. Na época, entendia que essa era uma opção bastante acertada, porque os jogos tradicionais, como o rouba-bandeira e queimada, sempre despertavam interesse por parte dos alunos. Assim, mesmo que de forma inicial, conseguia mobilizar parte significativa dos alunos, pois eram atividades que não expunham os estudantes a experiências padronizadas de rendimento técnico, criavam possibilidades de vivências de maior expressividade e, ao mesmo tempo, eram jogos bastante conhecidos para a maioria deles.

²¹ Este planejamento será mais bem discutido e problematizado no último capítulo.

Quadro 1: Planejamento de ensino anterior

PLANEJAMENTO DE ENSINO- 2018				
	JOGOS	GINÁSTICA	DANÇAS ²²	ESPORTES
1º ANO	Jogos de rua Jogos de salão Diversidade cultural dos jogos Brincadeiras	Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada	Diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
2º ANO	Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos brincadeiras	Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada	Diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
3º ANO	Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos brincadeiras	Caminhada Ginástica de academia Ginástica localizada	Diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
PROPORÇÃO DE CONTEUDOS	25%	20%	5%	50%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em síntese, apostava no potencial lúdico dos jogos e das brincadeiras para atraí-los e melhorar a participação nas aulas nesse eixo temático e em outros. A ludicidade entendida aqui, nos termos de Huizinga (2007, p. 16), como

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Apesar dessas pretensas condições favoráveis ao ensino dos jogos, o que se via eram as turmas rejeitando rapidamente o conteúdo de jogos e brincadeiras. Muitos

²² Não obstante estar previsto no planejamento, o ensino do conteúdo de dança limitava-se a preparar as danças para a festa junina, evento esse inserido na rotina da vida da escola.

consideravam o conteúdo infantil e repetitivo nas práticas do ensino fundamental, comparativamente a outros conteúdos com os quais tinham tido contato na escola, em especial o esporte. Mais do que isso, os estudantes manifestavam incômodo com a repetição de aulas com o mesmo conteúdo, não entendiam a lógica da sistematização de conteúdos e tinham uma visão da aula de EF sob a perspectiva do lazer.

Essa percepção de que havia uma repetição das aulas, levando em conta a presença de conteúdos já vivenciados no ensino fundamental, permanecia, mesmo com a implementação de alterações substanciais nas regras dos jogos ou mesmo com a abordagem de jogos similares aos jogos tradicionais já conhecidos como, por exemplo, o *dogdebol*. De modo mais amplo, tinha que lidar com o estranhamento dos alunos frente a uma experiência de ensino em EF que pretendia ser mais sistematizada. Entendia, assim, que o tratamento dos jogos como conteúdo inicial do ano letivo não resolveria os problemas relativos à falta de interesse dos estudantes pelo ensino em EF. No máximo, seria um paliativo de curto prazo para o problema.

É importante lembrar da distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino, estabelecida na BNCC. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre os participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes”, quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola. Ao contrário dessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados (BRASIL, 2017). Ao refletir sobre essas concepções, reconheço que entendia que os jogos deveriam ser tratados como conteúdo de ensino específico e não como meio para fins educativos outros. Todavia, percebo que, também, os utilizei como meio para motivar os alunos a participarem das aulas. O que, a meu ver, empobreceu o tratamento do eixo jogos e brincadeiras.

Mais do que isso, penso que não explorei devidamente o universo quase inesgotável de jogos e brincadeiras disponíveis na cultura. Não obstante reconhecer que tive o cuidado de propor o tratamento didático de conteúdos mais conhecidos pelos estudantes (pelos quais demonstravam certo interesse e segurança em

vivenciá-los), hoje percebo que poderia ter ensinado outros jogos poucos conhecidos pelos jovens, de forma a ampliar seu repertório cultural.

Mais do que isso, poderia tê-los organizado curricularmente, de forma que pudessem se fazer presentes nos três anos do ensino médio, de forma diferenciada em cada ano, mediante o ensino de diferentes subtemáticas. Entre elas, por exemplo, jogos eletrônicos, jogos e brincadeiras de matriz da cultura indígena, afro-brasileira e africana, jogos esses que resgatam a memória das comunidades tradicionais, pois trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2017).

Mesmo sabendo da existência da promulgação das leis 10.639/2003 e 11645/2008²³, que obrigam o tratamento de temáticas relacionadas à história da cultura afro-brasileira e Indígena, entendia, na época, que tais conteúdos de ensino não eram de interesse dos estudantes. Mais do que isso, achava quase impossível implementar o ensino de práticas corporais ligadas à cultura africana que, *a priori*, eram vistas como saberes vulgares, não científicos e questionadores da cultura hegemônica tratada na escola: branca, europeia, elitista. Mesmo diante de uma legislação que era bastante enfatizada pela analista educacional na escola, entendia que avançar nessa direção era algo impossível de ser realizado, dado os conflitos que vivia com os estudantes. Por outro lado, tal decisão contribuiu para ratificar e reproduzir uma lógica curricular que afirma a homogeneização cultural numa sociedade como a brasileira, tão diversa e plural. Deixei, portanto, de intervir e participar da luta pela construção de um currículo multiculturalista, em que os saberes dos grupos dominados e subjugados têm suas formas culturais reconhecidas e representadas na seleção cultural operada pela escola (SILVA, 1999).

Os desafios e dilemas enfrentados no esforço de colocar em prática aquilo que havia idealizado no planejamento de ensino perduraram durante o ano, principalmente quando propunha o tratamento didático de eixos temáticos pouco

²³ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Nessa modificação, foi alterado o texto do artigo 26-A. A lei de 11.645/2003 previa a obrigatoriedade do ensino somente de temas da cultura afro-brasileira. Em função de pressões dos grupos indígenas, foi introduzida na lei a obrigatoriedade da cultura indígena. O texto da Lei 10.639/2008 ficou descrito dessa forma: “Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

vivenciados ou conhecidos pelos estudantes (conforme relato dos mesmos), como as ginásticas e as danças.

No eixo temático das danças, foi preciso pensar em várias estratégias, a fim de sistematizar, mesmo que minimamente, esse conteúdo. Por um lado, tinha que lidar com meu pouco domínio do conteúdo, seja porque a formação inicial pouco me preparou adequadamente para lidar de forma autônoma e autoral com o ensino da dança, seja porque não tinha muita intimidade corporal com as danças, fruto de experiências culturais restritas com essa prática corporal, fora e dentro da escola. Somado a isso, havia uma enorme resistência dos estudantes quanto a participar das aulas quando a dança era objeto de tratamento didático. Nesse cenário, o único momento em que era possível tratar o conteúdo de danças era o ensaio para a quadrilha, dentro do calendário da festa junina anualmente organizada pela escola.

Para tentar superar minhas limitações e inseguranças, busquei alternativas que, na época, me pareceriam viáveis. Busquei parcerias com pessoas da própria cidade que tinham conhecimento e domínio sobre determinados tipos de dança para que me ajudassem a desenvolver esse conteúdo nas aulas. Sendo assim, convidei um dançarino de hip-hop, morador do bairro e ex-aluno da “Escola de Baixo”, para conduzir algumas oficinas sobre esse tema.

Figura 14: Oficina de dança de rua



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2018).

Fonte: Arquivo pessoal. Foto da autora (2018).

Mesmo reconhecendo que tal proposta de tratamento do eixo temático da dança não atendia totalmente aquilo que desejava, entendo que os momentos da

recursos para custear materiais com vistas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Nesse contexto, a diretora me solicitou uma lista de possíveis materiais didáticos diferenciados para serem utilizados nas aulas de EF. Com isso, requisitei, além da compra das tradicionais bolas esportivas, conjunto de raquetes, elásticos extensores e a escada de agilidade utilizada na ginástica de condicionamento físico.

É importante citar que os elásticos extensores foram indicados pela diretoria da escola, sob a alegação de que a EF deveria desenvolver aulas “diferenciadas”. Recebia tal cobrança como uma afronta e/ou como mais uma situação de desrespeito profissional. Aquilo que tentava programar nas aulas não era uma ação criativa, inventiva e autoral? O meu esforço em romper com a cultura do vazio didático da EF não era uma ação curricular inovadora? Que parâmetros utilizavam para definir o que seria uma EF diferenciada? Além disso, entendia a interferência da gestão como uma ingerência na minha autonomia pedagógica, por impor um controle vertical sobre a minha atuação docente.

Figura 15: Ginástica com elásticos extensores



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

Assim, a compra dos materiais de ginástica de condicionamento físico foi quase

Ensino Médio. O programa prevê a ampliação do tempo dos alunos na escola e a formação integral, com a inserção de atividades que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, tornando o currículo mais dinâmico e atendendo as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea. Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE- MG) aderiu ao programa.



imposta pela diretora da escola, em função de suas experiências corporais diárias em uma academia de ginástica. Nessa toada, inovar em EF seria atrelar seu ensino à ideia do desenvolvimento da aptidão física e a um reducionismo biologicista. Nessa perspectiva, a EF é concebida como espaço para promover a atividade física e informar os estudantes sobre os benefícios - predominantemente biológicos - dessa prática. Pode-se inferir que havia a tentativa de impor ao meu fazer pedagógico uma determinada perspectiva de EF, denominada, na literatura, de saúde renovada. Essa proposta atribui à EF um compromisso com a promoção da saúde, tendo em vista o pressuposto de que se deve “educar” as pessoas a aderirem à prática regular de exercícios físicos e, com isso, tornar seu estilo de vida mais ativo e seus hábitos saudáveis (FERREIRA, 2001).

Em certa medida, fui engalfinhada por esse discurso, seja porque, em parte, acreditava nele, seja porque entendia ser uma possibilidade concreta de legitimação da EF na “Escola de Baixo”, assim como, de reconhecimento de minha autoridade docente. Acreditava que a transmissão de informações quanto a fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia seria fundamental para a compreensão desse processo por parte dos alunos. Esse excessivo de poder que o indivíduo tem em alterar seu próprio estilo de vida acaba atribuindo a ele uma responsabilidade que, na verdade, seria do Estado, o qual deveria oferecer condições justas e dignas a seus cidadãos, para que soubessem o verdadeiro sentido do que é ser saudável ou ter “qualidade de vida” (MEZZARROBA, 2012). Reconheço que aderi de forma pouco crítica a essa perspectiva de promoção da saúde em relação a qual, em tese, tinha e tenho ressalvas. Todavia, entendia que escola acreditava e apostava que a EF pudesse fomentá-la juntos aos estudantes, o que possibilitaria ganhos de legitimação da EF e reconhecimento da minha condição docente.

Com a chegada dos materiais ligados mais diretamente à ginástica de condicionamento físico, lancei-me ao tratamento pedagógico de algumas práticas de ginástica de condicionamento físico. Os alunos, ao se depararem com um tipo de material pouco comum nas aulas de EF escolar, não se interessavam imediatamente pelo conteúdo, para além da curiosidade imediata de manusear os novos objetivos didáticos. Como no tratamento dos eixos temáticos dos jogos e danças, houve resistência dos alunos para aderirem à participação nas aulas. Todavia, sentia a



necessidade de oportunizar o ensino de práticas corporais ligadas às capacidades físicas, por entender que os estudantes poderiam acessar saberes conceituais importantes para a compressão do funcionamento do corpo em momentos de atividade física, como também incorporarem saberes corporais necessários à experimentação de práticas corporais de condicionamento físico no tempo livre.

Sobre essa escolha didático-pedagógica, lembro que, no Brasil, o principal agente no binômio atividade física e saúde também é a aptidão física, e conteúdos como o exercício, o desporto e a aptidão física aparecem como essenciais na EF. Busca-se, através desses conteúdos, que os alunos pratiquem alguma atividade física, adotem um estilo de vida saudável e, gradualmente, adquiram autonomia (mesmo que mínima) para “praticar essas atividades por conta própria” (FERREIRA, 2001). Os profissionais da EF brasileira acabam, então, caindo nessa “causalidade” do exercício físico como promoção da saúde, disseminando a ideia (ingênua) de que quem pratica qualquer atividade física terá saúde (e quem não pratica terá doença) ou que “esporte é saúde” (MEZZARROBA, 2012, p. 240). Para Mezzaroba,

A EF brasileira também busca uma melhor identificação quanto àquilo que ela tem a oferecer aos seus alunos, enquanto disciplina escolar, sem perder de vista o contexto real do mundo. Na sua relação com a promoção da saúde, a EF não deve desconsiderar a importância da atividade física (aptidão física), mas não deve fazer com que a prática de exercícios físicos seja apontada como a solução para os demais problemas de saúde. Ela também deve aproveitar esse momento histórico para rever seu papel perante a sociedade, sem esquecer de informar às pessoas que a “melhoria da qualidade de vida depende também das condições básicas de saúde, habitação, renda, trabalho, alimentação, educação etc.”

Olhando de forma retrospectiva para essas minhas incursões didáticas com os eixos temáticos de jogos, danças e ginástica, constato, também, que tive muita dificuldade em conectar os aspectos específicos de cada um dos conteúdos da EF com o caráter subjetivo das variáveis que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Como bem lembram Sacristán e Gómez (2007), tal processo se caracteriza pela criação e transformação de significados. Nessa linha, caberia ao professor desempenhar o papel de uma espécie de clínico, que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de ação específicas e adaptadas para a situação concreta, comprovando as reações esperas ou não, lógicas ou irracionais dos alunos e avaliando o significado das trocas que se produziram em

sequência. Ao contrário dessa perspectiva, fui guiada por uma perspectiva homogeneizante dos jovens, o que dificultava uma leitura mais interpretativa dos resultados das minhas ações de ensino e da circulação dos sentidos gerados durante as aulas. Admito que poderia ter investido mais no diálogo com os jovens, de forma a produzir outros significados — aqueles não hegemônicos - sobre o que se tentava ensinar e aprender, e que fizessem sentido para mim, para a escola e, sobretudo, para os estudantes.

Com relação ao eixo temático de esportes, pode-se verificar que ele tem sido o conteúdo predominante em meu planejamento anual. Tal fato decorre da maior aderência dos alunos a este conteúdo, como também a minha identificação e gosto pela prática esportiva, fruto das vivências da época minha juventude e ainda dos dias atuais.

Em tal contexto, somente o eixo esporte ocupava mais de 50% da totalidade dos conteúdos trabalhados. Além disso, eram priorizados os esportes coletivos com bola, em especial o futebol, o vôlei, o basquete e o handebol. Posteriormente, introduzi o tratamento do conteúdo tênis de mesa, já que a escola possuía uma quantidade razoável de materiais disponíveis e sua reposição ocorria facilmente, por meio da Secretaria de Educação.

Mais recentemente, ainda dentro dos universos dos esportes coletivos, introduzi os conteúdos *frisbee* e *badminton*, no esforço de ampliação do acesso ao conhecimento do eixo temático esportes para além das fronteiras do famoso “quarteto fantástico”.²⁵ A peteca também era um conteúdo trabalhado no eixo temático esporte. Diferentemente do *badminton* e do *frisbee*, o ensino da peteca foi um conteúdo pouco aceito pelos estudantes.

Ainda sobre o tratamento desse eixo temático, busquei trabalhar alguns esportes sem bola, em especial o atletismo (corridas, saltos e arremessos). Destaco que o ensino das corridas alcançou certo êxito e reconhecimento por parte dos estudantes, em função, também, do investimento da escola na pintura de raias (duas), no pátio escolar, que reproduziu uma pista de atletismo.

²⁵ De acordo com Betti (1999), o esporte é o meio mais utilizado pelos professores para aplicar a Educação Física na escola, valendo-se apenas do famoso “quarteto fantástico” (futebol, vôlei, basquete e handebol), deixando de lado outras modalidades como a dança e a ginástica artística.

Figura 16: Pista de atletismo



Fonte: Arquivo pessoal. Foto da autora (2016).

Sobre essa hegemonia do esporte na cultura escolar, Gariglio (2013) afirma que a seleção dos conteúdos esportivos se dá, também, devido à satisfação proporcionada ao trabalho docente, às facilidades para tratar tais práticas de ensino, a maior familiaridade com o trabalho esportivo, ao menor esforço em convencer os alunos da importância de conteúdos mais incomuns a sua vida cultural e à facilidade de adaptação às estruturas já existentes no ambiente escolar.

Em certa medida, concordo com as ponderações do autor, já que era mais cômodo aderir à hegemonia do esporte, seja pela menor resistência dos estudantes às proposições de inovação nas aulas, seja pela minha própria identificação e gosto pela prática esportiva.²⁶

Além disso, considero que minha prática foi, em certa medida, caudatária do processo de esportivização da EF. Nesse cenário, a Educação Física assume os códigos da instituição esportiva, de tal sorte que temos não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a subordinação da EF aos códigos e sentidos da instituição esportiva (BRACHT, 1992). Esse poder de veiculação do esporte pode ser explicado pelo tipo de relação assumida entre o Estado e a sociedade civil em determinada época ou sociedade. Os interesses do Estado ao intervir na organização

²⁶ Meu laço esportivo se deu como estudante do ensino fundamental, devido às aulas de EF que, na época, eram marcadas pela esportivização. De forma extracurricular, passei a frequentar uma escola de vôlei e, posteriormente, a participar do time adulto amador da cidade de Barbacena-MG, onde morava. Ao mudar-me para Viçosa, onde fiz a graduação, compus o time universitário da UFV-MG.

ocupação diferenciada e desigual entre meninos e meninas quando se trata da prática esportiva na escola. Segundo as autoras, os meninos, em geral, ocupam espaços mais amplos e de destaque na prática esportiva, porque o esporte consagra como fundamentais os valores de virilidade, força e supremacia. Em face dessa representação, a presença das meninas era interdita, visto que as imagens de fragilidade e passividade associadas à condição feminina não eram bem-vindas quando se tratava de competições de futsal. A elas cabia apenas a invisibilidade ou, quando muito, o papel de torcedoras. Esse fato ratificava o lugar de “cantos da quadra” destinado às meninas, apontado por Fraga e Gonçalves (2005) ao analisarem a ocupação desigual de espaços entre meninos e meninas nas aulas de EF.

No que diz respeito aos eventos esportivos externos à escola, havia um histórico de participação de equipes da “Escola de Baixo” que não apresentava grandes expectativas quanto à conquista de medalhas. Tal fato acarretava certa frustração nos alunos e também nos professores, já que a “mera” intenção de “apenas” participar das competições acaba gerando ou reforçando um sentimento de inferioridade, percepções essas externadas por estudantes em conversas informais. Percebia que existiam, por parte da gestão da escola, expectativas por melhores resultados nessas competições, fato que gerava, em mim, bastante incômodo, já que, a meu ver, o fracasso nos resultados sugeria a inabilidade do professor responsável pela preparação dos alunos, como se esses eventos fossem a ferramenta avaliativa central e específica do “sucesso” da intervenção didática em EF. Mais do que isso, a eficácia da ação docente era parametrizada pela capacidade de melhoria da aptidão física dos alunos. Havia, assim, certa indiferenciação entre o papel do professor e do treinador.

Considerando essa tradição de participação da escola nesses eventos esportivos, e percebendo o grande interesse dos alunos pelas competições, entendia que, ao incrementar essa participação, poderia avançar no processo de legitimação da EF, seja pelo crescimento do interesse dos estudantes pelos conteúdos da EF, seja pela conquista de mais visibilidade do meu trabalho na escola. Além disso, acreditava que a participação nos eventos poderia elevar a autoestima dos estudantes, além de oportunizar ricas experiências de formação moral e ética. Devo reconhecer que, em parte, era tomada por uma visão ingênua de que o esporte era

panaceia para resolução de múltiplos males. Males esses decorrentes de questões estruturais mais amplas: a promoção da saúde, as desigualdades culturais, o desinteresse dos jovens pela escola, a violência, a indisciplina, dentre outras. Tal sentimento manifesta-se presente no estudo de Senra (2020), ao tratar do lugar que a Educação Física ocupava por alguns professores de EF, como justificativas para participarem dos jogos escolares:

Assim, para os professores, o esporte em suas vidas representa/representou: ascensão social, conhecer lugares, conhecer pessoas, estabelece o modo de agir e de pensar, representa “tudo”, superar, aprender a ganhar, ser incluído, ter disciplina, concentração, permitir a integração, uma doação, forma o caráter e contribui na saúde e bem-estar. Relacionando todos esses benefícios poderíamos dizer que o esporte é encarado, muitas vezes, como uma das soluções para a “paz mundial”, para os problemas sociais, educacionais e até políticos da nossa sociedade. (SENRA, 2020, p.187).

Devo dizer que, na época, estava ciente de que tal escolha pedagógica implicava em reproduzir os aspectos do processo histórico de esportivização da EF (a perpetuação da simbiose entre EF escolar e esporte). Além disso, tinha certa noção de que corria o risco de reproduzir e naturalizar processos excludentes, ao impossibilitar a participação de parte significativa dos estudantes e formar estudantes com pouca leitura crítica sobre as contradições e mazelas do fenômeno esportivo. Mas, mesmo assim, acreditava que tal empreitada poderia contribuir para a diminuição do grau de invisibilidade da EF na “Escola de Baixo”.

Essa iniciativa de incrementar a participação da escola em eventos esportivos externos deu-se por esforço individual, o que exigiu, basicamente, dobrar minha carga horária de trabalho, submetendo-me a uma jornada de sobretrabalho. Digo isso, porque todo esse meu engajamento e dedicação de preparação dos alunos para as competições ocorriam no período do contraturno do ensino regular da escola, mais especificamente, no período da tarde. Foi uma estratégia pensada, pois objetivava externar ou publicizar meu empenho profissional para os meus pares e para a gestão da escola e, sobretudo, conquistar a confiança e o interesse dos estudantes, já que entendia que era vista com desconfiança por parte deles.

Evidentemente, meu histórico de experiências com a prática esportiva favoreceu que tal projeto pudesse ocorrer de forma próxima daquilo que imaginava, pois me vali de parte da minha experiência amadora com o esporte de rendimento, na



modalidade de voleibol. Paralelamente, busquei o aperfeiçoamento autodidata nas modalidades com as quais tinha pouca vivência, como o xadrez e o futsal. No segundo ano de trabalho na escola, consegui a proeza de montar quatro equipes coletivas para participar dos jogos, uma feminina e três masculinas, sendo a única professora de EF da escola e, portanto, responsável por todas as equipes.

Todavia, faltava uma preparação adequada, dada a falta de tempo para os treinamentos (trabalhava em duas escolas e os treinamentos eram no contraturno de uma escola) e a precariedade das condições materiais da escola. Tais condições possibilitaram a organização de apenas quatro equipes. Nessa época, os resultados foram os mesmos obtidos anteriormente. Entretanto, percebia que começava a despertar o interesse de um grupo maior de alunos pelas aulas curriculares de EF, ampliando significativamente a participação, tanto de meninas, como de meninos.

No terceiro ano de trabalho na “Escola de Baixo”, devido à sobrecarga de trabalho gerada por essa iniciativa (houve um aumento do número de equipes de treinamento) e a falta de apoio por parte da gestão da escola, optei por reduzir a quantidade de equipes coletivas. Percebia que as competições individuais poderiam se constituir como uma boa oportunidade para os estudantes, além de tornarem menos complexo todo o processo de preparação realizado no contraturno da jornada escolar. Entendia que tal decisão amenizaria os custos decorrentes da participação nesses eventos (transporte e alimentação), tanto para a escola, quanto para mim. Sobre isso, é importante destacar que, muitas vezes, o transporte era feito com meu carro particular, já que a escola tinha limitações financeiras para arcar com a condução de todos os estudantes e muitos deles não tinham condições de custear seu próprio deslocamento.

Parece-me importante pontuar que o sobretrabalho e os gastos financeiros com os quais tive de arcar para que tal projeto pudesse se efetivar, revelam, também, a reprodução irrefletida da visão da docência como uma missão, que tudo crê e tudo suporta. Esse pano de fundo da abnegação como valor moral expunha a ideia da docência como um sacerdócio. Tal representação remete a sacrifícios, aceitação e até mesmo submissão, que envolvem o eterno doar-se, sem receber nada em troca (CUNHA, 2009). Não posso deixar de reconhecer que essa ideia missionária se fez presente no nesse meu fazer pedagógico e, sem perceber, estava imersa em uma



lógica perversa, que tinha como um de seus resultados deletérios a minha desprofissionalização docente.

No terceiro ano de execução desse projeto de ação extracurricular, tomei a iniciativa de melhorar as condições de preparação das duas equipes coletivas que formei na escola. Iniciei treinamentos em espaços fora do ambiente escolar, em quadras com tamanhos e medições mais próximas das condições ambientais oferecidas pela organização dos eventos esportivos concebidos pela Rede Municipal de Educação de Minas Gerais. Nessa direção, firmei acordo de parceria com o batalhão do exército, localizado no bairro vizinho, onde havia uma quadra com as características que idealizava.

A utilização dessa quadra foi imprescindível para a familiarização com as condições ambientais próximas daquelas que seriam vivenciadas nos eventos esportivos fora da escola. Os discentes não tiveram dificuldade para acessar o espaço, uma vez que, como dito, a quadra instalava-se no bairro vizinho. Consoante aos treinos, os estudantes se mostraram empenhados, e eu sentia que, cada vez mais, delineávamos uma relação de proximidade.

Figura 17: Quadra do batalhão do exército



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2020).

Além de realizar esses treinamentos fora da escola, incrementei a visibilidade das equipes de competição, com a produção de uniformes com o nome da instituição. Tal iniciativa visava evidenciar essa ação extracurricular, retirando do anonimato meu trabalho, bem como a participação dos estudantes jovens em atividades de



representação da escola. Dentro do possível, busquei melhores condições para a competição, com a melhoria dos lanches oferecidos pela escola eo transporte para as áreas de competição.

Além disso, tais competições pertenciam ao calendário da escola, criando uma cultura de expectativa (de espera) pela data de sua realização. Havia uma mobilização da escola como um todo que, de forma direta ou indireta,²⁷ envolvia os sujeitos escolares. Essa expectativa mantinha os vínculos dos alunos com a instituição, estabilizando sua matrícula na escola, o que minimizava a progressiva evasão de alunos matriculados a cada ano do ensino médio, conforme relatos dos próprios discentes e da secretária da escola.

Figura 18: Jogos amistosos em outras instituições no município



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

Com o transcorrer da participação nesses eventos, percebia, no comportamento dos alunos, a melhora da autoestima e, por via de consequência, maior motivação e interesse tanto na preparação para a competição, quanto no efetivo envolvimento nos jogos. Como resultado desse primeiro engajamento notável dos estudantes, destaco o acordo feito entre os estudantes participantes das equipes esportivas de não mudarem de escola, vislumbrando a possibilidade de participação

²⁷ Os alunos que eram selecionados para as equipes se engajavam em ajudar os alunos atletas em sua preparação. Na época, via essa situação como algo totalmente positivo, hoje, de forma mais crítica, avalio que tais “combinados” revelavam uma resignação conivente (minha e dos estudantes) frente aos processos de exclusão material e simbólica a que parte dos estudantes era submetida.

nas competições de anos seguintes.

É preciso levar em conta, no entanto, que esse movimento dos discentes, apresenta contradições. Tal iniciativa demonstrava, além de comprometimento com a participação nas equipes, uma espécie de chantagem com a escola e a EF. Isso porque atrelaram sua permanência na “Escola de Baixo” à continuidade das equipes esportivas e à participação nos campeonatos, e não por reconhecerem a importância da EF curricular e do ensino dos saberes próprios dessa disciplina escolar. Esse fato reforçava a continuidade do esvaziamento da EF como componente curricular e a perpetuação da invisibilidade de seu conhecimento específico.

Atrelados a essa pressão dos alunos pela continuidade do investimento nessa atividade extracurricular, havia também constrangimentos advindos da gestão escolar que indicavam a necessidade de continuidade e reforço do projeto. A conquista da escola nesses torneios esportivos, ocorrida em 2018, mobilizou, inclusive, a secretária escolar, que passou a pressionar pela manutenção do investimento nessas ações e pela veiculação dessas conquistas pela cidade. A secretária em questão era a funcionária mais antiga da instituição e, devido à sua experiência, compunha diretamente a gestão escolar. Como membro da comissão de avaliação de desempenho do servidor efetivo, ela tinha voz ativa e era uma pessoa muito exigente no cumprimento efetivo das funções do corpo docente. Como uma de suas ações de “apoio” ao trabalho com as equipes esportivas, destaco aquela na qual ofereceu aos alunos um desfile em trio elétrico pelo bairro, com direito a uma mensagem de agradecimento com a citação nominal de cada aluno que havia conquistado o torneio esportivo.

Esses dois fatos supracitados apontam para a luta de representações de EF na qual estava imersa. De um lado, alunos e parte da gestão escolar impunham constrangimentos institucionais e pedagógicos que reforçavam a perpetuação da lógica de esportivização da EF, para supervalorização das atividades extracurriculares, em detrimento das curriculares. De outro lado, entendia que essa perspectiva de legitimação da EF escolar não era suficiente. Mais do que isso, acreditava que tal lógica retirava minha autonomia pedagógica, já que esvaziava a compreensão da EF como componente curricular e minha condição de docente responsável pela mediação de um conhecimento específico fundamental a formação



e marginaliza a EF e seus professores. Tal marginalidade se expressava inicialmente pelas baixas expectativas da comunidade escolar em relação às aprendizagens desenvolvidas nas aulas curriculares. Era cobrada mais pela disciplina dos alunos do que pelo tratamento didático dos conteúdos específicos dessa área de conhecimento. Nessa lógica, González e Fraga (2012) refletem sobre “o bom” professor de EF, que seria aquele que não falta ao trabalho, cumpre o horário e garante a disciplina dos alunos de sua turma, mantém a burocracia em dia, não é muito exigente (conforma-se com o material e a infraestrutura disponível) e está sempre disponível para atender as demandas da escola, independentemente do que proponha em suas aulas.

Para dimensionar o alcance e o peso das atividades extraescolares que desenvolvia naquele período, faço um contraponto com um trecho das análises desenvolvidas na pesquisa de Bracht *et al.* (2005), intitulada *Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo*. Nela os autores relatam as condições de uma realidade análoga àquela que experimentava como professora na “Escola de Baixo”.

A legitimação dessa prática no colégio vinculava-se, então: à mobilização dos alunos; ao clima de festa que colaborava para construir na escola; ao sentimento de sucesso que despertava na sua comunidade e ao sentimento de admiração que suscitava na comunidade extraescolar; e ao correspondente prestígio social que angariava para o colégio. Enquanto isso, a legitimidade da disciplina Educação Física ficava ligada à ideia do desenvolvimento da aptidão física, da sua contribuição para a sociabilização dos alunos e à identificação de possíveis talentos esportivos. A relação entre as aulas de Educação Física e a prática esportiva ligada às competições era bastante tênue e, em pelos menos um aspecto, de subordinação daquela a esta: identificar os alunos com potencial esportivo (BRACHT *et al.*, 2005, p. 16).

Mesmo reconhecendo as contradições presentes no meu fazer pedagógico, entendo que tal ação foi um passo importante em direção a uma percepção mais positiva acerca da EF como componente curricular e ao estabelecimento de relações menos tensas com os estudantes e deles com a disciplina. Os êxitos nos eventos esportivos tornaram-se uma espécie de contraponto ao histórico de uma cultura escolar em EF marcada por relações conflituosas com os estudantes, pelo abandono das aulas de EF e pelas enormes dificuldades de introduzir uma prática pedagógica que rompesse com o vazio didático e com a perpetuação da lógica da esportivização.



Entendo que o projeto contribuiu para modificar o olhar da comunidade escolar em relação à EF. Além disso, entendia, na época, que era imprescindível, diante do cenário no qual estava imersa, buscar alternativas de legitimação da EF e de reconhecimento da minha condição como professora (sobretudo junto os alunos) para que não sucumbisse à lógica do abandono do trabalho docente.²⁸ Foi, portanto, através dos campeonatos e eventos externos, que vislumbrei essa possibilidade.

Aos poucos, percebia ganhos importantes para o processo de legitimação da EF na “Escola de Baixo” e respeito profissional por parte da comunidade escolar. Recebia, com mais frequência, congratulações da direção, dos funcionários e de meus pares, pelo reconhecimento do trabalho empreendido. Além disso, notava um maior interesse por parte da comunidade escolar (direção, professores e pais de alunos) pelas ações didáticas desenvolvidas em EF, fossem elas curriculares ou extracurriculares.

Numa outra direção, pude perceber a diminuição do abandono das aulas de EF e dos casos de indisciplina. Aos poucos, a resistência ao ensino dos diferentes conteúdos da EF foi se diluindo, com o expressivo aumento da participação de meninos e meninas nas aulas curriculares. Os boicotes às aulas de conteúdos diferentes do futebol, ou mesmo não esportivos, diminuíram consideravelmente. Além disso, percebia maior zelo e cuidado com a preservação do material didático e da estrutura física destinada às aulas práticas de EF.

Após essas ações extracurriculares, pude perceber que os caminhos para minha intervenção didática nas aulas curriculares de EF tornaram-se mais viáveis e com contornos mais próximos daquilo que acreditava ser a centralidade da função curricular desse componente programático: o acesso dos estudantes à pluralidade de conhecimentos que são de responsabilidade da EF ensinar (jogos, danças, ginásticas, lutas, esportes).

Nesse horizonte mais favorável, pude incrementar ações de ensino de ordem disciplinar e interdisciplinar. Nessa perspectiva, entendo que um dos avanços do meu

²⁸ Segundo Santini e Molina Neto (2005), o abandono do trabalho docente ocorre quando os professores abrem mão do compromisso ético, político e pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema.

Figura 20: Atividade de culminância do trabalho com o conteúdo esportes adaptados



Fonte: Acervo pessoal. Foto da autora (2017).

Destarte, o resultado superou minhas expectativas em relação à participação dos estudantes. Fiquei surpresa com o grande interesse dos alunos em conhecer e se envolver com as práticas corporais presentes nas paraolímpicas. Foi surpreendente perceber que as atividades propostas geravam nos estudantes a motivação para superar seus próprios limites corporais, quando eram desafiados a praticarem algum esporte em condições adversas: em cadeiras de rodas, sem a possibilidade de usar um dos membros corpo ou com alguma limitação da visão. Mais do que isso, pude perceber, ao final do projeto, uma melhora no comportamento dos estudantes na relação com os colegas de turma, em especial no que se refere ao reconhecimento das diferenças corporais, motoras e atitudinais dos colegas, sobretudo nas aulas de EF.

Esse evento impulsionou a participação da escola, via indicação da analista educacional, em outro evento escolar, intitulado “Mostra exitosas de Ações Pedagógicas” das escolas pertencentes à regional.³²

Esse segundo movimento da minha ação curricular proporcionou um avanço no processo de reconhecimento da EF. Ela passou a ser vista como uma disciplina que poderia oferecer importantes contribuições no tratamento de diferentes

³² O trabalho foi apresentado na sede da Superintendência Regional de Ensino da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em Conselheiro Lafaiete.

conhecimentos. Essa percepção se expandiu para os alunos, os meus pares, os pais e a gestão escolar. Diferentemente da participação nos eventos esportivos, tais projetos tinham concepções pedagógicas contrárias a processos de exclusão, classificação e sobrepujança entre os participantes. Mais do que isso, via que aquilo que fazia na minha ação curricular era reconhecido pela comunidade escolar.

De certo, a minha proposta curricular na EF no ensino médio na escola ainda precisa ser qualificada, já que os dois movimentos de intervenção profissional (eventos extraescolares e eventos interdisciplinares) não se fizeram suficientes para legitimação da EF como um componente curricular. Constatado que existe outra frente de trabalho a ser enfrentada e qualificada: a organização curricular da EF para os três anos do Ensino Médio.

Para isso, entendo que essa organização curricular precisa ser construída em estreito diálogo com os jovens da “Escola de Baixo”. Assim, torna-se fundamental a produção de um diagnóstico mais acurado sobre a realidade sociocultural dos estudantes, seus projetos de vida, suas percepções sobre o papel da escola e sobre seus interesses e demandas de ensino e aprendizagem em EF. Os resultados desse esforço de diagnóstico estão registrados no próximo capítulo.

4 UM DIAGNÓSTICO DO RETRATO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES JOVENS DA “ESCOLA DE BAIXO”

Na narrativa realizada no capítulo anterior, coloquei mais ênfase nas ações de planejamento que tinham como objetivo central promover o maior envolvimento dos estudantes com as ações de ensino próprias da EF. Entendo que havia, nesse movimento de organização do planejamento de ensino, uma intenção, ainda pouco sistematizada, de produzir canais de diálogo com os estudantes jovens.

Havia, de minha parte, pouco conhecimento sobre a realidade sociocultural dos estudantes, suas necessidades de aprendizagem, suas demandas em relação ao ensino da EF e suas formas peculiares de aprender. Considerando esse cenário, entendi ser necessário o aprofundamento do conhecimento sobre os estudantes jovens, para fins de construção de uma proposta curricular para a EF do ensino médio da “Escola de Baixo”. Tinha, como horizonte, produzir um movimento de rompimento com uma lógica de homogeneização da juventude fortemente presente na minha formação (familiar, escolar e universitária), como também na cultura escolar na qual estava imersa. Tal homogeneização faz com que professores reconheçam seus alunos através de alguns estereótipos relativos ao pertencimento social e à faixa etária: são adolescentes, jovens ou adultos provenientes de classes sociais distintas, em alguns casos, economicamente empobrecidas.

Ao contrário dessa lógica, por vezes impregnada no fazer pedagógico, entendo ser necessário que a perspectiva de diversidade cultural expressa nas juventudes não seja limitada à dimensão das classes sociais ou à de idade, sob pena de, se isso acontecer, os alunos não serem reconhecidos como sujeitos socioculturais com sentimentos, expectativas e experiências de vida diversas, afetadas por relações de classe e etárias, mas não limitadas a elas (FISS; BARROS, 2014). Diferente dessa perspectiva,

[...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições (DAYRELL, 2006, p. 142).

Nessa linha, a presente pesquisa parte da premissa de que um dos momentos

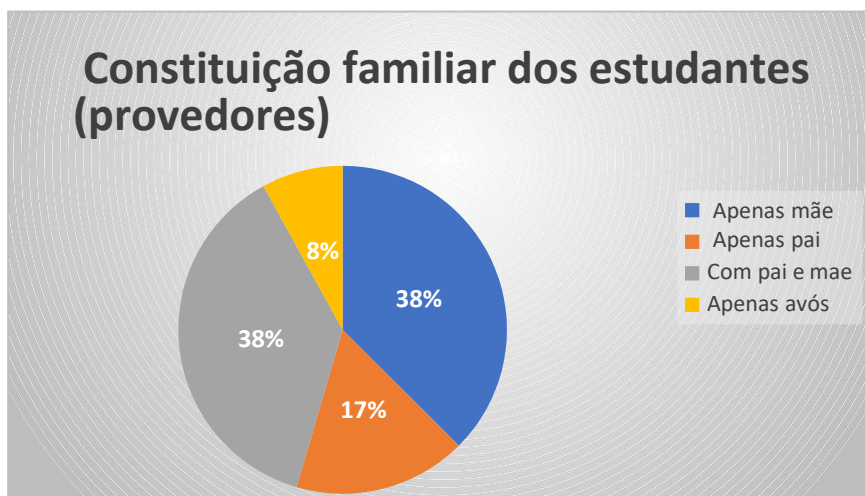


do processo de construção do planejamento do ensino que precisa ser objeto de reflexão sistemática por parte dos professores é a análise cuidadosa do retrato sociocultural dos educandos. Retrato esse que reflete seu mundo social e cultural, sua história e suas inquietações. Para Rays (1989), nessa etapa, é preciso superar os procedimentos de simples identificação do nível econômico e cultural dos educandos que frequentam a escola e atingir concretamente a análise das contradições sociais que permeiam suas práticas sociais. É com base nos resultados dessa análise, que se inicia a estruturação de propostas pedagógicas para a ação educativa. Tal procedimento torna-se de máxima importância, uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado e, sem o auxílio do próprio aluno, torna-se mais trabalhoso para o educador determinar a atividade didática mais adequada para a área de conhecimento em estudo e para aqueles que tentam assimilá-la.

Faz-se necessário, pois, que o educador, consciente das expectativas reais da educação, estruture-reestruture, juntamente com os educandos, o currículo de sua disciplina, tomando como parâmetro, além do retrato sociocultural do educando, suas características de aprendizagem e as relações estabelecidas com as realidades natural e social. A análise dessas duas primeiras variáveis é essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica (RAYS, 1989).

Com o objetivo de levantar dados mais sistemáticos sobre os estudantes jovens, dialoguei com os dados de pesquisa obtidos por meio de três procedimentos: questionário, “Café com Papo” e entrevista com estudantes da “Escola de Baixo”. Com isso, objetivou-se compreender melhor quem são os sujeitos da intervenção pedagógica e possibilitar aos jovens estudantes certo protagonismo no processo de uma construção de uma proposta curricular em EF que esteja em sintonia com sua realidade sociocultural. Com os dados levantados, entendia que teria melhores condições de elaborar objetivos de aprendizagem mais afinados com as demandas e necessidades de aprendizagem dos jovens, definir conteúdos e temáticas de ensino, organizar o tratamento e a disposição dos conteúdos no fluxo escolar do ensino médio, desenvolver procedimentos de ensino que favorecessem a efetiva aprendizagem dos conteúdos, criar uma cultura de participação dos jovens no processo de construção do planejamento de ensino, bem como estabelecer conexões

Gráfico 5: Constituição familiar dos estudantes (provedores)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre as novas configurações familiares, é preciso compreender que o fenômeno da monoparentalidade tem se expandido com maior intensidade em decorrência de diversos fatores sociais, como o crescimento do número de divórcios no país, o número expressivo de mães solteiras e de nascimentos extramatrimoniais, a viuvez, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e o processo de adoção. Portanto, são múltiplas as razões que envolvem a conjuntura social, política e econômica. As particularidades das novas configurações familiares exigem que o poder público desenvolva políticas públicas específicas voltadas para as demandas e necessidades econômicas, sociais e afetivas da família unilinear. (SOUZA; PARRÃO, 2015). Portanto, exigem da escola outro tipo de relação com as famílias e um olhar mais atento e cuidadoso para com jovens que pertencem a esse modelo de estruturação familiar.

Infere-se que essa pertença a famílias monoparentais pode levar muitos a jovens a terem que se inserir precocemente no mundo do trabalho, de forma a participar e contribuir com a organização financeira das famílias. Segundo dados oriundos da aplicação do questionário, 20,8% dos estudantes, ou seja, cinco alunos, disseram exercer alguma função laboral. Entre as funções relatadas estão: cuidador de criança, garçom, açougueiro e monitor de parque. Desses, apenas um estudante tinha carteira assinada, fato que revela o alto grau de informalidade e precariedade do vínculo contratual na inserção no mercado de trabalho vivida pelos jovens estudantes

da “Escola de Baixo”.³³

Esse contexto explicaria, em parte, a evasão de parcela dos estudantes durante o percurso no ensino médio, o número elevado de ausências, o pouco tempo destinado aos estudos fora da escola. Além disso, é importante considerar que o esgotamento físico e emocional provocado pela dupla/tripla jornada de trabalho (escola, trabalho e cuidados com a casa e familiares) pode levar a dificuldades de aprendizagem, com impactos severos no aumento dos índices de evasão³⁴ e de repetência. Esses dados levaram-me a refletir sobre como, muitas vezes, atuei de forma a reproduzir determinados estereótipos dos jovens ausentes, evadidos e vítimas do fracasso escolar. Por diversas vezes, designei-os como incapazes, irresponsáveis, individualistas, de caráter hedonista, dentre outros adjetivos, geradores do desinteresse pela educação escolar. Não me dava conta que os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou a dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer que, para jovens das classes populares, as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade precoce, chega quando eles estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude. Considerando essas condições, os jovens têm seu direito de estudar interditado, necessitando assumir outras funções urgentes em sua vida externa a escola, e a evasão escolar portanto, é utilizado para demarcar de forma limitada os diferentes motivos pelas quais o jovem deixa de dar continuidade aos estudos. E mesmo a escola, instituição que criou um espaço-tempo específico para a socialização das gerações não adultas, para muitos jovens das classes populares,

³³ A situação dos jovens da “Escola de Baixo” é ainda mais grave quando comparado com a realidade dos jovens no Brasil. Apenas 15% dos jovens têm vínculos contratuais formais com o trabalho. Segundo pesquisa de Corseuil, França e Poloponsky (2020), a taxa de informalidade para o total de jovens de 15 a 29 anos passou de 41,4% no primeiro trimestre de 2013 para 45% no primeiro trimestre de 2019, totalizando um aumento de 8,7%. São considerados informais os empregados sem registro em carteira, os trabalhadores não remunerados e os trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem com a previdência.

³⁴ No ano letivo de 2019, 33,33% dos alunos o ensino médio da “Escola de Baixo” teve sua matrícula encerrada no sistema de registro dos estudantes do Ensino Médio. Destes, 13,63% foram de alunos evadidos. Os demais são decorrentes de pedidos de transferência. Esses dados foram disponibilizados pela secretaria da “Escola de Baixo”.

pode ser vivida como momento de “moratória social”³⁵ (MARGULIS; URRESTI, 1996, *apud* CARRANO, 2011).

A garantia dessa moratória social torna-se ainda mais dificultada quando os jovens se encontram inseridos em um contexto de baixa renda das famílias. Nesse ponto, os dados oriundos da aplicação do questionário mostram que 66% dos alunos jovens da “Escola de Baixo” estão inseridos em famílias que têm rendimento de um a três salários-mínimos por mês. Segundo a Fundação Getúlio Vargas Social (2014), famílias com esse ganho salarial estão enquadradas nas classes D e E. De acordo com o IBGE,³⁶ essa é praticamente a mesma porcentagem do contingente da totalidade dos alunos da escola pública brasileira.

Quanto ao nível de escolaridade, os dados mostram que 35% dos pais têm o Ensino Médio completo e 41% não completaram a educação básica. Desses, 19% tinham o Ensino Médio incompleto e 22%, o ensino fundamental incompleto. Nessa estatística de escolaridade, apenas 13,5% possuem ensino superior completo e nenhum teve formação incompleta nesse nível de ensino. Esses resultados sugerem a existência de uma relação quase direta entre a escolaridade, a condição social econômica das famílias (maioria pertencente às classes D e E) e o tipo de inserção dos pais no mundo do trabalho. Sobre esse ponto, os dados mostram que as profissões dos pais com maior incidência foram os ofícios de soldador, mecânico, cabeleireiro, diarista, artesão e pintor.

Os dados sobre o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes jovens da “Escola de Baixo” levaram-me a duas reflexões: a primeira delas diz respeito à dificuldade que muitas famílias devem ter para participar de forma mais efetiva do processo educação escolar de seus filhos, apoiando-os em seus limites de aprendizagem, sobretudo em relação aos conhecimentos mais formalizados e científicos. O segundo aspecto é a percepção, por parte da escola, de que essas famílias não estão capacitadas (a maioria delas sem curso superior) para a participação na vida escolar de seus filhos. As famílias são tratadas, portanto, como interlocutores pouco qualificados para a discussão de temas tão relevantes como a

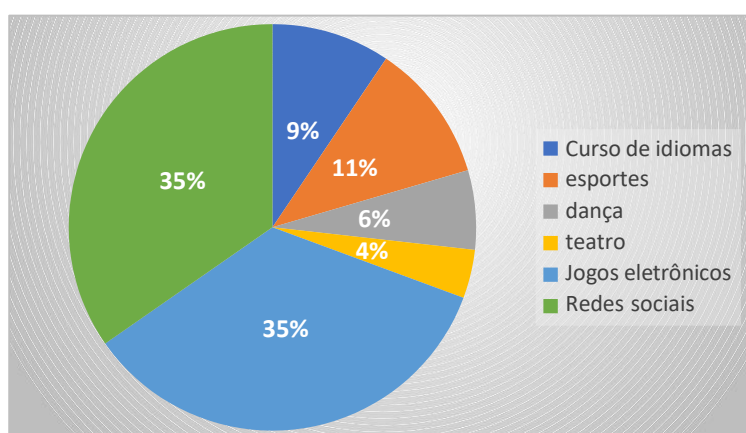
³⁵ Moratória social é compreendida como uma licença da necessidade do trabalho que permitiria ao jovem dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres (CARRANO, 2011).

³⁶ Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2012.

evasão, a repetência e as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, o que explicaria, em parte, a ínfima participação das famílias dos jovens na vida institucional e pedagógica da “Escola de Baixo”. Eu mesma faço essa autocritica, porque, por muitas vezes, ignorei a necessidade desse diálogo com as famílias, por entender que elas não seriam capazes de contribuir para a solução das dificuldades e dos dilemas enfrentados na relação com os estudantes.

Com relação ao uso do tempo livre fora da escola, os dados do questionário mostram certa diversidade e desequilíbrios quanto ao acesso às práticas culturais.

Gráfico 6: Principais práticas culturais dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme o Gráfico 6, a atividade mais realizada pelos alunos no tempo livre é o uso da internet, em especial, a forte inserção no universo das diferentes mídias sociais. Paralelamente à utilização das mídias sociais, a prática dos jogos eletrônicos também ocupa parte significativa do tempo livre desses jovens. Somadas, elas totalizam 70% do seu tempo livre. Quanto à forte adesão dos jovens aos jogos eletrônicos, Oliveira (2020, p. 92) atrela tal interesse às sensações obtidas e à acessibilidade do jogo:

[...] os jogos têm se tornado hábito de meninos e meninas, e não somente dos primeiros. Além do caráter de entretenimento próprio dos jogos, algo sempre está acontecendo nos cenários, algum perigo, alguma mudança súbita, demandando diferentes órgãos sensoriais, requerendo atenção todo o tempo. Some-se a isso o fundo musical, que se alinha ao que está acontecendo nas telas: em situação de perigo, a música acelera, fica mais tensa, recobrando ainda mais atenção de quem joga. Finalmente, a exigência

de coordenação motora fina, de mexer com as mãos, com os dedos para obter êxito nos jogos, fazem destes, um grande atrativo que independe de sexo.

Para entender a intensidade das relações dos jovens com as tecnologias digitais, é preciso compreender que:

As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado. Ao se vincularem às tecnologias, eles passam a ser algo como híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias (SALES, 2014, p. 234).

Essa relação simbiótica com as tecnologias, própria da condição juvenil contemporânea, parece ser mais um obstáculo a ser considerado quando se analisa o pouco interesse e a participação insatisfatória dos jovens nas aulas de EF, em especial aquelas em que estão em jogo o saber fazer corporal. A experiência da movimentação corporal parece não proporcionar a mesma intensidade de sensações e prazer propiciados pelo universo cibernético. Mais do que isso, a necessidade do investimento na reflexão e na análise crítica das experiências com as práticas corporais apresentam-se como incompatíveis com os ritmos temporais do universo cibernético. A lentidão e o vagar necessários à análise dos fenômenos estudados nas aulas de EF fazem com que tais práticas sejam vistas, muitas vezes, pelos jovens como experiências anacrônicas e enfadonhas. Esse fato coloca em xeque a própria tradição da escola moderna. Como bem lembram González e Ferstensaifer (2010), a escola, para além de socializar — suscitando o princípio de realidade, condição para a disciplina, pré-requisito para o esforço do aprendizado crítico e intelectual, diferente da socialização hipnótica e acrítica, por exemplo, da televisão, na qual as emoções se sobrepõem à razão —, deveria, e isso quem sabe é hoje sua razão de ser, organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva.

Por outro lado, é importante lembrar que a juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*. Ao se vincularem às tecnologias, os jovens transformam-

se em uma espécie de híbridos tecnoculturais, que operam o próprio pensamento e conduzem suas ações numa constituição simbiótica com as tecnologias (SALLES, 2014). Nesse sentido, é importante refletir sobre como fazer dialogar com essa dimensão da existência da juventude com o ensino da EF. De que forma posso abrir espaço no currículo para os saberes dos jovens constituídos no ciberespaço e na cibercultura,³⁷ sem que abra mão da centralidade das experiências possibilitadas pelo movimento corporal?

Sobre esse ponto, é ainda necessário ressaltar que a hegemonia do uso da internet e dos jogos eletrônicos no tempo de lazer é também determinada pelos constrangimentos socioeconômicos. Como a maioria dos estudantes são oriundos das classes D e E poucos têm condições de pagar pelo acesso a outras experiências culturais, como cinema, teatro, shows, academias de ginástica, clubes, dentre outras possibilidades de lazer que exigem maior investimento econômico. A internet acaba sendo, para muitos, a opção mais barata, acessível e viável de acessar informações e também de participar de uma determinada cultura de entretenimento.

Soma-se às restrições de ordem econômica a escassez de equipamentos e de projetos culturais públicos e gratuitos na cidade de Conselheiro Lafaiete – MG. A maioria das opções existentes é de iniciativa privada, como clubes esportivos, quadras e cinema, fato que dificulta o acesso dos jovens da classe popular. Os espaços públicos disponíveis no bairro onde a escola está situada são: uma quadra de esportes, uma praça, uma academia ao ar livre e um parque florestal. Segundo dados do questionário, apenas 33,33 % dos estudantes da “Escola de Baixo” utilizam esses espaços e equipamentos públicos. Somente oito alunos(as), dos 24 que fizeram a devolutiva dos questionários, dizem utilizar academia pública a céu aberto, o parque florestal municipal localizado no bairro, a quadra poliesportiva e as ruas do próprio bairro como espaços para a vivência das práticas corporais. Desses, 50% são meninos e 50 % são meninas, fato que contrasta com a percepção que tinha

³⁷ O termo ciberespaço termo é aqui compreendido como o “território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet. Não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de informações que ela abriga. É um espaço com existência tão real quanto qualquer outro. Cibercultura e Conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço”. (SALLES, 2014, p. 232).

acerca do pouco interesse das meninas pelo universo das práticas corporais, comparativamente aos meninos.

Essa realidade parece reproduzir aspectos do diagnóstico realizado por Marcellino (2006) acerca da utilização dos espaços e equipamentos públicos de lazer disponíveis nas cidades. Segundo o autor, a grande maioria das cidades não conta com número suficiente de equipamentos específicos de lazer para atender a população. Além disso, a falta de otimização no uso dos equipamentos, motivada muitas vezes pela falta de divulgação da sua existência e de políticas de incentivo à participação das comunidades, faz com que eles sejam esquecidos na rotina da vida das pessoas dentro de um mesmo bairro. Talvez seja por isso que, quando perguntamos aos jovens estudantes sobre o que mudariam na escola, parte dos entrevistados manifestou como primeiro desejo que fosse feita uma reforma na quadra da “Escola de Baixo”:

Olha, uma coisa que eu gostaria, então, que a escola tivesse e tipo assim, né? Há um tempo vem sendo prometido que vai ter, seria assim, uma quadra melhor, pras vezes quando tiver jogando vôlei, alguma coisa assim, a bola não fica caindo lá pro outro lado, né? E parar o jogo, aparar até a alma mesmo, acho que eu mudaria isso, a estrutura, igual a quadra, entendeu? (Aluna 4).

Eu menos gosto eu acho que é a infraestrutura, sabe? Por ser uma escola de bairro, eu acho que o Governo deixa muito a desejar, sabe? Parece que eles não ligam muito, aí eu acho que a gente precisava de uma reforma boa naquela escola, principalmente na quadra (Aluna 5).

Pudesse mudar algo na escola, eu não mudaria, eu melhoraria a quadra, por causa que ela é aberta. Então, eu a melhoraria, estaria uma, queria uma quadra fechada, não bata tanto sol. (Aluna 1)

A demanda colocada pelos jovens de melhoria nas condições estruturais da quadra aponta para a necessidade do investimento público nas escolas do Ensino Médio. Os jovens desejam que a escola seja limpa, bonita, agradável e rica de possibilidades (aparelhos, equipamentos, tempos e espaços) de participação em experiências culturais diversas, dentre elas aquelas ligadas ao universo das práticas corporais. Isso contrasta fortemente com a ideia de uma juventude predatória e pouco preocupada com a melhoria das condições materiais existentes nas escolas. Representação essa que alimentei e reproduzi de forma ingênua durante muito tempo.

Esse pleito dos estudantes pela melhoria das condições estruturais do que



seria a sala de EF (a quadra) parece estabelecer relação com outra demanda expressa em seus discursos: a extensão da sala de aula da EF para fora dos limites físicos da escola:

Praticar esportes diferenciados e tentar praticar esses esportes fora da escola, porque é bom pros alunos a gente sair da nossa rotina às vezes, sabe? Pelo menos uma vez no mês a gente num parque, ou então aqui, ir na Praça do Cristo, fazer algum esporte diferente, ia ser legal. (Aluna 5).

Por um lado, essa expectativa da estudante pode representar algo semelhante ao que Bungenstab (2017) observou em seu estudo com jovens do ensino médio da cidade de Vitória/ES, isto é, a necessidade de sair do ambiente escolar estaria associada à busca de uma sensação de alívio frente o peso da rotina escolar, por vezes, enfadonha e cansativa, do que propriamente pelo desejo de enriquecer as experiências com os conteúdos da EF. Por outro lado, tal expectativa aponta para a necessidade pensar um projeto escolar de EF que dialogue com os espaços e equipamentos públicos disponíveis na cidade, de forma a articular o ensino da EF com a ocupação qualificada e republicana desses bens públicos. Aqui apontam-se ricas possibilidades de projetos de ensino que visem não somente ao enriquecimento do ensino dos conteúdos da EF, mas também à problematização do (não) direito ao lazer, da segregação dos espaços públicos na cidade e da desigualdade social.

Como bem lembra Bourdieu (1997), a posse do capital (social, cultural e econômico) está diretamente ligada ao tipo de vivência que se tem da cidade. Segundo ele, é a despossessão que torna cada vez mais finita a experiência urbana dos sujeitos despossuídos, condenando-os a estar ao lado daqueles outros igualmente sem capital. Partindo dessa prerrogativa, o autor nos elucida que, num lugar onde há uma reunião de sujeitos unidos pela despossessão, tem-se como efeito a reprodução da própria despossessão, especialmente no que se refere à matéria de cultura e de prática cultural. E é diante desse quadro que Pierre Bourdieu ensina-nos um efeito inerente aos lugares segregados: o efeito de atração “para baixo”. Próximos de endereços desprestigiosos e definidos, fundamentalmente, por uma ausência (especialmente a do Estado - e do que disso decorre), os espaços segregados estão, para Bourdieu, repletos de mecanismos que reforçam a desigualdade, atraindo-os, assim, “para baixo”.

Sobre isso, vale lembrar a proposição da “escola ativa”, defendida na perspectiva do desenvolvimento humano. Nessa proposta, busca-se fazer da escola um local em que o mover-se seja compreendido como uma capacidade humana valiosa na vida das pessoas e, por isso, deve se concretizar como uma oportunidade central a ser garantida na vida dentro da escola. Para isso, deve permear todas as suas rotinas, tempos e espaços, para que as pessoas tenham liberdade de serem ativas na direção de seu pleno desenvolvimento humano. Falar de escolas ativas não implica em tratar somente de aspectos normativos, de mudança de leis e regras, ou ainda somente da Educação Física escolar. Para que se construa uma escola ativa, é necessário advogar em favor das Atividades Físicas Esportivas (AFEs) para toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias), na escola e fora dela, tendo como pressupostos básicos: fomentar e celebrar o mover-se na escola como expressão das individualidades e construção das relações sociais; considerar as necessidades diárias de atividade física preconizadas para crianças e jovens, diante das evidências da sua relação com a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento; promover a experiência e a aprendizagem de e sobre as AFEs que permitam a autonomia e a liberdade da comunidade escolar quanto à atuação individual e social em relação às práticas corporais na sua vida e na sua comunidade; garantir a participação democrática da comunidade escolar no esforço para tornar a escola mais ativa.³⁸ De alguma forma e a sua maneira, os jovens estudantes da “Escola de Baixo” dão pistas importantes na direção da reinvenção do espaço escolar, onde o movimentar-se se torne um dos eixos da experiência curricular.

Além de vivências relacionadas mais diretamente ao uso da internet, dos jogos eletrônicos e ao universo das práticas corporais, os dados do questionário mostram que os jovens utilizam seu tempo livre em encontros e cultos de diferentes religiões, na leitura de livros, em confraternizações diversas e na experiência com o campo da música. Isso revela que a experiência do tempo livre dos jovens da “Escola de Baixo” é marcada, também, pela pluralidade de atividades culturais e de experiências de sociabilidade. Essa sociabilidade, para os jovens, parece responder às

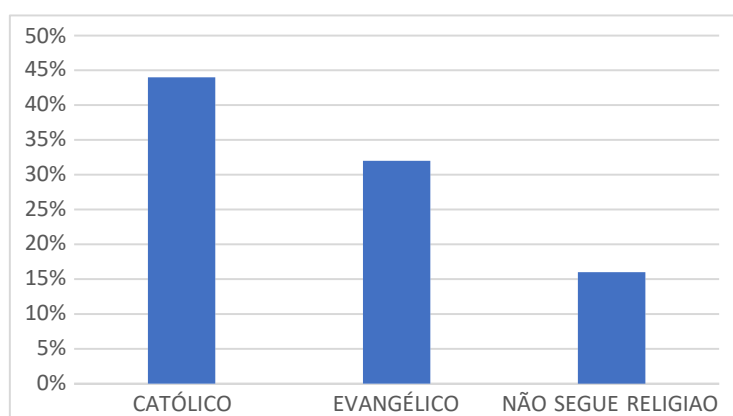
³⁸ Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas (2017, p. 30).

suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007).

Hoje percebo mais claramente que a minha prática curricular na “Escola de Baixo”, de certa forma, pouco dialogou com essas experiências de expressividade e sociabilidade construídas pelos jovens, dentro e fora da escola. Parte significativa dessas experiências poderia ter sido mobilizada na construção de sentidos sobre os conteúdos da EF e sobre a própria legitimidade pedagógica da disciplina. Ao reconhecer a legitimidade dessas experiências culturais construídas pelos jovens estudantes, coloca-se ao meu fazer pedagógico o desafio de dialogar com os saberes que esses jovens constroem nesses tempos e espaços de sociabilidade.

Sobre a opção religiosa dos alunos, destaca-se a hegemonia da religião de matriz judaico-cristã, como apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7: Opção religiosa dos alunos em porcentagem

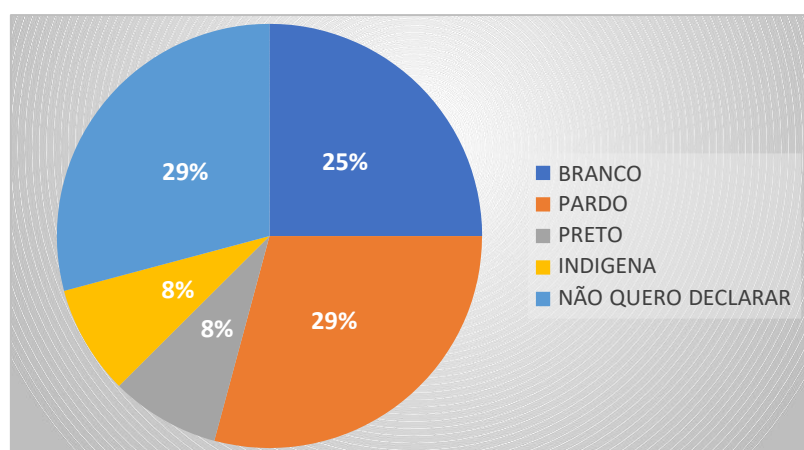


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados do questionário não apontaram a presença de religiões da matriz africana ou indígena. As manifestações de pertencimento a essas matrizes religiosas podem ter sido inibidas pela presença de uma cultura de intolerância a essas religiões. Essa possibilidade de ocultação pode ter relação com o histórico de marginalização e perseguições devido ao proselitismo cristão, visto que o cristianismo é a religião predominante no país desde o Brasil colonial, com forte influência no início da República (ARAÚJO; ACIOLY, 2016). Esse fato reforça a necessidade de reiterar o caráter laico da escola pública, onde não se deve produzir qualquer tipo de

proselitismo religioso. Além disso, faz-se urgente transladar ao campo das práticas pedagógicas os princípios curriculares exarados nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de forma a participar da desconstrução do etnocentrismo presente na cultura escolar, que ainda é predominantemente branca, europeia, judaico-cristão, heteronormativa e masculina. No caso da autodeclaração racial, os dados revelaram significativa diversidade. Os estudantes autodeclararam-se pretos, pardos e indígenas. É importante destacar que houve um número expressivo de estudantes que se recusaram a responder essa questão e um número bastante reduzido de estudantes que se auto declararam negros.

Gráfico 8: Autodeclaração racial



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

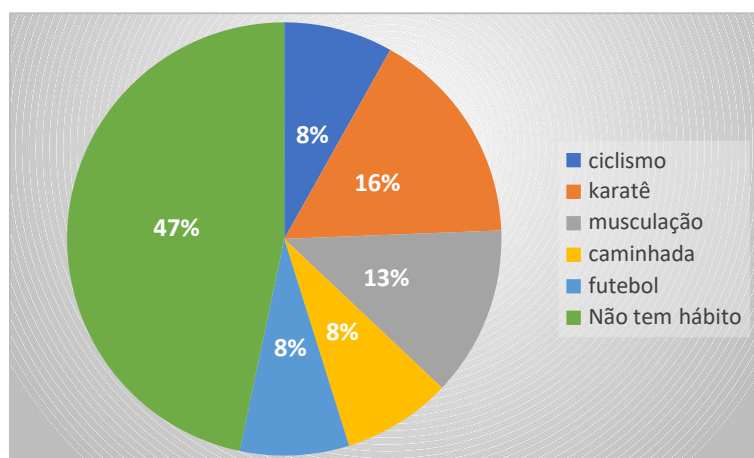
Esse quadro coloca como desafio ao meu fazer pedagógico (e de toda a escola) a seleção de conteúdos culturais representativos das culturas africana, afro-descendente e indígena. Hoje entendo mais claramente que é papel da escola fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007). Mais do que isso, o silêncio de parte dos estudantes como resposta para essa questão e o baixo número de estudantes autodeclarados negros apontam para a necessidade de a “Escola de Baixo” discutir mais aberta e continuamente temas relativos à diversidade cultural, ao racismo, ao branqueamento do currículo escolar e às relações de poder (explícitas e implícitas) que são geradoras de hierarquias

culturais dentro do currículo. Como bem lembra Silva (1999, p. 88), um currículo multicultural crítico:

Não se limitaria, pois a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer. [...] em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetrias e desigual. Num currículo multiculturalismo crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Quanto às vivências prévias e concomitantes com as práticas corporais fora da escola, os dados obtidos por meio da aplicação do questionário apontam um quadro de diversidade. O Gráfico 9 expressa essa tendência:

Gráfico 9: Práticas corporais vivenciadas fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Não obstante identificarmos certa diversidade no contato com as práticas corporais, os dados do questionário apontam, também, um alto índice de estudantes que não ocupam o seu tempo livre com vivências desse tipo. Segundo os dados levantados, 47% deles têm uma relação distante ou de pouco interesse com as práticas corporais. De acordo com os dados do questionário, 70% dos meninos da “Escola de Baixo” declararam realizar algum tipo de prática corporal fora da escola, enquanto apenas 42,85% das meninas revelaram se envolver em algum tipo de atividade física. Quando se imprime o recorte de gênero, esse índice salta para 89,04%, indicando a porcentagem de meninas que não se envolve com o universo

das práticas corporais, conforme informação veiculada pelo jornal El País.³⁹ O que permanece nesses dois levantamentos é a diferença entre meninos e meninas. Se tomarmos como parâmetro os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) de 2015, temos que o percentual de brasileiros de 15 anos ou mais que praticou esportes ou atividades físicas no ano de referência da pesquisa foi de 37,9%. A mesma pesquisa ainda permite afirmar que a proporção da população que praticou Atividades Físicas e Esportivas (AFEs) no mínimo uma vez por semana, durante pelo menos seis meses no ano de referência, foi de 25,3%. No entanto, é importante notar que o percentual de praticantes muda substancialmente quando considerados diferentes grupos da população brasileira, recortados com base nos marcadores sociais. Grupos sociais mais vulneráveis (pobres, negros, mulheres, idosos, baixa escolaridade e pessoas com deficiência) têm percentuais menores de envolvimento com AFEs que grupos sociais compostos por sujeitos com renda familiar acima de 5 salários mínimos, brancos, homens, jovens e com nível superior. De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2017), os grupos com menor proporção de praticantes de AFEs encontram-se o das pessoas adultas sem instrução, com deficiência e idosos.⁴⁰

Sobre isso, Alves e Silva (2013) assinalam que o aumento da inatividade física entre os jovens é motivado por fatores diversos e combinados. Segundo eles, os fatores que podem influenciar o pouco envolvimento dos jovens com as práticas corporais seriam: o uso excessivo da TV, de jogos em videogames e da internet; as características individuais; as características ambientais da cidade e do bairro, o acesso a espaços de lazer públicos e gratuitos; barreiras arquitetônicas; disponibilidade de tempo em função de duplas/triplas jornadas de trabalho; falta de suporte sociocultural; ausência de políticas públicas de esporte e lazer e a condição financeira (ALVES; SILVA, 2013, p. 130).

Parte desses obstáculos e interdições que dificultam o acesso às práticas corporais fora da escola é indiciada pelos estudantes jovens quando discorrem sobre suas preferências e sobre os desejos relacionados ao uso do tempo livre fora da

³⁹ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/18/actualidad/1574086350_697117.html

⁴⁰ Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

escola:

“Bom, gosto de aula de danças, só que eu não faço por causa de dinheiro.” (Aluna 3).

“Eu queria fazer natação, mas eu não consigo no momento porque as minhas condições não me permitem.” (Aluna 5); “Gostaria de fazer dança,mas tenho uma certa vergonha” (Aluna 8).⁴¹

Ao ler esses dados, reflito sobre o real alcance da minha prática pedagógica na “Escola de Baixo”. Em que medida as minhas ações pedagógicas têm contribuído para reproduzir esse quadro de pouco interesse pelas práticas corporais? A minha escolha por investir mais fortemente nas equipes de treinamento não teria reforçado a ideia de que esses tempos, espaços e práticas são para alguns “eleitos”, em especial aqueles que, por vários motivos - domínio de destrezas motoras tomadas como mais corretas, características comportamentais, adequação a determinados padrões estéticos — ostentariam requisitos pretensamente necessários à participação efetiva no universo das práticas corporais? As experiências de ensino oportunizadas pelas minhas aulas curriculares em EF estariam ampliando o conhecimento, o gosto e o interesse pelas práticas corporais? Em que medida as experiências com a EF têm contribuído para o uso autônomo e crítico do tempolivre? Sobre isso, cito a reflexão feita por Bracht (1999), quando aponta para a necessidade de articular o ensino da EF e a educação para o lazer:

Considero um ponto de referência importante a crescente importância do tempo do não trabalho na vida das pessoas. Só para ilustrar, a indústria do lazer do tempo livre é a indústria que mais cresce no mundo. É claro que isso em função basicamente dos interesses do capital ou da extensão para esse setor da lógica da mercadoria. De qualquer forma, o lazer compartilha muito mais do que no início do século e nos anteriores ou até a década de 60, compartilha com o trabalho hoje, os fatores de determinação da identidade das pessoas, assume cada vez mais importância na vida das pessoas, quer dizer as pessoas são cada vez mais identificadas também pelo que elas fazem também no lazer. Este passou a ser um componente na construção da identidade. Para uma teoria crítica da educação isso significa que as possibilidades ou não do exercício da cidadania também passam pela esfera do lazer. Se cresce a importância desse espaço ou do lazer nas vidas das pessoas e da sociedade como um todo, cresce a importância também de

⁴¹ Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas, existe uma marcada associação entre o rendimento mensal domiciliar per capita e a prática de AFEs. A proporção de pessoas localizadas no estrato social com maior rendimento domiciliar per capita dobra quando comparada com a proporção de praticantes localizados no estrato inferior de renda.

uma visão e ação críticas nesse espaço para a construção de uma cidadania plena, vale dizer de outra ordem social. Dentro dessa perspectiva a Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de maneira que nele ajam de forma autônoma e crítica, isso é importante também porque nessa esfera se dá crescentemente o controle social, via construção de subjetividades, de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social, quer dizer, à medida que cresce a importância desse espaço economicamente, socialmente, cresce a importância do controle via essas práticas, e isso tem uma importância grande para uma educação que diz, que se pretende crítica. (BRACHT, 1999, p. 7).

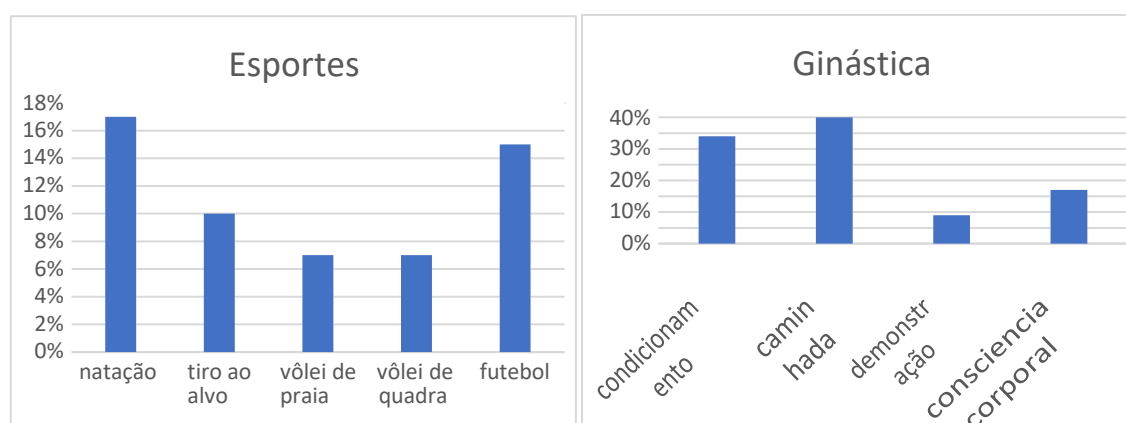
Os dados do questionário mostram, ainda, que 45% dos estudantes têm as aulas de EF como a oportunidade de ter práticas corporais regulares e sistematizadas em suas vidas. Em alguma medida, as aulas de EF nas escolas são, para muitos, um dos poucos lugares onde se pode ter acesso a essa produção cultural. Isso pode ser verificado na fala de uma das estudantes entrevistadas: “[...] diferença é que fora da escola eu não tenho oportunidade de praticar tanto quanto tenho dentro da escola” (Aluna 1).

Esse quadro de pouco envolvimento ou acesso dos jovens ao universo das práticas corporais fora da escola nos leva a pensar na existência de paradoxo: por um lado, o pouco acesso a esse bem cultural fora da escola deveria motivá-los a se interessarem pelas aulas de EF. *Pari passu*, essa disciplina deveria ostentar na escola grande legitimidade junto aos jovens estudantes da “Escola de Baixo”. Ao contrário, o que tenho visto é a pouca motivação em relação aos conteúdos e processos de ensinar e aprender experimentados nas aulas de EF. Tal realidade me instiga a pensar formas e caminhos de diálogo com a juventude para que a EF seja uma instância de acolhida de suas demandas e necessidades de aprendizagem. Encontrar um meio termo entre a necessidade da manutenção da minha autoridade docente - constituída pelo domínio de um determinado conhecimento⁴² — e a efetivação de canais de diálogo que propiciem a participação dos jovens na construção de sentidos sobre os conteúdos da EF tem sido um dos principais desafios que tenho enfrentado como professora que lida cotidianamente com jovens.

⁴² Sobre esse ponto, tenho acordo com González e Fensterseifer (2009), quando assinalam que precisamos reconhecer que, como profissionais da educação, a coisa mais importante para nós deve ser o conhecimento. É ele, segundo Arendt (2002, p. 231 *apud* GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 20), “a fonte mais legítima da autoridade do professor”.

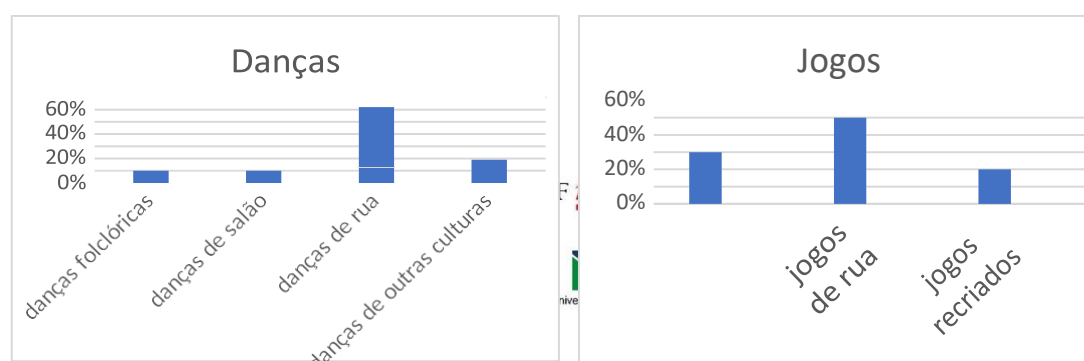
Quando questionados sobre as práticas corporais que gostariam que fossem tratadas na EF escolar, os dados (do questionário) mostram que os alunos têm preferências diversas e o que, para mim, surge como algo inusitado. No que se trata especificamente do ensino dos esportes, destacam-se a natação, o tiro ao alvo e o vôlei de areia e de quadra.

Gráfico 10: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos esportes e ginásticas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 11: Principais práticas de interesse dos jovens da “Escola de Baixo” nos eixos danças e jogos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tal fato denota que boa parte dos estudantes tem interesse por acessar práticas corporais variadas, o que contrastava com aquilo que observava nas aulas. Alguns indicam o desejo de que a EF replique experiências com práticas corporais que fazem parte do seu cotidiano de vida fora da escola, como caminhada, futebol, lutas e ginástica de condicionamento físico. Esse reconhecimento de que a EF escolar deveria tratar de um conjunto mais plural de conteúdos aparece, também, em algumas entrevistas. Essa pluralidade é que diferenciaria a EF do que eles vivem fora da escola. Seguem alguns trechos de entrevista que indiciam essa leitura:

Então, é bastante variado, porque cada dia tem uma atividade nova, a gente conhece mais, mais esportes, as modalidades, então é bem legal. (Aluna 1).

Assim, na minha escola, eu gosto muito da Educação Física, eu acho que a gente devia variar mais o tema das aulas, né? (Aluna 5).

Sim, eu gosto bastante, porque é isso, a gente diversifica muito os temas, todas as vezes, toda aula a gente tenta fazer um esporte diferente, às vezes a gente faz birra, quer jogar só o vôlei, mas a gente diversifica bem o tema, isso que é importante. (Aluna 5).

Tais interesses de aprendizagem, para mim inéditos até então, precisariam ser reconhecidos e incorporados ao meu fazer pedagógico na “Escola de Baixo”. Se não na totalidade, ao menos em parte. Hoje tenho mais clareza de que essa circulação de sentidos sobre a EF era, de certa forma, invisível aos meus olhos, configurando uma espécie de movimento subterrâneo e silencioso que eu era incapaz de ler, decodificar e mobilizar.

É importante colocar em relevo que a tendência manifesta no relato dos estudantes de ter uma EF que fosse marcada pela presença mais plural de conteúdos coabita com certo desconhecimento sobre a especificidade pedagógica da EF. Alguns estudantes demonstram dificuldade de indicar possíveis conteúdos a serem ensinados por esse componente curricular. Duas estudantes, dos seis entrevistados, disseram não saber o que sugerir: “Não sei dizer.” (Aluna 6); “Não faço a mínima ideia”. (Aluna 8). É interessante perceber que essa dificuldade foi mais presente entre as meninas do que entre os meninos.

Sobre isso, Kunz (1993), em estudo sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar, mostra que a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se, de forma hierarquizada, as diferenças

entre homens e mulheres. Essa leitura é reforçada por Louro (1997), quando lembra que, se em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita por meio de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de coeducação, a Educação Física parece ser a área em que as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. Tais análises me levam a pensar sobre a necessidade de investir no envolvimento das meninas no processo de discussão das ações de planejamento em EF, dando a elas mais espaço, voz e participação das tomadas de decisão sobre os rumos das ações de ensino. Por outro lado, faz-se necessário maior cuidado e atenção às formas de exclusão, tácitas e explícitas, das meninas nas aulas de EF.

Feita essa ponderação sobre o recorte de gênero, é importante lembrar que, nessas e em outras falas, os estudantes jovens manifestam certa dificuldade de compreensão sobre o papel singular da EF na escola. Quando perguntados sobre as expectativas de aprendizagem na EF, os discursos variam entre ser um lugar de socialização, de relaxamento e divertimento, do ensino de esportes e/ou ser um espaço restrito a uma intervenção de ordem biológica. Seguem alguns relatos nessa direção: *“Da educação física na escola, poder interagir, poder correr e gastar energia.”* (Aluna 1); *“[...] com a colaboração dos alunos, a EF pode ser algo agradável e relaxante para todos.”* (Aluna 6); *“Que ensine a como cuidar bem do nosso corpo e da nossa saúde. [...] Mais atenção em esportes diferenciados.”* (Aluno 7); *“[...] praticar esportes diferenciados.”* (Aluna 8); *“[...] deveria priorizar mais alongamentos, é importante. Acho que todo dia antes de fazer Educação Física tinha que ter uns minutos de alongamento para o corpo estar preparado.”* (Aluna 1).

Essas percepções dos estudantes reverberam uma visão, de certa forma, anacrônica sobre o papel da EF escolar e representam aquilo que Bracht (1992) denominou de consenso funcional latente quanto aos conteúdos/objetivos da EF. Nessa lógica, os conteúdos são os esportes federados, suas técnicas, regras e táticas e ginásticas praticadas com vistas “à parte principal”. Os objetivos se resumiriam ao ensino dos esportes e do desenvolvimento da aptidão física. Pode-se dizer que os

sentidos da EF escolar que a teorização crítica no campo da EF no Brasil produziu nos últimos 30 anos pouco foi incorporada pelos jovens da “Escola de Baixo”. Tal fato aponta para a necessidade da continuidade do processo de problematização e de participação dos jovens nas decisões sobre o que e como ensinar em EF. Faz-se necessário avançar no esclarecimento do papel desse componente curricular na escola e de como ele se articula aos processos de apropriação dos tempos e espaços fora da escola.

Esse desconhecimento dos estudantes acerca do papel da EF escolar manifesta-se, também, quando verificamos certa continuidade entre o que esperam das vivências com as práticas corporais experimentadas fora da escola e na EF escolar. Alguns discursos dos estudantes manifestam certa similaridade quanto às expectativas:

As práticas corporais que eu mais gosto em academia, né? Faço um monte de coisa aqui, que eu gosto de fazer os exercícios e hoje tem um crossfit também. Eu estava fazendo com a Maria e Gabriel que duas vezes por semana ela tem que fazer de tudo, caminhada, corri, e as práticas corporais que eu gostaria de fazer fora da escola. É que fazendo isso ajuda muito na alimentação, na saúde e isso é bom (Aluna 3).

É porque eu acho que quando a gente pratica algum esporte, algum exercício, essas coisas, enfim, a gente fica mais disposto, né? Às vezes, até parece que o nosso organismo funciona melhor por isso (Aluna 4).

Ah, sim, pra mim é muito bom, porque antes eu vivia muito no sedentarismo, sabe? Eu não fazia exercício físico nenhum. Então, me ajudou bastante, tanto pra manter a minha saúde bem, quanto pra manter a minha saúde mental também, né? É muito bom a gente praticar exercício (Aluna 5).

Os esportes me ajudaram muito nos últimos anos. Além da saúde física, ele é uma grande válvula de escape contra ansiedade. (Aluna 6)

Bom, além da perda de peso e principalmente ter a saúde boa, eu na alimentação saudável, isso ajudou muito na minha saúde mental, pois treinar me faz esquecer dos problemas e me fortalecer tanto fisicamente quanto mentalmente, que é o mais importante na minha opinião (Aluno 7).

Em relação ao exposto, nos parece importante pontuar e articular melhor esse conjunto de expectativas que os jovens constroem em relação às práticas corporais fora da escola e o que faço como professora de EF na escola. Faz-se necessário o esclarecimento das diferenças de papéis entre ambas e de identificação de possíveis continuidades. A problematização dessa demarcação deve partir da

premissa de que a EF não pode e não deve tornar-se uma mera continuidade, reprodução e extensão do que os alunos desejam ou que vivem fora escola. Nesse sentido, tenho acordo com a reflexão de González e Fenstensaifer (2009, p. 11), que nos provocam a pensar sobre as diferenças da relação com as práticas corporais fora da escola e com a EF escolar:

O que significa a existência da EF escolar para cada um desses temas? Ou ainda, sabendo que os fenômenos elencados não são a EF, cabe a pergunta: O que muda na nossa relação com eles ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar? Da resposta dada a essa interrogação derivarão aqueles que podemos chamar de “nossos problemas de ordem didático-metodológica”, aos quais devemos responder em nossas intervenções, sempre de forma contextualizada.

Essa concepção de que a Educação Física tem por responsabilidade central mediar um conhecimento específico fundamental à qualidade da leitura de mundo dos jovens e diferente dos conhecimentos e das formas de conhecer experimentadas fora da escola reverbera quando se acessa o tipo de expectativas que os jovens têm em relação à escola. A maioria dos jovens entrevistados toma a escola como um espaço central de acesso ao conhecimento. Quando perguntados sobre o que esperam da escola, eles dizem: *“O que eu sempre espero é adquirir novos conhecimentos e aprender mais, absorver o máximo que eu puder.”* (Aluna 1); *“Ah, educação física, aula de filosofia, essas coisas assim e o que eu mais gosto da escola também é biblioteca, porque gosto de ler livro.”* (Aluna 2); *“Que eu mais gosto da escola é o ensino, que é muito bom.”* (Aluna 3); *“Eu gosto quando tem discussões sobre alguma coisa mais polêmica e tal, que pode entrar em um debate. E nós, alunos, conversamos com os professores, cada um dá o seu ponto de vista e tal”.* (Aluna 4); *“Eu espero me formar e aprender as coisas que me passam.”* (Aluna 4); *“Aprender.”* (Aluna 6). *“Mais disciplina adicionadas, como educação sexual, financeira, entre outros, sinto que isso faz falta para os alunos.”* (Aluno 7). Se o acesso ao conhecimento é parte importante do conjunto de expectativas dos estudantes jovens em relação à escola, penso que fica mais fácil construir uma representação da EF como um componente curricular, portanto, como espaço/tempo diferente do tempo do lazer e do entretenimento.

A experiência do “Café com Papo” deu pistas para pensar a continuidade desse diálogo com os estudantes para além dessa dissertação de mestrado. A criação de



(família, escola, trabalho etc.). (FEIXA, 1999 *apud* GARBIN, 2020, p.149).

A fim de dar prosseguimento ao presente trabalho, no capítulo seguinte, apresentarei uma proposta de planejamento de ensino para os três anos do Ensino Médio da “Escola de Baixo”. Assim, munida dos princípios de construção de um planejamento substancial e dos dados de pesquisa construídos até aqui (as minhas reflexões sobre o meu fazer pedagógico, dados referentes às características socioculturais dos estudantes e de suas expectativas de aprendizagem em relação à EF), pretendo apresentar uma reformulação da minha proposta curricular e de ações de planejamento de ensino.

5 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA “ESCOLA DE BAIXO”

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de planejamento de ensino da EF voltada para o contexto específico do ensino médio na “Escola de Baixo”. Para a elaboração deste projeto de intervenção curricular, valemo-nos das reflexões construídas no decorrer da dissertação, dos dados sobre a realidade da escola em questão e de dados referentes às características socioculturais dos estudantes, coletados por meio da aplicação do questionário e da realização da entrevista com os jovens. Esse planejamento de ensino também se constitui como um produto didático pedagógico que representa a qualificação das minhas ações de ensino em EF na “Escola de Baixo”.

Para a formulação da proposta de planejamento, retomamos as reflexões de Oswaldo Rays (1989), que defende a necessidade da superação da lógica de produção do planejamento como um ato mecânico, sugerindo outra forma de elaboração do ato de organizar o ensino, denominado pelo autor de abordagem consistente e concreta. Na esteira da proposição do planejamento de ensino de Rays (1989), seria necessário pensar ações simultâneas que articulem seis momentos: a escola e a realidade social; o retrato sociocultural do educando; os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos de ensino; os procedimentos de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem. Entendemos que, nesta dissertação, desenvolvemos análises que alcançaram mais detidamente os dois primeiros momentos. Dessa forma, vamos dedicar este capítulo aos três últimos momentos.

5.1 Objetivos de ensino-aprendizagem e conteúdos

A proposição de planejamento de ensino de Rays (1989) pressupõe a não separação dos processos de construção dos objetivos de ensino-aprendizagem (assimilação, elaboração e recriação do saber) e da seleção e organização dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares. Para o autor, esses dois aspectos deveriam ser definidos num só e repensados durante todo o processo de implementação e desenvolvimento das ações de ensino. Isso porque devemos assumir a reflexão contínua sobre a realidade sócio-histórica, bem como sobre as

condições que a escola e a comunidade possam estar vivendo. Com isso, o autor chama a atenção para o fato de que a organização do planejamento de ensino exige um olhar atento ao caráter instável, movediço, incerto, contraditório e mutável da realidade escolar e da sociedade em geral. Dessa maneira, evidenciam-se as contradições do sistema social vigente, considerando-as no tratamento pedagógico do desenvolvimento da matéria de ensino, seja de forma direta ou indireta. Nessa perspectiva, busca-se ressaltar que não deve existir dicotomia entre aquilo que se propõe alcançar em termos de operações mentais e de diferentes atividades e o conhecimento a ser assimilado, buscado, problematizado e questionado.

Um objetivo de ensino é significativo-concreto quando está diretamente relacionado a um contexto social determinado, de modo a estabelecer a relação dialética texto-contexto. Esse contexto deve ser uma realidade concreta e não uma pseudorrealidade. A realidade concreta nada mais é do que a realidade socioeducacional em transformação, na qual a escola e os educandos estão inseridos. Daí a conexão fins pedagógicos/ fins sociais ser um ato relevante na definição/redefinição dos objetivos e dos conteúdos das atividades escolares (RAYS, 1989).

Numa outra direção, Rays (1989) justifica a não separação da formulação dos objetivos e da definição de conteúdos em função da necessidade de articulação entre os fins educativos e a especificidade de conhecimentos de uma determinada disciplina escolar. Segundo o autor, os objetivos de ensino-aprendizagem irão preocupar-se com operações mentais sempre ligadas a um conteúdo concreto, que desperte no educando conhecimentos, habilidades, atividades axiológicas, emoções etc., frente a um corpo de conhecimentos que seja representante significativo do mundo da cultura e do mundo da natureza.

Tomando essas premissas teóricas como fundamentos para pensar a construção do nosso planejamento de ensino, avaliamos que seria adequada a formulação de duas categorias de objetivos de aprendizagem: educacionais e instrucionais. Os objetivos educacionais são as finalidades educativas e os valores mais amplos que a escola procura atingir, e os objetivos instrucionais têm correspondência mais direta com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos educacionais do planejamento de

currículo (PILETTI, 2004).

Para a definição dos objetivos é importante destacar qual concepção político-pedagógica norteará as ações de ensino. Para fins de esclarecimento do meu lugar na guerra política e educacional que atravessa o fazer docente na escola, valho-me das reflexões Silva (1999) acerca da indissociabilidade presente no processo de produção de respostas para duas questões de ordem curricular: o que ensinar (o que vale como conhecimento) e o que os estudantes devem ser ou o que eles devem se tornar. Em relação à segunda pergunta, o autor lembra que, no final das contas, o currículo busca precisamente modificar as pessoas que irão segui-lo. Sendo assim, seria preciso que, numa proposta de planejamento de ensino, estivessem explicitadas respostas às seguintes questões: qual tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizadas pelas teorias críticas de educação? Afinal, cada um desses modelos de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

A nossa proposta de planejamento de ensino assume uma concepção político pedagógica mais fortemente ligada aos princípios das teorias críticas em educação, sem deixar de reconhecer a necessidade de formar estudantes que sejam capazes de aperfeiçoar a sociedade republicana, assumindo como seus os princípios da democracia, da vida cidadã, da participação na vida pública, aptos, portanto, a propor ações acerca de assuntos de interesse comum, atuando nos espaços públicos de deliberação coletiva. Os objetivos educacionais e instrucionais foram, portanto, gerados em torno desses princípios políticos e pedagógicos.

5.1.1 Objetivos educacionais

a) Agir de maneira solidária, de forma a produzir relações humanas que possam favorecer a plena participação na sociedade de sujeitos com diferentes tipos de comportamento, diversidade de corpos, de estágio de conhecimento, diferenças de domínio de destrezas motoras e limites de desempenho.

b) Reconhecer, entender e problematizar os diferentes tipos de



discriminação social, econômica e cultural, traduzidas nas desigualdades de classe, gênero, raça/cor, orientação sexual, tipos de deficiência (física e de sofrimento mental).

c) Identificar e repudiar qualquer tipo de violência, seja ela física e/ou psicológica.

d) Desenvolver habilidades relacionais, discursivas e argumentativas que propiciam a plena participação em debates coletivos voltados para o processo de discussão e avaliação da prática pedagógica em EF.

e) Adquirir a capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público.

f) Saber relacionar as ações de ensino desenvolvidas na escola com as demandas, desafios, dilemas e possibilidades de inserção no mundo do trabalho e no tempo livre.

g) Localizar e compreender aspectos da condição juvenil no Brasil e suas re-lações com o projeto de ensino da EF na escola.

5.1.2 Objetivos instrucionais

h) Identificar e conhecer a diversidade da produção cultural existente no universo das práticas corporais.

i) Saber identificar as singularidades e especificidades dos saberes corporais e conceituais presentes nos processos de ensinar e aprender em EF.

j) Aprender e ampliar o repertório de saberes da EF vinculados à dimensão da experimentação corporal.

k) Entender os aspectos contraditórios do esporte moderno, discernindo uma prática esportiva democrática e participativa daquela com características excludentes e desumanas.

l) Apreciar e usufruir da pluralidade das práticas corporais em vivências dentro e fora da escola.

m) Compreender as características, a diversidade de significados das práticas corporais e seus vínculos com os sujeitos, contextos e momentos históricos de sua produção.



n) Compreender as relações existentes entre as práticas corporais e as representações e práticas sociais que as constituem (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais).

o) Analisar as vivências com as práticas corporais, dentro e fora da escola, privilegiando aspectos relativos a origem, papéis, representações, organização e estrutura dessas manifestações culturais.

p) Utilizar os conhecimentos tratados nas aulas de EF em vivências do tempo livre, de forma autônoma e rica de possibilidades de experimentação corporal.

q) Entender as relações existentes entre a prática da atividade física e esportiva e os fatores sociais, culturais, econômicos e individuais que afetam a promoção da saúde/doença.

r) Compreender a natureza dos processos de produção dos padrões de rendimento corporal, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, as aulas de EF e os processos de exclusão social verificados na escola, no trabalho e no tempo livre.

5.2 Conteúdos

A questão central que serve de pano de fundo a qualquer proposta de planejamento de ensino é ter claro qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado válido ou essencial para pertencer ao currículo? (SILVA, 1999). Esse processo de escolha impõe uma seleção, visto que no currículo não se faz presente toda a cultura ou uma cultura, mas sim, parte da cultura (FORQUIN, 1992). Nesse sentido, faz-se necessário justificar quais conhecimentos devem ser selecionados e quais seriam preteridos no processo de seleção.

Para a definição da seleção de saberes que comporão nosso planejamento de ensino, tomarei como referência a discussão sobre a relevância social e a contemporaneidade dos conteúdos. Avaliar a relevância social do conteúdo implica em compreender o sentido e o significado por ele adquiridos para a reflexão pedagógica escolar. Nesse sentido, o conteúdo deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos que estruturam a formação dos alunos. Esse princípio

vincula-se a outro: o da contemporaneidade do conteúdo. A sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que há de mais moderno no mundo contemporâneo, de modo que os educandos se mantenham informados dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

Tendo essas premissas como referência para a definição dos conteúdos de ensino da EF, levamos em consideração o acúmulo do debate teórico na área, os documentos/referências curriculares da EF produzidos nos últimos 20 anos (PCNs, CBC-MG e BNCC) e as demandas de aprendizagem indicadas pelos jovens estudantes da “Escola de Baixo” (dados do questionário, do “Café com Papo” e da entrevista). Sustentados por esse tripé, definimos os conteúdos de relevância social, bem como aqueles que poderiam ser identificados como mais contemporâneos.⁴⁵

Para o nosso planejamento, assumimos a concepção de que o objeto de ensino da EF é a cultura corporal de movimento, componente curricular que se ocupa do ensino do acervo das 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, práticas corporais de aventura na natureza/meio urbano, práticas corporais introspectivas, atividades aquáticas e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES; BRACHT, 1997; GONZALEZ; FENSTENSEIFER, 2009).

Essa perspectiva de entendimento acerca do objeto de ensino da EF foi confirmada, consagrada e veiculada pelas políticas curriculares das últimas décadas. Nos PCNs, o objeto de ensino da EF é designado como cultura corporal de movimento. Assim, a Educação Física é tida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar, como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que

⁴⁵ Parece-nos importante lembrar que os conteúdos contemporâneos ligam-se também ao que é considerado clássico. Como adverte Saviani (1991) apud Coletivo de autores (1992), o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Conclui-se que os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade.

vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998). Nessa mesma linha, o CBC-MG do ensino médio praticamente reproduz a mesma designação do objeto de ensino da EF, ao dizer que ela é uma área de conhecimento que trata das práticas corporais construídas ao longo do tempo, considerando aquelas que se apresentam na forma de esportes, danças, lutas, ginásticas e movimentos expressivos, dentre outros (MINAS GERAIS, 2005). A BNCC, por sua vez, entende a cultura corporal de movimento como objeto de ensino da EF, organizando-a como um componente curricular que abrange as seguintes unidades temáticas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

Portanto, partimos da premissa de que assimilação desse conjunto plural de conteúdos/unidades temáticas pelos estudantes jovens da “Escola de Baixo” pode lhes proporcionar melhores condições de participar mais efetivamente da esfera da cultura corporal de movimento, como também de se colocar a altura dos desafios da vida contemporânea. Como bem Lembra Libâneo (1990), na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognoscitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer relações entre fatos e ideias etc.) indispensáveis para a independência de pensamento e o estudo ativo.

Paralelamente, os conteúdos indicados pelos estudantes para serem tematizados nas aulas de EF sobrepõem-se, em alguma medida, ao conjunto de conhecimentos designados na teorização sobre a EF escolar, como também nos documentos curriculares. Todavia, é importante destacar que várias dessas indicações de práticas corporais não estavam presentes no currículo da escola antes da realização da presente investigação, como as atividades aquáticas/natação, futevôlei, lutas de autodefesa, tiro ao alvo, esportes de aventura, dança de rua, dança de salão, dentre outros. Entendemos que essa pluralidade de conteúdos proposta pelos estudantes alcança os dois critérios supracitados: a relevância social e a contemporaneidade.

Para organização dos conteúdos no tempo disponível, ou seja, nos três anos



letivos do ensino médio, levamos em consideração outro princípio curricular: a simultaneidade. Nessa perspectiva, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos tendo em vista o princípio da simultaneidade, de modo que ficasse explícita a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva, o que mudaria de uma unidade para a outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando (VARJAL, 1991 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, organizamos os conteúdos de forma a não reproduzir uma lógica de pré-requisitos. Ao contrário, eles estão distribuídos segundo o princípio da simultaneidade. A título de exemplo, a dança de rua não é pré-requisito para a dança de salão, mas a experiência com a dança de salão pode ampliar a relação com o conhecimento da dança, a ponto de favorecer os processos de aprender e ensinar da dança de rua.

Para a organização dos conteúdos nos três anos do ensino médio, optamos por definir sete unidades temáticas: jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, atividades aquáticas, práticas corporais de aventura e esportes. Cada uma das sete unidades temáticas é composta um por conjunto diverso de práticas corporais que poderão ser objeto de seleção e didatização nas aulas de EF. Como havíamos dito antes, não é possível ensinar todas as práticas corporais que compõem as sete unidades didáticas. O Quadro 3 apresenta uma seleção provisória de saberes⁴⁶ que comporão nosso currículo. Essa seleção reconhece as propostas e interesses dos estudantes, as lacunas de conhecimento identificadas no inventário reflexivo e a relevância social dos conteúdos.

⁴⁶ É importante frisar que essa organização dos conteúdos será discutida com os estudantes em um ou mais fóruns de discussão e deliberação coletiva. Em razão disso, a definição, designação e organização dos conteúdos guarda uma perspectiva de abertura para o diálogo com os jovens, para atualizações e ressignificações durante o percurso de materialização das atividades de ensino. Essa decisão dialoga com os estudos que apontam a necessidade de organizar os tempos e os espaços escolares de uma forma flexível e de construir projetos político-pedagógicos que dialoguem com os sujeitos da escola e não somente com os órgãos administrativos. No caso da escola voltada para as camadas populares, que vive cotidianamente situações concretas de privação, desigualdade social e desemprego, aponta-se uma necessidade ainda maior dessa flexibilidade (DAYRELL *et al.*, 2010).

Quadro 3: Organização dos conteúdos do 1º ao 3º ano do ensino médio

CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Jogos e brincadeira	Brincadeiras de rua	Jogos indígenas, e afro-brasileiros	De salão
Ginásticas	Demonstração de Condicionamento Físico (corridas e caminhadas)	Artística	GRD
Danças	De rua	De salão	Afrobrasileiras e indígenas
Lutas	Defesa pessoal	KaratêJudô	Sumô Lutas indígenas
Atividades aquáticas⁴⁷	Estudos sobre a diversidade de atividades aquáticas esportivas e não esportivas	Visita a um clube da cidade que tenha piscina: experiências corporais no meio aquático	Visita a um clube da cidade com piscina: contato com esportes olímpicos que se realizam na piscina
Práticas corporais de aventura	<i>Parkour</i>	Corrida orientada	<i>Slakline</i>
Esportes	Voleibol <i>Frisbee</i> Futebol de salão Atletismo	Handebol Vôlei de praia Futevôlei Jogos eletrônicos	Tiro com arco Tênis de mesa e de campo Futebol de cego Atletismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, é importante lembrar que os conteúdos da EF contêm uma ambiguidade. Sobre isso, Bracht (1997) argumenta que os saberes transmitidos pela escola provêm, na sua maioria, de disciplinas científicas ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. O autor entende que, diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e as Artes) expressa uma ambiguidade interna ou um duplo caráter: a) configura-se como um saber que se traduz em um saber-fazer, num realizar “corporal” pedagógico; b) trata-se de um saber sobre esse

⁴⁷ Um dos aspectos a considerar na definição dos conteúdos a serem selecionados para a organização do planejamento é a sua viabilidade. Mesmo reconhecendo os limites estruturais da escola (ela não tem uma piscina), entendo que o tema das atividades aquáticas poderia ser incluído no currículo. Para isso, tentaremos tematizá-lo de forma mais conceitual e proporcionando experiências corporais com e no meio aquático, sendo realizadas em algum clube da cidade. Para isso, tentarei viabilizar algum tipo de parceria entre a escola ou a rede de ensino com algum clube privado.

realizar corporal. Tendo essa caracterização em perspectiva, nos processos de mediação dos conhecimentos apresentados nos quadros, serão tematizados tanto os saberes corporais e como os conceituais.⁴⁸

De forma tendencial, daremos mais espaço às aprendizagens mais ligadas aos saberes corporais. De forma tendencial porque, a depender do conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos a serem alcançados, pode-se, em alguns momentos, dar mais peso aos saberes conceituais do que aos saberes corporais. A escolha por dar prioridade aos saberes corporais justifica-se em função da necessidade da afirmação da singularidade da EF, disciplina que historicamente vinculou-se à transmissão de conhecimentos ligados ao movimento humano. Como assinala Bracht (1999), é preciso considerar a educação estética ou da sensibilidade como elemento importante do que poderíamos chamar de criticidade. Isso significa dizer que a ideia de criticidade está muito fortemente centrada na ideia de razão ou de racionalidade, como uma dimensão intelectual. Assim, a recuperação do corpo como sujeito pode fazer com que reformulemos nosso conceito de criticidade e ampliemos nosso conceito de razão, englobando as dimensões estéticas e éticas. Então, a hegemonia do conhecimento científico na escola precisa permitir outros saberes, visto que é na medida em que se reconhecem outros saberes, de caráter conceitual intelectual, que a EF tem uma chance de se afirmar no currículo escolar.

5.2.1 Sobre as atividades extracurriculares

A organização das atividades extracurriculares será tomada, na concepção e no desenvolvimento do nosso planejamento de ensino, como ação complementar, em sintonia pedagógica e programática com as atividades curriculares. Para isso, será proposta aos estudantes e à gestão da “escola de baixo” a realização de eventos esportivos dentro e fora da instituição. A concepção desses eventos abandonará a lógica excludente, classificatória e de avaliação de rendimento padronizado, própria dos modelos do esporte de alto rendimento. Ao contrário, pretende-se incorporar a

⁴⁸ Como tão bem coloca KUNZ (1995), o conteúdo da Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade que cerca o “movimentar-se humano” deve ser constantemente problematizada para deixar transparecer o que ela é, e saber decidir sobre o que ela poderia ser.

perspectiva do encontro, da inclusão, da confraternização e da festa, priorizando o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes e estimulando a ampla e irrestrita participação de todos e de todas em todas as atividades a serem realizadas. Para que essas atividades sejam, elas próprias, uma experiência plena de cidadania, os estudantes serão incentivados a se envolver na concepção, organização, realização e avaliação de todos os eventos propostos.

Esses eventos serão desenvolvidos, também, com outras práticas corporais como as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras, as práticas corporais de aventura, e organizados em formatos diversos do que se estabelece em uma competição de tipo esportiva.

Nessas atividades extracurriculares, os estudantes poderão acessar outros conteúdos fundamentais ao alargamento da compreensão da esfera da cultura corporal de movimento, bem como à sua formação crítica e cidadã: saberes relacionados à organização e à realização de eventos esportivos (ou não esportivos) que envolvem grandes coletivos de pessoas; saberes relacionais necessários ao desenvolvimento de trabalhos coletivos; competências discursivas e argumentativas necessárias à plena participação em fóruns públicos de decisão coletiva; formação ética e política própria da experiência republicana (pensar e agir em função do interesse comum); ampliação do conhecimento teórico-conceitual acerca das contradições do fenômeno esportivo; enriquecimento dos saberes corporais que envolvem o movimentar-se em cada uma das práticas corporais; aprendizagens que envolvem a experiência do torcer e dos processos de arbitragem presentes na prática esportiva, dentre outras.

5.3 Procedimentos de ensino-aprendizagem

Estabelecidos os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos e considerando-se suas reciprocidades, faz-se necessário colocá-los em ação. Partimos da premissa de que o procedimento de ensino eficaz, ou seja, a intervenção pedagógica qualitativa depende de um procedimento flexível que atenda, ao mesmo tempo, à estrutura da matéria de ensino e às características assimilatórias do grupo de alunos. Nessa linha, não existirá um procedimento ou técnica de ensino



a participação dos jovens estudantes da “Escola de Baixo” no desenvolvimento do planejamento de ensino. Tal participação será tomada como imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na aprendizagem. As estratégias de diagnósticos da realidade do ensino e de diálogo com os estudantes pensadas para essa dissertação serão replicadas e aperfeiçoadas na concepção, realização e avaliação dos processos de ensinar e aprender em

5.4.2 A relação com o tempo

A organização do tempo necessário para o ensino dos diferentes conteúdos indicados neste planejamento tomará como referência dois aspectos organizadores: o tempo necessário para que aluno aprenda e a garantia de um ensino marcado pela pluralidade de saberes. Há aqui, portanto, uma tensão entre o tempo disponível e o tempo necessário. Em meio a essa tensão, as decisões quanto ao encerramento e ao início de cada uma das unidades didáticas serão tomadas a partir de avaliações situadas. Ao apostarmos no princípio curricular da simultaneidade dos conteúdos, entendemos, *a priori*, que é possível garantir e atender diferentes necessidades de tempo de aprendizagem dos estudantes, bem como garantir que eles possam, no fluxo da vida escolar, ir conhecendo a pluralidade dos saberes da EF. Por fim, enfatizamos que tomaremos o tempo do ser humano (interior - *kairós*)⁴⁹ como uma referência fundamental para as nossas escolhas didáticas.

5.4.3 A ludicidade como um princípio pedagógico

A organização das unidades didáticas, dos planos de aula e a realização das ações de ensino em sala de aula tomarão a ludicidade como princípio pedagógico norteador. Nesse sentido, as ações didáticas a serem desenvolvidas priorizarão experiências de efetivo exercício da liberdade, da gratuidade, da espontaneidade, de fantasia, de autonomia, de promoção de sensações de prazer (adaptação afetiva do indivíduo ao real) e de vivências de construção de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (PIAGET 1978 apud HUIZINGA, 2007;

⁴⁹ Para aprofundar esse debate, veja Hirai e Cardoso (2006).

SEVERINO; PORROZZI, 2010). Nesse sentido, o princípio da ludicidade será tomado como uma linguagem (produção de determinados sentidos e significados) de referência central no ensino e na aprendizagem das diferentes práticas corporais. Portanto, os processos de ensinar e aprender na EF (em todos os conteúdos de ensino) serão atravessados por sentidos e significados diversos/contrários à lógica utilitarista, pragmática e individualista própria dos modelos pedagógicos neotecnicistas.

5.4.4 A relação com os espaços

A relação com os espaços escolares tomará como referência a ideia de que eles não ocupam na experiência educativa um lugar neutro ou vazio de significados. Como bem nos lembram Frago e Escolano (2001), a arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância; marcos para a aprendizagem sensorial e motora; e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. A arquitetura escolar é um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos, sendo, portanto, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência, de aprendizagem e de formação de esquemas cognitivos e motores.

Tendo esse entendimento em perspectiva, apostamos na ideia de que o ensino da EF não deve ser e estar confinado ao espaço da quadra poliesportiva. Outros ambientes escolares e não escolares podem e devem se tornar espaços possíveis de realização das atividades de ensino. Entre eles, o pátio, a sala de informática, de audiovisual, a sala de aula utilizada pelas demais disciplinas, dentre outros. Mais do que isso, os espaços tradicionalmente destinados à EF precisam ser ressignificados, sobretudo na veiculação tácita de símbolos e valores do universo esportivo. Nessa ordem, a quadra poliesportiva será palco para o ensino de danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, bem como de modalidades esportivas diferentes daquelas expressas pela disposição espacial determinada pelas marcações de tinta que, tradicionalmente, estão presentes nas quadras das escolas brasileiras.

Os espaços não escolares serão utilizados e ocupados para o desenvolvimento



de algumas atividades de ensino. A cidade também será uma sala para a EF. Os parques, ruas, praças, clubes, museus, academias públicas de ginástica serão tomados como espaços possíveis de serem utilizados para experiências de ensino. Nesse sentido, apostamos numa pedagogia urbana que se ancora na premissa de que a cidade (a exemplo do que ocorre na família e na escola) tem assumido um papel de extrema importância na educação dos indivíduos por meio da vivência e da experiência urbana cotidiana (GOMES, 2015). A ideia de pedagogia urbana pressupõe a construção de estratégias educadoras que ajudem a organizar e a preparar a sociedade para uma participação lúcida e com conhecimento de causa, colaborando para a ampliação da consciência de direitos das crianças, dos adolescentes e dos adultos (SOUZA, 2006 apud GOMES, 2015). Com isso, além de atender as demandas dos estudantes pela extensão da sala de aula da EF para além dos muros da escola, entendemos que tal prática pode fomentar o desejo dos jovens estudantes pela ocupação da cidade para fins de incremento de suas vivências com as atividades físicas e esportivas. Além disso, a ampliação de tempos e espaços pode fomentar a compreensão de que a prática de atividades físicas e esportivas se configura como um bem cultural que é direito subjetivo a ser conquistado por meio da participação e da organização coletiva.

Essa perspectiva de apropriação de novos espaços estabelece relação com a proposta de escola ativa discutida no capítulo três desta dissertação. Faz-se necessária a problematização da distribuição do tempo na escola, da arquitetura e do mobiliário dos espaços escolares e das regras de conduta estabelecidas para que a relevância do tema das AFEs no desenvolvimento humano dos estudantes ocupe lugar central no debate curricular.

5.4.5 A pedagogia de projetos como uma inspiração

A pedagogia de projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função dos problemas que emergem dos processos de aprendizagem ou mesmo daqueles inerentes ao ambiente escolar e a necessidade de resolvê-los. Assim, constroem-se problemas eixos, que se vinculam as diferentes informações às quais



conflui um tema para facilitar o seu estudo e compreensão por parte dos alunos (HERNANDEZ, 1998). Nessa perspectiva pedagógica, os estudantes ocupam um lugar de maior protagonismo na escolha dos temas a serem estudados. Para essa escolha, os alunos podem partir de experiências prévias, de temas do currículo oficial, de fatos da atualidade, de temas pendentes em outro projeto de ensino ou de proposições feitas pelo próprio professor.

Entretanto, na presente proposta, a pedagogia de projetos de trabalho é tomada como inspiração porque não pretendo organizar todas as minhas ações de ensino seguindo essas orientações metodológicas. Mas pretendo, em alguns momentos, desenvolver projetos de ensino que se nutrirão dessa perspectiva pedagógica. Assim, a pedagogia de projetos se coloca como inspiração porque apresenta indicações metodológicas preciosas para a constituição de canais de diálogo com os estudantes e de construção coletiva de objetos e estratégias de ensino. Tal prática pode favorecer a instauração de uma cultura de maior protagonismo dos estudantes nos processos de ensinar a aprender em EF.

Paralelamente, a pedagogia de projetos pode contribuir para a diluição das fronteiras pedagógicas e epistemológicas entre as disciplinas escolares. Essa ação pode favorecer o desenvolvimento de ações multidisciplinares na escola, sobretudo envolvendo as disciplinas da área de linguagens e suas tecnologias. O ensino por meio da problematização e da definição de temas-problemas, ao defender um trato mais transdisciplinar do saber escolar, possibilita que os alunos estabeleçam múltiplas relações sobre um determinado dado da realidade e desenvolvam um olhar mais amplo sobre sua constituição (HERNANDEZ, 1998).

O trabalho multidisciplinar será objeto de preocupação na minha prática pedagógica. Pretendo estabelecer parcerias com professores de outras disciplinas com vistas ao enriquecimento da discussão de temas como inclusão social e pessoas com deficiência, promoção da saúde, violência, padrões de beleza e estética corporal, racismo, homofobia, sexismo/misoginia, dentre outros temas presentes no cotidiano da vida dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”. Dessa maneira a Educação Física garante que seus conteúdos específicos da sua prática sejam tratados de forma relevante, não se tornando um mero arrimo para as demais disciplinas envolvidas.

5.4.6 A diversidade cultural e a justiça curricular

O desenvolvimento do planejamento tomará a diversidade cultural como tema fundamental para se pensar o tipo de seleção cultural a ser operada na definição dos saberes que farão parte do currículo escolar. O tema da diversidade cultural remete-se à problemática da valorização das culturas locais e regionais tanto quanto da cultura universal, sendo esse reconhecimento ponto de partida para uma educação inclusiva (MINAS GERAIS, 2005).

Além disso, a aposta em um currículo multicultural amplia e radicaliza a pergunta crítica fundamental da teoria do currículo: o que conta como conhecimento? O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo se estabelece em função de dinâmicas como as relações de classe, gênero, raça e sexualidade. O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente (SILVA, 1999). Não haverá justiça curricular se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida, ou seja, as relações sociais de assimetria (CONNELL, 1995). A conquista da justiça curricular exige desenvolver ações metodológicas cujo princípio da equidade seja um dos vetores centrais. Para isso, desenvolverei atividades que visem à aproximação da escola (e minha como professora de EF) com sujeitos e movimentos sociais ligados às lutas pelos direitos das pessoas com deficiência, por igualdade de gênero, raça e sexualidade.

A incorporação do tema diversidade cultural se fará, também, pelo uso e estudo de materiais didáticos construídos nos últimos 20 anos no Brasil, voltados para curricularização das problemáticas de gênero/sexualidade e para o ensino das culturas afro-brasileira, africana e indígena.

5.5 Avaliação da aprendizagem em EF

A avaliação escolar é parte fundamental do ato de planejar e do processo de ensino. Ela está intimamente relacionada aos quatro momentos anteriores do planejamento de ensino problematizados no decorrer desta dissertação. Isso porque a avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo de ensino e do processo



(2000), existiriam quatro formas por meio das quais essas figuras se manifestam: o ‘aprender objeto-saber’ diz respeito a um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro); por ‘aprender saber-objeto’ entende-se o próprio saber, objetivado, isto é, quando ele se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento; o ‘aprender uma atividade’ representa capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente, como, por exemplo, um aparelho eletrônico, ou dominar uma prática, como nadar ou andar de bicicleta; o ‘aprender dispositivos relacionais’ corresponde à capacidade de dominar uma relação, um aprendizado, como, por exemplo, iniciar uma relação amorosa ou conviver em ambientes sociais diferentes do seu meio de pertencimento. Sobre essas diferentes formas de aprender, Charlot (2009, p. 243) pontua:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’ [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

Sustentados por essa reflexão, entendemos que a Educação Física privilegia a relação com o saber de domínio que se materializa no ‘fazer com’ (SCHNEIDER; BUENO, 2005). E, a partir dele, estabelece diálogo com outras figuras do aprender como o saber-objeto e saber relacional. Assim, ao ‘fazer com’ no aprendizado das práticas corporais, as crianças encarnam o domínio das experiências vivenciadas nas aulas e produzem, na relação com o mundo, com o eu e com o outro, um diálogo com as demais figuras do aprender (SANTOS; MAXIMINIANO, 2013).

Dada a complexidade do processo de avaliação da aprendizagem em EF, indicamos alguns procedimentos avaliativos que podem favorecer o diagnóstico dos processos de ensino, ou seja, a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando (LUCKESI, 2000). Esses instrumentos de avaliação foram pensados para a produção de diagnósticos dos processos de aprender o saber-objeto (saberes conceituais), a atividade (saberes corporais) e os dispositivos relacionais (saberes atitudinais).

Prova: escrita ou oral, com vistas à verificação de domínio de um ou mais conteúdos.

Observação de atividades práticas: observação individual e/ou coletiva de atividades corporais realizadas por indivíduos e/ou grupo de alunos durante as aulas ou em eventos organizados pela EF.

Por fim, é importante dizer que, em todo tempo, situação e lugar, a avaliação se fará presente, no esforço constante de produção, formal e informal, de diagnósticos sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes jovens da “Escola de Baixo”.

6 CONCLUSÃO

Nestas considerações finais, tentarei revisitar alguns pontos da trajetória reflexiva construída nessa dissertação, com objetivo de elaborar um compêndio sobre o impacto dessa experiência de pesquisa sobre a minha formação profissional, meu fazer docente, as percepções que tenho acerca dos sujeitos da minha intervenção (os jovens estudantes da “Escola de Baixo”) e ainda, as possibilidades de diálogo com os mesmos para fins de elaboração e realização da proposta curricular de Educação Física na “Escola de Baixo”.

No decorrer do desenvolvimento desse estudo, tive a rica oportunidade de acessar e problematizar minhas memórias como professora de Educação Física, atuante no ensino médio de uma escola pública. Nesse processo, pude estabelecer um distanciamento crítico com o meu fazer pedagógico, identificando nele as agruras, dilemas, desafios e aprendizados profissionais que marcaram profundamente a minha trajetória como docente. Não foi um exercício fácil recordar as lembranças relacionadas às dificuldades que enfrentei, aos erros que cometi e/ou às minhas escolhas pedagógicas que, por vezes, revelaram-se contraditórias às concepções de Educação Física que, de forma idealizada, outrora, eu defendera e acreditara.

Avulto três aspectos que se apresentaram como centrais nesse esforço de problematização da minha prática pedagógica vivida na “Escola de Baixo”: minha relação com o ensino dos esportes; minhas percepções e interações sobre e com os estudantes jovens; e minhas ações de planejamento de ensino da disciplina supracitada.

Quanto ao primeiro aspecto, devo dizer que foi bastante desafiador produzir críticas quanto a minha relação pedagógica com o ensino dos esportes. Dada minha trajetória como atleta amadora de vôlei, por muitas vezes, naturalizei as potencialidades educativas iminentes atreladas ao do esporte, tomando-as, quase sempre, como positivas. Rever e glosar o meu movimento de construção das equipes esportivas, assim como o meu empenho na participação nos eventos forado recinto, como estratégia de legitimação da Educação Física na escola, talvez tenha sido a experiência reflexiva mais árdua na construção dessa dissertação. Nas análises produzidas nesse trabalho, pude identificar que tal escolha pedagógica produziu

processos sutis e evidentes de exclusão de estudantes, a adesão irrefletida (minha e dos estudantes) ao *ethos* do esporte de alto rendimento, a perda da minha autonomia pedagógica e a supervalorização das atividades extracurriculares, o que, por vezes, secundarizou aquilo que eu fazia nas aulas curriculares da disciplina. Por outro lado, reconheço a importância dos eventos esportivos extraescolares para a legitimação da matéria para os alunos e a escola, a constituição de vínculos afetivos entre mim e os discentes e o fomento do sentimento de pertencimento dos jovens para com a escola, em um cenário no qual parte significativa dos estudantes tinha vergonha de usar o uniforme da escola ou se mostrar associado à instituição.

No que trata das percepções e relações com os jovens estudantes da “Escola de Baixo”, esse estudo tornou possível uma compreensão mais profunda e ampla da realidade sociocultural à qual os jovens estão imersos. Esse exercício interpretativo sobre a condição juvenil me possibilitou ter mais clareza sobre a superficialidade do conhecimento que tinha acerca das trajetórias de vida daqueles estudantes, deixou mais evidente a relação entre as dificuldades de sistematização de ensino e a condição juvenil e ainda, expôs a necessidade de serem estabelecidas conexões entre as trajetórias de vida dos discentes e a construção de um projeto de ensino da Educação Física. Reconheço que, amiúde, minhas decisões didático-pedagógicas foram mediadas por estereótipos que alimentava em relação à juventude (vistos, em geral, como hedonistas, violentos, desinteressados pelo conhecimento escolar). Tomei, de forma pouco reflexiva, aqueles alunos, como meros estudantes e não como jovens com seus projetos de vida legítimos, com suas ricas experiências de sociabilidade externas à escola e marcados, reiteradamente, por uma brutal experiência de interdição de direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse diagnóstico sobre os estudantes jovens possibilitou também mapear o conjunto de seus interesses de aprendizagem em Educação Física, assim como conteúdos a serem trabalhados, formas de ensiná-los e espaços onde poderiam ser experimentados. Tal mapeamento foi precioso para a construção da proposta de planejamento, bem como para desmitificar a ideia pré-concebida que tinha de que os jovens não se interessavam por práticas corporais que transcendiam o universo esportivo.

Sobre o terceiro aspecto, a construção dessa dissertação me possibilitou



refletir sobre o quanto era incipiente a forma como concebia a minha proposta de planejamento de ensino. Por vezes, o confundia com uma mera indicação de ensino de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo tratados no fluxo escolar. As leituras sobre planejamento de ensino, currículo, ensino da Educação Física Escolar e avaliação da aprendizagem escolar ampliaram a minha compreensão, o que possibilitou não apenas a crítica ao que eu realizava, mas também, a possibilidade de mobilização de aportes teóricos e de construção de instrumentos práticos para produção de uma proposta de planejamento mais autoral, com referências de ação mais claras e com justificativas didático-pedagógicas sustentáveis. Além disso, a investigação possibilitou mobilizar e articular a discussão teórica sobre a juventude e o planejamento de ensino, o que favoreceu o envolvimento efetivo dos jovens na construção do planejamento das ações de ensino. Paralelamente, a experiência de produção de canais de diálogo mais efetivo com os jovens instigou neles a possibilidade de serem, também, sujeitos da ação educativa e coautores do currículo.

Em suma, posso afirmar que essa dissertação modificou profundamente a minha relação com os esportes e o ensino dos mesmos, principalmente na necessidade de alteração das formas de conceber o papel e a organização das atividades extracurriculares. Hoje, entendo que tais atividades devem ser complementares ao que se realiza no plano curricular (nas aulas) e, estando estas, submetidas a princípios curriculares previstos nos objetivos e nas premissas metodológicas contidos na proposta de planejamento de ensino.

O estudo propiciou também uma leitura mais crítica e apurada sobre a juventude, em especial, a constatação de que os jovens são sujeitos de suas experiências e que as mesmas devem ser reconhecidas, problematizadas e ampliadas na relação com a escola e a Educação Física, em específico. Tal aprendizagem profissional aponta para a necessidade de continuidade das ações de diagnóstico da condição juvenil e do refinamento da minha capacidade de interpretação da circulação de sentidos e significados que transitam nas aulas da disciplina que leciono.

Por conseguinte, esta investigação possibilitou a produção de dados mais objetivos sobre o meu contexto de ensino. Com isso, tive melhores condições para a elaboração de uma proposta de planejamento de ensino com intenções educativas,



indicação de organização dos conteúdos no fluxo escolar, a confecção de procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação, ancorados na realidade escolar onde atuo e em sintonia com as demandas e necessidade educativas dos estudantes jovens. Como decorrência, despertou em mim o desejo de continuar sendo autora do meu trabalho pedagógico, estabelecendo com diretrizes curriculares em Educação Física existentes (PCNs, CBC-MG, BNCC) uma relação de distanciamento crítico frente à dureza e às artificialidades das prescrições didáticas e curriculares contidas em documentos desse gênero.

Ao evocar a minha trajetória docente e os percalços que experimentei, e que foram, em parte, narrados nos capítulos anteriores, posso dizer que sou uma sobrevivente desse mar revolto que é a docência. Ao olhar retrospectivamente, fico feliz e orgulhosa de ter chegado até aqui acreditando, ainda, no papel emancipador da escola e na contribuição da Educação Física ao enriquecimento do projeto educativo da instituição escolar. Diferentemente de muitos companheiros de jornada, não sucumbi ao desinvestimento pedagógico ou ao abandono da profissão. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentei, consegui avanços no processo de legitimação desse conteúdo, na “Escola de Baixo”, assim como o reconhecimento institucional da minha condição de professora dessa disciplina escolar.

Todavia, não quero me colocar como uma professora heroína, que movida por mero voluntarismo, fui vencendo sozinha todos os obstáculos colocados pelo exercício da docência. O amparo da minha família, o apoio dos meus colegas de trabalho, a qualidade da minha formação inicial, a condição de servidora pública efetiva, o fato de trabalhar numa cidade do interior, as razoáveis condições de trabalho nas escolas em que atuei e as oportunidades de formação continuada que tive - entre elas o Proef — somaram-se ao meu desejo de continuar lecionando. Terminei essa dissertação reafirmando a necessidade inexorável de melhoria das condições laborais dos professores das redes públicas de ensino, sobretudo, via a construção de carreiras mais atrativas, com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, o pagamento de salários compatíveis com a responsabilidade social e política dos professores e a efetivação de políticas perenes (universais e gratuitas) de formação continuada de docentes. A experiência do Proef é pródiga nesta direção, e com certeza tem a potência para modificar os rumos das práticas pedagógicas de muitos



professores pelo país, como modificou a minha. Tal projeto precisa ser ampliado de forma radical, mas junto com ele, devem vir outras políticas de valorização e formação do magistério.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. F. de A.; SILVA, R. de C. R. Fatores associados à inatividade física em adolescentes: um artigo de revisão. *In: CAMPOS, H. J. C.; PITANGA, F. J. G., orgs. Práticas investigativas em atividade física e saúde*, Salvador: EDUFBA, 2013. p. 129-151.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. 1. ed. São Paulo: Pioneira, v. 1. 203p, 1998.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.] v. 23, 2018.

ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de.; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância contra afroreligiosos: conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. *In: XVII Encontro Estadual de História. Anpuh-pb, [Anais...]*, v. 17, n. 1, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre:Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do Esporte**: uma introdução. Vitória: Centrede Educação Física e Desportos da Ufes, 1997

BRACHT, Valter. **Legitimidade da Educação Física II**: o retorno. Vitória, ES: LESEF/CEFD/UFES, 1999.

BRACHT, Valter. *et al.* Itinerários da educação física na escola: o caso do Colégio estadual do Espírito santo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 9-21, 2005.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral



de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: versão preliminar. Brasília, DF, 2013b

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In*: BORDIEU, P. (coord.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166

BUNGENSTAB, G. C. **Sobre juventude e Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Giostrini, 2017.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência, **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, set-dez. 2011.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier diálogos. **Revista do departamento de história e do programa de pós-graduação em história Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. *In*: J. C. de Azevedo, P. Gentili, A. Krug, C. Simon. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**, Porto Alegre: Ed. da UFRGS, v. , p. 169-177, 2000

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger (org). **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.

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

CORSEUIL, C. H. L.; FRANÇA, M. P.; POLOPONSKY, K. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. Dossiê juventude e trabalho, **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, sep-dec. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030003>. Acesso em: 3 jul. 2021.

CORTI, A. P. O.; FREITAS, M. V. Culturas Juvenis, Educadores e Escola: avanços e impasses na construção do diálogo. *In*: **A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões / Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 38-53.

CONSELHEIRO LAFAIETE. **Projeto político pedagógico**. Secretaria Regional de Educação de Conselheiro Lafaiete, 2015.

CUNHA, R. C. da. Apontamentos sobre a profissão professor: novos paradigmas acerca do processo de formação docente. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 1, n. 59, 2010.

DAYRELL, Juarez. Protagonismo Juvenil. *In*: 2o Encontro Nacional de



SEVERINO, C. D.; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **REVISTA PRÁXIS**, [S.l.], ano 2, n. 3 – jan. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. **Juventudes e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. UFPR, Curitiba, 2016.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. DA SILVA; NÓBREGA, MARIANA CALIFE; NICOLELLA, ALEXANDRE C. . Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 41, p. 757-772, 2015.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 19, n.48, p. 52-68, 1999.

SOUZA, Maria Danielly Franchini, PARRÃO. Juliene Aglio. A chefia familiar nas famílias monoparentais em situação de vulnerabilidade social residentes no município de Presidente Bernardes. **INTERTEMAS**, v. 11, p. <http://intertem>, 2015.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Natal/RN: Cronos, Volume 3 - Número 2, Julho/Dezembro – 2002

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Armando Reis. Planejamento de ensino, de um enfoque tecnicista a uma abordagem dialética. **Tóp. Educ**, Recife, UFPE, v. 8, n. 1, p. 65-94; jan/jun. 1990.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP v. 35, n.125, p.63-80, maio/ago. 2005.

golfe () hóquei sobre a grama () tiro ao alvo () beisebol ()
) críquete () futsal () futebol () frisbee

Ginásticas () condicionamento físico () caminhada () ginástica de demonstração () ginástica de consciência corporal

Danças: () folclóricas () salão () de rua () de outras culturas () outras: _____

Jogos e brincadeiras: () tradicionais () de rua () (re)criados () outras: __

Lutas: () artes marciais () sistema de defesa pessoal () lutas tradicionais () outras: _____

BLOCO PRÁTICAS CULTURAIS

36. Quais são as suas atividades culturais no tempo livre?

() curso de idiomas () esportes () dança () toca instrumentos ou canta () jogos eletrônicos () redes sociais () leitura de livros () shows musicais () bares e restaurantes

() cultos religiosos () festas () cinemas () teatro () outros: _____

37. Quantas vezes por semana você pratica as atividades assinaladas acima?

38. Que prática cultural você gostaria de fazer com mais frequência e não pode/consegue? _____ Por quê? _____

39. Quais práticas culturais você gostaria de vivenciar na escola?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM JOVENS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Orientador de pesquisa: José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com Tel: 31

988935555 Pesquisador Responsável: Tábata Aline

Januario

E-mail: tabatajanuario@yahoo.com.br

Tel: 31 99361-2999

Senhores pais ou responsáveis

Seu/sua filho/a (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM OS /AS JOVENS DE

UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS, a ser realizada na Escola na qual está matriculado, pela pesquisadora e professora de Educação Física da escola, Tábata Aline Januário.

O estudo será realizado através da análise de algumas aulas de Educação Física da sua turma. Serão realizadas observações e gravação de áudio durante as aulas destinadas à pesquisa, com possibilidades de algumas entrevistas semiestruturadas individuais ou em grupos. A pesquisa terá dois momentos distintos: aplicação de um questionário e uma mesa redonda dialogada semiestruturada. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As fotografias e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à sua identificação será revelada. Aqueles alunos que, por alguma razão, não desejarem participar poderão continuar na aula normalmente sem prejuízo para o aluno e farão outra atividade.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos, também, que será atendido o artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

A metodologia e procedimentos a serem utilizados para esta coleta de informações e imagens podem indicar possíveis riscos à pesquisa através de desconfortos dos participantes, tais como: aversão a fotos ou qualquer constrangimento na entrevista.

Caso você venha a sentir algum desconforto ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente ao



professor/pesquisador, que seguirá a seguinte conduta: será dada a possibilidade de continuar participando da pesquisa, sem que sejam feitos registros fotográficos ou filmagens suas, durante uma ou mais aulas. Você também poderá desistir da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados seja por meio de anotação de diálogos, fotografias ou áudios. É preciso que fique claro que os estudantes que optarem por não participar da pesquisa não terão suas conversas registradas, não serão fotografados e também não serão filmados, mas deverão participar das aulas da mesma forma. Dessa forma, não participar da pesquisa não significa não participar das aulas, uma vez que as mesmas fazem parte do planejamento anual da Educação Física da escola. Não haverá diferenças entre as atividades das aulas de Educação Física de quem participa e de quem não participa da pesquisa.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Ressaltamos que você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Esclarecemos que a participação do/a adolescente na pesquisa é totalmente voluntária e que não haverá nenhum tipo de custo aos alunos. Ressaltamos também que não está prevista remuneração de nenhum tipo para nenhum participante. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à identificação dos/as alunos/as será revelada.

A pesquisa pretende aprimorar a prática pedagógica do conteúdo de Educação Física nesta instituição, de forma a levar conteúdos mais atraentes e estimulantes aos alunos e maior interesse em participação das aulas.

Você e o menor sob sua responsabilidade receberão outro termo: (Termo de Autorização Para Uso dos Dados). Nele, vocês autorizarão ou não, o registro e o uso das fotografias e áudios, durante as aulas de Educação Física, no período de realização da pesquisa.

O estudante está livre para não participar, ou a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, sem que isso ocasione qualquer penalidade a ele, quanto a ser tratado diferente dos demais ou qualquer prejuízo com sua nota do bimestre. De forma alguma será alterada a relação professor e aluno, principalmente em caso de recusa e desistência da participação na pesquisa. É preciso que fique claro, que os estudantes que optarem por não participar da pesquisa não terão suas conversas registradas, não serão fotografados e também não serão gravados em áudio, e tal condição não comprometerá seu processo de aprendizagem.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição. Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa — UFMG poderá ser contatado pelo telefone ou endereço expressos no final desse documento.



APÊNDICE 3

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Título da Pesquisa: “RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM OS /AS JOVENS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS”

Orientador de pesquisa: José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com Tel: 31

988935555 Pesquisador Responsável: Tábata Aline

Januario

E-mail: tabatajanuario@yahoo.com.br

Tel: 31 99361-2999

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM JOVENS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Tábata Aline Januario, sob a orientação do professor Dr. José Ângelo Gariglio. O objetivo da pesquisa é construir um currículo participativo de Educação Física para todo Ensino Médio.

O estudo será realizado através da análise de algumas aulas de Educação Física da sua turma. Serão realizadas observações e gravação de áudio durante as aulas destinadas à pesquisa, com possibilidades de algumas entrevistas semiestruturadas individuais ou em grupos. A pesquisa terá dois momentos distintos: aplicação de um questionário e uma mesa redonda dialogada semiestruturada. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à sua identificação será revelada. Aqueles alunos que por alguma razão não desejarem participar poderão continuar na aula normalmente sem prejuízo para o aluno e farão outra atividade.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

A metodologia e procedimentos a serem utilizados para esta coleta de informações e imagens indicam riscos, podendo surgir desconfortos tais como: aversão a fotos ou qualquer constrangimento na entrevista. Caso você venha assentir algum desconforto ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente ao professor/pesquisador, que seguirá a seguinte conduta: será dada a possibilidade de continuar participando da pesquisa, sem que sejam feitos registros fotográficos ou



filmagens suas, durante uma ou mais aulas. Você também poderá desistir da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias ou vídeos.

É preciso que fique claro, que os estudantes que optarem por não participar da pesquisa não terão suas conversas registradas, não serão fotografados e também não serão filmados, mas deverão participar das aulas da mesma forma. Dessa forma, não participar da pesquisa não significa não participar das aulas, uma vez que as mesmas fazem parte do planejamento anual da Educação Física da escola. Não haverá diferenças entre as atividades das aulas de Educação Física de quem participa e de quem não participa da pesquisa.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

A pesquisa pretende aprimorar a prática pedagógica do conteúdo de Educação Física nesta instituição, de forma a levar conteúdos mais atraentes e estimulantes aos alunos e maior interesse em participação das aulas.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizarão você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você está livre para participar ou não. Caso, inicialmente, você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Ressaltamos que você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

_____ Endereço: _____

_____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Participane Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Orientador da pesquisa: José Ângelo Gariglio.

Pesquisador responsável: Tábata Aline Januario.

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) — UFMG.



UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pesquisadora responsável: Tábata Aline Januario – contato: 031 99361-2999/ e-mail: tabatajanuario@yahoo.com.br

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao estudante e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Título da Pesquisa: RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM JOVENS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS.

Orientador de pesquisa: José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com Tel: 31 988935555

Pesquisador Responsável: Tábata Aline Januario

E-mail: tabatajanuario@yahoo.com.br Tel: 31 99361-2999

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa RECONSTRUÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM DIÁLOGO COM JOVENS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Tábata Aline Januario e sob orientação do professor Dr. José Ângelo Gariglio. O objetivo da pesquisa é construir um currículo participativo de Educação Física para todo Ensino Médio.

A pesquisa será realizada através da análise de algumas aulas de Educação Física da sua turma. Serão realizadas observações e gravação de áudio durante as aulas destinadas à pesquisa, com possibilidades de algumas entrevistas semiestruturadas individuais ou em grupos. A pesquisa terá dois momentos distintos: aplicação de um questionário e uma mesa redonda dialogada semiestruturada. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à sua identificação será revelada. Aqueles alunos que por alguma razão não desejarem participar poderão continuar na aula normalmente sem prejuízo para o aluno e farão outra atividade.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e



APÊNDICE 6

PLANEJAMENTO DE ENSINO – 2018				
	JOGOS	GINÁSTICA	DANÇAS	ESPORTES
1º ANO	Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras	Caminhada Ginástica de Academia Ginástica Localizada	A diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
2º ANO	Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras	<i>Caminhada Ginástica de Academia Ginástica Localizada</i>	A diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
3º ANO	Jogos de Rua Jogos de Salão Diversidade cultural dos jogos e brincadeiras	<i>Caminhada Ginástica de Academia Ginástica Localizada</i>	A diversidade cultural nas danças brasileiras	Atletismo Esportes coletivos com bola Esporte coletivo sem bola: frisbee, peteca, badminton
PROPORÇÃO DE CONTEUDOS	20%	15%	5%	60%

