



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

Breno Silva de Araújo

DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS E ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2020



Breno Silva de Araújo

DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS E ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar. Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2020



A663d 2020	<p>Araújo, Breno Silva de Diversificação de conteúdos e abordagens na educação física: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas [manuscrito] / Breno Silva de Araújo – 2020. 305 f., enc.: il.</p> <p>Orientador: Tarcísio Mauro Vago</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Bibliografia: f. 287-292</p> <p>1. Educação física – estudo e ensino – Teses. 2. Educação física para adolescentes – Teses. 3. Ensino médio – Teses. 4. Professores – Teses. 5. Estudantes – Teses. I. Vago, Tarcísio Mauro. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 371,73</p>
---------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 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

MESTRANDO: Breno Silva de Araújo
INÍCIO DO CURSO: 2018

Às 14:00 horas do dia 19 de junho de 2020, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, foi realizada a sessão pública de forma remota (online), da defesa da Dissertação de Mestrado de BRENO SILVA DE ARAÚJO, com o trabalho intitulado: **DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas**, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: PROF. DR. TARCÍSIO MAURO VAGO (orientador), PROF. DR. JOÉLCIO FERNANDES PINTO e PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR.

O candidato realizou apresentação oral de sua pesquisa por aproximadamente: 30 minutos. Em seguida, foi arguido pelos docentes membros da Banca.

Após a arguição a banca decidiu pelo seguinte resultado:

- Trabalho aprovado
 Trabalho reprovado

Candidato: Breno Silva de Araújo
Breno Silva de Araújo

Banca: Tarcísio Mauro Vago
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Joélcio Fernandes Pinto
Prof. Dr. Joélcio Fernandes Pinto

Admir Soares de Almeida Junior
Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Belo Horizonte, 19 de junho de 2020.



Dedico este trabalho a Deus, pela permissão de realizar mais esse sonho, concedendo-me saúde e possibilitando-me a mudança.

Aos meus professores da Educação Básica e da Graduação.

Dedicação especial aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física, pelas reflexões durante as aulas que pautaram essa mudança profissional e também a todos os colegas mestrandos pelo compartilhamento de suas experiências durante esse rico período de convivência.

Aos participantes da pesquisa, e também, aos demais estudantes, por fazerem parte dessa história de reconstrução, e estarem abertos às novas possibilidades.

A todos os gestores, professores e demais funcionários da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, pela possibilidade de realização da pesquisa na referida escola e pelos incentivos diários durante todo o processo.



RESUMO

Este trabalho é uma Intervenção Pedagógica (Ação de Ensino) orientada por uma estratégia de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física, acolhendo em seu programa práticas da cultura corporal de movimentos a serem conhecidas e realizadas pelos estudantes. Objetivou analisar sua repercussão na inclusão e na participação de estudantes nas aulas realizadas na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG). Nessa perspectiva de pesquisa-ensino com abordagem qualitativa, utilizou-se dos acontecimentos em aulas, a saber, diálogos, comportamentos e fotografias, para compor as narrativas (registro reflexivo) sobre a Intervenção Docente de Ensino. Os registros das vivências dos estudantes foram feitos nos “Diários de Experiência de Ensino”. Quanto aos conteúdos escolhidos para o desenvolvimento das aulas, registram-se: as brincadeiras e os jogos, e a ginástica, temáticas reconhecidas pela área quanto à sua importância na formação dos estudantes. O trabalho contou com a participação de 51 estudantes do 8º ano (sujeitos da pesquisa), que estiveram abertos à proposta e ampliaram o seu aprendizado. Durante a ação de ensino realizada, observou-se que a resistência por parte de alguns estudantes aos conteúdos propostos ficou apenas na esfera do verbal, fato que não comprometeu sua inclusão e envolvimento nas aulas. Percebeu-se, também, que a participação da maioria dos estudantes foi possibilitada por uma orientação intencionalmente inclusiva, por parte do professor, com características acolhedoras, procurando combater valores competitivos e excludentes. As análises dos resultados mostraram que é possível a superação da “monocultura do esporte” nas aulas de Educação Física, e que os estudantes podem ser orientados ao aprendizado de outras práticas corporais da cultura, que também devem compor e enriquecer seu programa de ensino. Ressalta-se a importância desta intervenção pedagógica desde as problematizações sobre as aulas de Educação Física nas práticas escolares até a reflexão a respeito das experiências adquiridas em sua realização, tanto por parte dos estudantes como do docente.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Escola. Inclusão. Participação. Diversificação de Conteúdos. Experiência Docente. Hegemonia Esportiva.



ABSTRACT

This work is a Pedagogical Intervention (Teaching Action) guided by a strategy aimed to diversify the contents in the Physical Education classes, supporting in its program practices from the body culture of movements to be assimilated and performed by the students. It aimed to analyze its effect on students' inclusion and participation in classes at Gilberto Alves da Silva Municipal School (Betim, MG). In this teaching-based research with a qualitative approach, we used the events in classes, e.g., dialogues, behaviors, and photographs to compose the narratives (a reflective record) on Teaching Intervention. The recordings of students' experiences were kept in the "Teaching experiences journals". Concerning the contents selected for the development of the classes, they are as follows: games and gymnastics, themes recognized by the area for their importance in student's education. The work was done with the participation of 51 8th grade students (research subjects), who demonstrated to be open to the proposal and expanded their learning. Throughout this teaching action, it was observed that the resistance of some students to the proposed contents was only in the verbal sphere, a fact that did not compromise their inclusion and participation in classes. It was also noted that the participation of the majority of the students was possible due to an inclusive intention on the part of the teacher, with accessible characteristics, in an attempt to oppose competitive and excluding values. The analysis of the results showed that it is possible to overcome the hegemony of sports in Physical Education classes and that students can be oriented to learn other body practices that should embody and enrich the teaching program. It is important to emphasize the relevance of this pedagogical intervention since it raises awareness for the problems concerning Physical Education classes in schools and reflects about the experiences acquired in their practice, by both the students and the teacher.

Keywords: School Physical Education. School. Inclusion. Participation. Content Diversification. Teaching Experience. Sports Hegemony.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 - Dinâmica interativa entre os estudantes	94
Fotografia 2 - Anotando os “novos nomes”	95
Fotografia 3 - Brincadeira: Casa, inquilino e terremoto	99
Fotografia 4 - Lá vem o terremoto	99
Fotografia 5 - “Mãe galinha chamando seus filhotes”	101
Fotografia 6 - “Gatos” de costas tentando pegar os “pintinhos”	101
Fotografia 7 - Quase todos os “pintinhos” já haviam sido pegos	102
Fotografia 8 - Quem é o Maestro?	103
Fotografia 9 - “Maestro” trocando o movimento das palmas para onda	103
Fotografia 10 - Jogo Queimada Real	105
Fotografia 11 - Jogo Queimada Real	106
Fotografia 12 - Estratégias no jogo	108
Fotografia 13 - Estudantes analisando a melhor estratégia	112
Fotografia 14 - Estratégia coletiva	112
Fotografia 15 - Em movimento	113
Fotografia 16 - Participação efetiva	113
Fotografia 17 - Decisões coletivas sobre as escolhas das representações	115
Fotografia 18 - Preparando para representação corporal dos símbolos.	115
Fotografia 19 - Dois grupos escolheram a cobra e o outro, a lança.	116
Fotografia 20 - Estudantes citados (jogo no celular).	116
Fotografia 21 - Interação entre os estudantes	119
Fotografia 22 - Construção da brincadeira	119
Fotografia 23 - Anotando os novos nomes e apresentação entre os estudantes....	120
Fotografia 24 - Estudantes em trios	122
Fotografia 25 - André à direita ficou “sem casa”	122
Fotografia 26 - Estudantes aguardando orientações	123
Fotografia 27 - Início da brincadeira, alguns estudantes ainda meio perdidos.....	124
Fotografia 28 - Norte / Sul	124
Fotografia 29 - Estudantes com maior entendimento na brincadeira.	125
Fotografia 30 - Quem é o Maestro?	127
Fotografia 31 - “Galinha” ao fundo chamando seus últimos filhotes.....	128
Fotografia 32 - Últimos filhotes	128

Fotografia 33 - Estudantes em grupo representando as suas escolhas prévias.	130
Fotografia 34 - Novas escolhas.....	130
Fotografia 35 - Desenvolvimento do jogo.....	132
Fotografia 36 - Interceptação da bola.....	133
Fotografia 37 - Proteção à rainha.....	133
Fotografia 38 - Gato e Rato (Kameshi Ne Mpuku)	135
Fotografia 39 - Estudantes das três turmas na brincadeira de origem africana.	135
Fotografia 40 - Reflexões	138
Fotografia 41 - Estudantes marcando “bolinha” e “xizinho”	139
Fotografia 42 - Resultado após um jogo (marcações).....	140
Fotografia 43 - Estudantes se apresentando e fazendo a anotações na cartela.....	141
Fotografia 44 - Sol e Lua	142
Fotografia 45 - É para o outro lado !!!.....	143
Fotografia 46 - Casa/Inquilino/ terremoto	143
Fotografia 47 - Onde está o maestro?.....	145
Fotografia 48 - A mãe galinha abraçando um dos gatos.....	146
Fotografia 49 - Estudantes em grupo preparados para as representações.	148
Fotografia 50 - Tentativa de atravessar com a bandeira (bola) para seu campo. ...	150
Fotografia 51 - “Lugar de aprender”	151
Fotografia 52 - Organização dos bambolês como espaços para o Jogo da velha ..	152
Fotografia 53 - “Nossa arma é o conhecimento”	152
Fotografia 54 - Novos participantes.....	153
Fotografia 55 - Reinventando a brincadeira – Sujeitos em evidência.....	159
Fotografia 56 - Ritmo variado	160
Fotografia 57 - Organização grupo 1.....	162
Fotografia 58 - Organização grupo 2.....	162
Fotografia 59 - Corrida “dos” números	165
Fotografia 60 - Jogo da onça (Construção)	167
Fotografia 61 - Tabuleiro	167
Fotografia 62 - Construindo o jogo	168
Fotografia 63 - Quatorze cachorros e uma onça	169
Fotografia 64 - Tabuleiro completo.....	169
Fotografia 65 - Betes.....	173
Fotografia 66 - Jogo do Taco	173



Fotografia 67 - Estudantes na arquibancada	173
Fotografia 68 - Xadrez.....	175
Fotografia 69 - Estudantes jogando a batalha dos peões	175
Fotografia 70 - Jogando o xadrez com todas as peças.....	176
Fotografia 71 - André jogando o xadrez.....	176
Fotografia 72 - Iniciando o conteúdo Ginástica	178
Fotografia 73 - Organização inicial.....	178
Fotografia 74 - Rolamento à frente.....	179
Fotografia 75 - Rolamento para trás.....	180
Fotografia 76 - Vela e Movimento afastado.....	181
Fotografia 77 - Alongamento e conceituação do movimento afastado.....	181
Fotografia 78 - Conceituação do início de uma série na Ginástica	182
Fotografia 79 - Movimento em dupla – Ginástica acrobática	183
Fotografia 80 - Estudantes explorando alguns movimentos da ginástica acrobática	184
Fotografia 81 - Ginástica acrobática – movimento básico em dupla	184
Fotografia 82 - Ginástica acrobática em trio.....	185
Fotografia 83 - Movimentos com o elemento arco	185
Fotografia 84 - Grupo dos Arcos	186
Fotografia 85 - Movimentos com bola e fitas.....	187
Fotografia 86 - Obras de arte com as fitas	188
Fotografia 87 - Estudantes na escolha dos grupos	189
Fotografia 88 - Construção dos grupos.....	189
Fotografia 89 - Jogo Xadrez.....	190
Fotografia 90 - Estudantes tentando se organizar.....	191
Fotografia 91 - Tentativa na roda - estrela	192
Fotografia 92 - Tentativa de ponte	192
Fotografia 93 - Grupo se organizando.....	192
Fotografia 94 - Estudantes experimentando a vela	193
Fotografia 95 - Grupo utilizando a corda maior	195
Fotografia 96 - Desenhando com a fita	196
Fotografia 97 - Salto com a fita	196
Fotografia 98 - Grupo escolhendo a música	197
Fotografia 99 - Grupo em movimento coreográfico	197



Fotografia 100 - Movimentos com o elemento bola.....	198
Fotografia 101 - Grupo em experimentação coreográfica	199
Fotografia 102 - Coreografia em construção	199
Fotografia 103 - Experimentando a coreografia	200
Fotografias 104, 105 e 106 - Entre a quadra e a arquibancada	201
Fotografia 107 - Experiência de apresentação para a turma	202
Fotografia 108 - Utilizando fitas e arcos	203
Fotografia 109 - Grupo na experiência da apresentação	204
Fotografia 110 - Seguindo a coreografia	204
Fotografia 111 - Giros e circunduções	205
Fotografia 112 - Saltos e Flexibilidade	205
Fotografia 113 - Arcos, bolas e fitas.....	205
Fotografia 114 - Malabarismo na ginástica geral.....	206
Fotografia 115 - Elementos da dança na coreografia.....	206
Fotografia 116 - Elementos da ginástica acrobática na Ginástica Geral	206
Fotografia 117 - A arquibancada como lugar seguro	208
Fotografia 118 - Aprimorando a coreografia.....	208
Fotografia 119 - Apresentando do primeiro grupo.....	209
Fotografia 120 - Passinho na Ginástica Geral.....	210
Fotografia 121 - Uma movimentação diferente do segundo grupo.....	210
Fotografia 122 - Constante movimentação	211
Fotografia 123 - Apresentação do terceiro grupo	211
Fotografia 124 - Sincronia das fitas.....	212
Fotografia 125 - Quarto grupo e movimento.....	212
Fotografia 126 - Complexidade	213
Fotografia 127 - Jogo da velha – bispo, torre e cavalo.....	215
Fotografias 128 e 129 - Quando der “velha” começa a movimentação das peças do xadrez	215
Fotografia 130 - Brincadeira origem Egípcia	217
Fotografia 131 - Ritmo.....	218
Fotografia 132 - Sincronizando as falas com os gestos	218
Fotografia 133 - Grupo com mais dificuldades na brincadeira	219
Fotografia 134 - Posição inicial para o jogo.....	220
Fotografia 135 - Chegando ao objetivo	221



Fotografia 136 - Grupo organizado	222
Fotografia 137 - Vamos à brincadeira	222
Fotografia 138 - Escondendo os números	223
Fotografia 139 - Estudantes em movimento.....	223
Fotografia 140 - Construção do jogo da Onça.....	225
Fotografia 141 - Construção do tabuleiro	225
Fotografia 142 - Montagem do tabuleiro	226
Fotografia 143 - Betes (experimentação dos estudantes).....	227
Fotografia 144 - Bente Altas.....	227
Fotografia 145 - Introdução ao Xadrez.....	230
Fotografia 146 - Estudantes em “movimento”	230
Fotografia 147 - Batalha dos peões	230
Fotografia 148 - Iniciando a Ginástica.....	232
Fotografia 149 - Movimentação com arcos	232
Fotografia 150 - Estudantes em roda, movimentos ginásticos.....	233
Fotografia 151 - Demonstrando o rolamento à frente.....	234
Fotografia 152 - Rolamento à frete.....	234
Fotografia 153 - Término do movimento	235
Fotografia 154 - Rolamento para trás.....	235
Fotografia 155 - Experimentando o rolamento para trás	235
Fotografia 156 - Vivenciando o movimento	236
Fotografia 157 - Movimentação com os arcos.....	236
Fotografia 158 - Ginástica tradicional.....	238
Fotografia 159 - Alongamentos	238
Fotografia 160 - Conceituando “Carpado”	238
Fotografias 161, 162, 163, 164, 165 - Ginástica acrobática em dupla	239
Fotografia 166 - Grupo com arcos.....	240
Fotografia 167 - Aprendizagem de movimento.....	240
Fotografia 168 - Movimentos explorando as possibilidades com as fitas	242
Fotografia 169 - Explorando fitas e bolas	242
Fotografia 170 - Experimentação em grupo – movimentos com bola	243
Fotografia 171 - Ampliando a vivência	243
Fotografia 172 - Início de coreografia com arcos	244
Fotografia 173 - Ampliando as aprendizagens	244



Fotografia 174 - Participação após o conflito	246
Fotografia 175 - Participação em sala	246
Fotografia 176 - Organização da Ginástica Geral e Xadrez	247
Fotografia 177 - Participação e afastamento na Ginástica	248
Fotografia 178 - Grupo experimentando movimentos coreográficos	248
Fotografia 179 - Objetivo passar a bola dentro do arco	249
Fotografia 180 - Estudantes em vivências em grupo	252
Fotografia 181 - Grupos em movimento coreográfico	252
Fotografia 182 - Experimentação coreográfica com arcos	255
Fotografia 183 - Vivência em grupo	255
Fotografia 184 - Movimentos variados	256
Fotografia 185 - A dupla coreografando	256
Fotografia 186 - Estudantes em movimentação	257
Fotografia 187 - Aula em movimento dos grupos	257
Fotografia 188 - Formação inicial grupo 1	258
Fotografia 189 - Estudantes na arquibancada conversando com a Samanta	259
Fotografia 190 - Grupo 2 em coreografia	259
Fotografia 191 - Estudantes em grupo	260
Fotografia 192 - Elementos lúdicos na coreografia da Ginastica Geral	260
Fotografia 193 - Grupo 4 em formação	262
Fotografia 194 - Grupo 2 refinando a coreografia	262
Fotografia 195 - Grupo 3 em afastamento na arquibancada	262
Fotografia 196 - Grupos em construção	263
Fotografia 197 - Apresentação grupo 2	264
Fotografia 198 - Apresentação coreográfica	264
Fotografia 199 - Apresentação grupo 5	265
Fotografia 200 – Grupo 5 desenvolvimento da coreografia	265
Fotografia 201 - Aplicação das vivências em coreografia	266
Fotografia 202 - Apresentação do Grupo 4	266
Fotografia 203 - Coreografia em desenvolvimento	267
Fotografia 204 - Apresentação grupo 1	267
Fotografia 205 - Desenvolvimento da coreografia	268
Fotografia 206 - Finalizando os movimentos	268
Fotografia 207 - Jogo da velha e xadrez	269



Fotografias 208, 209 - Jogo da velha e xadrez, novos participantes.....270



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da Intervenção Docente de Ensino	88
Quadro 2 - Participação na Queimada Real.....	105
Quadro 3 - Queimada Real - 1ª rodada escolha dos grupos.....	107
Quadro 4 - Queimada Real - 2ª rodada escolha dos grupos.....	107



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Temáticas da Educação Física já realizadas na escola e apontadas pelos estudantes como as preferidas	154
Tabela 2 – Temáticas nunca vivenciadas pelos estudantes na Educação Física Escolar, mas que eles gostariam de experimentar.....	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Meus primeiros passos.....	20
1.2 A busca pela profissão	23
1.3 Início da experiência docente.....	27
1.4 Expansão de minha formação profissional.....	31
1.5 Assumindo um desafio: propondo uma intervenção pedagógica	32
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA.....	36
2.1 Esporte: História, Hegemonia e Conteúdo escolar.....	36
2.2 Afastamento e Aproximação nas aulas de Educação Física Escolar	53
2.3 Brincadeiras e Jogos: História e Conteúdo escolar	58
2.4 Ginástica: História e Conteúdo escolar.....	68
CAPÍTULO 3: ORGANIZANDO UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	74
3.1 A Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG).....	74
3.2 Estudantes envolvidos	76
3.3 Aspectos Éticos	78
3.4 Conceituação da Intervenção Pedagógica	79
3.5 Ação Docente de Ensino (Intervenção Pedagógica)	80
3.5.1 Construção da Intervenção Pedagógica, escolha e abordagens dos conteúdos.....	81
3.5.1.1 Brincadeiras e Jogos	82
3.5.1.2 Ginástica.....	83
3.6 Instrumentos utilizados para coleta das informações (dados).....	85
3.6.1 Observação	85
3.6.2 Diário de Experiência de Ensino	86
3.6.3 Fotografias.....	86
3.7 Cronograma proposto para a Intervenção Pedagógica de Ensino	88
3.8 Instrumento diagnóstico.....	89
3.8.1 Dinâmica Bingo Humano (adaptação) – conhecendo os sujeitos da pesquisa, suas vivências e motivações.....	89



4.5.1	Data: 01/04/2019	158
4.5.2	Data: 05/04/2019	161
4.5.3	Data: 08/04/2019	164
4.5.4	Data: 12/04/2019	166
4.5.5	Data: 15/04/2019	168
4.5.6	Data: 22/04/2019	171
4.5.7	Data: 26/04/2019	174
4.5.8	Data: 29/04/2019	177
4.5.9	Data: 03/05/2019	179
4.5.10	Data: 06/05/2019	180
4.5.11	Data: 10/05/2019	183
4.5.12	Data: 13/05/2019	187
4.5.13	Data: 17/05/2019	189
4.5.14	Data: 20/05/2019	190
4.5.15	Data: 24/05/2019	191
4.5.16	Data: 27/05/2019	194
4.5.17	Data: 31/05/2019	198
4.5.18	Data: 03/06/2019	200
4.5.19	Data: 07/06/2019	202
4.5.20	Data: 10/06/2019	203
4.5.21	Data: 17/06/2019	207
4.5.22	Data: 24/06/2019	209
4.5.23	Data: 28/06/2019	213
4.6	Turma: 8º B.....	216
4.6.1	Data: 01/04/2019	216
4.6.2	Data: 05/04/2019	219
4.6.3	Data: 08/04/2019	221
4.6.4	Data: 15/04/2019	224
4.6.5	Data: 22/04/2019	226
4.6.6	Data: 26/04/2019	228
4.6.7	Data: 29/04/2019	231
4.6.8	Data: 03/05/2019	233
4.6.9	Data: 06/05/2019	237
4.6.10	Data: 10/05/2019	239
4.6.11	Data: 13/05/2019	241



4.6.12	Data: 17/05/2019	245
4.6.13	Data: 20/05/2019	247
4.6.14	Data: 24/05/2019	250
4.6.15	Data: 27/05/2019	251
4.6.16	Data: 31/05/2019	253
4.6.17	Data: 03/06/2019	254
4.6.18	Data: 07/06/2019	257
4.6.19	Data: 10/06/2019	258
4.6.20	Data: 17/06/2019	260
4.6.21	Data: 24/06/2019	263
4.6.22	Data: 28/06/2019	269
4.7	Reflexões após a Intervenção de Ensino	270
4.7.1	Estudantes e as Brincadeiras, Jogos e Ginástica.....	271
CAPÍTULO 5: RETOMANDO A EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES ABERTAS.....		278
5.1	Recapitulando o início de uma experiência	278
5.2	Reflexões durante e após a experiência.....	280
A EXPERIÊNCIA CONTINUA: IMPRESSÕES PARA UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....		284
REFERÊNCIAS.....		287
ANEXO.....		293
APÊNDICES.....		294

1 INTRODUÇÃO

Situando-se a Educação Física nas circunstâncias políticas e sociais, percebe-se que a década de 1980 constituiu para ela um marco significativo, no Brasil. Várias foram as proposições postas em debate desde então que produziram outras compreensões em sua orientação acadêmica, visando a transformação em suas práticas. Paulatinamente, essas mudanças chegariam às escolas.

Traremos à luz outros fatos históricos desse período, o meu nascimento em 1984, e o início da minha vida escolar, em 1989. Menciona-se, ainda, a minha relação primeira com a Escola, com a Educação Física, que foi sendo construída aos poucos e ressignificada durante variados percursos históricos.

1.1 Meus primeiros passos

Em 1989, aconteceu na cidade de Bela Vista de Minas - MG, meu ingresso no "jardim" na escola conhecida, até então, como "Grupo Velho". Foi ali, aos cinco anos de idade, que tive minha primeira experiência escolar, sem muito sentido naquela época, e por algumas razões. Como justificar a uma criança que ela deveria sair do aconchego do seu lar, e deixar a convivência ao lado dos pais, para se reunir todos os dias com pessoas até então, desconhecidas? Para responder a essa questão, traremos à tona o artigo 205 da Constituição Federal: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Naquele tempo, certamente, esse artigo não faria mesmo sentido.

Menciona-se que essa ruptura não foi um processo fácil. Lembro-me de dois fatores que amenizavam, um pouco, o desconforto daqueles momentos. O primeiro era o horário do recreio; aquela movimentação desordenada pelo pátio conferia uma certa liberdade a um ambiente muito rígido e tradicional como era o costume daquela escola do interior de Minas Gerais. O segundo refere-se aos momentos de ir ao

parquinho, localizado dentro da escola. Momentos agradáveis e, talvez, um primeiro contato com os componentes ligados à Educação Física.

No ano seguinte, já no pré-escolar, as turmas passaram para o “grupo novo”, o qual recebeu o nome de Escola Estadual José Modesto de Ávila. Nesse espaço, não havia um parquinho, mas uma quadra poliesportiva, que era utilizada nas aulas de Educação Física. Essa quadra poliesportiva sinalizava conteúdos, porém o que havia era a prática de um único “esporte”. A dinâmica era a seguinte: as meninas pulavam amarelinha, corda e, às vezes, jogavam a queimada; e nós meninos, brincávamos de pegador, “apostávamos” corrida e jogávamos bola (futebol de salão). Essa prática se repetiu da 1ª a 4ª série. Registra-se que as aulas eram ministradas pelas regentes de turma, no mesmo turno.

Na transição para a 5ª série, alguns elementos novos apareceram, dentre eles a ida para a Escola Estadual Padre Oswaldo de Podestá. Outra mudança se refere à realização das aulas no contraturno, em uma quadra situada mais ou menos a duzentos metros da escola, em espaço aberto, local em que aconteciam as festas da cidade.

As aulas eram divididas da seguinte maneira: as meninas às segundas-feiras e quartas-feiras e os meninos, às terças-feiras e quintas-feiras. Apresentavam também algumas características: todos de uma mesma série faziam aulas juntos; os meninos sempre jogavam Futsal. Na quinta série, as aulas de Educação Física eram realizadas no turno matutino; na sexta, sétima e oitava séries, no vespertino.

Habitualmente, a professora chegava com uma bola, estacionava o carro ao lado da quadra e fazia a chamada das várias turmas, dentro do carro mesmo. Logo após, entregava a bola para os estudantes e se ausentava. Antes disso, sempre, pedia para que entregássemos a bola ao diretor da escola, no dia seguinte. Um procedimento comum utilizado pela professora era realizado dessa forma: o número de faltas até então concedido ao estudante era eliminado mediante o número de “voltas” na quadra, havendo a correspondência entre o número de faltas e o número de voltas realizadas na quadra.

O ato de entregar uma bola já demarcava o “conteúdo” esportivo. Não era uma peteca, nem uma corda, nem arcos, nem um jogo de tabuleiro, mas sim, uma bola de Futsal.

Os aspectos ligados à ausência da professora, em certos dias, me fazem levantar hipóteses sobre a sua intencionalidade perante as aulas de Educação Física; esses são elementos importantes para o debate e posterior reflexão, neste trabalho.

Tal ação de afastamento da professora, na época, não era questionada e nem tampouco parecia ser algo que causasse estranheza. Será que ela teria alergia à poeira do local; ou ao sol que incidia sobre a quadra sem nenhum obstáculo; uma árvore ou uma estrutura de cobertura da quadra, poderiam lhe causar mal? Poderia ela estar passando por problemas familiares que a fizessem se ausentar, sem a possibilidade de um atestado? Será que ela não considerava importante sua presença nas aulas? Ou a própria disciplina Educação Física não era importante?

Tais questionamentos nos remetem a outras questões: como nossos estudantes se lembrarão de nossas aulas? Suas memórias serão de acolhimento ou de afastamento?

Nesse mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 determinava: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). A referida lei parecia não ter chegado à essa escola; nessa via, a minha experiência como estudante também não encontrou esse respaldo.

Até a 8ª série (atual 9º ano), poucas foram as mudanças ocorridas na organização das aulas e, com isso, a Educação Física continuava à margem, sem conexão com as demais disciplinas ou com a Proposta Pedagógica da Escola.

No 2º grau (atual Ensino Médio), as aulas aconteciam na mesma escola em que havia estudado no nível Fundamental 1, qual seja, Escola Estadual José Modesto de

Ávila; no 1º ano, ainda ocorriam no contraturno. Praticava-se, apenas, o Futsal. No 2º ano, as aulas passaram a ser no próprio turno; com a aquisição de uma rede de vôlei e de uma bola, jogávamos livremente. Já no 3º ano, revezávamos entre o Futsal e o Vôlei. As meninas jogavam Vôlei, outras vezes, ficavam sem nenhuma atividade, ou até mesmo, cuidando das unhas e andando pelo pátio da escola.

Analisando esse percurso, fica evidente a falta de diversificação e de sistematização de conteúdos em minhas “aulas de Educação Física”. Entretanto, todo esse processo parecia natural; e a maioria dos estudantes se sentia confortavelmente diante da situação.

Faz-se importante salientar que, nessa época, os professores de Educação Física na Educação Básica trabalhavam em regime de contrato provisório com o Estado de Minas Gerais mediante o Certificado de Avaliação de Título (C.A.T). Somente no 2º ano do Ensino Médio (2000), tive um professor com formação específica; tendo ele lecionado por um período de dois meses.

Foi ele o responsável por apresentar à turma uma nova dimensão da Educação Física: a Dimensão Conceitual. Conforme corrobora Darido (2018, p. 5) “a Educação Física na escola busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos.”

O primeiro tema da aula foi Atividade Física e Saúde. Antes de seu início, porém, o professor teve que responder a vários questionamentos sobre por que não iríamos para a quadra. A aula em sala foi boa, apesar de a maioria preferir aulas na quadra. Destaca-se que o professor, por motivos de ordem particular, não permaneceu na Escola.

1.2 A busca pela profissão

A aprovação no vestibular para o curso de Educação Física na Universidade Vale do Rio Verde, em Betim, marcou a minha ida para a cidade, em 2003, fato que

representou outra ruptura comparada à que havia acontecido quando do meu ingresso no processo de escolarização. Nesse contexto, a família ainda se apresentava como a matriz social mais forte, fato que gerava sentimentos de não querer cortar esse “cordão umbilical” em direção ao novo.

Além disso, outros aspectos tais como a construção da identidade com a cidade natal, o contato com os amigos e com a cultura local, permeados pela socialização, oriunda das próprias relações escolares, causaram-me, naquele momento, perturbação. Entretanto, vale ressaltar que o artigo 205 da Constituição Federal fez mais sentido para mim; tomei a decisão de sair em busca de um objetivo que envolvia qualificação profissional e cidadania.

Optei pelo curso de Educação Física pela minha afinidade com as práticas corporais esportivas; pelo prazer que sentia nas brincadeiras de rua; pique-pega; pique-esconde; jogo de botão; pingue-pongue; corridas de velocidade. De certa forma, eu sabia que aqueles componentes faziam parte da Educação Física, mesmo não os tendo vivenciado no contexto escolar.

Outros eventos que me causavam um fascínio enorme eram os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo e o Campeonato Brasileiro de Futebol e o Automobilismo (Fórmula 1). Telespectador assíduo desses megaeventos, eu colecionava figurinhas, assistia aos “filmes de lutas” e queria sair fazendo aqueles movimentos todos. Menciona-se que sempre ficava sensibilizado ao assistir aos filmes de superação por meio dos esportes. Apreciava aquela estrutura das escolas norte-americanas; pensava que quando entrasse para a faculdade teria um armário “daqueles” e, talvez, um agasalho. Tinha a intenção de terminar a faculdade e retornar à minha cidade, especialmente, por saber que havia poucos profissionais formados na região.

Assim, ingressei na Universidade Vale do Rio Verde em Betim, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, em 2003; obviamente, nutria a ideia de me tornar um profissional da área, e também de suprir minhas lacunas históricas com as práticas corporais, principalmente as esportivas. A tal qualificação pretendida estava muito relacionada aos conhecimentos esportivos mais amplos e vinculados com o saber fazer e o aprendizado de novos esportes. Com essa noção reducionista dos

componentes curriculares da Educação Física, comecei minha trajetória na Graduação.

Na época, estava em vigor a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 do Conselho Nacional de Educação, que em seu art. 3º, dispunha sobre a composição do currículo nos cursos de Educação Física no Ensino Superior, a saber, a) Formação Geral: 80% das horas totais do curso, sendo 16% para a formação de cunho humanístico (conhecimentos filosóficos, do ser e da sociedade) e 64% para a formação de cunho técnico - ligado aos conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física; b) Aprofundamento de Conhecimentos, 20% das horas totais do curso, destinadas às atividades de cunho teórico-prático no campo real de trabalho.

Não demorou muito para que se estabelecesse a mudança, conforme a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004, p. 1).

Nota-se a menção à criticidade na formação em Educação Física, secundarizando a aptidão física citada com ênfase nas resoluções anteriores. Entretanto essas mudanças não tiveram impactos na prática, na grade curricular ou nas propostas metodológicas dos professores.

De maneira geral, as disciplinas estudadas apresentaram predominantemente caráter biomédico e/ou esportivo. Analisando a grade curricular¹, é possível

¹ Presente neste trabalho na seção: Anexo

constatar que as Lutas não foram contempladas; as Danças, apenas duas vezes: (Ritmo e Movimento e Dança Folclórica-Optativa) e a Ginástica, também duas vezes.

Os Jogos e as Brincadeiras, uma disciplina, e o que chama mais atenção, apenas uma disciplina de Educação Física Escolar (Educação Física Infantil e Escolar) em todo o curso de Licenciatura. Como compreender isso?

Já os esportes foram frequentes: Handebol, Futebol e Futsal, Basquetebol, Natação, Voleibol, Atletismo; e ainda, a Psicologia, o Marketing, a Nutrição e o Treinamento; todas as disciplinas de cunho esportivo. Desse modo, posso afirmar que a minha formação inicial teve um caráter hegemônico do esporte.

Vale ressaltar, que tive contemplado o desejo inicial em relação aos esportes. Aprendi bastante as regras e as técnicas. Em algumas aulas, trabalhávamos com a montagem de planos utilizando a temática do esporte, baseando-nos, na maioria das vezes, no ensino dos fundamentos. Nessa perspectiva, autores cuja produção estava presente no debate nacional sobre a Educação Física, como Valter Bracht², Elenor Kunz, Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, e mais especificamente, autores de Minas Gerais, como Eustáquia Salvadora de Sousa, José Ângelo Gariglio, Tarcísio Mauro Vago³, dentre outros, não foram sequer mencionados em minha formação como professor de Educação Física. Em contrapartida, se escutava, frequentemente, McArdle e Katch⁴.

Ainda durante a graduação, fiz estágio na Prefeitura Municipal de Betim – Secretaria de Assistência Social; minha função era desenvolver os esportes e fomentar ações educativas visando à promoção de crianças e de adolescentes em situações de risco e de vulnerabilidade social. Esse trabalho era realizado juntamente com uma

² Autor de obras como: Educação Física e Aprendizagem Social (1992); Metodologia do Ensino da Educação Física (1992); Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução (1997); Educação Física e Ciência: cenas de uma casamento (in)feliz (2000); Educação Física no Brasil e na Argentina (2003); entre outras.

³ Autor de obras como: O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht (1996); (2002) Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920) entre outras.

⁴ William D. McArdle, Frank I. Katch e Victor L. Katch. Autores dos livros: Fisiologia do exercício: nutrição, energia e desempenho humano (1998) e Fundamentos da Fisiologia do Exercício (2002), estudado na disciplina: Fisiologia Geral e do Esforço.

equipe multidisciplinar: assistentes sociais, psicólogos, educadores e arte-educadores. Por lá, permaneci até 2008, ano em que fui nomeado em um concurso realizado em 2006, pela Secretaria Municipal de Educação para professores (cargo que ocupo atualmente).

A formação inicial despertou dúvidas; meu desconhecimento acerca da Educação Física destinada à escola possibilitou a aprendizagem sob um prisma técnico, biológico e esportivo. As poucas disciplinas voltadas para a criticidade pareciam estar na grade simplesmente para compor o quadro. Além de minoritárias, eram desvalorizadas pelos estudantes. Esse limite marcou meu processo de formação.

Obviamente, naquela época, não tinha maturidade para compreender essas questões. O próximo passo foi marcante: a ida para a escola para atuar como professor de Educação Física... quantas dúvidas! ...quanta responsabilidade!

Estar nesse lugar representava um objetivo alcançado. E muito mais que isso, tinha o dever de estar pronto, afinal de contas, estava "formado".

O paradoxo de estar "formado" e de não me sentir como tal, aumentava em mim a insegurança; que desafio...

1.3 Início da experiência docente

Minha primeira experiência após o término da graduação se deu na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, com o Ensino Médio, em Betim. Foram apenas cinco meses de trabalho (fevereiro a junho de 2006), mas de grande valia.

No turno matutino, lecionava para quatro turmas do 3º ano. Deparei-me com estudantes muito participativos e receptivos. Lembro-me de que, no início do ano, em uma reunião pedagógica por área, decidimos quais seriam os conteúdos a serem lecionados para as turmas, conforme: (1º bimestre - Voleibol; 2º bimestre - Handebol, 3º bimestre - Futsal e 4º Bimestre - Basquetebol).

Já no noturno, lecionava para turmas de 1º e 2º anos, as quais se mostravam bastante heterogêneas; a maioria dos estudantes já trabalhava. Frequentemente, recebia pedidos de dispensa das aulas mediante questões relativas à Lei nº 10.793, que alterou a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art.26:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V-(VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Os incisos I II e VI eram constantemente mencionados pelos estudantes na tentativa de não realizarem as aulas; sempre era necessário argumentar com eles, orientando-os a participarem das aulas “práticas”; quanto às aulas “teóricas”, não havia como liberá-los da participação.

Para essas turmas, os conteúdos foram sendo construídos à medida que eu ia conhecendo-as; decidimos por aulas de ginástica de relaxamento; alongamentos; dinâmicas de grupo; aulas sobre qualidade de vida e sobre atividade física. O objetivo era uma apropriação criativa das questões legais, reforçando o conhecimento e a importância da Educação Física para os estudantes. Nessa direção, interpretava a “prática” facultativa descrita na lei, enquanto aspecto procedimental da disciplina.

No ano seguinte, fui trabalhar como professor efetivo na Escola Municipal Prefeito Aminthas de Barros, em Belo Horizonte. Em julho de 2008, entrei em exercício na Escola Municipal Edir Terezinha de Almeida Fagundes, também como professor concursado.

Nessas escolas, tentei desenvolver conteúdos de jogos, brincadeiras e dinâmicas recreativas, porém deparei-me com muita resistência por parte dos estudantes aos conteúdos propostos. A monocultura citada por Vago (2009) imperava:

A predominante (muitas vezes exclusiva) presença do esporte nos programas escolares de Educação Física produz um efeito perverso na formação cultural dos estudantes: um *analfabetismo* em outras práticas corporais da cultura, como os jogos populares (um riquíssimo patrimônio imaterial da cultura), as danças (cuja ausência dos programas é um contrassenso, em um país que tanta dança produz), a ginástica (como *arte de exercitar o corpo*, e não como técnica de dominá-lo e discipliná-lo), a capoeira (e sua presença na história do Brasil), entre outras práticas. Ora, então, um desafio que se põe é superar essa *monocultura do esporte* na Educação Física (VAGO, 2009, p. 37, grifos do autor).

O autor traz à cena a necessidade de inclusão de outras práticas corporais da cultura, mas o que acontecia era a prática do Futsal dentro da monocultura esportiva. Os estudantes questionavam, a todo o momento, a diversificação dos conteúdos propostos. Mesmo após as explicações a respeito dessa importância confrontando-os e problematizando-os, a adesão não era satisfatória.

Aos poucos, com muita dificuldade, consegui quebrar a lógica do Futsal como único conteúdo. Desenvolvi o “quarteto fantástico” (Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futsal). Posso afirmar, sem qualquer receio, considerando todas as dificuldades da dinâmica escolar, que esse quarteto era realmente fantástico.

Ressalta-se que não foi simples sair dessa monocultura e adotar o “quarteto fantástico”; os embates ocorriam a cada dia. Embora esse processo tenha sido desgastante, ele representava, mesmo que minimamente, uma resistência ao modelo da cultura escolar estabelecido. Nesse período, ainda desenvolvi gincanas e campeonatos, os quais se tornaram potencializadores de novos conteúdos.

Vale destacar que em 2012, saí da Escola Municipal Edir Terezinha de Almeida Fagundes e fui trabalhar na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, na mesma cidade. Um ano mais tarde, desliguei-me da Prefeitura de Belo Horizonte e assumi um segundo cargo, também efetivo, na Prefeitura Municipal de Betim. Por um ano, prestei serviços na Secretaria Municipal de Administração, no Programa “Lazer e Trabalho”, desenvolvendo atividades de Ginástica Laboral, Hidroginástica e Jogos destinados aos servidores públicos municipais.

Após esse período, fui para a Escola Municipal Olímpia Maria da Glória, onde leciono atualmente, em concomitância com o cargo na Escola Municipal Gilberto

Alves da Silva. Apesar de suas diferenças, apresentam aspectos semelhantes em sua cultura escolar, a começar pela localização, estão muito próximas. O segundo ponto de destaque são as organizações dos jogos escolares internos, eventos esportivos que são tematizados representando a Copa do Mundo de Futebol ou os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.

Os esportes trabalhados com os estudantes são variados, Atletismo (corridas, salto em distância, arremesso de peso), Futsal, Basquetebol, Voleibol, Handebol, Peteca, Badminton e Tênis de mesa.

Outros eventos que influenciam nessa dinâmica escolar são os Jogos Escolares externos. Em âmbito municipal, ocorrem os Jogos Estudantis de Betim (JEB); anteriormente às competições, a escola inscreve e organiza as equipes para as disputas. E no âmbito estadual, os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), nos últimos, somente participam os vencedores do JEB.

Esses eventos, por serem tradicionais nas escolas e na cidade, acabam sinalizando conteúdos, e envolvendo os estudantes. No início do ano, eles já começam a perguntar sobre os jogos.

Vale pontuar, que antes da realização dos jogos internos, as aulas passam a ser como sessões de treinamento, o que acontece também, anteriormente aos jogos externos.

Reconheço que muito a contra gosto contribui para o quadro atual da cultura escolar estabelecida. Na maioria das vezes, pelo desgaste diário de muitas tentativas frustradas, em outras ocasiões, pelo comodismo diante dessa hegemonia dos esportes, que termina sendo valorizada por toda a comunidade escolar.

Assim, deixo de trabalhar os outros componentes das práticas corporais, contribuindo para o analfabetismo dos estudantes em temas da cultura corporal, descrito por Vago (2009).

Uma das razões que me motivaram a realizar o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Física (2016) e o subsequente ingresso no Programa (2018) foi procurar um contraponto crítico à minha própria prática até então. Nessa via, mantive muitos diálogos com os professores, com os colegas mestrandos e com a literatura da área, fato que veio provocar em mim muitas reflexões. A proposta dessa intervenção pedagógica trouxe para o debate muito de toda essa experiência.

1.4 Expansão de minha formação profissional

Em 2007, concluí minha primeira qualificação profissional, Especialização em Treinamento Esportivo na Universidade Gama Filho. A partir de então, tenho realizado Cursos de Aperfeiçoamento à distância, a saber, Curso de Aperfeiçoamento em Saúde da Família para Profissionais de Educação Física (UFMG - 2014); Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos (UFU – 2015); Curso de Aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoas com Deficiência (UFJF - 2016).

Em 2018, teve início o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF). Um marco para todos os 12 aprovados no Polo UFMG, no qual me incluo. O programa apresentou-se para mim como uma oportunidade de problematizar minha formação como professor e, em consequência, também minha prática docente.

A primeira disciplina cursada - Problemáticas da Educação Física - possibilitou reflexões acerca das temáticas pertinentes à área e suas possíveis ressonâncias no ensino. Nesse sentido, pude compreender que um “modelo esportivista” orientava, de forma predominante, a minha prática docente, que se organizava a partir de uma única referência: a forte presença do esporte como conteúdo ministrado por mim nas aulas.

Essa organização do ensino de Educação Física aproxima-se do que explicita González:

A perspectiva esportivizada (ou esportivista), também denominada de tradicional, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, que na atualidade continua orientando a atuação de muitos professores nas escolas. Esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se "diz", mas não necessariamente no que se "faz" (GONZÁLEZ, 2018, p. 2).

Na esteira do que pontua o autor, essa hegemonia esportiva foi se construindo e se transformando em minha prática, e por alguns fatores, quais sejam: as aulas de Educação Física, por mim frequentadas, enquanto estudante na Educação Básica que estavam sob esse modelo esportivo; a minha formação profissional inicial teve o predomínio de disciplinas com orientação biomédica e técnico-esportiva.

Conseqüentemente, essas duas experiências foram marcantes em minha atuação como docente. Nessa direção, legitimei e respaldei a cultura de valorização e de centralidade dos esportes, tanto na sociedade, em geral, como na comunidade escolar. Eu não questionava esse “modelo esportivo”, e assim, não me preocupava em propor a diversificação de conteúdos nas aulas, tomando os esportes como referência exclusiva para o ensino do que planejava e do que executava.

Coloco em evidência que as disciplinas cursadas ao longo do PROEF permitiram ampliar minha compreensão acerca das possibilidades que se apresentam para o ensino de Educação Física Escolar, podendo ultrapassar esse “modelo esportivista” que orientava minha ação docente até então. Nesse momento, acreditei em outra perspectiva de organização do ensino de Educação Física, orientada pela diversificação de conteúdos da cultura corporal no programa de ensino, capaz de incorporar outras práticas criadas ao longo da história.

1.5 Assumindo um desafio: propondo uma intervenção pedagógica

A reflexão realizada ao longo do PROEF me fez sentir desafiado a pensar em uma ‘reinvenção’ de mim mesmo, como professor de Educação Física, e de minha prática docente junto aos meus estudantes. Foi justamente esse desafio que motivou-me a estruturar um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola em que leciono.

Nessa perspectiva de organização, tive de considerar variáveis diversas, dentre elas, a minha reação ao longo da experiência a ser vivida; o grande desafio a que me propus; a minha relação com os estudantes e com suas reações à proposta, aderindo ou resistindo a ela, seja por aproximação ou por afastamento durante as aulas, e as aprendizagens decorrentes.

Tive como propósito a superação da “monocultura do esporte” problematizada por Vago, em busca de uma alfabetização dos estudantes em diversas práticas corporais da cultura, nas aulas de Educação Física. Essa diversificação está pautada também nos princípios da inclusão e da diversidade.

Desejando orientar-me por eles, e reconhecendo a necessidade de mudanças em minha prática, me dispus a enfrentar o desafio de experimentar uma nova maneira de organizar o ensino de Educação Física, sob minha responsabilidade, indagando os motivos de afastamentos de estudantes das aulas e, ao mesmo tempo, procurando apresentar a eles novas possibilidades de conhecer e de realizar práticas corporais que fazem parte da cultura corporal de movimentos.

Então, o objetivo central deste trabalho foi o de organizar o ensino de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG), propondo uma Intervenção Pedagógica orientada para a diversificação de conteúdos, acolhendo em seu programa práticas da cultura corporal de movimentos, com a finalidade de analisar esses desdobramentos no que se refere à inclusão e à participação dos estudantes nas aulas.

Como objetivos mais específicos, tem-se: Ampliar as vivências de práticas corporais nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG), potencializando as possibilidades de formação, dando especial ênfase à cultura corporal de movimentos. E posteriormente, avaliar as novas experiências dos estudantes e do docente-pesquisador no desenvolvimento da Intervenção Pedagógica proposta.

Salienta-se que essa Proposta de Intervenção Pedagógica converge para a consolidação das práticas renovadoras da Educação Física Escolar, surgidas após a

década de 1980, mediante a sistematização dos conteúdos da cultura corporal de movimento, e em busca do compromisso com a aprendizagem de vivências corporais múltiplas, inclusivas e transformadoras.

Minhas idas e vindas à escola em que atuo, durante e após as discussões realizadas no Programa de Mestrado e a tentativa de realizar o desafio dessa intervenção pedagógica traz inquietações. Mas, é preciso viver essa possível experiência. Para tanto, encontro acolhida nas palavras de Jorge Larrosa Bondía:

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Após esse ‘toque’ da experiência, que nos forma e nos transforma, sinto que estou trilhando um caminho em que acredito, na certeza de que esse percurso vai se apresentando, se organizando e se fazendo à medida em que ando.

Na sequência, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo 2: **Educação Física na Escola: diálogos com a literatura**, apresento uma reflexão a partir de leituras de obras e autores que tive, enfim, a oportunidade de conhecer melhor, aprofundando-me das nuances históricas e sociais sobre o Esporte, para compreender as críticas e também as suas possibilidades de ensino na escola. Além disso, apresento o par dialético ‘Aproximação X Afastamento’, e as manifestações dos estudantes nas aulas de Educação Física na escola. Logo após, indico os conteúdos escolhidos para a diversificação desejada na intervenção pedagógica proposta, quais sejam, Brincadeiras e Jogos e Ginástica, procurando trazer aspectos de suas histórias e apresentando suas possibilidades para o desenvolvimento da ação docente.

Em seguida, no Capítulo 3: **Organizando uma Intervenção Pedagógica na Educação Física Escolar**, apresento a escola, os estudantes, os aspectos metodológicos, e a opção pelo procedimento de pesquisa-ensino, uma modalidade da pesquisa-ação, caracterizada simultaneamente, tanto pela ação docente quanto pela ação pesquisadora.

No Capítulo 4: **Narrativas de Aulas: diários de uma experiência de ensino na Educação Física Escolar**, apresento os registros e as reflexões referentes às vivências e experiências dos estudantes e docente, nas aulas propostas para realizar a intervenção pedagógica.

No Capítulo 5: **Retomando a Experiência: reflexões abertas**, analiso o caminho percorrido neste trabalho, olhando, sobretudo, para a minha prática pedagógica, de maneira crítica.

Ao encerrar, registro: **A Experiência Continua: impressões para um caminho em construção**, apresentando reflexões a partir do trabalho realizado, retomando o problema que me intrigava e um possível caminho a seguir, na perspectiva de que me reinventei para tornar-me um professor de Educação Física aberto à experiência de diversificação de práticas que provoquem inclusão, participação e transformação de estudantes nas aulas sob minha orientação.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

2.1 Esporte: História, Hegemonia e Conteúdo escolar

O termo esporte tem assumido significados distintos nas esferas acadêmicas e no senso comum, nos tempos atuais. A definição desse conceito é ampla, e dependerá das circunstâncias sociais e dos significados conferidos a ele por estudiosos, praticantes ou espectadores. Norbert Elias, Eric Dunning, Valter Bracht e os autores dos componentes da Educação Física da Base Nacional Comum Curricular apresentam definições importantes para a compreensão do esporte.

Para Elias (1985):

As competições de jogos da antiga Grécia possuíam as características daquilo que agora consideramos como “desporto”, é difícil clarificar a questão de saber se o tipo de competições de jogos que se desenvolveram durante os séculos XVIII e XIX em Inglaterra, sob o nome de “desporto”, e que desde aí se propagaram a outros países, era alguma coisa relativamente nova ou se se tratava do reaparecimento de alguma coisa antiga que, sem explicação, estivesse desaparecida (ELIAS, 1985, p. 191).

Nas análises das dimensões sociais e políticas que envolvem o esporte, sua história e sua expansão pelo mundo, deve-se levar em conta o momento vivido pelas diferentes sociedades e as suas representações a respeito do termo.

Na Antiguidade, as formas dos jogos competitivos apresentavam características relacionadas aos costumes da época. “O *ethos* dos concorrentes’, as regras das provas e o próprio desempenho diferem, em muitos aspectos, dos que são característicos do desporto moderno” (ELIAS, 1985, p. 195). Dunning (1985) afirma haver semelhanças entre o esporte e a guerra:

O desporto e a guerra envolvem formas de conflito que se encontram entrelaçadas, de maneira sutil, com formas de interdependência, de cooperação e com a formação do “nosso grupo” e do “grupo deles”. Aliás, tanto um como o outro podem desencadear quer emoções de prazer quer de sofrimento e compreendem uma mistura complexa e variável de comportamento racional e irracional. A existência de ideologias diametralmente opostas que sublinham, por um lado, que o desporto pode constituir um substituto da guerra e, por outro, que este fenômeno é o

veículo ideal de treino militar, devido à dureza e à agressividade demonstradas pelos que nele participam é também muito sugestiva quanto ao carácter homólogo e, talvez, da interrelação das duas esferas (ERIC DUNNING, 1985, p. 16).

Nessa perspectiva, observa-se que no processo social rumo à “civilidade”, o esporte passou a representar um combate mimético, apresentando similaridade com a guerra, sem os extremismos dos perigos de perder a vida.

Nesta linha, as tensões miméticas das atividades de lazer e a excitação com elas relacionada, isenta de perigo ou de culpa, podem servir como um antídoto das tensões provenientes do stress que, no quadro da repressão global estável e harmoniosa característica das sociedades complexas, se verifica entre os indivíduos (ELIAS, 1985, p.73).

Considerando o esporte como uma novidade ou como um reviver de outras épocas, como uma representação de uma cultura distante em transformação, e que se reformula, ele traz consigo hábitos, códigos e costumes transmitidos e remodelados, historicamente.

Ainda conforme Elias (1985, p. 187), “muitos tipos de desportos que hoje são praticados, de maneira quase idêntica, por todo o mundo, tiveram origem na Inglaterra.” E que “o termo inglês *sport* também foi adotado por outros países como um termo genérico para esse tipo de passatempo.” De acordo com Bracht (2005):

O esporte moderno resultou de um processo de modificação dos jogos populares e também de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa, e assumiu características básicas como competição, rendimento físico-técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento” (BRACHT, 2005, p. 13).

Tanto Elias quanto Bracht remetem à cultura inglesa a origem e as modificações por que passaram os esportes. E, nessa mesma linha, os elementos da cultura corporal. No Brasil, novas circunstâncias se apresentam desde a segunda metade do século XIX, configurando um projeto de modernidade, conforme postula Linhares (2009):

Desde a segunda metade do século XIX as práticas esportivas se apresentavam como possibilidades culturais concretas na constituição da vida social de algumas cidades brasileiras. Frequentemente anunciados no plano dos divertimentos, dos entretenimentos e, em alguns casos, relacionados também às temáticas da higiene e da educação, os *sports* ajudaram a compor um projeto de modernidade (LINHALES, 2009, p. 27).

A autora postula que, nessas circunstâncias, as práticas esportivas representavam uma maneira de “interpretar a vida moderna”. Para Vago (2012, p. 176), esses “jogos de *sport*” exigiram uma outra movimentação corporal: correndo, disputando, atingindo metas, resultados e vencendo. “Ora, ‘tão em voga nos países civilizados’ os jogos eram metáfora de tudo o que se pretendia que a escola fizesse às crianças – dotar seus corpos de agilidade e eficiência”.

Contextualizando a influência do esporte sobre a Educação Física, no Brasil, menciona-se que ele cresce com o fim do Estado Novo, período caracterizado pelo desenvolvimento industrial e pelos avanços na urbanização e na difusão do Método Desportivo Generalizado. (ASSIS, 2001, p. 15).

Os governos subsequentes incentivaram a expansão do esporte e, bem assim, a sua relação indissociável com a Educação Física. Nessa via, Joécio Fernandes Pinto (2012) afirma:

Nos testemunhos dos/as professores/as é possível encontrar vestígios destes trabalhos envolvendo o Esporte e a Educação Física na escola. Aliás, as fontes aqui privilegiadas anunciam indícios de fatos que estavam sendo (in)corporados. São emblemáticas as falas de professores/as que relatam estar o esporte no “sangue”, ou que se sentia no “dever” de ensinar os esportes, que teve uma “missão” e a cumpriu com êxito (PINTO, 2012, p. 48).

E acrescenta outros sentidos dados ao esporte, sustentando que, apesar de se configurar como hegemônico, não contemplava a totalidade:

Entretanto, além de influenciarem nessa escolha, as vivências esportivas produziram também representações sobre os sentidos da prática esportiva para a vida destas pessoas. Assim, enquanto para um a prática esportiva poderia ser aprender a nadar no riacho próximo da escola para não se afogar, para outro, era uma “medicina preventiva”; para outra, a satisfação de ser reconhecida pelo seu trabalho, e para outras ainda, uma forma “graciosa” de estar no mundo. Importante salientar que tais representações, algumas vezes tão díspares, coexistiram em uma mesma temporalidade. Algumas delas se distanciavam, por exemplo, das representações propagadas pela política do governo militar nos anos 1970, que indicava a seleção de talentos e o desenvolvimento da saúde. Importa que estas representações teriam circulado no cotidiano social de tais pessoas, as quais depois escolheram ser professores/as de Educação Física. Tais representações podem ter impactado suas ações pedagógicas de forma também distinta (PINTO, 2012, p. 47).

Vê-se que diferentes representações do esporte para diferentes pessoas geraram concepções diversas em uma mesma temporalidade. O autor também cita relatos de outros professores que confirmam a coexistência de jogos, brincadeiras, ginásticas, bailes de folclore, atletismo, tanto na esfera social fora da escola, quanto dentro e/ou no currículo da graduação em Educação Física, na época.

Pinto (2012, p. 108) traz elementos que comprovam as intencionalidades de uma Educação Física mais equilibrada em relação aos conteúdos, “Assim, apesar da colonização esportiva, tal conteúdo [esporte] nunca esteve sozinho e várias foram as recomendações de que um currículo exclusivamente esportivo não seria um bom currículo.”

A relação entre esporte e Educação Física Escolar foi contemplada com o Decreto nº 69.450/71, que passou a regulamentar o esporte dentro da escola, estabelecendo em seu artigo 1º:

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

E o artigo 3º determinou:

A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

[...] No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

[...] No parágrafo 1º “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

[...] No 2º parágrafo: A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva (BRASIL, 1971, p. 1).

Observa-se que esse decreto apresentava a dimensão da aptidão física como norteadora do planejamento e da avaliação na Educação Física Escolar. A tendência era separar os aptos e os inaptos. Para além da aptidão física, são mencionados aspectos higienistas, definidos por Ghiraldelli (1989, p. 17) como concepção

baseada na saúde individual e na formação de homens e mulheres fortes e sadios, dispostos à ação.

Nessa direção, o esporte seria um meio de disciplinar os hábitos das pessoas, tornando-as mais saudáveis, incluindo também a valorização da pátria, característica marcante do regime militar.

A iniciação esportiva incluída na quinta série marcou o território dos esportes na escola ao determinar esse conteúdo, em decreto. Eis o início de sua hegemonia, como corrobora Bracht (2010, p. 1):

[...] nas décadas de 1970 a 1990, se tornou hegemônica como conteúdo das aulas de Educação Física foi o esporte. Isso se deveu ao fato de que, nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional.

Nesse sentido, registra-se a principal tarefa esperada da Educação Física, qual seja, promover a iniciação esportiva com o fito de identificar talentos, para que, futuramente, pudessem representar o Brasil no cenário esportivo internacional. Vê-se, portanto, que a Educação Física/Esporte trilhou as vias da transformação dos estudantes em atletas. Esse objetivo inicial de promoção do esporte se enraizou forte e profundamente na Educação Física Escolar, que segundo o mesmo autor, uma dependência hierárquica se estabeleceu: “naquele momento, foi o próprio esporte que passou a conferir importância à Educação Física, ou seja, a legitimidade dessa disciplina na escola passou a depender em grande parte da importância social atribuída ao fenômeno esportivo” (BRACHT, 2010, p. 2).

Com o fim da ditadura civil-militar em 1985, após movimentos sociais relevantes no Brasil, dá-se início a uma nova organização social, política, econômica e cultural e, conseqüentemente, na relação Educação Física, Esporte e Escola, conforme menciona Bracht:

Nos anos 1980, no contexto de uma ampla movimentação social e política em prol da democratização da sociedade brasileira, constituiu-se, também

no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira, um movimento, posteriormente denominado movimento renovador, que se caracterizou por uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Decorre dessa crítica uma mudança radical do entendimento do conteúdo da disciplina (BRACHT, 2010, p. 2).

Após essa década, as reflexões acerca da Educação Física no campo educacional foram crescendo com o passar dos anos, e geraram várias publicações, até os tempos atuais. Uma das questões presentes nos debates diz respeito à legitimidade da disciplina na escola. Concomitantemente às reivindicações legais e à sua importância enquanto área de conhecimento, a Educação Física tem travado embates internos no que se refere à transposição da ênfase concedida às abordagens metodológicas e pedagógicas de orientação médico-higienista, psicomotora, militarista e esportivista.

Buscava-se encontrar uma nova organização em que a Escola, a Educação Física e o esporte e as relações estabelecidas entre os estudantes fossem mais participativa, plural e democrática.

Em meio aos processos de força e de poder, em que se discutiam sobre a importância da Educação Física e as diferentes concepções adotadas, vários autores em perspectiva crítica, procuraram responder a diversas indagações.

Assim, para balizar o debate, Assis (2001) traz uma importante delimitação do universo da crítica ao esporte na escola.

As críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões, que não se excluem e se articulam. A primeira dimensão diz respeito a essa relação de exclusividade (sem espaço para outros temas), primazia (prioridade quanto ao tempo e à organização do espaço) ou hierarquia (outros temas tratados em função dele na organização das aulas de educação física. A segunda dimensão da crítica diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se, por um lado, na ideia de que o esporte que acontece na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. A escola, por meio da educação física, estaria assumindo aos códigos, sentidos e valores da instituição esportiva (ASSIS, 2001, p. 16).

Apesar da existência dessas formas de relação com o esporte, na escola, é importante mencionar que esse processo não foi unívoco e nem unânime, mas o que não parece deixar dúvidas foi a crescente hegemonia esportiva nesse contexto.

A primeira crítica apresentada se refere a maior importância dada ao esporte em detrimento às práticas corporais nas aulas de Educação Física na escola, seja por meio da cultura ou da aptidão física. A hegemonia dos esportes, enquanto conteúdo escolar é apontada como prioridade nas escolhas dos conteúdos e também no modo de organização das aulas.

É muito comum se iniciar as aulas com o desenvolvimento de alongamentos (ginástica, por exemplo) subordinados à parte “principal” esportiva. Desse modo, também se trabalha com jogos ou brincadeiras, sem seu devido tratamento enquanto conteúdo da Educação Física Escolar.

Em consonância com o exposto, Almeida Júnior (2012) relembra suas aulas enquanto estudante na década de 1980:

[...] os professores de educação física organizavam a situações de aprendizagem das práticas corporais, via de regra, da seguinte maneira: as aulas iniciavam com uma pequena corrida geralmente realizada em duplas com duração média de dez minutos, seguida de uma sessão de alongamentos. A segunda parte da aula consistia de uma série de exercícios “educativos” (fundamentos) com a utilização da bola oficial do esporte coletivo praticado. Esses exercícios tinham como principal objetivo desenvolver uma ou mais habilidades técnicas específicas da modalidade esportiva. Por fim, a terceira parte da aula era dedicada ao jogo coletivo - precedido de um ritual excludente de escolha dos capitães e dos times - normalmente utilizando regras oficiais advindas do esporte institucionalizado e que, na maioria das vezes, não eram de domínio de todos os alunos. Isso fazia com que aqueles alunos considerados mais aptos ou habilidosos participassem mais dessa parte da aula (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 36).

Outro fator que corrobora o que foi dito, diz respeito às estruturas físicas das escolas; a maioria tem um padrão que delimita os espaços para as aulas; a quadra poliesportiva vem com as demarcações do Vôlei, Basquete, Handebol e Futsal. Parece impossível não desenvolver tais conteúdos. Não se trata de reclamar de tais espaços, mas de reconhecer que eles sinalizam conteúdos a serem desenvolvidos.

Um dos importantes críticos à esportivização da Educação Física Escolar, Bracht (2005, p. 15), aponta que “o fenômeno esportivo tomou de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se.”

Um paradoxo se estabelece devido à própria compreensão holística da cultura ou das “culturas”. A cultura tomada como ponto de partida para as vivências corporais de uma sociedade construída e em construção, ao se delimitar ou partir de um ponto de vista para a composição de conteúdos, não se conecta com a totalidade. Faz-se um recorte dessa “cultura” como se fosse a única ou a mais importante. Tal conduta vai na contramão das reflexões que geraram a própria terminologia cultura de movimento ou corporal de movimentos.

Em contrapartida Pinto (2012) sinaliza que:

“Todavia, este movimento de “esportivização” dos divertimentos não parece acontecer de forma unívoca, uniforme e avassaladora. O conjunto de testemunhos possibilita perceber que existiram diversas formas de esportivização de atividades de lazer, algumas formas bem amenas, com o entendimento de que somente o movimento corporal similar ao do esporte já era suficiente para ser considerada uma prática esportiva. Este foi o caso da natação, que na impossibilidade de contar com uma estrutura física própria, nomeou os divertidos banhos no rio/lagoa como atividade esportiva. Devemos registrar também que estas esportivizações não teriam suprimido outras práticas corporais do cotidiano social. A professora Marialva relata sobre os jogos que não deixou de brincar, como o jogo de “finca”, os jogos de “pega-pega”, dentre outros. Destaca-se, então, a tensão entre a expansão cultural do esporte em proporções mundiais, pulverizado de significados sociais diversos e táticas de apropriação dos indivíduos que, mergulhados em circunstâncias sociais e culturais locais, jogam e vivenciam os esportes da forma como os convém. (PINTO, 2012, p. 43).

O autor apresenta elementos que nos fazem refletir a respeito da dimensão e da abrangência dessa esportivização, de igual modo, percebemos que outras práticas e vivências do esporte aconteceram concomitantemente ao seu uso organizado, padronizado e competitivo. Quanto à hegemonia esportiva discutida, Vago afirma:

“Não se questiona aqui o fato de o esporte ter se desenvolvido mundialmente ao ponto de se ter transformado em elemento hegemônico da cultura de movimento. Esse é mesmo um fato histórico. Que o esporte tenha influenciado a Educação Física e se transformado no seu principal (ou até o único) conteúdo de seu ensino na escola nos últimos 50 anos, disso também não se discorda (VAGO, 1996, p. 8).

Já podemos considerar o aumento temporal desse lastro de influência esportiva na Educação Física Escolar. Essa construção histórica entre o esporte e a Educação Física é muito significativa, e não se pretende banir ou negá-la. Deve-se avançar na diversificação das vivências das práticas corporais dentro da temática dos esportes e também para além dela. Tal percepção não significa a desqualificação do esporte, nem tampouco reproduzi-lo aos moldes sugeridos por outras instituições, ou de acordo com interesses de terceiros. É preciso avançar nesse ponto.

Nesse aspecto, aparece a segunda crítica que se refere à continuidade do esporte na escola, e a serviço do sistema esportivo global, reproduzindo os códigos de seletividade e rendimento máximo. De acordo com Kunz (2014), o esporte de alto rendimento apresenta princípios da sobrepujança, e as comparações objetivas convergem para a normatização e padronização do esporte.

Ressalta-se que o esporte de alto rendimento, direta e indiretamente, influencia a cultura escolar. Muitos estudantes esperam que o esporte visto na televisão, seja reproduzido; eles trazem em seu imaginário a ideia de que o esporte não é para todos e, trazem também a ideia da competição. Essa cultura midiática de valorização do 1º lugar e da meritocracia do desempenho se configura nas aspirações dos estudantes.

Se ao chegarem à escola, eles encontram um direcionamento similar em suas ações e concepções, por meio de seus gestores e professores, certamente, irão reproduzir aquilo que se faz fora dela. Assim, fica configurado o elemento da crítica e, provavelmente, o esporte escolar estará a serviço do sistema esportivo, reforçando os códigos de exclusão e de aptidão física. Nesses termos, Bracht e Almeida (2013) ratificam:

Assim, não só os dirigentes do próprio sistema esportivo, mas também políticos de uma maneira geral, administradores públicos (da área da educação ou não), pais e alunos acabam por associar a Educação Física Escolar ao fenômeno esportivo a partir da visão hegemônica de esporte na nossa cultura (BRACHT, ALMEIDA, 2013, p. 138).

Uma situação oposta pode ocorrer nesta chegada dos estudantes à escola trazendo tais pensamentos meritocráticos e competitivos. Para modificar essa cultura, é

necessário que a comunidade escolar, sabedora de sua importância na transformação social, possa por meio de suas ações pedagógicas, questionar certos “atos culturais” feitos por repetição e sem reflexão, seja nas aulas do conteúdo esporte na Educação Física, seja em qualquer conteúdo de outra disciplina escolar. Com essas características, a Educação Física na tratativa do esporte pode se aproximar do que acredita Bracht (2001):

O esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação” (BRACHT, 2001, p. 19).

E há também os casos em que somente o professor de Educação Física faz esse movimento de contracultura, o que gera muitos embates; esse professor não trata somente dos aspectos da lógica do rendimento ou dessas ou daquelas modalidades, ele procura ir muito além disso. O papel crítico, nesse cenário, nos confere um lugar de isolamento por parecermos utópicos ou, em até muitos casos, somos acusados de não querermos trabalhar “direito”. Essa forma de pensar é fruto desse imaginário contido na cultura escolar. Nesse sentido, concordo com o esporte integrado ao projeto pedagógico conforme sinaliza Bracht:

No meu entender o esporte na escola, ou seja, o esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico desta escola. [...] Assim, a realização de uma pedagogia crítica em EF está condicionada por aquilo que acontece na escola como um todo, e muito provavelmente apresentará os avanços e as contradições deste contexto. A mudança na EF está condicionada pela mudança da escola e esta, pela da sociedade (BRACHT, 2001, p.18).

O sentido inverso pode acontecer também. A mudança social sofre influência da escola e essa, da Educação Física. Assim, assumiremos nossas possibilidades enquanto produtores de cultura, no argumento de Vago (1996):

[...] é preciso que se afirme radicalmente essa capacidade de intervenção da escola na sociedade, pois o que de pior poderia acontecer à ideia de se construir um esporte como prática cultural portadora de valores que privilegiam, por exemplo, o coletivo e o lúdico, é o enclausuramento dessa ideia na escola, como se ela fosse possível e desejada somente em seu interior (VAGO, 1996, p. 152).

Os princípios da coletividade, do bem comum e da ludicidade deveriam ser a base das relações estabelecidas socialmente. O desenvolvimento desses princípios por meio da escola, a partir da resignificação do esporte, tanto é possível, quanto se faz necessário. E deveria ser de maneira natural. É de certo modo incompreensível que seja comum e menos questionável excluir, selecionar e marginalizar na escola, ou em qualquer lugar, aliás.

Para superar esses códigos do esporte de rendimento e viabilizá-lo na escola, e também ser um agente de transformação social, Kunz (2014) propõe uma Transformação Didático-Pedagógica do Esporte⁵, buscando estudantes livres e emancipados, com competências da autonomia, da interação social e da objetividade.

O autor enfatiza a linguagem/comunicação como primordial nesse processo:

Fica evidente que para essa compreensão do esporte os alunos devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Nesse sentido, é da mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural (KUNZ, 2014, p. 38).

Bracht menciona o termo “condicionada” e Kunz cita “instrumentalizados”, trazendo ao debate um outro aspecto do esporte na escola – a técnica. Pode parecer somente um jogo de palavras em seu aspecto semântico, mas a técnica tem sido alvo de considerações no ensino dos esportes na escola.

Assis (2001, p. 6), completa: “O esporte, mesmo na maioria das vezes reduzido à sua dimensão técnica ou a uma modalidade, também faz parte desse “jogo do aprendizado”.

Sem dúvida, a técnica está presente no contexto geral do esporte na escola, mas não pode ser objetivo de todo o processo. Bracht esclarece um mal entendido sobre a técnica:

⁵ Título do livro publicado pelo autor em sua primeira edição em 1994, sendo consultado e referenciado nesse trabalho, pela sua oitava edição no ano de 2014 e reimpressa em 2016.

O que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, ou seja, a abolição da aprendizagem de destrezas motoras esportivas. Propõe sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte (BRACHT, 2001, p.16).

Essas aprendizagens básicas poderão e estarão presentes nas aulas no sentido de facilitar as novas aprendizagens e a construção de novos significados das práticas dos esportes, longe de ser ensinado ou aprendido enquanto modelo estereotipado, de um padrão perfeito ou de mecanização do movimento. A relação de cada estudante com o seu movimento no esporte pode ser única e cheia de significados, os quais farão parte de sua história, da relação consigo mesmo, com os outros, com os espaços e materiais disponíveis.

Kunz se posiciona para além da técnica quando postula:

Ainda na perspectiva interna do sujeito, a aprendizagem motora não esquece que, na realização de movimentos os sujeitos envolvem-se na sua totalidade, ou seja, nas suas dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras. O motivo do reconhecimento dessas dimensões encontra-se no fato de as mesmas influenciarem a perspectiva externa da realização dos movimentos, ou seja, a forma do correr, do saltar, do jogar, do andar, etc. (KUNZ, 2014, p. 87).

Nessa perspectiva, cai por terra modelos pré-definidos de padrões baseados em sexo e idade. Cada sujeito é sempre único, e cada grupo também o será. Como podemos padronizar se todos somos diferentes? A subjetividade não pode ser desprezada.

O autor leva esse conceito holístico para uma indagação sobre o esporte:

Na escola o esporte não poderia ser tematizado num conceito "amplo"? O que seria, então, um conceito "amplo" do esporte? Será que, andar de bicicleta, caminhar, fazer ginástica, dançar as brincadeiras e os jogos infantis, etc, não podem, também, ser entendidos como esportes? Em caso afirmativo, temos aí um conceito "amplo" de esporte. Quantas vezes já não ouvimos de pessoas que dizem que o "seu esporte" é ir de bicicleta ao trabalho, dançar nos fins de semana ou caminhar na praia? No cotidiano, estes "esportes" existem, e qual é a preocupação da Educação Física sobre este tipo de esporte? (KUNZ, 2014, p. 68).

Considerando as ponderações do “mundo vivido”⁶, as contribuições e as dúvidas relacionadas aos temas apresentados quanto ao esporte, parece que tais confusões sobre a abrangência do termo está muito mais ligada ao poder exercido pelo esporte em sua construção social. Esse poder tende a transformar todas as práticas corporais em esporte, contribuindo para a esportivização. Cabe a reflexão: por que não chamamos mais as práticas corporais de ginástica como outrora? Ou de luta, por exemplo? O termo "escolhido" é o esporte.

Poderíamos, inicialmente, pensar em uma resposta baseada na raiz histórica dos próprios jogos e de suas ramificações ao longo dos tempos, “voltando às origens”, na forma de divertimentos, mas o que acontece é o contrário. A força do nome “esporte” veiculado na mídia e nos grandes eventos gera o entendimento de maior abrangência em relação ao termo. Ao pensar o esporte como conteúdo da Educação Física Escolar tais delimitações conceituais são importantes.

Menciona-se que as práticas corporais devem ser classificadas e tematizadas dentro desse quadro, em sua dimensão conceitual. Cabe aos professores de Educação Física distinguir essas práticas e esclarecê-las aos estudantes, ampliando a sua criticidade e a sua emancipação, conforme postula Kunz em suas obras. Caso contrário, poderemos contribuir para a secundarização das demais práticas corporais, fato que pode provocar a aceleração vertiginosa da hegemonia esportiva no contexto escolar.

Nessa via, González e Fraga afirmam:

[...] não dá pra afirmar que um plano de estudo, que tem por objetivo fazer os alunos apreciarem a pluralidade das práticas corporais sistematizadas, compreendendo suas características e diversidade de significados a ela atribuídos, se 90% das aulas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio são dedicados à prática de dois ou três esportes (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 57).

Os autores, com seus argumentos, se posicionam contrários à hegemonia esportiva na Educação Física Escolar, porém justificam a impossibilidade de quebrar essa hegemonia, em que se deixa para o segundo plano as demais práticas corporais.

⁶ Termo usado por Kunz em suas obras.

E acrescentam:

Estabelecer os percentuais de cada tema estruturador ao longo dos ciclos escolares é uma forma de articular o conjunto de conhecimento da disciplina com objetivos educacionais a ela atribuídos. Além disso, põe em pauta uma questão fundamental: o peso ou a importância que os diferentes temas tratados pela Educação Física (traduzido em tempo dedicado para desenvolvê-los) devem ter na disciplina como um todo e em cada ano escolar em particular (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 57).

Nessa linha, fazem a defesa dos percentuais de cada tema ao longo dos ciclos escolares como forma de articular o conjunto de conhecimento da disciplina. Ao citar a importância de cada tema e orientar que o tempo destinado ao esporte seja maior, que as demais práticas, os autores concedem ao esporte maior importância e contribuem para uma hegemonia esportiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza:

O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017, p. 213).

O documento abrange todas as unidades temáticas, a saber: Esportes, Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginástica e Práticas Corporais de Aventura a serem abordadas ao longo do Ensino Fundamental (2017, p. 212-217).

Nessa diversificação de conteúdos propostos pelo documento, o que não parece muito igualitário é o grau de importância dado a cada um deles. Sobre isso, Neira (2018) aponta:

O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades pode induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Surpreendentemente, o esporte figura hegemônico num documento que suscitaria a justiça curricular caso o ordenamento fosse paritário (NEIRA, 2018, p. 221).

Ao analisar as unidades temáticas propostas para o 6º e 7º anos, o esporte apresenta quatro “objetos de conhecimento” e as demais, apenas um objeto cada. No tópico “habilidades”, o esporte é contemplado cinco vezes, seguido por Lutas e Práticas Corporais de Aventura (4), Ginásticas e Danças (3) e Brincadeiras e Jogos (2). O mesmo se repete para o 8º e 9º anos, com a sobrepujança dos esportes; quanto às Brincadeiras e Jogos, não se faz sequer menção a eles.

Corroborando com o exposto, Betti (2018) argumenta:

Chega-se então a sete categorias de esporte, o que finda por conceder a esta unidade didática maior destaque e volume, especialmente no ciclo entre 7º e 9º ano, com nove categorias de esporte. Mas esse quantitativo não é necessariamente negativo no sentido de que poderia representar uma nova esportivização da Educação Física, pois propõe ampliar o leque de modalidades nas aulas, e desse modo pode contribuir para enfraquecer a indesejável e prolongada hegemonia do assim rotulado quarteto fantástico, restrito a modalidades esportivas coletivas com bola (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol). Aproximaríamos assim, ao menos no caso do Esporte, as práticas pedagógicas aos princípios da inclusão e da Diversidade, o que é reivindicado na literatura da área desde meados da década de 1980, e estão contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também documentos do governo federal, ao final da década de 1990 (BETTI, 2018, p. 162).

Não há dúvidas de que é necessária uma diversificação de conteúdos inseridos na temática esporte e, bem assim, a superação do “quarteto fantástico”, mas o documento mostra-se contraditório ao hierarquizar essas temáticas.

Já o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, de 2018, é organizado em sobreposição aos Conteúdos Básicos Comuns (2014), convergindo para as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Quanto à organização dos conteúdos, o Currículo Referência de Minas Gerais tem o seguinte posicionamento:

A BNCC trouxe uma nova organização para os saberes que deverão ser trabalhados nas aulas de Educação Física. Até então, orientadas pelos CBCs, as aulas de Educação Física eram desenvolvidas a partir de quatro eixos: **Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças e Atividades Expressivas e Ginástica**. A partir de agora somos convidados a contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de seis unidades temáticas, sendo elas: **Brincadeiras e Jogos; Esportes;**

Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Algumas delas organizam atividades, conhecimentos e práticas já bastante conhecidas, reconhecidas e contempladas nas aulas de Educação Física. Outras trazem grandes desafios, convidando os profissionais a refletirem, construir estratégias e buscarem recursos para atender às novas demandas formativas (MINAS GERAIS, 2018, p. 571-572, grifos dos autores).

Diante do exposto, as unidades temáticas se desdobram em objetos de conhecimento e sinalizam as habilidades propostas para os anos. Tomando como exemplo as escolhas feitas para o 8º ano (público de destino deste trabalho), temos a unidade temática: esporte e os objetos do conhecimento a seguir:

Esportes de marca (tais como atletismo, ciclismo, natação, entre outros).
Esportes de precisão (tais como tiro com arco, golfe, bocha, entre outros)
Esportes de invasão (tais como basquetebol, futebol de campo, futsal, handebol e polo aquático, entre outros). Esportes técnico-combinatórios (tais como ginástica olímpica, saltos ornamentais, GRD, nado sincronizado, vôleio, entre outros) (MINAS GERAIS, 2018, p. 601).

A lógica interna dos esportes, novamente, aparece como prioritária na temática, de acordo com a proposta da BNCC. Quanto às habilidades, o documento apresenta um total de seis, a serem atingidas no 8º ano do Ensino Fundamental.

Ressalta-se uma observação importante para o entendimento da progressão dos conteúdos na temática Esporte:

Na estruturação dessa unidade temática (ESPORTE) a BNCC se valeu de um modelo de classificação baseado na lógica interna e nas teorias do desenvolvimento motor. Não acreditamos que esse deva ser o único e nem o mais importante critério de progressão das habilidades. No entanto, ainda sim, mantivemos a estrutura apresentada ressaltando a autonomia do professor na escolha das modalidades a serem tematizadas em cada ano de escolaridade e em cada turma, levando em conta critérios objetivos e subjetivos (MINAS GERAIS, 2018, p. 574).

Concordo com a possibilidade de autonomia dos professores na escolha dos conteúdos, perante cada realidade e contexto social local. Tal possibilidade leva em consideração os diferentes sujeitos em seu processo de formação. Algumas indagações se propõem: qual seria o ponto de vista dos organizadores desse documento? Qual seria o critério mais importante ao considerar a progressão das habilidades?

O Referencial Curricular proposto para a Rede Municipal de Betim⁷, define os conteúdos: “No caso da Educação Física da Rede Municipal de Betim nos interessa ensinar sobre os jogos, brincadeiras, esportes e as ginásticas” (BETIM, 2008, p. 147). Logo após, abre a possibilidade de escolha: “Outras possibilidades como as danças, a capoeira, as lutas, dentre outras, podem ser tematizadas pelos professores de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e da própria escola”.

Com base no exposto, não se tem a intenção de acabar com o esporte, ou de bani-lo das práticas escolares; o que se propõe é um equilíbrio entre as práticas corporais e uma adequação de seu desenvolvimento, pautado em valores inclusivos e igualitários.

Vago contribui ao argumentar:

Assim, penso que uma prática pedagógica de Educação Física que *não contemple o esporte* é empobrecedora. Mas, em sentido inverso, considero que um projeto de Educação Física que *só contemple o esporte* é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos (VAGO, 2009, p. 38, grifos do autor).

Vago aponta para o caminho do equilíbrio entre o esporte e as outras práticas pedagógicas. É possível avançar muito em relação ao ensino dos esportes na escola, proporcionando aos estudantes oportunidades de vivências significativas de aprendizagem, ressignificando os espaços e os tempos, aliados à diversificação esportiva e, bem assim, aos demais conteúdos na Educação Física Escolar. É de suma importância não perder de vista as fases da infância e da adolescência, garantindo o direito, o acesso, a pluralidade e a diversidade.

Essa demanda é de responsabilidade dos professores e também dos coletivos que elaboram os documentos norteadores, seja na esfera municipal, estadual ou nacional.

⁷ [...] o Referencial Curricular de Betim adquire dimensão histórica de um registro, que visa sintetizar e harmonizar as expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BETIM, 2008, Prefácio). [...] [recentemente (2019 – 2020) há uma sinalização de alinhamento do documento com o Currículo Referência de Minas Gerais (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2017)].

2.2 Afastamento e Aproximação nas aulas de Educação Física Escolar

Um dos problemas enfrentados, sistematicamente, pelos professores de Educação Física diz respeito ao afastamento dos estudantes das aulas, conforme pontua Darido (2018).

Para fazer a análise dessa questão tomaremos como referência o par dialético afastamento x aproximação, proposto pelos autores a seguir, procurando entender como o conteúdo e as formas exercem influência sobre os estudantes, aproximando-os ou distanciando-os das aulas. Não se trata de julgar, estereotipar ou agir com preconceito; é nosso propósito levantar os elementos necessários à discussão.

Conforme Triviños (2010, p. 22), “A dialética afirma que tudo muda, se transforma, que nada é absoluto, salvo a mudança; que tudo é passageiro, histórico, que tudo está em movimento.”

Assim também é esse fenômeno na Educação Física Escolar. Pode variar pelo momento pessoal vivido pelo estudante, pelos grupos a que pertence, pelas relações estabelecidas em seu grupo familiar. Essas variáveis poderão se manifestar nas relações entre os estudantes, em situações essencialmente parecidas, mas podem ser completamente diferentes na conduta de cada um.

Em pesquisa realizada por Jacó (2005), em seis Escolas Estaduais de Campinas, de 7^a ou 8^a série (atuais 8^o e 9^o anos) do Ensino Fundamental com a finalidade de identificar os motivos pelos quais os estudantes de ambos os sexos não participavam das aulas de Educação Física, chegou-se a resultados que apontavam para seis núcleos, a saber:

- a) Aspectos metodológicos;
- b) Postura do professor;
- c) Infraestrutura da escola;
- d) Questões pessoais dos alunos;
- e) Problemas de saúde;
- f) Grupo em que o aluno está inserido (JACÓ, 2005, p. 33-34).

Verificou-se que a origem da maior parte dos problemas que afastam os adolescentes das aulas de Educação Física situa-se nos núcleos: “a” e “d”, estando relacionados à metodologia e às questões pessoais. O núcleo “a” refere-se às atividades propostas e como estas eram organizadas. Já no núcleo “d”, estão inseridos a vergonha, a baixa autoestima, a desmotivação e o fato do estudante julgar que não sabe jogar. Percebe-se que múltiplos fatores internos e externos compõem o cenário e o contexto escolar, gerando o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física.

Triviños (2010, p. 22) continua o raciocínio: “Todos os fenômenos segundo o pensamento dialético têm aspectos contrários. Esses contrários são opostos, isto é, não são divergentes em relação ao movimento do fenômeno.” Explicitando essa análise, podemos entender que se temos dois estudantes, um que não está participando da aula e outro que está, eles são opostos no interior do fenômeno, mas não são divergentes. Na verdade, contribuem para o desenvolvimento e o esclarecimento no tocante ao conhecimento sobre o assunto ou temática.

Não é difícil encontrar situações como as explicitadas por Oliveira (2010, p. 89), em que estudantes dizem “não levo jeito”, ou apresentam justificativas para não participarem, afirmando não estarem aptos. Nessa via, algumas indagações se nos apresentam: apto para quê? Que exigências estão sendo configuradas nessas aulas que levam o estudante a responder de tal forma?

O termo “não levar jeito” está relacionado à aptidão, sendo fruto de uma concepção seletiva e excludente. A esses estudantes considerados “inaptos”, diante da avaliação de cada um, pergunta-se: de que maneira ele chegou à conclusão de “não levar jeito”? As relações com os colegas, as experimentações, as críticas dos grupos, as vivências nem sempre positivas nesse processo, certamente, são fatores a considerar.

Gusmão (2000, p.18), se posiciona a esse respeito: “a escola, mais que um espaço de socialização toma-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida”.

Às vezes, o próprio professor aceita tal argumento sem tampouco tentar incluir o estudante nas aulas, contribuindo para seu afastamento. O contraponto seria a aproximação que decorre da ação do professor, sendo mediada pela cultura, conforme explicita Oliveira (2010):

Penso residir na ótica da cultura as possibilidades de vislumbrar uma pedagogia da EF para todos. Nessa direção, é possível pensar que os ditos “inaptos” ou os que “não levam jeito” em uma aula de EF são, na verdade, diferentes. Sujeitos com diferentes experiências de vida e que trazem consigo limites e possibilidades de se servirem de seus corpos (OLIVEIRA, R., 2010, p. 92).

Nessa via, Vago (2012) afirma que a Educação Física é direito do estudante, independentemente de padrões estéticos, cabendo ao professor o acolhimento e o respeito a todos os corpos, sem tiranias de perfeições. Valorizar as diversidades nas aulas de Educação Física como elementos fundamentais da cultura ou das culturas e suas possibilidades de manifestações nos corpos dos estudantes é, de fato, o grande papel do professor.

Quando as aulas têm sua orientação voltada para a inclusão, revelando valores pautados na participação e no respeito, as tensões marcadas pelas diferentes culturais, já são imensas. Quando a prática é pautada na valorização dos habilidosos e na competitividade gera situação de afastamento por “vontade própria” ou quase por uma imposição do grupo revelada em condutas nas práticas coletivas.

O que dizer dos padrões estéticos socialmente construídos que acabam impondo às meninas a “condição de beleza”, como “possível” princípio da feminilidade?

Esses significados hegemônicos que estabelecem coerência aos corpos das meninas produzem um ideal feminino que as afasta – ou, ao menos, dificulta- da participação nas aulas de educação física, porque correr, saltar, cair, pegar a bola e suar, “desengomar-se” com os movimentos, causa no corpo certo “descontrole” em termos de ordem e beleza estabelecidos (FERNANDES, 2010, p.112).

Esse distanciamento das aulas está muito presente no Ensino fundamental, daí a importância de um trabalho crítico e inclusivo que contemple as questões de gênero na fase inicial da adolescência. Muitas meninas sofrem preconceitos quanto à sua

sexualidade, por terem participação efetiva independentemente do conteúdo, mas principalmente no Futebol.

O que dizer dos padrões de força, de agilidade, socialmente construídos, que acabam impondo aos meninos a “virilidade” como “possível” princípio da masculinidade? Desde muito cedo, esses padrões são associados ao esporte e, principalmente, ao Futebol; meninos que não manifestam interesse pelo futebol sofrem preconceito e tem sua sexualidade questionada. As questões aqui apresentadas são marcações sociais que impossibilitam a igualdade nas relações entre os estudantes. Há uma distinção entre o que cada grupo pode ou deve fazer e/ou como se comportar.

Trago aqui as contradições do próprio fenômeno. Tomemos o Futebol, mais uma vez, como exemplo para ilustrar esse raciocínio. Quando as meninas querem jogar, normalmente, sofrem preconceitos, os demais “desejam-se” que se afastem. Quando os meninos se afastam, por consequência, sofrem preconceitos e os demais “desejam-se” que se aproximem. Onde fica a questão da igualdade nesse processo?

Fernandes (2010) pontua:

Podemos afirmar que associam as imagens dos meninos com os esportes e que produzem um ideal de masculinidade viril dificultam a participação nas aulas de educação física de algumas crianças – meninos e meninas que não se sentem à vontade para aprender os esportes, temendo serem estigmatizadas pelos demais (FERNANDES, 2010, p.113).

Menciona-se que as manifestações provenientes da diversidade entre as várias culturas são trazidas pelos estudantes nas aulas de Educação Física; tal fato gera relações de difícil equilíbrio. Muitas vezes, não são expressas e manifestas por meio de argumentações, mas exibindo comportamentos discriminatórios e violentos, como o *bullying*, por exemplo.

Sobre o tema, Oliveira e Votre expõem:

É notório que este fenômeno, para os alunos, não é visto como algo alarmante, pois os autores da molestação alegam que estão apenas brincando; e até mesmo aquelas pessoas que são vítimas, que sofrem agressão e/ou abusos por partes dos/das colegas não os denunciam, provavelmente com medo de represálias dos mesmos (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 176).

Esses comportamentos, muitas vezes velados, são difíceis de perceber, pois nem sempre ocorrem em nossa presença; por outro lado, os estudantes, às vezes, não têm confiança ou desejo de expor o problema. Até para os professores essa situação pode parecer problemática, seja pela dificuldade da observação e/ou pela dificuldade da escuta. É fundamental, por parte do professor, uma observação cuidadosa dos estudantes nesse percurso da participação para o afastamento, a fim de que possa, pelo menos, tentar um diagnóstico, e, conseqüentemente, intervir de maneira assertiva.

Não raro, esses estudantes precisam apenas de serem percebidos. Muitas vezes, estão passando por situações-problemas imensuráveis, e nem sequer, são notados ou quando o são, ainda recebem reprimendas com traços de autoritarismo, por parte do professor. A esse respeito Mattos contribui:

O bem-estar emocional possibilita ao educando estabelecer a ligação entre o que é ensinado e os sentimentos que favorecem o “sentir” o aprender. A atividade afetiva intensa faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender (MATTOS, 2012, p. 228).

Salienta-se que o engajamento e o interesse do estudante em aprender poderá se elevar com a diversificação das práticas corporais, e com o desenvolvimento de estratégias que propiciem novas possibilidades de vivências. Há indícios de que a tendência ao afastamento se dá também em razão da repetição dos conteúdos durante os anos na Educação Física Escolar.

Nessa direção, Darido propõe:

Adotar a concepção de um ensino inclusivo pode amenizar o afastamento das aulas. É preciso superar o histórico da disciplina, que em muitos momentos resultou numa segregação dos alunos em aptos e inaptos. A Educação Física na escola deve oferecer oportunidades para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento,

como um conjunto articulado de saberes necessários à formação do cidadão (DARIDO, 2018, p.18).

Em busca de inclusão e de cidadania nas aulas de Educação Física, Vago (2012), coloca em destaque o papel de educadores como transformadores sociais; e sinaliza para a Educação acolhedora e atenta a essa relação de tensão decorrente desses problemas:

A infância e a juventude, especialmente aquelas marcadas pelos constrangimentos econômicos, vem sendo expostas a contrastes variados nas práticas sociais, que aparecem também no interior das escolas. Preconceitos étnicos. Hierarquia de gênero. Exclusões. Segregações. Estudantes submetidos a experiências dolorosas, e seu corpo marcado por elas. São questões para toda a escola, e Educação Física não pode esquivar-se de cuidar de problemas como esses em seu programa (VAGO, 2012, p. 67).

O desafio é desconstruir a lógica perversa do sistema amplo social vigente, em que a marginalização e a exclusão são naturalizadas e, muitas vezes, replicadas na escola e em suas aulas de Educação Física. E então, promover momentos de inclusão; de valorização das pessoas; de celebração da diversidade e do respeito ao outro: essa, a potência para uma Educação Física inclusiva, aberta a aproximação e acolhimento de estudantes, propiciando aprendizagens oriundas da diversidade cultural e de suas múltiplas vivências próprias.

2.3 Brincadeiras e Jogos: História e Conteúdo escolar

A temática: Brincadeiras e Jogos, dada à falta de consenso em relação à definição do termo, tem merecido muitos estudos. Em relação a esse tema, Kishimoto (1994) se posiciona:

Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (KISHIMOTO, 1994, p.105).

A autora apresenta a noção de jogos vinculados às brincadeiras e aos objetos (brinquedos), colocando em relevo as regras e as especificidades de cada um; alguns mais ligados à imaginação, outros requerem o uso das habilidades manuais, outros subtendem a representação mental do objeto.

Considera-se que Kishimoto (1994, p.105) apresenta entendimentos sociais sobre o jogo, sendo: “1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto.”

Para Santos (2012, p. 41), o jogo vai além de uma atividade lúdica. “O jogo, por se tratar de um fenômeno complexo, não nos permite limitá-lo a uma definição ou tratá-lo como uma mera atividade que propicia prazer a quem o realiza.”

Ainda em consonância com o que propõe a autora, é comum utilizarmos expressões sobre o jogo em nosso cotidiano como: “jogo sujo”, “isso não está em jogo”, “você está jogando comigo” ou “jogo de cartas marcadas”, entre outras tantas. Essas expressões, além de ampliarem as definições de jogo, conferem a ele entendimentos distintos, variando de acordo com o local, a sociedade e a época.

Santos (2012, p. 41) argumenta: “procurar a essência do jogo é buscar seu significado na produção de vida dos homens em sociedade.” Em convergência ao exposto Kishimoto (1994, p. 108) corrobora: “Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui”. Por essa razão, entende-se por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época.

O jogo designa não somente “a identidade específica que o nomeia”, mas também as “imagens, símbolos e instrumento” para que esse aconteça. Combinando “ideias de limites, liberdade e invenção” Callois (1990, p. 10).

Ao mencionar os limites, o autor entra na dimensão 2 descrita por Kishimoto (1994): “um sistema de regras”. E acrescenta: “Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é, e o que não é do *jogo*, ou seja, o permitido e o proibido” Callois (1990, p. 11).

Definição conceitual similar apresenta Santos (2012):

Cada jogo tem seu próprio objeto, regulamento e momentos para ser realizado. Para coordenar a agitação e a empolgação que aparentemente dá a ideia de confusão, são criadas as regras que definem e determinam temporariamente, o que é o que não é permitido. No jogo, as pessoas podem discuti-las e modificá-las, pois não há presença de uma autoridade que decida a aplicação de regulamentos. Por isso, o jogo cria um espaço para liberdade e criatividade (SANTOS, 2012, p.42 - 43).

A autora aborda as especificidades de cada jogo; fala da criação de regras para se evitar a “confusão”, menciona também a possibilidade de modificar as regras, se houver consenso entre os participantes. Por fim, conclui que nesse processo de interação é criado um espaço no qual se exercita a liberdade e a criatividade.

Para Callois (1990):

O jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral dentro de limites precisos de tempo e de lugar. Há um espaço próprio para o jogo. Conforme os casos, o tabuleiro, o estádio, a pista, a lição, o ringue, o palco, a arena, etc (CALLOIS, 1990, p. 26).

Apesar desse “isolamento do resto da existência”, em determinados jogos, os combinados feitos pelos participantes expressam códigos e princípios, socialmente definidos que perpassam as organizações das regras. O autor ainda comenta acerca dos limites precisos para a realização do jogo, quais sejam: tempo e espaço.

Kishimoto (1994) colabora ao citar o jogo como objeto:

O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. Tais aspectos permitem uma primeira exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 1994, p.108).

Essa passagem faz referência ao jogo como brinquedo e também apresenta um exemplo para o terceiro elemento da tríade: “1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto.”, por ela assim definida.

A associação entre as brincadeiras e a cultura é expressa por Alves (2007):

A brincadeira é a porta de entrada da criança na cultura, sua apropriação passa por transformações histórico-culturais que seriam impossíveis sem o aspecto socioeconômico, neste sentido, a história, a cultura e a economia se fundem dialeticamente fornecendo subsídios, ou melhor, símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com sua cultura. Expliquemos melhor. Os jogos e brincadeiras tiveram ao longo da história um papel primordial na aprendizagem de tarefas e no desenvolvimento de habilidades sociais, necessárias às crianças para sua própria sobrevivência (ALVES, p. 2).

O autor destaca o papel dos jogos e das brincadeiras como elementos essenciais à entrada da criança na cultura, colocando em relevo a aprendizagem de tarefas, o desenvolvimento de habilidades sociais, tão necessários ao convívio social.

Kishimoto (1994) aponta a evolução do pensamento sobre o jogo e reforça a ideia de que cada sociedade, de acordo com seus valores e com seu modo de vida, o concebe de maneira diferenciada:

Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVI, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, p. 108).

Reportando-nos à cultura lúdica brasileira, ressalta-se que ela é constituída pelas culturas indígenas, africanas e portuguesas, dentre outras. Segundo afirma Alves (2007):

Os jogos e brincadeiras presentes na cultura portuguesa, africana e indígena acabaram por fundirem-se na cultura lúdica brasileira. Esta cultura lúdica é formada, entre outras coisas, por jogos geracionais e costumes lúdicos (ALVES, 2007, p. 12).

Os jogos e as brincadeiras foram sendo construídos ao longo dos tempos, principalmente, pela transmissão de conhecimento geral como bem sinaliza Alves (2007, p. 9): “Assim como ocorreu com a cultura lúdica portuguesa e africana, a indígena foi marcada pela influência do folclore, essencialmente os contos, lendas e histórias passadas de pai para filho”. Ainda sobre a influência portuguesa o autor argumenta:

Grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, pipa e outros, chegou ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses (ALVES, 2007, p. 5).

Essa mescla na cultura brasileira propicia a diversidade de jogos e brincadeiras, os quais exercem papel significativo na construção de identidade nacional.

Situando a escolarização dos jogos no Brasil, menciona-se que ela se deu, gradativamente. Na década de 1920, segundo Vago (2004, p. 90-92), os jogos de origem inglesa foram recomendados no ensino da Educação Física com o lema “prazer e obrigação”, “jogo e ginástica” nos chamados “jogos *gymnásticos*”.

O autor defende a ideia de que essa inserção transitou da “ortopedia à eficiência”. Nos nossos dias, não é essa a abordagem que se pretende dar aos jogos e as brincadeiras na escola. Segundo Santos (2012, p. 49), o jogo pode, no ambiente escolar, ser desenvolvido sobre a ótica de atividades recreativas, como recurso pedagógico e como conteúdo curricular.

Há inúmeras formas de classificar os jogos de acordo com a ótica da área de conhecimento estabelecida. A mesma autora defende o valor do jogo como conteúdo curricular:

Nesse sentido, o jogo não deve ser uma muleta que auxilia o estudante a percorrer um caminho. Muito menos deve ser encarado como um recurso para preparar indivíduos para passar em exames ou concursos sem nenhuma compreensão dos assuntos que estão sendo ensinados. O jogo deve ser entendido como uma possibilidade de formar o sujeito para a vida em sociedade, por meio das intervenções pedagógicas e interações sociais, possibilitando a apropriação consciente dos conhecimentos e sua relação com uma possível transformação da sua própria realidade (SANTOS, 2012, p. 38).

A BNCC, ao validar os jogos e as brincadeiras como conteúdo, assume uma postura que contempla a diversidade, reconhecendo a importância da pluralidade cultural:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino.
[...] Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e

as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2017, p. 212-213).

A respeito da importância da memória dos povos indígenas, como matriz da cultura lúdica brasileira, Alves (2007) pontua:

Inúmeras são as contribuições da cultura indígena à sociedade brasileira, na verdade, falar numa *sociedade brasileira ou cultura brasileira* é impossível sem passar pelo índio. A forma de organização social dos índios brasileiros estava intrinsecamente ligada à natureza quando do descobrimento do Brasil, dessa forma, é de se esperar que as atividades lúdicas das crianças indígenas fossem fortemente influenciadas pelos elementos da natureza, notadamente animais e rios (ALVES, 2007, p. 9, grifos do autor).

Santos (2012, p. 66), defende o jogo como conteúdo curricular, e tendo a cultura como norte. Nessa direção, sugere que devemos nos atentar para a classificação dos jogos tomando por base a sua essência, e não a sua aplicação ou o seu objetivo. Dessa maneira, surge então a classificação habitualmente utilizada na Educação Física Escolar: jogo popular, folclórico e tradicional, que passa a ser adotada como referência neste trabalho.

Outros pesquisadores convergem para essa visão, como Dalmolin e Piovani:

(...) os jogos e brincadeiras tradicionais devem ser desenvolvidos como prática pedagógica, “buscando novas estratégias e novas metodologias para o aprimoramento do ensino desse conteúdo. E, para que esse processo se torne viável, a Escola e as aulas de EF tornam-se locais ideais e propícios para a realização deste conteúdo” (DALMOLIN; PIOVANI 2014, p. 2).

Santos (2012) argumenta:

[...] os conteúdos refletem as experiências sociais e culturalmente aceitas. Os conteúdos são conhecimentos que se referem à elucidação da realidade e não mero acúmulo de informações. É preciso que se saiba o que fazer com o conhecimento que se tem e não apenas ter uma dada informação. É o conhecimento que nos permite que a realidade exterior tome, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que nos permite saber e explicar o que essa realidade significa.

[...] Nas aulas de Educação Física, o jogo é estudado, vivenciado e compreendido como parte da cultura e da história da humanidade, é organizado e sistematizado, de tal forma que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos que se relacionam a estes fenômenos. Os

jogos passam a ser tratados no planejamento do professor como um conteúdo curricular (SANTOS, 2012, p. 56).

Em relação ao conteúdo, a autora continua pavimentando caminhos para os professores de Educação Física e para os estudantes, conforme:

Pensar o jogo como um conteúdo curricular, como um conhecimento a ser construído é considerar que este, precisa de alguma forma contribuir na vida cotidiana do meu aluno. Ele precisa ter condições de interpretar e intervir em sua realidade se o quiser. O professor precisa saber responder em que o ensino de determinado jogo irá acrescentar na formação do seu aluno (SANTOS, 2012, p. 58).

A memória volta à cena, recordando o tempo da infância marcado pelos jogos e pelas brincadeiras, momento em que se reconhece a função social do jogo e sua contribuição na formação do aluno, de acordo com o que menciona Böhlm (2015):

Todos nós nos recordamos de jogos, brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da nossa infância, eram nestes momentos que experimentávamos, organizávamos, interagíamos e criávamos regras, tanto individuais quanto coletivas, memórias que fazem parte das narrativas lembradas e repassadas para nossos filhos, sobrinhos e afilhados (BÖHM, 2015, p. 4).

A transmissão desses jogos e brincadeiras que perpassaram por um determinado tempo e espaço históricos contribuem para a formação da cultura dos grupos e, posteriormente, serão ressignificados por gerações futuras. A esse respeito, Santos (2014) contribui ao elucidar:

A tradição de um grupo social e as manifestações populares de uma cultura nos auxiliam a compreender e a explicar a realidade à qual pertence, ela que representa a permanência e a reprodução das formas culturais. Dessa forma, o jogo tradicional é reconhecido e conservado como um patrimônio cultural, pois está arraigado em diferentes setores sociais. Essa condição permite que a tradição não seja antagônica à modernidade. Nesse sentido, há uma propensão para que o jogo seja, ao mesmo tempo, transformado e repetido em determinado contexto.

[...] Assim, vemos que ao se falar sobre os jogos tradicionais, jogos populares e jogos folclóricos temos a mesma conotação. São jogos evidenciados nas práticas culturais por meio dos costumes, e conforme são praticados e incorporados por dada cultura, passam a fazer parte da tradição de uma determinada realidade, que pode reproduzi-lo ou modificá-lo, mantendo sua essência lúdica (SANTOS, 2012, p. 71).

O conhecimento das transformações ocorridas no passado, o reconhecimento da tradição cultural, torna o estudante mais consciente de seu lugar nesse processo de

construção, fazendo-o resgatar e valorizar as tradições de grupos, de povos e de organizações que o antecederam.

O estudante deverá ocupar um espaço privilegiado nas aulas de Educação Física, desenvolvendo o uso de diversas habilidades, fato que contribuirá para sua formação integral. Cabe ao professor caminhar por essas trilhas, possibilitando, de fato, a tão “propalada” inclusão. Nessa via, se posiciona Santos (2012):

Nesta perspectiva, nas aulas de Educação Física os alunos precisam conhecer, experimentar, interpretar, recriar, refletir e realizar muitas mais ações que possam contribuir para a formação integral do aluno. Ao ensinar “o jogo” e “sobre o jogo”, o professor precisa considerar justamente essa formação integral, na qual não é valorizada a competição e a exclusão, mas sim a participação e a inclusão de todos (SANTOS, 2012, p. 64).

No tocante às Brincadeiras e Jogos, a BNCC os apresenta como conteúdo da Educação Física Escolar:

A unidade temática Brincadeiras e Jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 212).

Essa definição se aproxima das concepções de Santos (2012), que reconhece a temática como muito importante para o desenvolvimento dos estudantes. Analisando ainda a BNCC, ao apresentar os objetos do conhecimento e as habilidades, nota-se que há uma hierarquização, deixando as Brincadeiras e Jogos com quantificações menores que os outros conteúdos. Outro ponto a ser mencionado é a proposição e a definição de prática corporal descrita no documento:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

O que se coloca como questão é justamente o conceito de prática corporal adotado pelo documento, o qual manifesta uma contradição com o conceito explicitado por Neira (2018, p. 219). O autor aponta para a definição redutora das práticas corporais “movimento corporal como elemento essencial” (BNCC), o que se torna incoerente; a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de Educação Física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos.

Tal posicionamento vai ao encontro do que preconizam González e Schwengber (2012), qual seja, o jogo se materializa de várias formas na escola, e a Educação Física deve se ocupar dos jogos nos quais o movimento corporal seja essencial e não auxiliar. Citam respectivamente, como exemplos, o Jogo de Taco e o Jogo da Velha.

Pensar dessa forma é desconstruir a lógica já impregnada, culturalmente, aos jogos de tabuleiro, por exemplo, e/ou aos que requerem pouca exigência física. Donde se conclui que os significados da corporeidade contemplam apenas os biológicos, ou puramente, os aspectos do movimento em si. A propósito, um dos argumentos citados pelos autores:

É possível que uma pessoa dispute no Jogo da Velha sem mover as peças com sua própria mão: basta pensar a jogada e solicitar que outra pessoa a execute; mesmo o adversário. Nele, como em tantos outros é possível comandar as peças sem movimentar os corpos sem estar presente no local do jogo (via internet, telefone, ou carta, por exemplo) e ainda sim ser protagonista, pois o desafio está centrado na decisão do que fazer e não no fazer em si. No Jogo de Taco isso não pode ocorrer: quem joga é um protagonista e a decisão do que fazer está intimamente ligado ao próprio movimento. Portanto mesmo que a decisão seja orientada por alguém, o rebatedor continuará sendo o jogador. Nesta lógica a Educação Física se ocupa do segundo tipo de jogo e não do primeiro (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 31).

Relato a experiência tida com um estudante o qual apresentava deficiência, mesmo com a presença de inúmeras dificuldades de movimentação, ele conseguia mexer a cabeça e, minimamente, os braços. Assim, aprendeu a jogar xadrez e falava sobre o trajeto das peças; com muito esforço, às vezes, até conseguia movimentá-las.

É possível imaginar quão significativo aquele jogo era para ele! Distinguir e classificar certos aspectos dos jogos faz parte da dimensão conceitual (do saber sobre o fazer), desconsiderado no Jogo da Velha, de acordo com os autores. É importante ressaltar que essa dimensão é responsável pela ampliação dos conhecimentos, das aprendizagens e das vivências. Tal conceito apresentado sobre as práticas corporais não favorece a inclusão nem tampouco contribui para a integralidade dos sujeitos nas aulas.

Observa-se que no Currículo Referência de Minas Gerais, a temática: Jogos e Brincadeiras preserva o nome “Objeto de Conhecimento”, e aborda uma única habilidade: “Compreender e criticar a importância da vivência e fruição das brincadeiras e jogos ao longo da vida, refletindo sobre fatores que podem influenciar o distanciamento dessas práticas” (2018, p. 600).

Dessa maneira, confirma-se o distanciamento dessa prática, repetindo uma única habilidade, o que significa dizer que a essa temática é conferido menor grau de importância em relação às demais.

Reportando-nos ao Referencial Curricular de Betim-MG, menciona-se: “No caso da Educação Física da Rede Municipal de Betim nos interessa ensinar sobre os jogos, brincadeiras, esportes e as ginásticas” (BETIM, 2008, p. 143). E completa: “Outras possibilidades como as danças, a capoeira, as lutas, dentre outras, podem ser tematizadas pelos professores de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e da própria escola”.

A Proposta Curricular de Betim-MG apresenta a inclusão, a corporeidade e a ludicidade como princípios norteadores das ações educativas. No que tange aos critérios de avaliação, afirma que devem se pautar pelas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais (BETIM, 2008, p. 144).

Destacam-se também as habilidades pretendidas, a saber: “Participar de brincadeiras e jogos, respeitando e compreendendo as regras estabelecidas pelo grupo” (2008, p. 147); “organizar, autonomamente, esportes, jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as, principalmente, como meio de educação

para o lazer”. (2008, p. 148) e “analisar, construir regras mediadoras de jogos brincadeiras e esportes de acordo com as necessidades de cada grupo” (2008, p. 148).

Assumimos que os princípios de participação e de inclusão são características fundamentais no aprendizado e nas vivências do conteúdo Jogos e Brincadeiras nas aulas de Educação Física; torna-se imprescindível a manutenção de uma essência lúdica, inclusiva e participativa, confrontando valores sociais contrários, de modo a contribuir para a formação dos estudantes os quais terão suas vivências e experiências contadas, narradas e ressignificadas. E que as aulas de Educação Física sejam, também, tempo de outras experiências de transformações sociais.

2.4 Ginástica: História e Conteúdo escolar

Do ponto de vista etimológico, o termo Ginástica vem do grego *gymnastiké*, “arte de exercitar o corpo” e *gímnós* “nu, despido” (FERREIRA, 1986 apud AYOUB, 2013, p. 31). Na concepção dos gregos, essa definição contemplava várias modalidades, a saber: “corridas, lutas, saltos, lançamentos”, etc.

As mudanças históricas concederam ao termo novos entendimentos e novas significações. A compreensão europeia difundida pelo mundo defende que:

Sua prática, em diferentes países da Europa, faz nascer um grande movimento, que foi chamado, genericamente, de Movimento Ginástico Europeu. Como expressão da cultura, este movimento constrói-se a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Possui em seu interior princípios de ordem e disciplina coletiva que podem ser potencializados (SOARES, 2005, p. 18).

Desse modo, os princípios da ordem e da disciplina impuseram uma ruptura com a lógica de divertimento, instalando “as normas do bem viver”, marcadas pelos interesses do capital sobre sua disseminação para a população no sec. XIX. Ao contar com o reconhecimento dos intelectuais, os burgueses também aceitaram a ginástica, em um conceito de “caráter ordenativo, disciplinador e metódico” (SOARES, 2005, p. 21).

Ainda de acordo com a autora (2005, p. 19), “este é o movimento que pode ser pensado como o conjunto, sistematizado pela ciência e pela técnica, que ocorreu em diferentes países ao longo de todo os século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França.” Sabe-se que esses países tinham em mira vários objetivos mediante o desenvolvimento da Ginástica:

Assumido pelos Estados Nacionais, este movimento apresentava particularidades do país de origem, mas, de um modo geral, acentuava finalidades muito semelhantes, como, por exemplo, regenerar a raça e promover a saúde em uma sociedade marcada pelo alto índice de mortalidade e de doenças, sem contudo alterar as condições de vida e de trabalho. Em um outro plano, as finalidades completavam-se pelo desejo de desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver para servir a pátria nas guerras e na indústria. Mas a finalidade maior foi, sobretudo, moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e de viver (SOARES, 2005, p. 20).

Com base nesses pressupostos e nessas finalidades, os países incentivaram o desenvolvimento da Ginástica nos seguimentos sociais, incluindo as escolas:

A ginástica então deveria ser pensada pelo aparato científico disponível e assim colocada em igualdade com outras práticas sociais, explicada e sistematizada. Devia tornar-se obrigatória para a sociedade em geral, bem como prática regular em todos os currículos escolares (SOARES, 2005, p. 22).

E acrescenta, “O Movimento Ginástico Europeu foi, portanto, um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física no Ocidente”. Vale ressaltar que esse movimento referenciou o imaginário moderno sobre as práticas corporais, “trazendo a ideia de saúde, vigor, energia e moral coladas a sua aplicação” (SOARES, 2005, p. 20).

Salienta-se que esse modelo foi referência também aqui no Brasil: “(...) a ginástica que realizaria nesses corpos empenados seria conseguida por meio dos exercícios incluídos no programa: marchas militares, exercícios calistênicos e séries de exercícios baseadas no método sueco de ginástica” (VAGO, 2004, p. 79).

Segundo Ayoub (2013):

No Brasil, ao longo de todo o século XIX, podemos constatar que a educação física, como parte integrante da educação, igualmente foi alvo de grande atenção. Seguindo as mesmas orientações da concepção europeia, a sua vinculação com a educação moral e intelectual era frequentemente exaltada, com ênfase na primeira.

[...] Várias iniciativas para a inclusão da educação física nas escolas vão ocorrendo gradativamente por todo o país, sendo os exercícios ginásticos apontados como um dos meios mais importantes para tal finalidade: educar física e moralmente os indivíduos. Podemos afirmar sem receio que, durante muito tempo, aula de educação física na escola foi sinônimo de aula de ginástica (AYOUB, 2013, p. 79).

Corroborando com o exposto, Vago (2012) contribui ao mencionar a transição de nomenclatura:

Uma das mutações trazidas com a década de 1920 é a da própria designação da disciplina. A expressão “educação *physica*” passa a ser usada cada vez mais para identificar o que era antes chamado de “*gymnastica*”, “exercícios *physicos*” ou “exercícios *gymnasticos*” (VAGO, 2012, p. 184).

Essa mudança não ocorreu apenas na nomenclatura. Durante o século XX, a ginástica perdeu espaço no contexto nacional, no “confronto” com os jogos e os esportes. De acordo com Ayoub (2013, p. 81): “a ginástica, como conteúdo de ensino, praticamente não existe mais na escola brasileira. Aula de educação física na escola tem sido sinônimo de aula de esporte. Mais ainda: sinônimo de ‘jogar bola’.” A autora argumenta sobre a esportivização, espetacularização e preconceitos que prejudicam o desenvolvimento da Ginástica, atualmente:

No caso específico da ginástica, parece-me que o panorama é ainda mais grave, em virtude de somar-se à visão esportivizada da educação física escolar alguns preconceitos em torno dessa prática corporal, cuja origem pode estar localizada principalmente em dois aspectos: de um lado, a sua tradição de orientação militarista e, de outro, a sua associação à “ginástica espetacular” (AYOUB, 2013, p. 82).

Menciona-se que o aspecto da espetacularização da ginástica está ligado à sua esportivização e atrelado aos códigos de rendimento e *performance* vinculados pela mídia. Esse sentimento de “algo distante” ou “ou de difícil realização” é sinalizado por Ayoub (2013):

A difusão da ginástica artística e da ginástica rítmica desportiva no Brasil a partir de 1970 e 1980, ao mesmo tempo em que favorece o aumento do número de praticantes, especialmente nos clubes, traz consigo a ideia, reforçada pela mídia, de que essas atividades são extremamente difíceis e

que só podem ser praticadas por "superatletas" e orientadas por "supertécnicos". E a ginástica esportivizada sendo vista tão somente como "ginástica espetacular".

Essas são, seguramente, questões significativas que, aliadas ao processo de esportivização da cultura corporal, colaboraram (e, de certo modo, ainda colaboram) para que a ginástica tenha sido descartada da educação física escolar. O tom pejorativo ou restritivo com que geralmente muitos profissionais da educação física referem-se à ginástica acaba revelando o reforçando esses preconceitos (AYOUB, 2013, p. 82-83).

Segundo a autora, a difusão da ginástica artística e da ginástica rítmica esportiva no Brasil, trouxe conquistas, mas acabou evidenciando contrastes. Considerando que a prática dessas atividades se realiza em clubes e em outros espaços, tal fato legitima a ideia de que nem todos poderão realizá-las; além de serem consideradas "difíceis" e exigirem supertécnicos, apenas uma parte da população tem acesso a elas. Desse modo, a ginástica termina tendo o seu espaço questionado nas aulas de Educação Física. Para Marcassa (2006):

A Ginástica se apresenta hoje como um campo vasto, rico em conteúdos, variado em formações plásticas e quase inesgotável em possibilidades de expressão, criação e transformação, pois é composto por um denso registro de saberes que permitem ampliar, interagir e mesclar a Ginástica a outras expressões, tendências e sistematizações, e também identificá-la e caracterizá-la como uma prática específica e singular. É recuperando e fortalecendo a sua identidade e seus significados historicamente construídos que procuramos conceber a Ginástica (MARCASSA, 2006, p. 177).

A autora vê com esperança as diversas possibilidades no campo da Ginástica, reconhecendo, para além da sua riqueza de conteúdos, as variadas formas de expressão que ela enseja.

Ayoub (2013) contribui para a defesa do tema ao sugerir a valorização da Ginástica, ao mesmo tempo, demonstra preocupação quanto ao processo de limitação da Educação Física Escolar brasileira:

A ginástica como parte integrante do conjunto dos conteúdos que devem compor a disciplina [Educação Física] caracteriza-se como um conhecimento de importância indiscutível e que não pode ser simplesmente abandonado ou colocado em segundo plano na instituição escolar. À luz das considerações anteriores, não podemos negar que o processo de limitação que vem ocorrendo na educação física escolar brasileira, restringindo o seu conteúdo ao esporte e deixando de lado a ginástica (entre outros temas da cultura corporal) é muito sério e preocupante (AYOUB, 2013, p. 84).

Comparando-se o Referencial Curricular de Betim-MG (2008, p. 143) ao Currículo Referência de Minas Gerais (2018, p. 571), chega-se à conclusão de que em ambos os documentos, a ginástica está categorizada como conteúdo a ser ensinado (2008, p. 143).

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p.212) apresenta “na unidade temática Ginásticas: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.” Nota-se que as Ginásticas Esportivas (ginástica artística, ginástica rítmica) não foram contempladas como unidade temática. A Ginástica Geral é definida na BNCC:

Ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017, p. 215).

Ayoub (2013) também enxerga na Ginástica Geral um meio possível e desejável para o desenvolvimento do conteúdo nas aulas de Educação Física e aponta caminhos:

O que pretendo sustentar, portanto, é uma retomada da ginástica na escola por meio do "confronto" entre as tradicionais e as novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita atribuir "sentido próprio às suas exercitações ginásticas" (como propõe Coletivo de Autores, 1992, p. 77) E, levando em consideração as características fundamentais da ginástica geral, acredito que a GG possa ser reconhecida como o caminho mais apropriado, e talvez o mais ousado, para reconstruirmos, para recriarmos a ginástica na escola (AYOUB, 2013, p. 86).

Esse confronto sugerido pela autora nos remete à historicidade dos conteúdos e de suas formas de evolução e de organização de acordo com o tempo, o espaço, a cultura. Retomando o tema, a autora sinaliza:

E, no que diz respeito especificamente à ginástica, o que estou defendendo não é um "resgate saudosista" daquilo que foi a tradição da ginástica que se consolidou na escola brasileira, especialmente a partir do início do século XX, com influências determinantes do Movimento Ginástico Europeu. Para estarmos em sintonia com os desafios da educação física escolar na

atualidade, não podemos simplesmente retomar os Métodos Ginásticos Europeus sem a devida crítica aos seus princípios e finalidades. Precisamos, sim, superar preconceitos e caminhar com os nossos alunos rumo à compreensão dos significados que têm sido conferidos à ginástica ao longo da história, para que eles próprios possam encontrar outros significados (AYOUB, 2013, p.86).

Esses outros significados serão possibilitados com o devido trato do conteúdo na Educação Física Escolar, conferindo a ele o grau de importância que apresenta na história da sociedade. As considerações feitas por Ayoub (2013) parecem um bom começo para a valorização, a transformação e a vivência da Ginástica no processo de ensino e aprendizagem, de modo a ressignificar as experiências dos estudantes:

Nessa perspectiva, compete a nós, "educadores do corpo" (ou simplesmente educadores) superar os equívocos do passado e do presente e imaginar uma ginástica contemporânea que privilegie, acima de tudo, a nossa dimensão humana, o que quer dizer o ser humano-cultura e não o ser humano-máquina, o ser humano-sujeito e não o ser humano-objeto. Uma ginástica que consiga reagir aos dogmas da ciência positivista para encontrar suas respostas (ou, ainda, suas perguntas). Uma ginástica que esteja aberta aos ensinamentos multifacetados da cultura corporal, que aprenda com a ousadia-prudente do funâmbulo e com a prudência-ousada do ginasta, com a flexibilidade-firme da contorcionista e com a firmeza-flexível da ginasta, com o riso-sério do palhaço e a seriedade-risonha do técnico esportivo... Uma ginástica que não esteja sintonizada com os estereótipos de corpo presentes na atualidade, que não esteja interessada em alimentar a "ditadura do corpo ideal". [...] Enfim, uma ginástica que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrimo o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2013, p. 39-40).

Se na sociedade europeia, a Ginástica para se afirmar, teve que se distanciar do divertimento e dos aspectos lúdicos, na contemporaneidade, deseja-se que ela possa fazer o caminho inverso, apropriando-se da arte, do prazer, da linguagem e da liberdade, tornando-os elementos fundamentais e indissociáveis para sua consolidação na cultura corporal.

CAPÍTULO 3: ORGANIZANDO UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 A Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim, MG)

A Escola Municipal Gilberto Alves da Silva está situada no Município de Betim, MG, tendo sido inaugurada em 10 de dezembro de 2011; funciona em dois turnos, tendo atendido, no ano 2019, do 1º ao 5º ano pela manhã e, à tarde, do 4º ao 9º ano, totalizando, no 2º turno, cerca de (345) trezentos e quarenta e cinco estudantes, distribuídos em 13 turmas sendo: 1 (uma) turma do 4º ano, 1 (uma) turma do 5º ano, 3 (três) turmas de 6º ano; 3 (três) turmas de 7º ano; 3 (três) turmas de 8º ano; e 2 (duas) turmas de 9º ano.

Nesse mesmo ano, a instituição contou com o seguinte quadro de funcionários: 1 (um) diretor, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) tesoureira, 1 (uma) secretária, (28) vinte e oito professores PI⁸, (21) vinte e um professores PII⁹, 14 (quatorze) agentes de serviços, 4 (quatro) técnicas de biblioteca, 4 (quatro) técnicas de secretaria, 4 (quatro) pedagogas, 10 (dez) atendentes de apoio pedagógicos, totalizando 89 funcionários.

O espaço físico da escola é amplo e dispõe de 14 (quatorze) salas de aula, (uma) biblioteca, 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) sala para diretoria, 1 (uma) secretaria com depósito/ arquivo interno, 1 (um) auditório, 1 (uma) gráfica com depósito interno, 1 (uma) sala de esportes¹⁰, 1 (uma) instalação sanitária feminina para pessoas com deficiência, 1 (uma) instalação sanitária masculina para pessoas com deficiência, 1 (uma) instalação sanitária e vestiário feminino para alunas, 1 (uma) instalação sanitária e vestiário masculino para alunos, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) dispensa para perecíveis, 1 (uma) dispensa para não perecíveis, 1 (um) depósito, 1 (uma) sala de convívio para funcionários, 1 (uma) área de serviço, 1 (uma) instalação sanitária masculina para funcionários, 1 (uma) instalação sanitária

⁸ Docentes que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano (Ensino fundamental 1).

⁹ Docentes que lecionam nas turmas do 6º ao 9º ano (Ensino fundamental 2).

¹⁰ Essa é a descrição na placa de identificação na sala de materiais.

feminina para funcionárias, 1 (uma) quadra coberta com arquibancada e rampas de acessibilidade.

A escolha dessa escola para o desenvolvimento da Ação Docente de Ensino deu-se, especialmente, porque enquanto docente na instituição, conheço a sua história e a sua organização institucional, desde janeiro de 2012, ano de sua inauguração funcional. Pertencente à regional Alterosas, compartilha com escolas próximas, a Educação Formal dos bairros: Cruzeiro do Sul, Jardim das Alterosas 1º e 2º Seção, Nossa Senhora de Fátima e Duque de Caxias.

No início de seu funcionamento em 2012, a escola se configurou como um espaço de encontros de muitos desconhecidos (estudantes, professores, pedagogas, diretores) advindos de outras escolas da rede municipal de Betim. A construção de uma identidade cultural escolar demanda tempo; vivências, acordos; resolução de conflitos; são variáveis presentes a todo o momento. O espaço "novo" possibilitou o surgimento de novas relações entre comunidade, gestão, profissionais e estudantes. Registra-se que vivenciar esse processo não foi fácil, devido ao não pertencimento de muitos estudantes à "sua" nova escola e também pela multiplicidade dos atores envolvidos.

A duas primeiras equipes gestoras da escola (2012 - 2013 e 2014 - 2015) foram formadas mediante a indicação dos gestores municipais. A partir de 2016 a escolha passou a ser realizada de forma democrática contando com a participação dos estudantes, pais e dos funcionários da escola. Houve a renovação de gestores, porém, muitos professores permanecem no quadro atual e com o passar do tempo, os estudantes foram construindo, na relação cotidiana com os demais seguimentos, a cultura escolar local. A relação entre todos os seguimentos do 2º turno (turno de desenvolvimento da pesquisa) é muito respeitosa. O ambiente escolar é muito bom, o que torna possíveis vários projetos e ações multidisciplinares.

Nessa via, destacam-se os eventos previstos em calendário municipal como a Festa Junina e o Dia da Consciência Negra. Além disso, ocorrem as Gincanas; Mostras de Talentos; Exposições de trabalhos realizados pelos estudantes; Campeonatos internos esportivos. Menciona-se também a participação nos Jogos Estudantis de

Betim (JEB) e a participação nos Jogos Escolares de Minas Gerais, mediante à classificação no JEB.

Recentemente, a escola participou da Copa Teresópolis de Futsal, evento caracterizado pela participação de várias escolas, que se revezam em datas específicas, para receberem as equipes concorrentes; os jogos foram realizados em três categorias, sendo duas masculinas e uma feminina. Ainda, em 2019, ocorreu o projeto de voleibol, três vezes na semana, para estudantes de 11 a 15 anos (masculino e feminino), no contraturno escolar.

Menciona-se que as equipes gestoras da escola sempre se empenharam em adquirir materiais sugeridos para as aulas de Educação Física. Obviamente que as solicitações passaram por uma viabilidade financeira. Os materiais solicitados e necessários para desenvolver e qualificar a Intervenção da temática Ginástica foi totalmente adquirido pela gestão em 2019, até então, a escola não possuía nenhum material para essa finalidade.

3.2 Estudantes envolvidos

O público de destino da ação proposta constituiu de estudantes de turmas do 8º ano da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, em aulas regulares de Educação Física, com frequência semanal de duas aulas de 50 minutos.

As turmas do 8º ano (13 e 14 anos) foram escolhidas por estarem sob minha responsabilidade na docência desse componente curricular. Considerou-se também a possibilidade dessa Intervenção e de seus desdobramentos terem continuidade no ano letivo seguinte, com os mesmos estudantes. Pensou-se ainda em estender, futuramente, essa experiência às outras turmas, consolidando-a como perspectiva orientadora do ensino de Educação Física na escola.

Cabe salientar, que durante o processo da pesquisa, as turmas dos 8º anos foram reduzidas de (3) três para (2) duas, por determinação da Secretaria Municipal de Educação. Durante o período de existência das três turmas os estudantes tinham

comportamentos mais solidários, integrados e harmoniosos em suas relações interpessoais.

Após essa medida, as turmas remanescentes (8º A e 8º B) passaram a ter a seguinte composição: 8º A (15 meninas e 17 meninos) e 8º B (17 meninas e 15 meninos). Devido a um maior número de estudantes por sala, as turmas se tornaram mais agitadas. Menciona-se que durante o andamento da pesquisa, (5) cinco estudantes dos 8º anos foram transferidos da escola.

Para o desenvolvimento dessa intervenção, após contar com a anuência dos pais e/ou responsáveis, e levando-se em conta o desejo dos estudantes, as turmas passaram a ter essa configuração: 8º A (25) - (13 meninas e 12 meninos) e 8º B (26) - (14 meninas e 12 meninos).

Destes, segundo dados do Educenet (sistema de gerenciamento de dados administrativos e pedagógicos da rede municipal de Betim): (36) trinta e seis estudantes são pardos; (9) nove estudantes são brancos e (6) seis estudantes são pretos. O total de 24 estudantes tem direito ao benefício bolsa-família do governo federal.

Quanto ao perfil de aprendizagem dos estudantes destaca-se que em sua maioria atingem à média proposta pela Secretaria de Educação do Município considerando todos os componentes curriculares. Poucos são os estudantes que atingem satisfatoriamente todas as aprendizagens almejadas. Algo similar acontece com os demais estudantes sendo poucos aqueles que apresentam dificuldades extremas de aprendizagem.

Como a maioria dos participantes dessa pesquisa estudavam na escola desde o início de sua vida escolar, já estavam habituados à cultura da instituição de ensino. Nesse sentido, apresentaram uma boa relação com o ambiente; quase todos conheciam os professores e a organização escolar. Ressalta-se que as turmas são heterogêneas, mas apresentam similaridade em relação ao número e sexo dos estudantes, por sala.

Sobre suas experiências com as práticas corporais, destacam-se aquelas que advêm da Educação Física Escolar de anos anteriores; das vivências na rua, porém limitadas (as opções públicas de lazer nos bairros próximos à escola, praticamente inexistem); e também da movimentação no recreio escolar. Informa-se que há uma organização por ano do ciclo para a utilização da quadra sendo: segunda-feira (4º e 5º anos), terça-feira (6º ano), quarta-feira (7º ano), quinta-feira (8º ano) e sexta-feira (9º ano). A quadra da escola é usada pela comunidade nos finais de semana e muitos estudantes do sexo masculino participam do Futsal nesses momentos de lazer.

Percebe-se que os estudantes se envolvem bastante com as atividades e com os projetos desenvolvidos na escola. Já no início do ano letivo, perguntam sobre a festa junina, os campeonatos esportivos internos e sobre os Jogos Estudantis de Betim (JEB). Destaca-se que os conteúdos da Educação Física privilegiam os esportes, o que reforça a cultura escolar e também da cidade.

3.3 Aspectos Éticos

Precedendo o início dessa Intervenção Pedagógica, procurou-se explicar aos estudantes, aos pais e/ou responsáveis, a proposição da pesquisa e as condições necessárias à sua implementação.

Nessa direção, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Cessão do Uso de Imagem foram entregues a todos, tendo sido, na ocasião, lidos e explicados.

Aos estudantes, ainda foi entregue outro documento, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que atestaria o desejo de cada um a participar da pesquisa. Ressaltou-se, por fim, que somente receberiam o TALE, aqueles que tivessem sido autorizados pelos responsáveis legais.

Na ocasião, foi informado aos estudantes e aos seus responsáveis que poderiam a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa, sem nenhum

constrangimento ou desconforto. Para tanto, bastava se comunicar imediatamente ao professor, a fim de que fossem tomadas as devidas providências.

Embora compreendamos a importância da identidade de cada sujeito na participação e na construção da pesquisa, e a relação que o nome tem nesse processo, preferiu-se a utilização de nomes fictícios, com o intuito de se preservar a identidade dos envolvidos, principalmente, em respeito aos aspectos éticos.

Informa-se que os estudantes que participaram das aulas, mas não fizeram parte da pesquisa tiveram suas fotos retiradas; seus rostos foram distorcidos ou, quando possível, sua identificação corporal foi totalmente distorcida nas fotografias.

3.4 Conceituação da Intervenção Pedagógica

Esta intervenção pedagógica configurou-se como pesquisa-ensino, uma modalidade da pesquisa-ação. Para Penteado (2010, p. 37), nessa ação “acontecem simultaneamente: a ação docente e a ação pesquisadora, ambas caracterizando-se por serem uma ação do tipo afetivo/racional/relacional/comunicacional com o conhecimento”. E acrescenta:

Denomina-se pesquisa-ensino a que é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente. (PENTEADO, 2010, p. 36).

[...] é realizada pelo professor-pesquisador no Ensino Básico, ao longo de seu exercício docente e junto com seus alunos, na modalidade de formação continuada docente, resultando em uma transformação de sua prática, tendo por meta a qualificação do processo de ensino-aprendizagem (PENTEADO, 2010, p. 49).

Desse modo, esta pesquisa veio ao encontro de um desejo, qual seja, a transformação da minha prática docente, que critica a hegemonia do conteúdo Esportes na Educação Física Escolar e suas abordagens seletivas e competitivas.

A proposta dessa Intervenção Pedagógica, chamada também de “Ação Docente de Ensino”¹¹, visa diversificar os conteúdos na Educação Física Escolar, abordando-os de forma mais acolhedora, transformadora e emancipadora e também, analisar as implicações na inclusão e participação de estudantes nas aulas.

3.5 Ação Docente de Ensino (Intervenção Pedagógica)

A Ação Docente de Ensino (Intervenção Pedagógica) foi realizada após o planejamento das aulas de Educação Física para as turmas dos 8º anos da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva (Betim-MG), com a proposição de se considerar e de acolher a diversidade das práticas corporais, que compõem o universo da cultura corporal de movimento.

Antes de iniciar essa intervenção, recorreremos às orientações pedagógicas provenientes dos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017); o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), o Referencial Curricular de Betim-MG; (2008); documentos que suscitaram em nós, profundas reflexões.

Pesquisamos sobre muitas obras de autores da área; no que tange às temáticas propostas, apoiamo-nos nas referências teóricas e práticas de Elenor Kunz (2002; 2014); Valter Bracht (2001; 2005; 2010); Tarcísio Mauro Vago (1996; 2012); Reiner Hildebrandt-Stramann (2001); Guilherme Silveira e Joélcio Fernandes Pinto (2001); Admir Almeida Júnior (2012); Gisele Santos (2012); Eliana Ayoub (2013), dentre outros.

Ressalta-se que uma experiência desenvolvida pelos professores Guilherme Silveira e Joélcio Pinto, no Colégio Santo Antônio em Belo Horizonte, registrada em texto publicado na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), em 2001, enriqueceu em muito essa Ação Docente de Ensino.

Baseando-se nos pilares da Educação Física, a saber: conhecimento, ludicidade formação para o lazer, os autores questionaram a esportivização exagerada,

¹¹ Tenho como base as definições e conceitos apresentados por Penteado (2010, p. 72).

momento em que sinalizam novos rumos para a superação de certos conceitos, propondo outras formas de desenvolvimento da Educação Física na escola:

Fazemos uma crítica à Educação Física como treinamento, mera atividade ou descanso para a rotina da escola, descontextualizada histórica e socialmente, acreditando que o movimento humano é uma forma de expressão cultural e que, por isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 139).

Nessa direção, converge a proposta de nossa Ação Docente de Ensino; acrescenta-se que essa ação não propõe a escolha das temáticas de acordo com o interesse dos estudantes; tal fato levaria à repetição dos mesmos conteúdos, o que foge ao objetivo de nossa pesquisa.

3.5.1 Construção da Intervenção Pedagógica, escolha e abordagens dos conteúdos

Optamos pela escolha de duas temáticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, respeitando o tempo necessário às seleções feitas em cada uma, já prevendo a presença do imponderável na construção coletiva.

Tivemos como objetivos o desenvolvimento aprofundado de cada temática, convergindo para a superação do componente curricular como “mera atividade”; e contribuindo para uma diversificação dos temas: Brincadeiras e Jogos; e Ginástica.

Esses conteúdos são sugeridos pelo Referencial Curricular de Betim (2008, p. 147): “No caso da Educação Física da Rede Municipal de Betim nos interessa ensinar sobre os jogos, brincadeiras, esportes e as ginásticas.”

Para além da diversificação proposta, faz-se importante salientar as abordagens e princípios norteadores nas aulas. Essa tentativa levou em consideração aspectos acolhedores, problematizadores e transformadores. A leitura das obras dos autores do movimento renovador mencionados anteriormente levou a uma percepção crítica da necessidade da superação tanto da monocultura do esporte nas aulas, como também da superação da exclusão, da competição exagerada, da seletividade, da

valorização dos mais habilidosos ou daqueles que obtivessem maior êxito, seja nos jogos, brincadeiras ou na ginástica. É importante reconhecer que tais características presentes no contexto social, podem se manifestar em qualquer conteúdo escolhido para desenvolvimento com os estudantes. Assim a intervenção pedagógica precisou estar atenta tanto na intencionalidade inicial inclusiva, quanto nas possíveis manifestações opressoras e injustas que as vivências das práticas corporais pudessem suscitar durante as aulas.

Buscamos, portanto, uma Educação Física Escolar mais humanizada e humanizadora; lúdica, inclusiva e participativa, nas relações com os estudantes e em suas relações entre si e também, com as práticas corporais, confrontando valores sociais contrários e contribuindo de maneira transformadora e emancipatória para a formação dos mesmos e para as reverberações necessárias em seus diversos ambientes sociais.

3.5.1.1 Brincadeiras e Jogos

Metodologia

O primeiro tema escolhido trata das Brincadeiras e dos Jogos; escolha pautada na concepção da importância da ludicidade e na construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e participativo, contrapondo à prática da exclusão e de um ambiente inibitório aos estudantes.

Defende-se que as Brincadeiras e Jogos passam pela viabilidade e pela manifestação da imaginação, da criatividade e do desenvolvimento dos estudantes, potencializando novas formas de lidar com o conteúdo, de se relacionar com os espaços, com os outros e consigo mesmo.

A respeito das Brincadeiras e Jogos, se posiciona Kishimoto (1994, p. 108) “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época.”

Cabe informar, que no primeiro momento, as escolhas foram minhas; centralizei as decisões para que os estudantes percebessem uma organização coerente com o meu discurso e com minhas intencionalidades, considerando a diversificação dos Jogos e Brincadeiras e o desenvolvimento das aulas.

Para algumas seleções apresentadas, levei em consideração as minhas vivências; experiências infantis e também docentes, acrescentando os aspectos/origens da “cultura indígena e africana”.¹² Em cada dinâmica de aula, os estudantes foram convidados a experimentar as brincadeiras e os jogos e a construir coletivamente, mudar regras e a dar sugestões.

O Coletivo de Autores (1992) sinalizam sobre o ensino dos jogos:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 46).

Em convergência ao exposto pelos autores, em um segundo momento, após a realização de uma pesquisa feita pelos estudantes, em seu entorno social, a respeito das brincadeiras dos seus familiares ou conhecidos na infância e na adolescência, extraímos elementos da cultura local que fizeram parte da construção de novas aulas e novas vivências.

3.5.1.2 Ginástica

Metodologia

A Ginástica foi a segunda temática desenvolvida nas aulas de Educação Física. Menciona-se que foi a primeira vez que desenvolvi esse tema, dando relevância devida ao conteúdo, sem subordiná-lo ao desenvolvimento dos esportes. A metodologia consistiu na apresentação de conceitos e procedimentos básicos da

¹² SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: Eduel, 2012.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ginástica. Esses “movimentos” de acordo com as “possibilidades e necessidades”, Kunz (2014, p. 44) denominaria de “*trabalho*”.

Em certos momentos, centralizei a atenção dos estudantes para a explicação de movimentos, fazendo relações com aspectos históricos da ginástica e de seu desenvolvimento (posturas, exercícios, nomenclaturas, experimentações tradicionais).

Foram utilizados métodos tradicionais de aulas fechadas e abertas, dependendo dos objetivos a serem alcançados, em um processo de progressão e transferência. Em relação às aulas abertas:

Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 71).

E acrescenta: “podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no aluno, no processo, na problematização e na comunicação” Hildebrandt-Stramann (2001, p. 71).

Na progressão das aulas tradicionais fechadas para as abertas, os estudantes contemplaram o processo, a problematização e a comunicação. Também tiveram possibilidade de se movimentar livremente pelos espaços, utilizando e explorando os aparelhos da ginástica rítmica. (Bolas, arcos, fitas e cordas). Kunz argumenta que :

Na educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 2014, p. 44).

Este diálogo com o mundo através do “se-movimentar” na dimensão do sujeito enquanto linguagem, vai ao encontro de outro aspecto metodológico que consistiu em apresentar aos estudantes a perspectiva da Ginástica Geral (GG) “termo originado para diferenciar a ginástica ‘em geral’, da competitiva.” Ayoub (2013) reforça sua intenção inclusiva e lúdica:

Se a ginástica geral tem sido compreendida como uma ginástica para todos, orientada para o lazer, que objetiva, sobretudo, estimular o prazer pela prática da ginástica com criatividade e liberdade de expressão, podemos reconhecê-la como um espaço viável para a vivência do componente lúdico da cultura e, mais especificamente, da cultura corporal. Isso quer dizer que a GG traz a possibilidade de redescobrirmos o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2013, p. 61).

Isto posto, entende-se que a GG viabiliza e potencializa possibilidades de apresentação, de desenvolvimento e de transformação desse conteúdo nas aulas, de acordo com as características dos estudantes.

Nessa via, considera-se a possibilidade de construção coletiva de movimentos, utilizando o diálogo, a troca e as experimentações que poderão se transformar em uma coreografia do grupo, contribuindo para a interação e competência social e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e a emancipação dos estudantes. Para Kunz (2014, p. 40) “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação; isso implica, principalmente, um processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo”.

3.6 Instrumentos utilizados para coleta das informações (dados)

3.6.1 Observação

Utilizou-se a observação semiestruturada como instrumento prioritário de coleta de informações, tendo acontecido de forma contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos e comportamentos durante as aulas.

De acordo com Del-Masso (2018, p. 15): “A observação semiestruturada é a que ocorre em decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto”, considerando as múltiplas possibilidades que ocorrem em uma aula, as metodologias desenvolvidas e os objetivos da pesquisa.

3.6.2 Diário de Experiência de Ensino

O Diário foi um instrumento utilizado durante as aulas para anotações das relações, das vivências, dos diálogos, das aprendizagens e dos tensionamentos dos estudantes no processo da intervenção de ensino. Os aspectos mencionados configuraram o roteiro da observação.

Para Proença (2010, p. 155), o registro reflexivo é uma importante ferramenta, ou seja, instrumento metodológico na pesquisa-ensino, possibilitando melhorar a prática docente.

No Diário, foram anotados os dados preliminares quais sejam: identificação do conteúdo, identificação da turma, data e também os aspectos pontuais das aulas, como forma de resguardar essas lembranças. Posteriormente, foram organizadas as narrativas¹³ (registro reflexivo) das aulas de acordo com todas as informações percebidas e coletadas, adotando a perspectiva de natureza qualitativa.

Menciona-se que esses relatos foram descritos em campo específico, possibilitando num segundo momento, a digitação do texto, explicitando a sua relação com as fotografias.

3.6.3 Fotografias

Quanto às fotografias, decorrentes das aulas, menciona-se que foram registradas em câmara de aparelho celular, auxiliando no processo das informações e complementando as anotações realizadas no Diário de Experiência de Ensino. De igual modo, foram utilizadas como instrumentos auxiliares de observação e também como textos, possibilitando uma integração entre narrativa e imagem exposta.

Em relação à imagem, Almeida Júnior (2012):

¹³[...] as narrativas escritas possam criar oportunidades para que os/as docentes reflitam sobre sua ação pedagógica no cotidiano das escolas, como estratégia para ampliar seus conhecimentos e aprimorar sua ação nas aulas de Educação Física, com vistas a analisar, planejar, implementar e revisar suas aulas, estas narrativas estarão contribuindo com o processo de formação docente, e, conseqüentemente, com o ensino realizado na escola (SILVA e DIEHL, 2010, p. 97).

[...] as imagens devem ser tomadas como uma produção humana, na tentativa de interpretar, representar e conhecer o mundo. As imagens podem e devem ser consideradas como superfícies que buscam tanto apresentar como representar algo. As imagens são mediações entre os sujeitos e o mundo.

[...] As imagens fotográficas produzidas pelos diferentes sujeitos participantes do estudo (professor-pesquisador, professores/as de educação física e alunos/as) colocaram-se como potencializadores do processo de reflexão da prática cotidiana dos professores/as de educação física.

[...] Dessa forma, é possível afirmar que o conjunto de imagens fotográficas produzidas ao longo do trabalho de campo permitiu aos docentes rememorar e reconstruir as experiências vivenciadas nas aulas de educação física (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 84; 448-449).

Confirmando as palavras do autor “as imagens foram utilizadas como recursos para apresentar e conhecer o mundo”, prestando grande auxílio à minha prática docente, em especial, no sentido de recuperar na memória as cenas e cenários vivenciados nas aulas, ao longo desta pesquisa.

3.7 Cronograma proposto para a Intervenção Pedagógica de Ensino

Turmas: 8ºA/8ºB/8ºC

Turmas: 8ºA/8ºB

Quadro 1 - Organização da Intervenção Docente de Ensino

Semana	Procedimento/ Conteúdo	Ações
1ª	Explicação aos estudantes da organização e diversificação dos conteúdos. Entrega do TCLE.	
2ª	Recolhimento do TCLE e entrega do TALE. Início da Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos	Aula 1- Bingo Humano (dinâmica diagnóstica) Aula 2- Brincadeira: “Pum desce”
3ª	Recolhimento do TALE. Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1- Brincadeira: Casa, Inquilino, Terremoto. Aula 2- Brincadeira indígena: Mãe galinha
4ª	Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1- Pegador “Sol e Lua” Aula 2- Maestro
5ª	Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1- Queimada Real Aula 2- Rouba –Bandeira
6ª	Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1- Jogo da velha (reconstrução) Aula 2- Pedra, Papel e Tesoura (reconstrução)
7ª	Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1 - Brincadeira rítmica 1,1 (perna) 2,2 (palmas) - Matriz africana Aula 2 - Jogo: Corrida em direção ao cone (bola) 1,2,3,4
8ª	Ação de Ensino: Tema – Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1 - Pegador dos números (Jogo) Aula 2 - Bente Altas, Betes (Jogo de tacos)
9ª	Ação de Ensino: Tema - Brincadeiras e Jogos Observação e Anotações	Aula 1 - Jogo da onça - matriz indígena Aula 2 - Jogo de tabuleiro xadrez
10ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Apresentação das Ginásticas aos estudantes. Exploração do espaço utilizando movimentos livres. Alongamentos e rolamento à frente. Aula 2 - Conteúdo: Ginástica – alongamentos, estrela, rolamento a frente e para trás. Movimentos com os arcos, livremente utilizando (lançamentos, giros)
11ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Experimentações de movimentos de equilíbrio: Vela, aviões. Aula 2- Elementos da Ginástica tradicional, componentes históricos. Conceitos de extensão, carpado, grupado e afastado.
12ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Conceitos e experimentações da ginástica acrobática (duplas e trios) Aula 2 - Experimentações e criações com arcos e cordas
13ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Experimentações e criações com bolas e fitas. Aula 2 - Conceituação da Ginástica Geral e divisão em grupos

14ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1- Ginástica Geral escolha dos aparelhos e movimentos na construção coreográfica Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva
15ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva
16ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2 - Ginástica Geral - construção coletiva
17ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1- Ginástica Geral - construção coletiva Aula 2- Ginástica Geral - construção coletiva
18ª	Ação de Ensino: Tema - Ginástica Observação e Anotações	Aula 1 - Apresentações das coreografias surgidas nas experimentações em grupo durante as aulas anteriores Aula 2 - Apresentações das coreografias surgidas nas experimentações em grupo durante as aulas anteriores.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.8 Instrumento diagnóstico

3.8.1 Dinâmica Bingo Humano (adaptação) – conhecendo os sujeitos da pesquisa, suas vivências e motivações.

Metodologia:

Para o desenvolvimento dessa dinâmica, os estudantes utilizaram lápis ou caneta, régua e caderno. Pediu-se a cada um que desenhasse um retângulo ocupando, praticamente, uma folha inteira. Em seguida, esse retângulo foi subdividido em nove retângulos menores.

Nesse momento, expliquei aos estudantes que a dinâmica diagnóstica serviria para conhecê-los melhor. Era importante que mencionassem suas vivências e suas preferências relacionadas à Educação Física. A partir de então, apresentei a temática Brincadeiras e Jogos. De início, discorri sobre o conceito de identidade e sobre as características que nos tornam únicos:

“Todos nós temos uma nome no registro oficial. Nome e sobrenome. Possivelmente, aqui na sala, podemos ter pessoas com o primeiro nome igual ou um sobrenome, mas dificilmente com os mesmos nomes completos (nome e sobrenome)”, embora isso aconteça.

Completei: “Para essa dinâmica/brincadeira vamos manter o nome e vamos mudar nosso sobrenome. O 1º sobrenome passa a ser a prática corporal que mais gostamos de “fazer” na Educação Física e o 2º sobrenome passa a ser o conteúdo da Educação Física que nunca fizemos na escola e que gostaríamos de fazer/conhecer/vivenciar.” (Docente, 2019).

Após todos escolherem seus “novos” nomes completos, pedi que os escrevessem fora dos nove retângulos e também em uma “tirinha” entregue a cada um. Após, recolhi as “tirinhas” antes do prosseguimento da dinâmica.

“A partir de agora, teremos nomes diferentes, explicitando um pouco sobre nós. Então, iremos nos apresentar usando o espaço da quadra. A cada colega que nos apresentarmos vamos anotar o seu nome e este, o nosso, em um dos nove espaços do retângulo.” (Docente, 2019).

Após todos completarem os espaços com os nomes, realizamos uma conversa, em roda, e comentei a respeito das impressões percebidas nas relações de cada grupo. Por fim, revelei que toda essa construção se trata do Bingo Humano. Em seguida, recolhi a “cartela” com os nomes e as tirinhas.

Combinei com os estudantes que marcassem em seus quadros os nomes que fossem sendo ditos; pedi também a eles para que levantassem a mão, a fim de que todos se reconhecessem. Após alguns estudantes completarem suas cartelas, fiz a leitura de todos os nomes; assim todos foram apresentados.

Os “novos” nomes serviram para eu coletar informações pertinentes aos conteúdos já estudados, aos preferidos, e também aos ainda não estudados.

3.9 Procedimentos para a Análise de Dados

A pesquisa qualitativa quanto à sua análise de dados é conceituada por Negrini (2010, p. 61) como: “A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição e análise e interpretação e discussão das informações recolhidas no processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada.”

Menciona-se que essa contextualização se refere aos aspectos da própria turma e às condições próprias da aula, relacionadas à literatura específica da Educação Física em questão.

Registra-se que as informações coletadas foram transcritas em forma de narrativas, e analisadas de acordo com os aspectos que mais ficaram latentes e aflorados durante os relatos, seja nos diálogos, nos conflitos, nas relações de aproximação ou de afastamento.

Sob essa perspectiva, Silva e Diehl (2010) apontam:

[...] entendemos que as narrativas podem exercer dupla função: primeiro, no contexto da investigação, se configurando como procedimento para obtenção de informações na pesquisa educativa e, em segundo lugar, como possibilidade de formação ao longo da vida, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos (SILVA e DIEHL, 2010, p. 97).

Isto posto, ressalta-se que ambas as funções atribuídas às narrativas terão aplicabilidade neste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 4: NARRATIVAS DE AULAS: DIÁRIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 Turma: 8ºA

4.1.1 Data: 28/02/2019

Brincadeira diagnóstica: Bingo Humano

Diário de Experiência de Ensino

Já na primeira aula da proposição da intervenção de ensino surgiram várias questões. Enquanto me deslocava para a sala de aulas, fui informado de que um membro da direção precisaria se ausentar mais cedo, e que meu carro estaria impossibilitando a sua saída. Comuniquei o fato aos estudantes da turma 8º A e solicitei que fizessem um retângulo no caderno de Educação Física, conforme o solicitado na primeira aula. Nesse retângulo, deveria haver (9) nove retângulos menores. Para uma melhor compreensão, fiz o desenho no quadro.

Aproveitei o ensejo para comentar a respeito da Dinâmica Diagnóstica e sobre o conteúdo das próximas aulas, Brincadeiras e Jogos. Em seguida, fomos para a quadra.

No caminho da quadra, o estudante Kauã, perguntou sobre os Jogos Estudantis de Betim (JEB).

¹⁴“Esse ano vai ter JEB, professor?”

“Não sabemos ainda, normalmente as orientações chegam no mês de maio, mas com essa calamidade financeira não sabemos como será”. Respondi “Acho que o time aqui vai estar fraco esse ano, saiu muito aluno bom”. (Ele estava falando do Futsal) (Diálogo estudante, docente, 2019).

¹⁴ As citações orais foram transcritas da mesma forma que foram faladas pelo docente e pelos estudantes.

Chegando lá, expliquei a eles que teria que me ausentar, rapidamente, para tirar o carro do estacionamento. Foi inevitável, na ida para o estacionamento lembrei-me da minha antiga professora. Que sensação estranha! Retornei rapidamente, mas o pouco tempo de minha ausência, pareceu-me bem maior.

Pedi desculpas aos estudantes, e continuei a dinâmica. Em sala, já havia falado um pouco sobre nossa identidade, nossas características, nossas preferências e nossas diferenças. Dando continuidade ao processo, solicitei aos estudantes a cooperação necessária diante dos desafios presentes na brincadeira:

“A partir de agora, todos nós iremos mudar o nome!”

“Como assim professor?” perguntaram alguns, quase simultaneamente.

“Explico. Cada um foi registrado com nome e sobrenome, não é isso?”

“Claro né, professor?!” Responderam alguns.

“Pois é, agora, nós vamos manter o nome e vamos mudar os sobrenomes. O primeiro sobrenome vai ser, agora, a nossa prática mais comum e a que mais gostamos nas aulas de Educação Física; o segundo sobrenome será dado ao conteúdo que vocês nunca desenvolveram na escola, e que gostariam de conhecer.” (Diálogo docente, estudantes, 2019)

Ressaltei a importância de uma decisão individual no processo de escolha dos novos sobrenomes, pois ela revelaria uma vivência particular, além de expressar o desejo de cada um. Logo após, entreguei uma “tirinha” de papel para que eles escrevessem o novo nome e pedi também a escrita no caderno. Recolhi a “tirinha”, posteriormente.

No momento seguinte, pedi aos estudantes que se apresentassem em razão de terem pertencido a turmas diferentes em 2018; e no contexto da pesquisa, agora, todos teriam nomes diferentes. Durante as apresentações, cada estudante deveria preencher cada um dos (9) nove retângulos com os nomes dos colegas apresentados.

Finda essa parte, sentamos em círculo, no centro da quadra, e discutimos as questões relativas à interação entre eles. Indagamos sobre as diferentes experiências por eles vivenciadas. A estudante Karen falou: *“É mesmo professor, às vezes, a gente estuda na mesma sala e nem sabe o nome dos outros.”*

Nesse momento, revelei a eles que havíamos construído muitas coisas, e ainda teríamos um “*grand finale*”: “*Vocês têm no caderno uma cartela do nosso Bingo HUMANO*”.

A expressão de surpresa de muitos estudantes foi inexplicável.

Cada um tem uma construção dos nomes na sua cartela, provavelmente única, construída por suas escolhas.

“Vocês gostam de serem chamados pelo nome ou pelo número da lista de chamada?”

“Pelo nome!” Responderam alguns. (Diálogo docente, estudantes, 2019).

Expliquei então que leria o nome de todos; depois pedi que se identificassem elevando a mão; assim, os colegas e eu identificaríamos o nome/vivência/desejo de cada um.

Alertei-os sobre a necessidade de marcar o nome de seus colegas em suas cartelas, sempre que esses fossem sorteados. Dois estudantes, então, perguntaram:

“Vai ganhar alguma coisa, professor?”

“Vocês já ganharam, podem ter certeza.” Respondi.

“Eu trouxe um bombom para quem “bingar”, mas lembrem-se: quem levar o bombom vai representar todos que participaram, e isso, só foi possível porque nove pessoas fazem parte da construção de sua cartela, ou será de sua vida?” (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Fotografia 1 - Dinâmica interativa entre os estudantes



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 2 - Anotando os “novos nomes”



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.1.2 Data: 01/03/2019

Brincadeira: “Pum Desce”

Diário de Experiência de Ensino

No início desta aula, relembrei a dinâmica do dia anterior; reforcei também a importância das Brincadeiras e jogos. Logo depois, fomos para a quadra e nos reunimos no centro, momento em que expliquei a maneira pela qual se dá a brincadeira “PUM DESCE”. Mencionei ainda que o nosso cérebro decodifica informações, e emite respostas aos nossos sistemas; falei que essa brincadeira, poderia parecer simples, mas não era tanto assim. Assim, fiz a indagação: “*Vocês conhecem a brincadeira Vivo/morto?*” Quase todos responderam que sim. Continuei:

“Ambas se parecem. PUM DESCE, é um jogo de palavras para confundir vocês. A brincadeira funciona assim: toda vez que eu falar a palavra PUM – vocês irão colocar as mãos na cabeça, toda vez que eu disser: - DESCE, vocês irão abaixar os braços. Para desestabilizar o grupo, são usadas palavras com o mesmo significado PUM (sobe, mão na cabeça, para cima) e DESCE (abaixa, mão para baixo, abaixa)” (Docente/pesquisador, 2019).

Após várias rodadas, os estudantes foram “errando, acertando” e, nessa turma, eles pediram para que o colega que errasse, fosse eliminado. Questionei: “*Todos concordam?*” “*Sim!*” responderam.

Após a concordância de todos, solicitei ajuda: “Quem for saindo me ajuda a falar os comandos: PUM e DESCE?”. Os estudantes relataram que estavam “bugando”¹⁵ o cérebro. Após várias rodadas, perguntei-lhes:

“Por que vocês pediram para eliminar quando alguém errasse?” “Será que o objetivo das brincadeiras e jogos é ter um vencedor?”

Alguns responderam:

“O mais importante é se divertir.”

Outros disseram:

“Competir é mais emocionante.” (Diálogo docente, estudantes, 2019).

De certo modo, as questões foram problematizadas, e quem ia saindo da brincadeira passou a me ajudar a conduzir à dinâmica. Essa estratégia serviu para amenizar uma situação de exclusão proporcionada pela brincadeira. Talvez inicialmente, no momento da explicação da mesma, deveria ter sido definido que cada um fizesse o controle sobre seus erros e acertos sem que houvesse a necessidade de se ter um vencedor ao final das rodadas. Conforme aconteceu na brincadeira a seguir.

A segunda brincadeira da aula foi um “pegador” Sol, Chuva (estava chovendo, e eles escolheram esse nome). Dei as seguintes instruções: que formassem duplas; os parceiros ficariam de costas um para o outro olhando, de frente, para a linha do fundo da quadra; ambos estariam separados pela linha central. Quem estivesse de um lado da quadra seria o SOL e do outro: CHUVA. Quando eu falasse “Sol”, estes deveriam correr atrás dos outros (Chuva) e tentar tocar neles antes que estes chegassem à área do goleiro, na quadra. E se eu falasse “Chuva”, o mesmo aconteceria de forma contrária.

Após várias rodadas, a aula chegou ao final. Menciona-se que os estudantes participaram das brincadeiras com bastante entusiasmo. E que nessa segunda brincadeira não houve eliminações, pouca importância foi dada as quantificações do resultado, mas muita importância foi empregada às vivências lúdicas. Neste dia, a aula foi um pouco mais curta; o 5º horário estava destinado ao baile de carnaval, na escola.

¹⁵ “Gíria”, frequentemente dita pelos estudantes. Apresenta como sinônimos: travando, dando erro ou defeito.

4.1.3 Data: 07/03/2019

Brincadeira: Casa / Inquilino / Terremoto

Diário de Experiência de Ensino

Esta aula marcou o retorno à escola após o recesso referente ao carnaval.

Inicialmente, reuni os estudantes em sala e conversamos a respeito do feriado. Alguns comentários sobre esse período: tempo de descanso, folia, roça. Em seguida, relembramos as atividades vivenciadas nas últimas aulas.

Posteriormente, falei das brincadeiras indígenas e africanas, e também da pesquisa que eles faziam a respeito das vivências das brincadeiras na infância de seus familiares.

Fomos para a quadra e nos reunimos no centro, em círculo, momento em que expliquei a dinâmica “Casa, Inquilino e Terremoto”. Pedi aos estudantes para que se dividissem em trios, e continuei.

“Dois de vocês serão a CASA e um será o morador da casa (INQUILINO). Os dois que serão casa formarão a casa ficarão de frente, dando as mãos e elevando os braços. O inquilino ficará entre os dois estudantes que formam a casa. Toda vez que a palavra Inquilino for pronunciada, o morador deve sair e procurar outra casa. Quando a palavra casa for dita, os dois estudantes, de mãos dadas, devem procurar outro inquilino, e quando se falar TERREMOTO, a casa se desmancha, o inquilino sairá correndo e novos trios serão formados.” “Todos entenderam?”
“Mais ou menos”. Responderam alguns.
“Vou explicar novamente, então.” (Diálogo docente, estudantes, 2019).

Após entenderem as orientações, iniciamos a brincadeira. Nessa ocasião, havia (18) dezoito estudantes, e para que a dinâmica funcionasse melhor, participei junto do grupo.

Após, fizemos uma roda de conversa. Eles falaram de suas sensações, falaram da adrenalina. Questionei sobre a formação inicial dos trios, argumentando acerca da importância de sermos respeitosos para com nossos colegas. Assim, ainda que não

tenhamos afinidade com alguns colegas, acredita-se que ela possa ser construída: “Temos que ter respeito.”

Comentaram que alguns colegas estavam empurrando os outros na hora de entrar na casa. Nesse momento, falei das diferenças de forças, de velocidade, que devemos saber dosar nossas capacidades e ter mais controle. Levantei a questão: “Por que ao invés de empurrar e disputar uma casa, vocês não ficaram juntos no mesmo local? Não era proibido. Incluir é importante.”

Era possível perceber que alguns daqueles que não conseguiam uma “casa para morar”, apresentavam sentimentos variados: desespero; braveza; vergonha, euforia.

A cada nova formação dos trios, sempre um estudante ficava de fora; nisso perguntei a eles:

“Como é a sensação de estar “sozinho” no centro sem a possibilidade de ter êxito na brincadeira?”

A resposta foi: *“Muito ruim.”*

Acrescentei:

“Esse sentimento foi amenizado quando aquele que ficou sozinho no centro passou a ser quem determinava as mudanças na sequência, tendo “voz” de decisão?”

Alguns disseram: *“Foi mais tranquilo.”* (Diálogo docente, estudantes, 2019).

Registra-se que os estudantes gostaram da minha participação na brincadeira. Ao final da aula, perguntaram: *“Quais brincadeiras teremos na próxima aula?”*

Falei a respeito das brincadeiras indígenas e das brincadeiras tradicionais. Naquele momento, não perguntaram se haveria futebol no dia seguinte. Acredito ter sido o efeito latente da ludicidade e do prazer da brincadeira. Amanhã será um novo dia, será que se esquecerão?

A brincadeira durou mais do que o previsto dado o envolvimento do grupo, entretanto não quis interromper o processo de alegria nessa vivência.

Fotografia 3 - Brincadeira: Casa, inquilino e terremoto



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 4 - Lá vem o terremoto



Fonte: Acervo pessoal do autor

Nas fotografias acima percebe-se a expectativa para movimentação sinalizada pela característica da brincadeira e também uma vivência de apropriação da mesma pelos estudantes.

4.1.4 Data: 08/03/2019

Brincadeira Indígena: Mamãe galinha (crianças Guarani) Aldeia Pirai Guará Mirim – SC (Projeto Indígena Digital)

Brincadeira: Maestro

Diário de Experiência de Ensino

Ao entrar na sala do 8ºA, a estudante Rízia me perguntou: *“Quem será a capitã no JEB¹⁶, eu ou a Valéria, porque nós ainda somos módulo 1 [2006, 2007 e 2008] e as outras já são módulo II, [2004 e 2005].”*

Respondi que não havíamos decidido sobre os jogos ainda e que essas questões demandariam um tempo. Em 2018, elas treinavam voleibol no contraturno.

Logo depois parabeneizei as meninas pelo Dia Internacional da Mulher, dizendo: *“Esse é um dia não somente para receber presentes e felicitações, mais do que isto: é um dia de buscar a igualdade de direitos, e de continuar lutando no combate às desigualdades.”*

Aproveitei o momento para comentar a questão do preconceito contra as mulheres e contra os índios por parte da sociedade em geral. *“Hoje, iremos vivenciar uma brincadeira¹⁷ da cultura indígena resgatando e valorizando as diferenças.”*

“Vamos para quadra, então?!”

Chegando à quadra, em roda, orientei os estudantes a respeito da brincadeira; falei dos aspectos da natureza local dos índios, representados nessa brincadeira.

¹⁶ Jogos Estudantis de Betim

¹⁷ Brincadeira Indígena: mamãe galinha (crianças guarani) Aldeia Pirai Guará Mirim – SC (Projeto Indígena Digital) Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/indigena-digital/brincadeira-das-criancas-guarani-pirai>. Acesso em: 09 fev. 2019.

“Nessa brincadeira, temos o gato, que ficará no centro da quadra, temos a galinha e seus filhotes. A galinha vai proteger seus filhotes, “falando” o melhor momento para eles atravessarem a quadra, sem serem pegos pelo gato. O gato poderá movimentar-se lateralmente pela linha central da quadra, e quando ele encostar em algum filhote, esse passa a ser gato também. A cada rodada, a mãe galinha atravessará a quadra e autorizará seus filhotes a fazer a travessia.” (Docente/pesquisador, 2019).

Os estudantes se envolveram de forma participativa e autônoma nessa brincadeira.

Fotografia 5 - “Mãe galinha chamando seus filhotes”



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia apresenta uma estudante, personagem (“Galinha”), chamando outros estudantes (“filhotes”) para se juntarem a ela, no desafio de atravessarem sem serem pegos pelos “gatos”.

Fotografia 6 – “Gatos” de costas tentando pegar os “pintinhos”



Fonte: Acervo pessoal do autor

Os dois “gatos” mostrados na fotografia anterior por sua vez tentam tocar nos “filhotes” e transformá-los em um dos seus.

Fotografia 7 - Quase todos os “pintinhos” já haviam sido pegos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima os poucos “gatos” que ainda restavam, tentavam atravessar sob a vigilância dos muitos “gatos” já transformados na brincadeira. A mudança de “papeis” durante a brincadeira possibilitou que os estudantes vivenciassem a brincadeira de vários ângulos dentro de uma continuidade na participação, sem eliminações.

A segunda brincadeira foi a do Maestro, expliquei que sairíamos do popular para o erudito: *“O maestro é aquele que rege a orquestra musical, indicando a entrada dos instrumentos, dando os ritmos para que haja harmonia”*. Acrescentei:

“A cada rodada, um estudante irá comigo para longe dessa roda. Os que permanecerem, irão definir quem será o maestro, e todos deverão seguir os movimentos do maestro. Espera-se que o estudante que tenha saído da roda, ao retornar, não descubra quem é o maestro, devendo captar, por meio das percepções e das mudanças nos movimentos, quem está “regendo” o grupo. Usem a criatividade quanto aos movimentos” (Docente/pesquisador, 2019).

O protagonismo na posição de Maestro e também de quem deveria descobri-lo foi facilitado pela constante troca de papéis. Os estudantes, na verdade, se portaram

como detetives, na roda. Na maioria das vezes, as definições sobre quem seria o próximo Maestro foram decididas de maneira coletiva e, alternadamente.

Alguns sons produzidos por essas brincadeiras, por exemplo, o ruído das palmas, provocou a curiosidade dos estudantes de outras turmas, os quais certamente deduziram que estava acontecendo, na quadra, o desenvolvimento de um conteúdo, envolvendo todos os estudantes, sem privilégios ou tratamento diferenciado.

As duas brincadeiras foram avaliadas positivamente, e o processo construção coletiva registrou avanço; estamos no caminho, pensei.

Fotografia 8 - Quem é o Maestro?



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 9 - “Maestro” trocando o movimento das palmas para onda



Fonte: Acervo pessoal do autor

O estudante destinado a colher as informações através dos movimentos corporais dos outros estudantes e apontar que era o “Maestro”, enfrentou muitas dificuldades por estar ao centro na roda, regra acordada anteriormente. Apesar das dificuldades na maioria das vezes o Maestro foi descoberto. A brincadeira possibilitou o surgimento de vários movimentos criativos por parte dos estudantes e transformou a aula em um espaço lúdico e de muitas vivências corporais. A fotografia anterior demonstra uma troca do movimento realizado pelo Maestro e seguido rapidamente pelos demais participantes.

4.1.5 Data: 14/03/2019

Jogo: Queimada Real

Diário de Experiência de Ensino

Após prestar as orientações iniciais, entreguei a pesquisa a qual se reportará a respeito das brincadeiras de seus familiares, na infância e na adolescência. *“Vocês levarão esta pesquisa e entrevistarão algum de seus familiares. O material produzido poderá ser entregue em forma de vídeo, de áudio ou de modo manuscrito”.*

Após chegarmos à quadra, nos reunimos em roda, momento em que falei sobre as variações do jogo da queimada, e apresentei, por fim, os conceitos da Queimada Real. Feitos os devidos esclarecimentos, cada grupo se reuniu para decidir quem seriam os personagens, a saber: Rei, Rainha, Fofoqueiro e o Bobo da Corte. Essas informações eram sigilosas; cada grupo teria conhecimento de seus personagens, apenas.

Em seguida, fiz as anotações dos nomes dos personagens, e o jogo teve início. Assim que algum estudante fosse “queimado”, perguntava ao seu grupo: *“Ele ou ela tinha algum papel na corte?”*. E os colegas de grupo deveriam responder.

As regras acordadas para o desenvolvimento do jogo foram as seguintes:

- a) O Bobo da corte: não poderia ser “queimado”; tinha a função de proteger o Rei e a Rainha;
- b) O Fofoqueiro poderia ser queimado e, caso isso acontecesse, deveria contar quem era o Rei ou a Rainha (Escolha feita pelo grupo oposto);
- c) O jogo terminaria caso um dos grupos conseguisse “queimar” o Rei e a Rainha.

Quadro 2 - Participação na Queimada Real

Personagem	Grupo 1	Grupo 2
REI	Jobson x	Rogério x
RAINHA	Mônica x	Laura
FOFOQUEIRO	Marcela x	Tifani
BOBO DA CORTE	Gilberto	Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os 22 (vinte e dois) estudantes participaram da aula neste dia, à exceção de Samanta. Acrescento que as escolhas, a organização e as estratégias do jogo foram decididas em grupo, pelos estudantes.

Fotografia 10 - Jogo Queimada Real



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia nº 10 apresenta a cena dos estudantes em movimentação no jogo, a bola no espaço aéreo se deslocando do cruza em direção ao seu grupo.

Fotografia 11 - Jogo Queimada Real



Fonte: Acervo pessoal do autor

A proposta de que o término do jogo ocorreria apenas quando o Rei e a Rainha fossem “queimados” reforça a igualdade entre os gêneros; essa adaptação igualitária contribui para essa conscientização dos estudantes nas aulas, o que muitas vezes não é considerado nos contextos sociais, nos quais o masculino, quase sempre, é privilegiado.

Corroborando com o exposto, Mota e Lezan (2018) argumentam:

Através dos seus corpos, há uma marcação de gênero específica que pode ser simbólica, mas que nas aulas de Educação Física quase sempre acabam se materializando, fisicamente ou verbalmente, a partir de gestos e discursos. Essas atitudes buscam subjugar o outro a partir dos elementos supracitados (agressividade, força física etc.), sendo essa a característica central da masculinidade hegemônica (MOTA e LEZAN, 2018, p. 26).

Torna-se imprescindível que se volte criticamente a atenção a esses marcadores de gênero e às várias situações em que eles podem ser construídos nas aulas. Assim, as vivências de respeito e de igualdade de gênero constituirão um importante avanço, na esfera social.

4.1.6 Data: 15/03/2019

Jogo: Queimada Real

Diário de Experiência de Ensino

Iniciei a aula respondendo às dúvidas dos estudantes quanto à data de entrega da pesquisa. Posteriormente fomos para a quadra.

A dinâmica da atividade foi bem parecida com a da aula anterior. Porém houve uma melhor fluidez devido ao entendimento do jogo. Após a divisão dos grupos e a escolha dos personagens, o jogo teve início.

Quadro 3 - Queimada Real - 1ª rodada escolha dos grupos

Personagem	Grupo 1	Grupo 2
REI	Paulo x	Mônica x
RAINHA	Mércia x	Rízia x
FOFOQUEIRO	Laura	Kauã x
BOBO DA CORTE	Rogério	Gilberto

Fonte: Elaborado pelo autor

O Kauã foi “queimado” e de acordo com seu papel no jogo, revelou a identidade do Rei: Mônica. A estratégia de conferir a uma menina a posição de Rei foi muito boa.

Quadro 4 - Queimada Real - 2ª rodada escolha dos grupos

Personagem	Grupo 1	Grupo 2
REI	Rogerio	Tifani x
RAINHA	Kamila	Rízia x
FOFOQUEIRO	Sílvio x	Gilberto
BOBO DA CORTE	Paulo	Kauã

Fonte: Elaborado pelo autor

O estudante Silvio foi “queimado” e revelou a identidade da Rainha: Kamila. Nessa rodada, o grupo 1 enviou o Rei para o primeiro cruza. Muito interessante a estratégia

também. Ao final da aula, parabenizei os grupos pela participação e pela utilização de estratégias criativas.

Fotografia 12 - Estratégias no jogo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao analisar as funções escolhidas para desenvolvimento do jogo, apesar da utilização da estratégia de igualdade no desfecho do jogo entre Rei e Rainha, pudemos levantar alguns questionamentos após a realização da Queimada Real. O primeiro se refere à escolha dos personagens.

Apesar de uma menina ter sido escolhida para o personagem do Rei, não houve a escolha correspondente do lado oposto. Nenhum menino foi “Rainha” no jogo. Algo similar ocorreu na escolha do “Bobo da corte” (proteção); essa função não foi exercida por nenhuma menina. Vale ressaltar que tais decisões foram tomadas democraticamente pelos grupos.

4.1.7 Data: 21/03/2020

Jogo: Rouba Bandeira

Diário de Experiência de Ensino

No início, recolhi algumas pesquisas entregues pelos estudantes. Em seguida, relembramos a brincadeira de matriz africana realizada em conjunto com as demais turmas dos 8º anos¹⁸. Após, saímos em direção à quadra, a fim de praticar um jogo tradicional: Rouba bandeira.

Os estudantes foram à frente em razão de eu ter ido buscar os materiais: coletes, bolas e cones. Ao chegar à quadra, nos reunimos ao centro, e fiz a explicação do jogo; muitos disseram que nem precisaria explicá-lo, certamente já o conheciam. Ainda assim, mencionei sobre as mudanças relativas à bandeira, que seria uma bola; outro ponto considerado diz respeito aos limites das linhas de fundo e aos limites das laterais da quadra.

Após divisão dos grupos e a entrega dos coletes, eles pediram um tempo para decidirem o que fazer no jogo. O jogo transcorreu com variações entre ataque e defesa; em vários momentos, eles se ajudaram, quando os estudantes foram “colados”. Todos participaram da aula.

O estudante Túlio inicialmente preferiu o uso do celular; tendo sido necessária uma ação de convencimento, para que o mesmo participasse do jogo. Já o estudante Douglas começou a participar, mas percebi que ele estava com uma sensação de dor. Fui até ele e perguntei: *“Está tudo bem, Douglas? O que houve?”* *“Eu machuquei ontem na hora do recreio, professor”*, ele respondeu. *“Falei-lhe para que não se forçasse, e que fosse prudente”*. Logo depois, ele foi para a arquibancada.

¹⁸ Descrição da aula, vide seção: 4.2.7 Data: 19/03/2019.

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Matriz Africana: Kameshi Ne Mpuku (O Gato e o Rato)

Estudantes: 8ºA / 8ºB / 8ºC

O paradoxo em relação à participação no jogo ficou configurado nessa aula. Assim, o Douglas manifestou o desejo de participar sem condições físicas para tal; noutra direção, o Túlio, apesar das plenas condições físicas, não apresentou o desejo.

Menciona-se que os estudantes têm demonstrado o uso de estratégias criativas e o desenvolvimento do senso coletivo, exibindo ações muito inteligentes no decorrer dos jogos. Neste dia, faltaram apenas a Marcela e a Samanta.

Obs.: Não houve registro fotográfico

4.1.8 Data: 28/03/2019

Reconstrução do Jogo da Velha

Diário de Experiência de Ensino

No início da aula, percebi a presença da Samanta, infrequente há algum tempo, porém desacompanhada em razão da saída de sua Atendente Pedagógica. Quanto à estudante, ainda aguardamos o laudo constando o motivo da necessidade do acompanhamento da Atendente Pedagógica.

Seguimos rumo à quadra, passei rapidamente na sala de materiais para pegar os bambolês, os cones e os pratinhos de sinalização. Ainda não havia falado sobre o jogo ou a brincadeira da aula; porém antes de nos reunirmos em roda no centro da quadra, coloquei os (9) nove bambolês simbolizando os espaços do Jogo da velha.

Imediatamente, a estudante Tifani fez a seguinte observação: *“Nossa, professor! Isso tá parecendo um jogo da velha”*. *“Parabéns, você matou a charada”*. Disse a ela.

Já estávamos reunidos em roda, para eu iniciar a explicação da aula, quando a Rízia veio até mim e disse: *“Professor, a Samanta tá chorando”*.

Dirigi-me a ela e perguntei: *“O que aconteceu?”* Ela não me respondeu: *“Você quer ficar ao meu lado na roda?”* Ela balançou a cabeça, acenando o sim. Completei: *“Você quer ser minha assistente, hoje?”* Percebi que houve mudança em seu semblante; ela esboçou um sorriso.

A partir de então, fui explicar a dinâmica do jogo:

“Estão vendo os bambolês organizados próximos à linha de fundo? Eles serão os espaços do nosso Jogo da velha. Faremos a divisão em trio, inicialmente. Cada trio ficará com os mesmos sinalizadores nas mãos, o cone ou o pratinho. Quando eu autorizar o início do jogo, o primeiro participante de cada trio deverá correr e colocar o cone ou prato dentro do espaço do bambolê escolhido. Depois, deve voltar e bater na mão do segundo que deve correr e colocar o segundo sinalizador, e voltar correndo para que o terceiro faça o mesmo. Agora, prestem atenção. Se após o terceiro participante de cada time colocar o marcador o jogo der “velha”, ou seja, ninguém conseguir o objetivo que é fazer a sequência de três, na linha, coluna ou diagonal, este último deve correr e bater na mão do primeiro que está autorizado a trocar um de seus sinalizadores de lugar, para tentar o objetivo e assim sucessivamente até que haja um trio que consiga o objetivo. Formem os trios, por favor.” (Docente/pesquisador, 2019).

Enquanto eles formavam os trios, perguntei à Samanta:

“Você pode escolher entre duas funções, autorizar os estudantes a correr, falando “já”, ou ficar próxima aos bambolês, fiscalizando para perceber se há algo errado. O que você escolhe?”
“Vou pra lá”. A Samanta respondeu.
“Toma aqui as minhas chaves”. Coloquei a cordinha com as chaves no pescoço dela e disse: *“Isso significa que estou com você”.*
“Tá bom!” (Diálogo docente, estudante, 2019).

Os estudantes se dividiram em trios antes de começar o jogo, depois pediram um tempo, a fim de que pudessem analisar o contexto e traçar uma estratégia.

Fotografia 13 - Estudantes analisando a melhor estratégia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 14 - Estratégia coletiva



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em determinado momento, a Samanta chegou até mim e falou: *“Agora, eu quero correr também”*. Ela já veio me entregando a cordinha com as chaves. *“Que ótimo, vamos montar um ‘time’ pra você, então”*. Assim, incluí a Samanta em um dos trios e completei o outro, formando dois quartetos.

Fotografia 15 - Em movimento



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 16 - Participação efetiva



Fonte: Acervo pessoal do autor

No decorrer desta aula, a estudante mostrou-se bem corporalmente, apresentando o semblante integrado, e sem medo de realizar as atividades. Ao vê-la realizando a corrida, fiquei contente em perceber a sua coragem. Ela participou efetivamente da aula.

Na segunda vez, a sua equipe não conseguiu êxito; Samantha ficou brava, nesse momento, os estudantes conversaram com ela; a Kamila disse: *“Você deu o seu melhor. No jogo é assim mesmo, uma hora a gente ganha e na outra, a gente perde, mas está tudo certo!!!”*

4.1.9 Data: 29/03/2019

Jogo: Pedra, Papel e Tesoura

Reconstrução: Homem/Lança/Cobra (escolha dos estudantes)

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, a pedagoga da escola pediu para dar um aviso aos estudantes; falou sobre a nova organização das turmas dos 8º anos, a partir de 01/04/2019 (segunda-feira). Logo depois, fez a leitura das listagens da nova enturmação decorrente da fusão de uma turma.

Essas modificações causaram alvoroço entre os estudantes; é o que se espera quando há alguma mudança dessa natureza. Em seguida, fomos para quadra, e em roda, expliquei a dinâmica da brincadeira, os estudantes foram divididos em três grupos, representando e ressignificando o tradicional jogo: Pedra, Papel e Tesoura.

Para representar o par Homem/Mulher, escolheram o gesto corporal das mãos na cintura e cabeça erguida; no caso da Lança, gesto similar ao do lançamento de dardo; finalmente a Cobra, para fechar o ciclo, decidiram pelo gesto de união das mãos em frente ao rosto, incluindo um rebolado para imitar uma cobra.

De acordo com a proposta, o Homem marcaria ponto sobre a Lança; a Lança marcaria ponto sobre a Cobra; a Cobra marcaria ponto sobre o Homem. Após várias rodadas, fizemos uma avaliação da dinâmica. Os participantes acharam o jogo bem criativo. A Samanta participou mais uma vez, integrando-se ao grupo.

Fotografia 17 - Decisões coletivas sobre as escolhas das representações

Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia anterior registrou os grupos decidindo coletivamente as representações que apresentariam naquela rodada. Tal característica reforça a dimensão comunicativa entre os estudantes e contribui dialogicamente para tomada de decisão em um processo democrático de argumentações e escutas.

Fotografia 18 - Preparando para representação corporal dos símbolos.

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 19 - Dois grupos escolheram a cobra e o outro, a lança.



Fonte: Acervo pessoal do autor

As duas fotografias anteriores apontam respectivamente, os estudantes se preparando para expressarem através do movimento corporal, as decisões tomadas em grupo. Nesta última, à esquerda e ao centro os grupos escolheram representar a Cobra e à direita um grupo representando a Lança.

Registra-se que os estudantes Rogério, Túlio e Paulo não participaram desse jogo; o trio optou pelo uso do celular, mesmo após solicitação para se juntarem aos demais estudantes. Posteriormente, obtive informações sobre esse jogo eletrônico.

Fotografia 20 - Estudantes citados (jogo no celular).



Fonte: Acervo pessoal do autor

Minhas intervenções sugerindo a participação dos estudantes que estavam com o celular, não obtiveram êxito. Sobre o exposto contribui Huizinga:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço. Segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida "quotidiana" (HUIZINGA, 2001, p.33).

As menções ao caráter voluntário e de livre consentimento aconteceram com o jogo no celular em desacordo com o proposto para a aula descrita.

4.2 Turma: 8ºB

4.2.1 Data: 21/02/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Construção da brincadeira Bingo Humano e o Diagnóstico do Conteúdo

Diário de Experiência de Ensino

A primeira parte da aula aconteceu em sala (construção do retângulo no caderno com nove espaços distribuídos retângulos menores), em seguida, fiz a explicação da dinâmica:

“Será necessário entrar na brincadeira: Ao nascermos, todos nós fomos registrados com nome e sobrenome, mas nessa aula, os nossos nomes não serão os mesmos, com exceção do 1º nome. Cada um de vocês agora irá escolher seus sobrenomes. Essas escolhas serão baseadas em dois critérios: o 1º sobrenome será o conteúdo de que você mais gosta de praticar nas aulas de Educação Física, e o 2º será daquele conteúdo que você tem vontade de aprender, e nunca foi desenvolvido. Em seguida, esse nome deverá ser escrito em uma folha de papel e entregue para mim.” (Docente/pesquisador 2019).

Em seguida, saímos em direção à quadra, de posse do caderno. No centro da quadra, nos reunimos em círculo. Continuei a explicação da dinâmica:

“Agora como todos mudamos o nome, teremos de fazer a nossa apresentação, aleatoriamente, sem nos esquecermos de anotar os nomes dos novos colegas. Para cada nome, há um espaço na folha, vocês irão preenchê-los até completar os nove espaços.” (Docente/pesquisador, 2019).

O tempo foi insuficiente para terminar a dinâmica; três estudantes não conseguiram concluir o quadro. Isto posto, expliquei à turma que terminaríamos a atividade na aula seguinte e pedi para que completassem o preenchimento dos quadros.

Na volta para a sala, o estudante Kauã, comentou com o Luiz: *“Nossa mano, é a primeira vez que vou para a quadra e não jogo bola”*.

A percepção do estudante sobre a aula nos faz pensar sobre a real necessidade de ampliação das práticas corporais na Educação Física Escolar e das inúmeras possibilidades de aprendizagens oriundas nesse processo. A fala do estudante sinaliza para o início de uma mudança a ser desenvolvida com os demais.

4.2.2 Data: 26/02/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Construção da brincadeira Bingo Humano e Diagnóstico do Conteúdo

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, combinamos de irmos para a quadra, levando o caderno e a caneta, a fim de que déssemos continuidade à atividade iniciada na aula anterior. Alguns não haviam terminado a construção do quadro de nomes; neste dia, uma estudante que não estava presente na aula anterior se incorporou ao grupo.

A construção da brincadeira diagnóstica levou o tempo necessário até que todos completassem seus quadros. Após as apresentações, alguns estudantes disseram aos outros: *“Vamos terminar logo para jogar futebol.”* Respondi aos estudantes sinalizando que “se permitissem” a aprender outros conteúdos e que não ficassem “presos” ao gosto pelo futebol.

Fotografia 21 - Interação entre os estudantes



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 22 - Construção da brincadeira



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 23 - Anotando os novos nomes e apresentação entre os estudantes



Fonte: Acervo pessoal do autor

Falei que nem todos levariam o mesmo tempo para realizar as demandas, e que era preciso respeitar as individualidades. Após vivenciarem a experiência de se apresentarem aos outros construindo um Bingo Humano, fiz a analogia entre a cartela e a vida:

“Podemos comparar essa cartela à nossa vida; dela participam aqueles com quem conversamos, convivemos e agora vamos conhecer todos os novos nomes da turma. Aquele a quem eu chamar, levanta a mão para que todos possamos conhecê-lo. Quem tiver em seu quadro o nome falado, marca aí.”
(Docente/pesquisador, 2019).

Nessa apresentação, fomos nos conhecendo; quando um estudante completou a “cartela”, continuamos a falar os nomes, respeitando os sujeitos que carregavam em seu “novo nome” uma identidade da Educação Física.

Permanecemos em roda, sem o caderno e fizemos a brincadeira PUM DESCE.¹⁹ Menciona-se que a turma não pediu, em momento algum, para eliminar um colega. O lúdico superou a competitividade, muitas vezes, exacerbada também nas brincadeiras. Considerei um avanço na abordagem inclusiva e participativa em transformação.

¹⁹ Vide descrição na seção: 4.1.2 Data: 01/03/2019
Brincadeira: “Pum Desce”

4.2.3 Data: 28/02/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Diário de Experiência de Ensino

No início da aula, lembrei as brincadeiras Bingo Humano e Pum Desce realizadas na aula anterior. Depois fomos para a quadra, no período anterior à primeira brincadeira e no intervalo entre elas, a palavra “futebol” foi mencionada (13) treze vezes.

A dinâmica da aula se iniciou em círculo no centro da quadra, momento em que expliquei, mais uma vez, que apesar de muitos gostarem do futebol, era preciso experimentar outros conteúdos e vivenciar outras situações nas aulas, portanto seria importante a participação de todos. Neste dia, a primeira brincadeira desenvolvida foi: “Casa, Terremoto e Inquilino”.

Os estudantes se dividiram em trios, sendo dois estudantes “a casa” e um “o inquilino”. No início, falei: “Inquilino”, aqueles que estavam nessa condição correram para outra casa. Em seguida disse: “casa”, de mãos dadas, os estudantes procuraram outro inquilino para abrigar.

Posteriormente, gritei: “Terremoto”, e a desconstrução estava instalada. Desse modo, aconteceram novas possibilidades de formação de duplas e novas “casas” e, de novo, “inquilino”.

Eu também fiz parte da brincadeira. No decorrer do processo, surgiu uma brincadeira de roda realizada por dois estudantes que representavam a casa. Estes giravam em torno do “Inquilino”.

Fotografia 24 - Estudantes em trios

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 25 - André à direita ficou “sem casa”.

Fonte: Acervo pessoal do autor

Ambas as fotografias acima, demonstram movimentações coletivas dos estudantes conforme as regras e características da brincadeira, acordadas anteriormente. A alternância de situações criou e necessitou da atenção dos estudantes durante todo o período de desenvolvimento. Neste dia, contei com a participação de todos os estudantes. Após várias rodadas, alternando as três possibilidades de troca de papéis, reuni-me, novamente, com os estudantes no centro da quadra, e surgiram falas como: “Fessor”: “o fulano não pagou o aluguel.” “A casa caiu para nós ali.”

Achei interessante essa imersão na brincadeira. Fiz elogios à turma, agradecendo a importância da participação de todos. Vale ressaltar que, desde o início da brincadeira até o último momento, ninguém mencionou mais a palavra futebol ou bola.

A segunda brincadeira foi a “corrida em grupo”; após dividir a turma em dois grupos, pedi que fizessem duplas, e que se organizassem de modo que cada um dos parceiros ficasse de costas para o outro, no centro da quadra.

Cada grupo escolheu um nome: um grupo escolheu Norte e perguntei ao outro se poderiam ser Sul; houve concordância da parte de todos. Então expliquei: *“Quando eu falar Norte, vocês deverão se virar e correr atrás do Sul, tentar pegá-los antes que eles entrem na área do goleiro, demarcada para os jogos de futsal ou handebol.”* (“Ah! Essa eles conhecem bem!”).

Fotografia 26 - Estudantes aguardando orientações



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima, os estudantes aguardavam a sinalização para que tomassem a decisão: correriam atrás do seu companheiro na brincadeira ou fugiriam deste.

Fotografia 27 - Início da brincadeira, alguns estudantes ainda meio perdidos

Fonte: Acervo pessoal do autor

Após algumas alternâncias, fizemos reflexões a respeito da atividade e eles disseram que, em alguns momentos, ficaram indecisos sobre para onde correr. Desse modo, fugiram e não pegaram o parceiro. Tal comportamento fica explícito na fotografia nº 27.

Novamente a avaliação foi muito positiva tanto por parte dos estudantes quanto da minha parte. Ao final da aula, pouco antes do término dessa brincadeira, quatro estudantes pediram para sair, alegando cansaço. Segundo elas: “*não estávamos acostumadas a fazer aula de Educação Física.*” Eu disse que a frequência na participação nas próximas aulas garantiria um maior “fôlego”.

Fotografia 28 - Norte / Sul

Fonte: Acervo pessoal do autor

Nesta foto, vê-se as quatro estudantes que se ausentaram, sentadas na arquibancada; os demais mantiveram-se prontos para a nova rodada.

Em determinado momento na brincadeira, no intuito de confundi-los, ao invés de falar Norte ou Sul, eu disse: *“Leste!”* Muitos correram para a lateral da quadra rumo à parede, na hora falei: *“Muito bem!”* *“Vocês estão espertos.”* Depois, percebi que a corrida em direção à lateral da quadra não valeria para todos devido à localização dos pontos cardeais e à localização dos grupos Norte e Sul, pois ninguém correu em direção à arquibancada. Feita essa correção, cabe destacar algumas frases ditas pelos estudantes quando íamos, ou retornávamos da quadra. Frases comuns na aula:

“Hoje vai ter futebol, né professor?!” (Em sala)

“Agora vai ser futebol, né?” (Entre uma brincadeira e outra)

“Quando teremos bola na aula?” (Em sala)

“Quando vai ter bola de vôlei; é que fico um pouco estressada sem ela” (Solange, em sala).

Igor: *“Próxima aula vai ser futebol, professor?”*

Respondi: *“Ainda não, estamos no conteúdo Brincadeiras e Jogos. Só mais para frente.”*

“É porque é vício, professor!”

“Vocês jogaram muito no ano passado?” Perguntei

“Sim. Eu não sou muito bom não, mais eu gosto”. (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Fotografia 29 - Estudantes com maior entendimento na brincadeira.



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia acima captou o movimento de corrida dos estudantes (Sul) na tentativa de tocarem nos demais estudantes (Norte), antes que esses entrassem na região onde estariam “salvos”. Apesar das reivindicações sobre outras temáticas do interesse de vários estudantes durante a aula, a participação e experimentação foram realizadas por todos. Tal fato contribuiu para que tivessem nossas experiências.

4.2.4 Data: 07/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeiras: Maestro e Brincadeira indígena (gato, galinha, pintinho)

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, conversamos a respeito das brincadeiras que havíamos desenvolvido durante as aulas anteriores. Em seguida, após mencionar as brincadeiras indígenas e africanas, disse-lhes que faríamos uma brincadeira indígena; um dos estudantes logo perguntou: “*Vai ser futebol indígena, professor?*” “*Ainda não*”, respondi.

Uma das meninas (Letícia), disse:

“Deixa os meninos jogar esse futebol logo, professor.”

Respondi: “*Estamos no conteúdo Brincadeiras e Jogos, e o Futebol ou Futsal será no conteúdo: Esportes.*”

“*Professor, eu trouxe até a bola*”, disse o Igor. (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Voltei a mencionar a respeito da pesquisa Jogos e Brincadeiras, a ser feita pelos estudantes junto de seus pais e familiares. Na quadra, dei as orientações sobre a brincadeira do Maestro. Falei que todos poderiam ser protagonistas e destaquei a importância do trabalho coletivo, a fim de que a dinâmica acontecesse a contento.

Durante a execução da atividade, percebemos como se comportavam nos movimentos em roda, uns mais contidos, outros mais expressivos. De modo semelhante ocorreu quanto ao desejo, alguns querendo ser o Maestro várias vezes, enquanto outros não apresentavam essa vontade. Em círculo, avaliamos rapidamente a dinâmica; alguns reclamaram de colegas que não repetiram os gestos propostos pelo Maestro, ou da demora em realizá-los. Houve ainda quem dissesse ter ficado envergonhado no papel de Maestro, e que tal fato acabou dando pistas sobre sua identidade na brincadeira.

Fotografia 30 - Quem é o Maestro?



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia nº 30 apresenta uma estudante apontando para aquele que ela acreditava ser o Maestro na roda, enquanto os demais regidos por ele, realizavam os movimentos.

A segunda brincadeira era da cultura indígena, mas seria feita com alguma adaptação. Pus-me a explicá-la:

“Uma galinha e seus pintinhos tentarão escapar do gato que estará no centro da quadra. Usaremos a “quadra de vôlei” como referência. A galinha passará pelo gato, que estará no centro da quadra, e autorizará seus pintinhos a fazer o mesmo. Aqueles que forem pegos pelo gato, se tornarão gatos e na próxima rodada tentarão pegar os demais pintinhos.” (Docente/pesquisador, 2019).

A brincadeira terminou quando todos os “pintinhos” viraram “gatos”. Os estudantes disseram que seriam patos, a (Emília) seria o “pai pato”; na ocasião, expliquei à turma que faríamos essas adaptações. Na subida para sala, o Igor falou novamente sobre o futebol: “*E aí professor, vamos jogar no recreio?*” “*Marcaremos um dia, e vamos jogar, sim*”, respondi.

Fotografia 31 - “Galinha” ao fundo chamando seus últimos filhotes

Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima, os estudantes ao centro (gatos) aguardando a estudante ao fundo (“Galinha”) chamar seus filhotes que estavam no outro lado da quadra. Estes tiveram uma missão difícil, atravessar para o outro lado da quadra sem serem “pegos”, conforme sinaliza a fotografia abaixo.

Fotografia 32 - Últimos filhotes

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Todos os estudantes participaram das brincadeiras e se apresentaram entusiasmados durante as mesmas. Registra-se que, nesta aula, havia (18) dezoito estudantes. Renato, Ricardo, Thiago faltaram.

4.2.5 Data: 12/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Pedra, Papel e Tesoura (Construção Indígena/ tradicional).

Diário de Experiência de Ensino

No início da aula, me reportei à entrevista a ser feita com os parentes e os familiares, sobre os jogos e as brincadeiras na infância, na rua e na escola.

A Emília comentou a respeito do Futebol: *“Eu também jogo Futebol, professor, eu sou o ‘pato’.”* Na sequência, a Solange disse: *“Hoje teremos Vôlei? Estou doida para jogar Vôlei.”* Fomos para a quadra e antes da formação da roda, já haviam falado sobre o Futebol (7) sete vezes. Nesse contexto, um grupo de meninos encontrou um litro vazio e começou a chutá-lo; aí que Letícia disse: *“Tá vendo professor, você não deixa eles jogarem, aí eles fazem isso.”*

Expliquei sobre a dinâmica da Pedra, Papel e Tesoura, acrescentei que iríamos fazer uma ressignificação corporal, representando Homem/Mulher (índios), lança e animal feroz. Assim, tivemos a formação dos grupos: três com cinco estudantes e um, com seis.

Os estudantes criaram corporalmente as representações e formaram os grupos. A cada rodada, eles escolhiam umas das (3) três possibilidades e, no centro da roda, contavam os “pontos” dos grupos que haviam tido êxito na rodada. Esse processo de construção foi variado, alguns grupos ficaram apáticos, outros muito animados; houve também aqueles que se envolveram, tentando analisar as melhores estratégias para suas escolhas.

Questionei a cada grupo sobre as estratégias a serem adotadas; o primeiro disse que estava escolhendo pelo último gesto representado que marcava mais pontos. Já o segundo, tentava observar os corpos dos demais grupos, a fim de escolher o melhor contra-ataque. Quanto ao terceiro grupo, suas escolhas eram feitas, aleatoriamente. E por último, o quarto grupo não participou da atividade de forma

coletiva. Após, fomos conversar a respeito dessas questões. As fotografias a seguir, demonstram os estudantes em seus grupos apresentando corporalmente a decisão escolhida por eles.

Fotografia 33 - Estudantes em grupo representando as suas escolhas prévias.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 34 - Novas escolhas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Sabe-se que em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flechas não é uma propriamente brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca Kishimoto (1994, p. 108). A prática desse jogo simbólico representa características da cultura indígena presentes em nossa raiz histórica. Nesse sentido, celebramos também nossas origens; de igual modo, percebemos as mudanças sociais ocorridas, ao longo do tempo. Dessa maneira, valorizamos as especificidades da cultura indígena, tendo a oportunidade de reconhecer a manutenção ou não de suas tradições.

4.2.6 Data: 14/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Jogo: Queimada Real

Diário de Experiência de Ensino

Inicialmente, alguns estudantes entregaram as suas pesquisas, as quais foram por mim recolhidas. Como três estudantes haviam faltado na aula anterior, entreguei-lhes a folha da pesquisa para que a realizassem.

O Gilberto pediu-me para que fizéssemos a brincadeira “Caiu no Poço”, mencionada em sua pesquisa por familiares. Disse a ele: *“Teríamos que fazer algumas adaptações. Você sabe?!”* Nisso, os colegas perguntaram: *“Que brincadeira é essa, Gilberto?”* *“Explica pra eles Gilberto!”* Já fiz o pedido rindo. Então ele se dirigiu à frente da sala e começou a explicá-la; toda a turma começou a rir, manifestando o mesmo desejo do colega. *“Pensa lá Gilberto, como vamos adaptar essa brincadeira, sem essas características apresentadas”*, eu disse.

Falei que jogaríamos a Queimada Real, quando alguém fez a seguinte sugestão: *“Você dá “sua” aula e nós jogamos 10 minutos de futebol, pode ser?”* *“Pode não!! Eu vou dar a nossa aula o tempo todo”*, respondi. Mais uma vez expus a importância das novas práticas, do aprendizado e das vivências realizada pelos mesmos nas aulas anteriores e pedi que se permitissem fazer algo “novo”.

Vale ressaltar, que em todos esses pedidos feitos, os estudantes demonstram cordialidade e respeito. Menciono que o estudante André novamente levou a sua bola e perguntou: *“Posso levar a bola de Futebol para a queimada, professor?”*

Eu disse: *“Pra queimada? Sei?!”* Ele mesmo concluiu: *“Melhor não, né professor?!”* E deu uma risada.

Após dar as explicações sobre a Queimada Real e sobre a lógica do jogo, um estudante pediu para acrescentar o “Bobo da corte” que inicialmente não existia. Ele

argumentou sobre a função de proteger os outros estudantes e, principalmente, o Rei e a Rainha. A turma gostou muito da sugestão, e concordamos com a inclusão de mais um personagem. Em seguida, os estudantes se organizaram e escolheram espontaneamente um nome para suas “equipes”.

Assim, a “equipe” intitulada “Pato Ganso” escolheu como Rei: o Rubens; Rainha: a Emília; o Fofoqueiro: a Loren; e o André foi o Bobo da corte. A “equipe”, “Bola Mista” teve como Rei: a Elisa; Rainha: a Emília; Fofoqueiro: o Renato e o Bobo da corte: o Gilberto.

Ainda pediram outra mudança, qual seja, a troca do Fofoqueiro pelo X9, já que esse “entregaria” quem era o Rei ou a Rainha. A presença do novo personagem conferiu uma dinâmica diferenciada ao jogo, e combinamos de fazê-lo novamente na aula seguinte.

Neste dia, o grupo constituiu-se de (20) vinte estudantes, logo, (10) dez em cada lado. Registram-se as faltas de Ricardo e de Letícia, nesta aula.

Fotografia 35 - Desenvolvimento do jogo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 36 - Interceptação da bola



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Fotografia 37 - Proteção à rainha



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias anteriores apresentam os estudantes em movimentações próprias do jogo. Quanto as decisões sobre as regras sugeridas pelos estudantes e as novas possibilidades apontadas por eles, convergem para a própria característica do desenvolvimento das brincadeiras e jogos na escola, marcada pela reinvenção, criatividade e mudança de regras pelos grupos. Tais características são pontuadas por Callois (1990, p. 10) combinando "ideias de limites, liberdade e invenção". E por (SANTOS, 2012, p. 43): "No jogo, as pessoas podem discuti-las e modificá-las, pois não há presença de uma autoridade que decida a aplicação de regulamentos". Por isso, o jogo cria um espaço para liberdade e criatividade.

4.2.7 Data: 19/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Matriz africana Kameshi Ne Mpuku²⁰ (O Gato e o Rato)

Estudantes: 8^oA / 8^oB / 8^oC

Diário de Experiência de Ensino

Para que esta aula fosse possível, anteriormente, conversei com as professoras que estariam com as turmas 8^oA e 8^oC no mesmo horário que eu estaria na turma 8^oB, e pedi a colaboração, a fim de que eu pudesse realizar a brincadeira, na quadra. Minha solicitação foi aceita. A turma 8^oB teria horário regular de Educação Física, como a brincadeira envolveria as outras turmas, expliquei-lhes sobre a necessidade dessa união dos 8^o anos para a vivência do dia.

Já contando com todos em quadra, ressalttei o simbolismo da união dos povos na aula: estudantes e professores buscavam a realização desse objetivo. Inicialmente, tive um pouco de dificuldade para explicar a brincadeira devido à conversa excessiva. Após alguns minutos, formamos as filas com os estudantes, cada um ficaria de mãos dadas com aquele da fila ao lado. Expliquei-lhes que os espaços formados atrás e à frente dos estudantes seriam o caminho para que o rato e o gato se locomovessem.

A realização da brincadeira transcorreu conforme essa dinâmica: Após a sinalização a ser feita pelo mim, os estudantes deveriam se virar e, logo em seguida, dar as mãos para aqueles que estavam à sua frente e atrás de si, construindo assim outras formas de corredores que serviriam de caminho para o rato e o gato. Ambos estariam no meio dessa organização a qual mudaria a todo o momento; o objetivo do gato seria pegar o rato e o do rato seria fugir. Combinamos as trocas no sentido anti-horário.

²⁰ Conferir a origem da brincadeira ao povo Luba do Congo. (CUNHA, 2016, p.70) CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural Castanhal**, PA: Edição do autor, 2016.

Todos compreenderam bem a brincadeira; os estudantes foram alternando os papéis, ora de gato, ora de rato, para que a dinâmica da aula fosse mantida, e todos pudessem participar das possibilidades do jogo. Nessa brincadeira de matriz africana, foram feitas (7) sete filas, formadas por (6) seis estudantes cada, além do “gato” e o do “rato”.

Fotografia 38 - Gato e Rato (Kameshi Ne Mpuku)



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 39 - Estudantes das três turmas na brincadeira de origem africana.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Faz-se necessária uma observação, a saber: quando há um campeonato esportivo ou outros eventos na escola, normalmente, ocorre a união das turmas na quadra ou em outro local. Por que não realizar tal experiência com outro conteúdo da Educação Física, no caso: Brincadeiras e Jogos?

4.2.8 Data: 21/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Jogo: Rouba-bandeira

Diário de Experiência de Ensino

Ao chegar à sala no 2º horário, encontrei a turma quieta e todos sentados. Após cumprimentá-los, fiz uma brincadeira perguntando-lhes se eu estava na turma “certa”. *“Sou eu mesmo nessa sala, aqui agora?”*

Todos sorriram, entendendo a brincadeira. O estudante Gilberto veio até mim com uma bola e perguntou: *“Como faço pra esvaziar essa bola de society?”* *“Eu tenho aqui uma bomba na mochila, disse, resolvo isso para você agora.”* E perguntei para ele, intencionalmente: *“Onde você vai jogar essa bola?”* Ele respondeu: *“Pra jogar na hora do recreio, só que ela tá quicando demais e fica melhor vazia.”* Respondi: *“Ok! Fica melhor mesmo!”*

Percebi, naquele momento, que ele não tinha expectativa de jogar bola na aula de Educação Física. Tal fato pode ser interpretado como um entendimento sobre a organização do conteúdo Brincadeiras e Jogos e de seu desenvolvimento.

Antes de nos dirigirmos à quadra, recolhi as pesquisas trazidas por alguns estudantes e expliquei que terminaríamos a queimada da última aula. Após, faríamos o jogo conhecido como Rouba bandeira, usando bolas no lugar das bandeiras.

Ao chegar à quadra, nos reunimos em roda, momento em expliquei a respeito da organização do jogo e de suas regras. No início do jogo, pude perceber a falta estratégia de alguns; as ações de ataque e defesa na brincadeira/jogo não foram bem articuladas.

Não pude contar com a participação de todos, apesar de minha insistência inicial. Ao chamar a estudante Emília para participar da aula, ela me disse: “*Professor, nos jogos de correr eu não posso participar, eu tenho asma.*” Respondi: “*Participa um pouco, considerando os seus limites.*”

Com o passar do tempo, o trio Loren, Letícia e Laura que estava na arquibancada, manifestou interesse em participar da aula. Falei novamente com a Emília: “*Aproveita que as meninas se animaram e participa com elas.*” Ela respondeu: “*Tá bom, mas se eu não gostar, eu vou sair!*” Acenei com a cabeça concordando.

Elas foram distribuídas entre os dois grupos e participaram do restante da aula. A estudante Emília não saiu; acho que ela gostou do jogo. Já a Erlene e a Kelly não quiseram participar. A Elen reclamou de dores pelo corpo e aparentava bastante fraqueza, não pôde participar. Registra-se que o estudante André faltou, neste dia.

Obs.: Não houve registro fotográfico.

4.2.9 Data: 28/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Jogo da velha (reconstrução). Corrida com cones e pratos de marcação

Diário de Experiência de Ensino

Neste dia, a escola promoveu a entrega da premiação a uma estudante do 7º ano, por ter conquistado o 2º lugar nacional em um concurso de poesia com o tema do trabalho infantil. Todas as turmas da escola estiveram presentes para prestigiar essa premiação na quadra. Após a realização desse evento, a turma 8ºB permaneceu na quadra me aguardando; fui buscar os arcos e os cones para a organização do jogo da velha. Em razão do evento, tive o tempo da aula reduzido, neste dia.

Percebi que os estudantes manifestaram curiosidade diante da brincadeira; deixei que eles manipulassem os bambolês e arcos livremente, por alguns instantes. Contei com a dificuldade de concentração por parte de alguns, mas consegui explicar a brincadeira, esclarecendo que os bambolês são utilizados na ginástica,

sendo conhecidos como arcos. Entretanto, para a brincadeira proposta eles seriam usados para delimitar os espaços do jogo da velha.

Então fizemos a divisão de (6) seis trios para as corridas, cada trio jogava com o outro, a cada vez. Expliquei-lhes que quando eu dissesse “já”, haveria a largada do primeiro de cada trio. Em seguida, correriam até um dos bambolês e deixariam o cone de marcação (laranja) ou um prato de sinalização (verde).

Após, voltariam correndo, bateriam na mão do segundo e este deveria correr e deixar o segundo sinalizador. Posteriormente, retornaria autorizando o terceiro a correr na tentativa de finalizar o jogo. Caso desse “velha”, o terceiro voltaria, possibilitando ao primeiro estudante o retorno até o espaço dos bambolês com a finalidade de trocar um de seus sinalizadores (cones ou pratinhos) de lugar. Tal procedimento decorria do intuito de se chegar ao objetivo do jogo, qual seja, obter a sequência linear entre os três sinalizadores, seja nas linhas, nas colunas ou nas duas possibilidades diagonais.

Ainda houve questionamentos sobre o Futebol e, após várias rodadas da brincadeira, perguntei a razão de alguns não estarem participando da aula. A Letícia mencionou que estava com corpo doendo e a Loren disse que teria um amistoso de voleibol, à noite. Confesso que não tive muito tempo para insistir com esse grupo sobre a participação na aula.

Fotografia 40 - Reflexões



Fonte: Acervo pessoal do autor

Registro dos estudantes no centro da arquibancada aguardando a participação; na extremidade na arquibancada, as estudantes citadas na descrição da aula literalmente em posição de afastamento; e no centro da quadra, quatro bambolês sobram impossibilitando a formação de mais um jogo e reduziu a participação efetiva dos estudantes na aula.

A fotografia na sequência apresenta os estudantes correndo para fazerem suas sinalizações no jogo da velha. Posteriormente retornaram para que o próximo fizesse a sua sinalização.

Fotografia 41 - Estudantes marcando “bolinha” e “xizinho”



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 42 - Resultado após um jogo (marcações)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Levando-se em conta a premiação, anteriormente à aula; a falta de materiais, adquiridos, mas que ainda não disponíveis e a justificativa dada pela estudante Loren para não participar da aula de Educação Física, a que “resultado” chegamos?

Essas situações nos fazem refletir sobre as inúmeras vezes em que o componente curricular Educação Física foi o promotor de eventos esportivos, ocupando a carga horária dos demais componentes, seguindo a mesma lógica da premiação, como ocorreu hoje.

4.3 Turma: 8ºC

4.3.1 Data: 22/02/2019

Diário de Experiência de Ensino

A Dinâmica Diagnóstica aconteceu de maneira similar à proposta nas duas turmas²¹. A diferença foi apenas em relação ao espaço, sala de aula.

Inicialmente, os estudantes demonstraram insatisfação em terem permanecido em sala quando da realização das atividades. Tal fato ocorreu devido as outras turmas dos 8º anos terem realizado a mesma dinâmica, na quadra.

A fotografia abaixo demonstra as estudantes realizando as anotações em suas cartelas, em movimento de apresentação dos “novos nomes”, pedidos na dinâmica.

Fotografia 43 - Estudantes se apresentando e fazendo as anotações na cartela



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final, ficaram surpresos com o desfecho da brincadeira e se manifestaram, positivamente.

²¹ Vide seções:

4.1.1 Data: 28/02/2019 - 8ºA

4.2.1 Data: 21/02/2019 - 8ºB

4.3.2 Data: 25/02/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeiras: Casa, Inquilino e Terremoto; Sol e Lua; Pum desce

Diário de Experiência de Ensino

Após a aula anterior ser realizada em sala, realizamos brincadeiras na quadra. Devido ao número reduzido de estudantes neste dia, nesta aula desenvolvemos três brincadeiras, “Sol e Lua”, “Casa, Inquilino e Terremoto” e “Pum Desce”. Como nas demais turmas, expliquei as dinâmicas, em seguida, passamos à execução.

Percebi, nessa turma, que a necessidade orgânica do movimento corporal estava acima das demais. Os estudantes estiveram envolvidos durante toda a aula e muito participativos.

Na fotografia abaixo é possível perceber o baixo número de estudantes na turma. Apesar disso, a brincadeira transcorreu com muita participação desses estudantes. Vale lembrar que alguns estudantes faltaram nesse dia, reduzindo ainda mais esse quantificador.

Fotografia 44 - Sol e Lua



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 45 - É para o outro lado!!!

Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia acima os estudantes em movimentação exigida pela brincadeira, na tentativa de pegar ou fugir de seus respectivos companheiros. A fotografia abaixo a brincadeira: casa, inquilino e terremoto.

Fotografia 46 - Casa/Inquilino/terremoto

Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final fizemos uma avaliação sobre a aula, os estudantes pediram que todas as aulas fossem na quadra. E perguntaram quais brincadeiras seriam na próxima aula. Gostaram muito das vivências proporcionadas pelas brincadeiras.

4.3.3 Data: 08/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira1: Indígena - Galinha e gato (brincadeira das crianças Guarani produzidas no documentário dos jovens da aldeia Piraí Guaramirim) - Santa Catarina

Brincadeira 2: Maestro

Diário de Experiência de Ensino

Fui até a sala da turma 8^oC no 5^o horário. Nesta data, parabeneizei as meninas pelo Dia Internacional da Mulher. Depois, comentei a respeito do conteúdo a ser desenvolvido.

É importante ressaltar que a maioria dos estudantes sempre pergunta: *“Qual a brincadeira iremos fazer hoje, professor?”*

Reconheço nessas indagações o desejo pelo novo, a apropriação e a aprovação da ludicidade no movimento de aproximação das brincadeiras. Apesar disso, alguns sempre perguntam pelo Futebol.

No caminho para a quadra, nos encontramos com uma turma de 7^o ano acompanhada da professora de Educação Física. Os estudantes utilizavam as bolas de Vôlei e, em roda, rebatiam-nas. Ao perceber que alguns da minha turma pararam e interagiram com eles, então, disse: *“Eu sei que é difícil resistir com esse tanto de bola aí, mas vamos para quadra.”*

Lá chegando, nos reunimos no centro. Notei que três estudantes que foram ao banheiro estavam demorando a retornar. Nisso, pedi a um componente da turma para que fosse atrás deles. Nesse intervalo, a Thalia me falou:

“Professor, eu não vou fazer a aula hoje, porque eu fiz uma cirurgia na orelha, olha aqui.”

“Pode fazer, as brincadeiras são tranquilas. A primeira, com certeza, e a segunda, avaliamos.” Disse a ela. (Diálogo estudante, docente, 2019).

Após a chegada dos três, começamos as brincadeiras. Sempre ressalto a importância de se evitar o atraso, a fim de que a aprendizagem seja garantida. Após explicar a brincadeira do Maestro²², percebi que os regentes da “orquestra” utilizaram, em muitos momentos, movimentos de Dança.

Na hora da conversa avaliativa, eles estavam bastante agitados, conseqüentemente, as reflexões, nesse sentido, ficaram a desejar. Sobre o fato, disse a eles: *“Não confundam o momento da alegria proporcionada pela brincadeira com atitudes de desrespeito à convivência com os colegas e também comigo.”*

Fotografia 47 - Onde está o maestro?



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima é possível perceber os estudantes no desenvolvimento da brincadeira, ao centro aquele que tentaria adivinhar quem era o Maestro naquela rodada.

Na transição para a segunda brincadeira, Solange e Gabriela pediram para ir ao banheiro, a fim de colocar o uniforme do treinamento de voleibol (elas treinam à noite e iriam direto da escola). Concedi-lhes o tempo solicitado; quando retornaram, participaram da brincadeira.

²² Vide seções:

4.1.4 Data: 08/03/2019 - (8ºA)

4.2.4 Data: 07/03/2019 - (8ºB)

A segunda brincadeira teve a seguinte proposta: Um “gato” ficaria ao centro da quadra podendo movimentar-se lateralmente sobre a linha. É ele quem deveria tentar pegar os “pintinhos”, que passariam correndo pelo centro da quadra. Antes disso, aguardariam a autorização dada pela “mãe galinha”, posicionada do outro lado da quadra.

Os “pintinhos” pegos se transformariam em gatos. A “mãe galinha”, a cada rodada, se posicionaria do lado contrário ao que seus “filhotes” estavam. A estudante que representou a galinha teve uma apropriação sensacional. Primeiramente, pela imitação dos sons e dos gestos característicos para chamar seus filhotes. No momento da travessia, ela veio até mim, e disse:

“Professor, você disse que eu poderia ajudar meus filhotes atravessar não é?”

“Sim!” Confirmei

“Então eu posso segurar os gatos!” (Diálogo estudante, docente, 2019).

Então ela foi ao encontro dos “gatos”, abraçando-os, obstruiu a passagem e impediu que eles corressem atrás dos seus “filhotes”, ajudando-os a fazer a travessia. A fotografia abaixo ressalta o exposto no último diálogo.

Fotografia 48 - A mãe galinha abraçando um dos gatos



Fonte: Acervo pessoal do autor

O exemplo de apropriação do jogo vai ao encontro do argumento abaixo:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação" (HUIZINGA, 2007, p.7).

As constantes recriações feitas pelos estudantes no seu processo de aprendizagem vão muito além da imaginação docente no momento pré-aula. As variadas linhas de raciocínio, as experimentações são tantas que transcendem as hipóteses iniciais, gerando sentido para os estudantes e também para o mediador, nesse processo.

4.3.4 Data: 11/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Pedra, Papel e Tesoura - construção dos gestos corporais no simbolismo social.

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, entreguei aos estudantes a pesquisa sobre Jogos e Brincadeiras e expliquei a possibilidade da entrevista ser feita em áudio, vídeo ou de forma escrita. Registra-se que, neste dia, um estudante foi se despedir da turma em razão de sua transferência para outra escola. Ainda em sala, a Solange disse: *“Professor, eu quero uma bola de vôlei, é que não aguento mais ficar sem ela.”* Eu apenas sorri.

Após alguns minutos tentando incluir um grupo que estava disperso, expliquei a dinâmica, em roda. Posteriormente à explicação, e escolhidos os gestos corporais, todos os grupos foram para o centro, e teve início o jogo.

Na primeira rodada das representações, os estudantes pareciam um pouco desorientados, mas nas rodadas seguintes, a própria dinâmica da aula permitiu-lhes que entendessem o jogo e decidissem a esse respeito, coletivamente.

Em certo momento, alguém perguntou:

“Isso vale ponto na aula, professor?”

“Isso o quê?” Perguntei

“Acertar mais que o adversário.”

“Não se preocupe com os pontos da aula, preocupe em participar, em aprender, em se relacionar com seus colegas. A sua avaliação na aula será feita por esse caminho.” (Diálogo estudante, docente, 2019).

Na avaliação da aula reforcei essa questão para o grupo, tentando desmistificar as relações estabelecidas sobre competições/desempenho e também com a pontuação da aula e a obrigação de ganhar algo em troca de uma atividade realizada, como nesse caso. As reflexões junto aos estudantes estiveram sempre presentes na tentativa de transformação de certos habitus nessas relações escolares. Esses esclarecimentos são necessários para que certos valores e condutas sejam ressignificados.

Fotografia 49 - Estudantes em grupo preparados para as representações.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A fotografia ilustra o posicionamento dos grupos estavam para as apresentações corporais. Nesta aula, tivemos (14) quatorze estudantes presentes; e foram formados (3) três grupos para a brincadeira.

4.3.5 Data: 15/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Atividade: entrega do material referente à confecção do Jogo da onça

Diário de Experiência de Ensino

A aula ocorreu em sala, apesar de os estudantes estarem um pouco resistentes devido ao fato de não termos ido para a quadra. Mais uma vez, falei que o horário era de outra turma, às vezes, há necessidade de revezamento quanto ao uso da quadra.

Expliquei que desenvolveríamos o jogo da onça, praticado em algumas tribos indígenas brasileiras. Porém, a inquietação e a insatisfação dos estudantes persistiram, tal fato impossibilitou a realização da atividade de acordo com o planejado.

Após os esclarecimentos sobre os conteúdos e a dinâmica da aula, fizemos uma leitura sobre o jogo da onça. A confecção do tabuleiro ficou como tarefa a ser concluída nas próximas aulas, e pedi-lhes que pesquisassem novas regras as quais pudessem ser adaptadas ao jogo praticado pelos índios. Assim, faríamos uma reconstrução desse jogo.

Obs. Não houve registro fotográfico.

3.3.6 Data: 25/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Jogo: Rouba bandeira com bola

Diário de Experiência de Ensino

Antes de irmos para a quadra, o Bernardo entregou o tabuleiro do jogo da onça já concluído. Parabenizei-o por isso, ao mesmo tempo, recolhi o material, dizendo que posteriormente iríamos retomá-lo.

No centro da quadra, nos reunimos. Conversamos sobre o jogo Rouba-bandeira e estabelecemos as regras coletivamente. Logo em seguida, dividimos os grupos com coletes nas cores: verde e azul.

Os grupos se reuniram e montaram a sua estratégia para o início do jogo. Pude observar que todos se manifestaram de maneira bastante solidária, ajudando-se mutuamente.

Em vários momentos, me pediram para reformular as estratégias. Ressalto que o clima entre os dois grupos se manteve bastante colaborativo, e os aspectos gerais das regras foram respeitados. Esta aula contou com a participação de (15) quinze estudantes.

Fotografia 50 - Tentativa de atravessar com a bandeira (bola) para seu campo.



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.3.7 Data: 29/03/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira: Jogo da velha

Diário de Experiência de Ensino

Nesta aula, por não estarmos utilizando a quadra, fui interrompido pelos estudantes insatisfeitos. Novamente dei a explicação sobre o revezamento desse espaço, nas sextas-feiras, fato já é de conhecimento de todos.

Para tanto, utilizamos o espaço em frente ao refeitório. Retomei a explicação do Jogo da velha, orientando sobre os aspectos, a saber: corrida; divisão de trios; organização inicial e organização dos espaços disponíveis.

Por ter sido um espaço improvisado, mas também um “lugar de aprender”, alguns estudantes não participaram, caso da Thalia e da Elen. Elas ficaram apenas observando. Os demais entenderam bem a brincadeira e se propuseram a participar. Inicialmente, os participantes queriam apenas fazer a marcação do trio no espaço do jogo, o mais rápido possível.

Fotografia 51 - “Lugar de aprender”



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia anterior marca o início de uma das rodadas do jogo, no qual duas estudantes iniciam a corrida em direção aos bambolês, utilizado como o espaço do jogo da velha, conforme sinalizado na fotografia abaixo.

Fotografia 52 - Organização dos bambolês como espaços para o Jogo da velha



Fonte: Acervo pessoal do autor

Com essa vivência proporcionada pelo jogo, os estudantes passaram a perceber que, além do ataque, precisavam se defender, principalmente quando estavam em desvantagem na velocidade. Sendo assim, entenderam a necessidade de bloquear as sinalizações dos adversários, fazendo com que esses não completassem o objetivo do jogo.

Fotografia 53 - “Nossa arma é o conhecimento”



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia anterior nos mostra a participação de duas estudantes logo após a marcação feita no espaço do jogo, e seus retornos para prosseguimento dos demais componentes dos trios.

Fotografia 54 - Novos participantes



Fonte: Acervo pessoal do autor

Após a rodada inicial, novos participantes aguardavam para o início de mais uma rodada. O desenvolvimento da brincadeira tornou-se complexo e o resultado: “velha” foi acontecendo com regularidade. Diante disso, o terceiro participante poderia voltar ao início, sendo-lhe permitido bater na mão do primeiro participante; este poderia retornar aos bambolês e mudar o sinalizador de seu trio de lugar para tentar, assim, fazer a sua sequência em uma linha, coluna ou diagonal. Muitas vezes, foi preciso acionar o próximo grupo, forçando um jogo estratégico entre os trios.

Considerando todas as dificuldades em relação ao espaço e à organização inicial, ressalto que os estudantes envolvidos foram avaliados positivamente, tendo se mostrado comprometidos e interessados até o final do jogo.

4.4 Reflexões e Resultados parciais

4.4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa, suas vivências e suas motivações.

Apresento algumas reflexões extraídas das primeiras aulas ocorridas até então com a participação de três turmas. No momento inicial, foi possível captar elementos importantes os quais me propiciaram um maior conhecimento sobre os estudantes, e bem assim, a compreensão de sua cultura e da cultura escolar, em especial no que tange à Educação Física. Desse modo, pude conhecer o que se passou, o que ocorre na atualidade, nesse sentido, projetei as aulas futuras com mais segurança.

Diagnóstico 1 – Bingo humano

O diagnóstico fez parte da primeira aula da unidade didática Brincadeiras e Jogos; além de fazer menção a um jogo tradicional, essa atividade trouxe dados para a análise inicial, ampliando meu conhecimento sobre os estudantes.

As práticas corporais citadas como o 1º sobrenome referem-se àquelas que os estudantes já haviam vivenciado na escola e com as quais mais se identificavam.

Tabela 1 – Temáticas da Educação Física já realizadas na escola e apontadas pelos estudantes como as preferidas

Prática corporal	Nº de citações
Futebol/Futsal	20
Voleibol	12
Queimada	11
Handebol	5
Badminton	2
Basquetebol	1

Fonte: Acervo pessoal do autor

Nesse quadro, considera-se que apenas o Jogo da Queimada aparece com importância e vivência de onze estudantes em um universo de cinquenta e um participantes. Isso equivale a 21,5% das citações.

Os outros temas estão no bloco da temática Esporte, correspondendo a 78,5% das citações. Destaca-se que o 'quarteto fantástico'²³ está presente de forma predominante, seguindo uma hierarquia de preferência respectivamente (Futebol/Futsal, Voleibol, Handebol e Basquetebol). O Badminton aparece como um contraponto à hegemonia do quarteto dentro do conteúdo Esporte, com duas citações.

Diagnóstico 2 – Bingo humano

As práticas corporais citadas como o 2º sobrenome foram aquelas nunca vivenciadas pelos estudantes na escola; havia entre eles o desejo de praticá-las.

Tabela 2 – Temáticas nunca vivenciadas pelos estudantes na Educação Física Escolar, mas que eles gostariam de experimentar

Prática corporal	Nº de citações
Dança	15
Basquetebol	11
Badminton	7
Ginástica	4
Futebol	3
Natação	3
Vôlei	3
Betes	1
Teatro	1
Arremesso de peso	1
Tênis	1
Just dance	1

Fonte: Acervo pessoal do autor

Categorizando essas temáticas, a Dança aparece como o primeiro conteúdo até então não vivenciado pelos estudantes na Educação Física Escolar, tendo obtido quinze citações.

²³ Trata-se de quatro esportes descritos em muitas pesquisas, como os hegemônicos na Educação Física Escolar.

Em relação ao *Just dance*, ele é considerado como jogo eletrônico, apresentando elementos da Dança, conforme Smouter e Coutinho (2016):

Just Dance em português significa 'apenas dance' e se constitui de modo geral, em movimentos realizados pelos alunos orientados por um dançarino virtual reproduzido através de jogo eletrônico que exemplifica movimentos de diferentes danças (SMOUTER; COUTINHO, 2016, p. 70).

Em seguida, a ginástica é citada por quatro estudantes e está presente como possibilidade de desenvolvimento. Na temática Jogos e Brincadeiras, citaram também o Betes e o *Just dance* como jogo eletrônico. Menciona-se que o conteúdo Lutas não foi citado pelos estudantes.

Somadas as outras citações, o Esporte aparece com o maior número de intenções de vivências que adicionados (Basquetebol, Badminton, Futebol, Natação, Vôlei, Tênis e Atletismo - arremesso de peso), chega-se a vinte e nove menções.

Registra-se que as demais práticas corporais poderão ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física, fato que favorece a ampliação dos conteúdos, para além da monocultura dos Esportes. Cabe aqui uma ponderação quanto ao conteúdo Dança, citado por cerca de 30% dos estudantes; tem-se em mira boas expectativas para futuras intervenções.

Percebe-se que os constantes pedidos feitos pelos estudantes em relação à prática do Futebol/Futsal foram apontados pela Dinâmica Diagnóstica. Observa-se que a dupla Futebol/Futsal aparece como os esportes preferidos pela maioria dos estudantes, seguido pelo Voleibol.

O número de estudantes em cada turma foi um elemento facilitador; as proposições fluíram muito bem com participação relevante dos envolvidos e o subsequente aprendizado nas relações em grupo. Ressalta-se que as brincadeiras e jogos que foram pouco citados na Dinâmica Diagnóstica, até aquele momento, contaram com ótima adesão e participação por parte dos estudantes.

Tal fato demonstra que o possível desconhecimento de certas práticas por parte dos estudantes na cultura corporal, não impede o professor de apresentá-las. No

momento em que tornam-se conhecidas, essas práticas começam a fazer sentido para eles, contribuindo para uma vida repleta de boas possibilidades de experiências corporais e lúdicas. Vago (2012) ressalta o valor da escola e dos professores na formação e ampliação cultural dos estudantes.

[...] professores de educação física, quando ensinam, estão interferindo sobre a 'cultura' de seus alunos, constringendo-a (estão 'cultivando' seus alunos). Que os alunos como crianças, adolescentes, jovens e adultos estão imersos em práticas culturais que também ajudam a produzir, como protagonistas que são, não como mero repetidores. Que a escola porque acolhe humanos, porque age sobre eles, porque os envolve em exercícios de pensamento e de elaboração de conhecimento, é lugar de cultura – e um dos que podem ser mais significativos na formação das pessoas de todas as idades(mesmo que o contrário seja possível, e a escola se torna lugar que pode deformar também)(VAGO, 2012, p.64).

Essa imersão nas práticas culturais diversas possibilita que os estudantes vivam, produzam e reinventem nas aulas de Educação Física e conseqüentemente, aumentem suas experiências.

4.4.2 Resultados da pesquisa realizada pelos estudantes

A respeito do resultado da pesquisa feita pelos estudantes sobre as brincadeiras vivenciadas por seus familiares na época da infância, registram-se: Esconde-esconde, Amarelinha, Três Marias, Queimada, Pé no litro, Pique-esconde, Bicicleta, Patins, Rouba-bandeira, Bolinha de gude, Dominó, Dama, Cair no poço, Passar anel, Batata quente, Estátua, Pega-pega, Pular corda, Pular elástico, Adedanha, Peteca, Xadrez, Policia-ladrão, Toque na lata, Corrida de saco, Corre-cotia, Casinha, Brincar com boneca de sabugo de milho, Lojinha, Cabra-cega, Bambolê, Cada macaco no seu galho, Futebol de rua, Betes, Carrinho de guia, Carrinho de carretel, Soltar papagaio, Mãe da rua, Vareta, Ovo na colher, Morto-vivo, Finca, Dança da cadeira, Trisca-trisca, Marchar, Telefone sem fio, Pare-bola, Circo, Chicotinho-queimado.

Quanto ao local e momento onde eram realizadas essas brincadeiras, foi possível constatar também que houve dois momentos considerados pela maioria dos entrevistados, as brincadeiras na escola durante o recreio e nas aulas de Educação Física; e as brincadeiras na rua, após a escola.

Alguns entrevistados responderam não ter tido aulas de Educação Física na época em que estudavam; outros disseram que as principais brincadeiras eram as esportivas, Futebol e o Vôlei.

Nesse ensejo, algumas brincadeiras apontadas pelos entrevistados foram vivenciadas pelos estudantes no decorrer da pesquisa, no sentido de resgatar o conhecimento de uma cultura e também de recriá-la no contexto contemporâneo.

Reorganização das turmas dos 8º anos.

4.5 Turma: 8ºA

4.5.1 Data: 01/04/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira rítmica 1,2,3,4 ... Perna e palma

Diário de Experiência de Ensino

Esta aula marcou o início de uma nova organização nas turmas dos 8º anos, após a mudança na enturmação²⁴.

Tal fato gerou muita conversa, em sala, momento em que solicitei uma maior atenção de todos, principalmente em razão do aumento do número de estudantes nas duas salas. Para que essas mudanças não causassem prejuízos na aprendizagem, era necessário que eles se comportassem de maneira adequada.

Ao chegar à quadra, fizemos a roda, e fiquei alguns minutos aguardando silêncio para explicar a dinâmica da aula. Houve muita conversa e dispersão; os estudantes estavam agitados e pouco interessados na aula. Perguntei a eles: *“Como vocês gostam de serem tratados, com ‘por favor’, ou com rispidez? Já pedi várias vezes ‘por favor’ e, em todas elas, fui interrompido.”*

²⁴ A Secretaria Municipal de Educação solicitou o fechamento de uma das turmas dos 8º anos devido ao baixo número de estudantes nas três turmas; eles foram assim enturmados: 8ºA (32 estudantes) e 8ºB (32 estudantes).

Após alguns minutos de reflexão sobre o respeito e sobre o que eles estavam fazendo, expliquei a brincadeira: *“Nesse grupo maior, vamos todos entrar no ritmo; serão duas batidas nas coxas e duas palmas, e assim sucessivamente. Faremos grupos menores, compostos de nove estudantes.”*

Depois, em cada grupo, expliquei a continuidade da brincadeira: *“Na batida na perna, vamos definir o número de cada um de vocês e, na palma, será o número de um colega para continuar a brincadeira. Antes, vamos enumerar todos.”*

Formamos quatro grupos; três participaram e um se recusou a fazê-lo. No transcorrer da aula, um dos grupos substituiu o número pelo nome. Achei a iniciativa muito legal, humanizando a brincadeira e tornando mais afetiva.

Anteriormente, havia explicado que o objetivo, naquele momento, seria promover a sintonia entre todos, e que ficassem o tempo possível, se comunicando de forma sincrônica; ajudando-se mutuamente.

A Loren alegou estar passando mal; e a Emília não quis participar.

Fotografia 55 - Reinventando a brincadeira – Sujeitos em evidência



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 56 - Ritmo variado



Fonte: Acervo pessoal do autor

É importante ressaltar, que muitas vezes, as aulas têm seu tempo reduzido devido às inúmeras interrupções ocasionadas pela falta de concentração dos estudantes, especialmente, para ouvir e entender o que é proposto.

Nesse sentido, LA TAILLE (1996, *apud* Darido *et al*, 2018, p. 9), comenta que a indisciplina apresenta duas formas: “uma desobediência insolente ou falta de conhecimento dos princípios que norteiam a vida em comum dentro de um espaço social definido”.

No que se refere ao exposto, o comportamento dos estudantes pode estar relacionado à segunda opção. A ausência de percepção sobre uma organização mínima para o início de uma aula acaba deixando explícita a falta de certos princípios básicos.

Outro ponto a ser mencionado, nesse caso, refere-se à questão da novidade. Novos colegas na turma, tentativas de aproximação e do estabelecimento de relações para além da Educação Física.

4.5.2 Data: 05/04/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Jogo: Corrida em direção ao cone (bola) 1,2,3, 4...

*Antes de entrar para a sala do 8ºA, dois estudantes do 8ºB perguntaram se, naquele dia, haveria Futebol.

Diário de Experiência de Ensino

A explicação da dinâmica do jogo foi realizada em sala, conforme:

“Vou dividir a turma em dois grupos numerados. Vou colocar dois cones com uma bola em cima, na linha que divide a quadra ao meio, a distância entre eles será de aproximadamente 10 metros. Em cada grupo, haverá representante de vários números. Aleatoriamente, irei falar os números, quem conseguir correr e tocar na bola primeiro marcará um ponto para seu grupo. Lembrando que cada grupo terá uma bola correspondente.”
(Docente/pesquisador, 2019).

Já na quadra, defini os grupos e esclareci as dúvidas sobre o jogo. Foram realizadas várias rodadas até que todos pudessem participar.

A Elen e o Thiago disseram que não queriam participar da aula. O estudante Matias disse: *“Nessas atividades de corrida, eu não posso participar, meu joelho sai do lugar”*, sinalizando um possível deslocamento da patela.

Todos gostaram muito da aula e, como de costume, não perguntaram sobre quem havia marcado mais pontos. Retornando para a sala uma estudante disse: *“Estou adorando as aulas, professor.”*

Fotografia 57 - Organização grupo 1



Fonte: Acervo pessoal do autor

Observando a fotografia acima, podemos constatar um grupo posicionado para o início do jogo e na arquibancada alguns dos estudantes em afastamento.

Fotografia 58 - Organização grupo 2



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia acima expõe a organização do segundo grupo, também aguardando o início do jogo. É possível observar também um cone com uma bola em cima. Este foi o objetivo desse grupo, tocar na bola o mais rápido possível após ser chamado um número aleatoriamente. O outro grupo teve como objetivo tocar na bola em cima de outro cone posicionado sobre a linha central, resguardando distâncias similares dos grupos.

Pelas perguntas dos estudantes da outra turma a respeito do Futebol, pude perceber que ainda nutrem a expectativa da monocultura do esporte, fato que expõe a Educação Física a certa desorganização dos conteúdos. Mesmo sabendo da nova organização para o prosseguimento da etapa, a menção ao Futebol se impõe como um meio de respaldar o seu ressurgimento.

Para Kunz (2014, p. 146) “é preciso um mínimo de organização por parte dos professores de Educação Física para solucionar o problema da ‘bagunça interna’”, e acrescenta, às vezes, “os professores escolhem os conteúdos de acordo com seu humor ou mau humor”. Essa conduta contribui para uma Educação Física vista como atividade, sem progressão e sem significado.

Registra-se que, nesta aula, emergiram questões relativas à não participação nas atividades, tais como: a falta de desejo, ou outro motivo não verbalizado, o que contrastou com uma participação ativa do restante da turma. Muitos verbalizaram, euforicamente, muita satisfação com a descoberta de novas possibilidades na Educação Física Escolar. As palavras de Kunz (2014) sobre a competência comunicativa sintetizam bem o assunto e apresentam caminhos para os professores no tocante aos estudantes, estejam eles participando ou não das aulas:

Conseguir isso numa aula é muito mais difícil do que ensinar movimentos novos aos alunos, mas passa a ter importância fundamental para o desenvolvimento de um “pensar crítico” do aluno. Estimular o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa é extremamente importante (KUNZ, 2014, p.139).

Confirma-se que a dimensão da comunicação entre os estudantes e os professores é muito importante, tanto na perspectiva da solução dos problemas enfrentados na esfera procedimental, quanto em uma abordagem crítica a respeito das atitudes e dos conceitos ligados ao conteúdo e sua transcendência social. O diálogo permite, em muitos casos, uma percepção real das impressões dos estudantes e o entendimento dos motivos reais de participação ou de afastamento das aulas. Nesse sentido, concordo com o autor em relação à dificuldade de exercitar essa “competência”, levando-se em consideração o tempo destinado às aulas, e o grau de confiança estabelecido entre os sujeitos que fazem parte desse processo. Apesar

disso, faz-se necessária a continuidade nessas intenções buscando esclarecimento e todas as formas de aprendizagens possíveis utilizando a comunicação.

4.5.3 Data: 08/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Atividade: Numeração dos estudantes, fixação dos números nas costas.

Diário de Experiência de Ensino

Após o recreio, ainda em sala, expliquei a brincadeira:

“Agora, vocês escolherão um número, e ele deverá ser fixado em suas costas. Vamos usar uma folha, um pincel e uma fita. Antes, dividiremos a turma em dois grupos. O objetivo da brincadeira será descobrir os números que estarão nas costas dos componentes do outro grupo e levá-los até uma pessoa, que vocês escolherão como a anotadora. Vocês deverão informar o número e o nome²⁵ da pessoa ao qual ele pertence. Não vale encostar nos outros para ver o número e nem sair do espaço da quadra. Ao final do tempo estipulado, (10 a 15 minutos) ou quando um dos grupos anotar o número máximo correspondente às pessoas do outro grupo, o jogo termina, e vamos conferir se anotaram certo.” (Docente/pesquisador, 2019).

Na quadra, fizemos a divisão dos grupos e os estudantes iniciaram a escrita dos números; começaram cautelosos, mas passados alguns instantes, muitos já se movimentavam com mais intensidade, embora outros permanecessem mais defensivos. As possibilidades de movimentação ficaram reduzidas devido às necessidades, inicialmente limitantes, de esconder os números.

Após idas e vindas até a anotadora, um dos grupos terminou suas anotações; reuni a turma, a fim de analisá-las. Afinal, não conseguimos conferir os números anotados, dada a euforia de muitos participantes, fato que impossibilitou a concentração necessária para tal.

A análise do “resultado” talvez não fosse mais importante do que a experiência proporcionada pelos movimentos, pensei. Na expectativa do fechamento da aula com reflexões mais pontuais, às vezes, me esqueço das latentes sensações

²⁵ Mudança ocorrida após a aula na turma 8ºB, acrescentei o nome após percepção da necessidade de valorização dos sujeitos.

provocadas, pelo jogo nos estudantes, muitas vezes, eles não dão conta de verbalizar de forma individual; todos falam ao mesmo tempo sobre questões vivenciadas no jogo. Nessa direção, Kunz argumenta:

O professor, como já disse, deve usar do seu poder que acima de tudo, é o poder do esclarecimento, de quem é adulto e sério, trabalha e sabe mais. Mas esse poder em nenhum momento deve tirar a alegria do aluno em participar e em trabalhar. Portanto resgatar e preservar a competência comunicativa do aluno, especialmente a que se expressa pela forma verbal, talvez seja a uma das tarefas mais difíceis para a uma aula de Educação Física (KUNZ, 2014, p.138-139).

No livro *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte e as Situações de Ensino: Interação, linguagem e Trabalho*, o autor apresenta essas questões. A citação se refere a uma situação vivenciada pelo professor com muita frequência. De um lado, o professor trabalha para manter a turma em sintonia com a aula; de outro, os estudantes demonstram euforia diante da proposta de trabalho. Nesse sentido, a dificuldade em resgatar e em preservar a competência verbal do estudante, de modo a restabelecer a comunicação, é uma das tarefas mais difíceis reservadas ao professor.

A rodada final foi caracterizada por muita movimentação corporal de forma desordenada e barulhenta; a respeito da comunicação verbal não foi diferente. Aquelas conversas sobre a brincadeira provocaram o envolvimento de todos, tanto as duplas, os trios e os pequenos grupos dialogavam enfaticamente.

Fotografia 59 - Corrida “dos” números



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.5.4 Data: 12/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo da onça

Diário de Experiência de Ensino

Neste dia, a aula aconteceu em sala; dei as orientações preliminares aos estudantes e, em seguida, pedi para que se dividissem em duplas, a fim de que iniciássemos a construção do tabuleiro do jogo. Logo depois, entreguei-lhes uma folha na qual continham as explicações²⁶ relativas à tarefa a ser desenvolvida. Na oportunidade, discorri sobre sua origem, sua construção histórica, momento em que informei que essa brincadeira é pertencente à matriz indígena, e complementei: “Os índios desenham esse tabuleiro no chão e jogam com pedrinhas. Nós faremos um tabuleiro na cartolina.”

Assim, os estudantes receberam uma cartolina e uma fita adesiva, para iniciar o trabalho. As duplas que apresentaram mais dificuldades puderam contar com o meu acompanhamento, de maneira mais próxima. De acordo com o seu ritmo, cada dupla foi desenvolvendo a construção do tabuleiro.

Após a construção de um tabuleiro contendo várias casas, os estudantes se ocuparam em confeccionar (14) quatorze cachorros e (1) uma onça. O movimento dos cachorros, no tabuleiro, ocorre de forma similar ao movimento da onça. O objetivo dos cachorros é cercá-la e deixá-la sem condições de se movimentar. Já a onça, deverá eliminar (5) cinco cachorros, usando movimentos similares aos do jogo da dama, saltando por cima dos cachorros e tirando-os do jogo.

Observa-se uma representação da força da onça, mas em isolamento, em contrapartida, a quantidade de cachorros utiliza movimentação simples. Prevê-se que, ao término da construção do jogo, cada estudante deverá assumir os dois papéis, quais sejam: o dos cachorros e o da onça, de forma alternada.

²⁶ Referência para criação do tabuleiro do Jogo da onça: Disponível em: <https://www.caleido.com.br/biblioteca-virtual.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Fotografia 60 - Jogo da onça (Construção)



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 61 - Tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ambas as fotografias anteriores apresentam a construção do tabuleiro do jogo em adaptação ao originário indígena. Mais uma vez é importante destacar as apropriações dos estudantes a uma cultura que nem todos conhecem ou se identificam, apesar dos fatores históricos relacionados.

4.5.5 Data: 15/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo da onça

Diário de Experiência de Ensino

Em prosseguimento à aula anterior, os estudantes deram continuidade à construção do tabuleiro; cada dupla no seu ritmo. Ressalta-se que a Loren e a Elisa conseguiram terminá-lo e tiveram a oportunidade de jogar, e com a alternância de papéis.

Ao final da aula, combinei com aqueles que ainda não haviam terminado, que a conclusão do trabalho deveria ser feita em casa, de modo que todos o entregassem na semana seguinte; a rodada do jogo ocorreria em data futura.

Fotografia 62 - Construindo o jogo

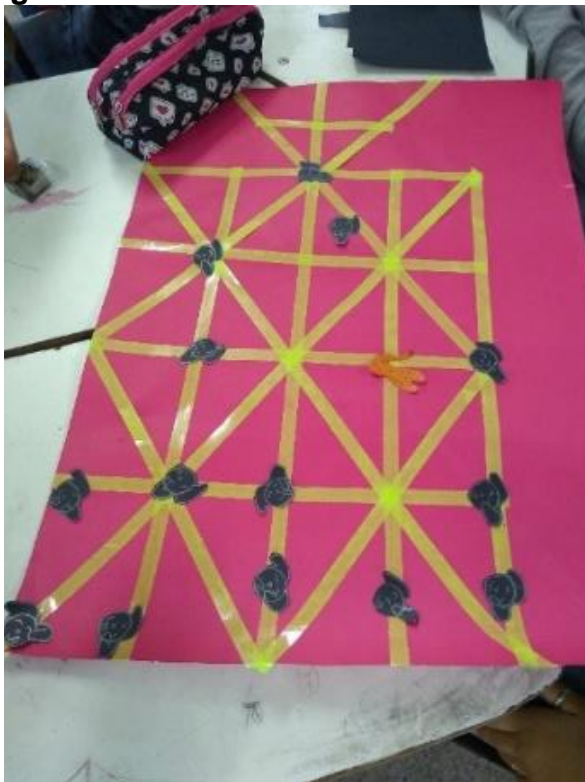


Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima podemos ver os estudantes recortando os desenhos da onça e dos cachorros para completar o jogo objeto e passarem a jogar o jogo, definido pelas regras. Tais características convergem para os entendimentos sociais sobre o jogo apresentados por Kishimoto (1994, p.105), sendo: “1 o resultado de um sistema

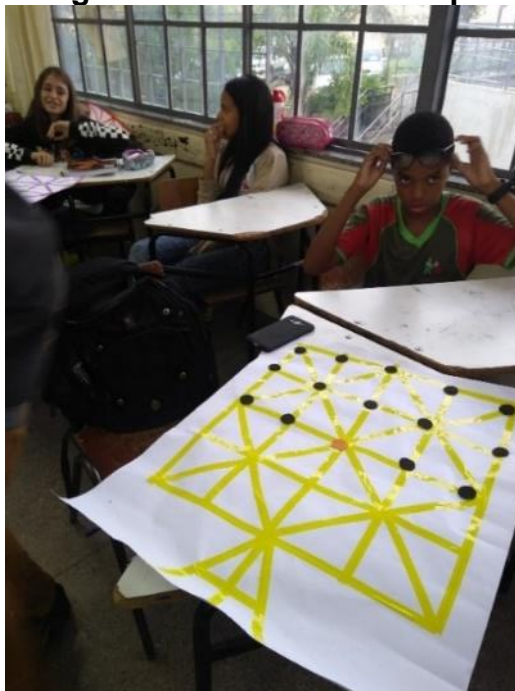
linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto.”

Fotografia 63 - Quatorze cachorros e uma onça



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 64 - Tabuleiro completo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em razão de os estudantes apresentarem diferentes ritmos na aprendizagem, fato que se observa o tempo todo, será sempre necessário compreender essas diferenças entre os sujeitos, e de igual modo, oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, acredito que as dinâmicas diversificadas e os trabalhos em grupos contribuem para a aprendizagem e para as vivências coletivas, que pautadas pelas relações de ajuda entre os participantes, visando à aquisição de metas gerais, favorecem e fortalecem essa interação.

A possibilidade de um jogo, que envolve a construção de todo o material (onde o jogo será jogado), para além da participação apenas, confere à vivência um significado totalmente diferente “do chegar e achar tudo pronto”.

A construção de cada tabuleiro gerou uma inquietação de como fazê-lo, ao mesmo tempo, cada dupla expressou seus desejos, por meio do diálogo, definindo cores espaços, traços. Muitas duplas apresentaram dificuldades; percebi o medo de errar e também muitas dúvidas a respeito de como iniciar o trabalho, mesmo após as minhas explicações. Dado o primeiro passo, nota-se que a confiança vai surgindo e o sentimento de estar no caminho certo facilita o processo.

Ao resgatar um jogo indígena em um conteúdo da Educação Física Escolar, tem-se a oportunidade de reencontrar e privilegiar uma cultura, em um movimento de valorização de nossa história.

4.5.6 Data: 22/04/2019

Conteúdo Jogos e Brincadeiras

Betes, Taco, Bente Altas, Taco na lata, Tacobol

Diário de Experiência de Ensino

A explicação da dinâmica do jogo aconteceu durante a aula, em sala, conforme já havia dito aos estudantes:

“Esse jogo foi mencionado por alguns entrevistados no trabalho de pesquisa sobre as brincadeiras de rua vivenciadas por seus familiares, na Infância. Essa brincadeira de rua tem vários nomes, variando de acordo com a região, assim, pode ser chamado de Betes, Taco, Bente Altas, Taco na lata, Tacobol, dentre outros.”

“Professor, lá na rua, a gente joga assim, quem faz sessenta pontos ganha.” Disse o Kauê.

“Podemos fazer assim também, Kauê”. Concordei com ele. (Diálogo docente, estudante, 2019).

De início, reuni os estudantes na arquibancada; estava chovendo um pouco e pedi a participantes que buscassem rodos, para secar as extremidades da quadra. Com a ajuda do Kauê, expliquei a dinâmica do jogo:

“Imagem que o Kauê e eu somos uma dupla e jogaremos contra outra dupla. Nós começaremos com os tacos; e nosso objetivo será rebater a bolinha arremessada pela outra dupla na tentativa de acertar as nossas latas. Caso consigamos rebater a bolinha, poderemos trocar de base e marcar (10) dez pontos. Lembramos que se a bolinha for perto demais, e se formos trocar de base, a outra dupla poderá derrubar as latas, pois não estaremos com o taco na base²⁷. Caso o arremessador acerte a lata, ele marcará (10) pontos e a sua dupla ganhará o direito a usar os tacos.” (Docente/pesquisador, 2019).

A partir de então, dividimos as duplas em quatro estações do jogo. No início, os estudantes pareciam não compreender bem as regras. Fui, de estação em estação, esclarecendo as dúvidas até que tivessem a compreensão do jogo.

²⁷ Base foi feita com fita adesiva colorida em forma de quadrado, posicionado anteriormente à lata em relação ao estudante com o taco.

Ao final da aula, pude observar que tudo aconteceu de acordo com o previsto; houve bom entrosamento entre os estudantes; registra-se que, nesse dia, Matias, Thiago, Selma, Aline, Emília, Elen, Letícia e Rubens não participaram do jogo.

Trago à cena um elogio feito pela estudante Loren, a qual disse que, em pouco tempo, havia aprendido muita coisa nova nas aulas de Educação Física. Agradei o elogio e reforcei o convite para que ela estivesse sempre disposta a participar das aulas.

O fato de o Kauê já ter praticado esse jogo de rua, de saber as regras, de ter tido essa vivência, colocou-o em uma posição de destaque na aula; ele não perturbou o andamento da mesma como fazia em aulas anteriores. Pelo contrário, participou, efetivamente, explicando aos colegas, se envolvendo na aula. Pude perceber que sua autoestima mostrou-se mais elevada, nesse dia.

Ressalto que a pesquisa feita pelos estudantes, além de ter dado visibilidade à história de seus familiares, trazendo à luz essas brincadeiras de infância, estabeleceu uma conexão com o desenvolvimento de uma temática prevista no conteúdo da Educação Física Escolar.

Diante de tal situação, foi possível valorizar os saberes populares (regionais e comunitários), mais do que isso, conseguiu-se resgatar a tradicionalidade desse fluxo cultural da corporeidade, e apresentá-lo aos estudantes. Dessa maneira, ampliou-se a percepção dos estudantes, proporcionando uma melhor conexão com o conteúdo escolar.

Quem sabe, essa vivência protagonizada pelos estudantes, retorne para as ruas e eles passem a ensinar e a praticar esse jogo em seus espaços comunitários de lazer?!

Fotografia 65 - Betes

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 66 - Jogo do Taco

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 67 - Estudantes na arquibancada

Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias anteriores expõem as aprendizagens e vivências dos estudantes que participaram do jogo, mas também o afastamento de alguns na arquibancada.

4.5.7 Data: 26/04/2019

Conteúdo Jogos e Brincadeiras

Jogo de Tabuleiro xadrez

Diário de Experiência de Ensino

Iniciei a aula mencionando que havíamos construído o tabuleiro para o desenvolvimento do jogo da onça e acrescentei que, a partir de então, desenvolveríamos outro jogo de tabuleiro: o xadrez²⁸.

Solicitei aos estudantes que formassem as duplas de modo que um estudante que já conhecia a movimentação das peças procurasse outro nas mesmas condições. E o mesmo deveria acontecer com quem não conhecia as peças do xadrez.

Assim, distribui os jogos para os estudantes que já sabiam jogar. Logo após, dirigi-me aos que não sabiam jogar e coloquei um mural de xadrez no quadro, explicando as noções de linhas, de colunas e de diagonais. Finalmente, expliquei a batalha dos peões.

Nesse sentido, o objetivo do jogo seria chegar com os peões até a última linha do adversário, ou capturar todos os peões para terminar a rodada. Prestei ainda outras orientações sobre a regra de movimentação dos peões e de captura. Enquanto eles realizavam a primeira rodada, fui de carteira em carteira, analisando e esclarecendo dúvidas. Corrigi algumas confusões nas movimentações das peças.

Após três rodadas na batalha dos peões, acrescentei as torres ao jogo, mantendo os mesmos objetivos do jogo anterior, explicando também as regras de movimentação e captura. Rapidamente, os estudantes assimilaram a movimentação das peças e todos participaram da aula.

²⁸ Intencionalidade de trabalho em forma de projeto durante todo o ano de 2019.

Fotografia 68 - Xadrez

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 69 - Estudantes jogando a batalha dos peões

Fonte: Acervo pessoal do autor

As duas fotografias anteriores os estudantes iniciaram a aprendizagem do xadrez de forma gradual, com o desenvolvimento de suas peças e realizaram um jogo para melhor fixação dos conceitos ensinados. As duas fotografias a seguir apresentam os estudantes jogando o xadrez com todas as peças no tabuleiro desenvolvendo outros aspectos já que possuíam domínio na movimentação das mesmas.

Fotografia 70 - Jogando o xadrez com todas as peças

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 71 - André jogando o xadrez

Fonte: Acervo pessoal do autor

Nesta aula, fiz menção aos jogos de tabuleiro e enfoquei o percurso histórico do xadrez, conforme aponta Shenk (2007):

O xadrez é um dos jogos mais antigos da humanidade: atravessou quase 15 séculos e culturas diversas como a antiga Índia, Europa medieval, a União Soviética e o ocidente. Não se sabe exatamente quando e como surgiu o xadrez. “Sua história está tão intimamente relacionada com a civilização humana que estudá-la é entender melhor o próprio homem” (SHENK, 2007, p. 18).

Sabe-se que as relações históricas do xadrez vão muito além do aprender os movimentos das peças. Que peças são essas? A que cenário cultural o jogo faz referência? Podemos, no contexto atual, estabelecer alguma correlação com a nossa sociedade?

Antes da abordagem desses aspectos, é preciso que os estudantes aprendam a lógica do jogo, suas características e conheçam suas estruturas básicas, no tocante às Dimensões Procedimentais e Conceituais; caso contrário, pouco sentido fará para eles.

Finalmente, sinalizei aos estudantes que, na aula seguinte, começaríamos outro conteúdo, Ginástica. Reforcei também que retomaríamos os jogos como um projeto a ser desenvolvido durante todo o ano, principalmente os de tabuleiro.

4.5.8 Data: 29/04/2019

Conteúdo: Ginástica

Atividades: Rolamento à frente, Estrela, Exercícios utilizando Arcos, Ginástica rítmica.

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, expliquei a dinâmica da aula; comentei a respeito da Ginástica Geral e das infinitas contribuições da ginástica artística, aeróbica, rítmica e de outros campos além da Ginástica, como por exemplo, a Dança.

Fomos para a quadra, após alguns instantes de agitação da turma, fizemos um círculo; após, discorri sobre as diferentes ginásticas e resaltei que nosso objetivo seria apresentar o conteúdo e que cada um o desenvolveria dentro de suas possibilidades.

Comecei com os alongamentos e mencionei que, normalmente, são usados como secundários para a preparação no Futebol e em outros esportes, mas não como parte do conteúdo. Na ocasião, ensinei outro exercício de flexibilidade caracterizado

pela posição do avião; logo em seguida, fizemos a “roda”, popularmente conhecida como Estrelinha. Posteriormente, passamos para o rolamento à frente e, depois, fizemos movimentos com os arcos. No contexto geral, os estudantes participaram ativamente da aula.

Fotografia 72 - Iniciando o conteúdo Ginástica



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 73 - Organização inicial



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias anteriores apresentam os estudantes na iniciação do conteúdo Ginástica, conhecendo alguns materiais e movimentos. Percebe-se que maioria dos estudantes tem pouca ou nenhuma vivência em relação à Ginástica, nesse sentido, todo movimento se apresenta como algo novo, gerando em decorrência, muitas experimentações e a consolidação da aprendizagem.

4.5.9 Data: 03/05/2019

Conteúdo: Ginástica – Alongamentos, Estrela, Rolamento à frente e para trás.

Ampliação dos movimentos com os arcos: Lançamentos e giros

Diário de Experiência de Ensino

Chegando à quadra, após alguns alongamentos básicos, convidei os estudantes a explorarem os movimentos realizados na última aula e, na oportunidade, ensinei o rolamento para trás, demonstrando alguns posicionamentos para que a sua realização se desse com mais segurança.

Muitos, por estarem no centro das atenções quando da realização dos movimentos, ficaram inseguros e não queriam fazê-los. Após perceber o problema, mudei a estratégia da aula, distribuindo os arcos. Depois, pedi que andassem pelo espaço e realizassem movimentações, lançamentos e giros, utilizando os arcos.

Enquanto isso, eu ficaria no tatame ajudando àqueles que quisessem realizar os rolamentos. A mudança de estratégia deu certo; eles foram se revezando entre os movimentos com os arcos e as tentativas nos tatames. Assim, pudemos realizar movimentos com segurança, ao mesmo tempo, possibilitamos que muitos que estavam inseguros pudessem realizá-los, também.

Fotografia 74 - Rolamento à frente



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 75 - Rolamento para trás



Fonte: Acervo pessoal do autor

A experimentação marcou esta aula, ao perceberem outros estudantes realizando os movimentos, alguns que estavam com os arcos resolveram tentar, observando os colegas e perguntando a melhor maneira de realiza-los.

4.5.10 Data: 06/05/2019

Conteúdo: Ginástica – Vela, Aviões e Alongamentos

Diário de Experiência de Ensino

Já na quadra, entreguei um colchonete para cada estudante. Antes de usá-los para seus devidos fins, alguns começaram a bater os colchonetes uns nos outros. Então chamei a atenção do grupo e pedi para cada um tomasse conta do seu material. Alguns estudantes ficaram no tatame.

À medida que explicava os movimentos básicos, eu ia fazendo-os junto deles. “Vela”, “Avião” (Equilíbrio/desequilíbrio).

Na perspectiva da Dimensão Conceitual, expliquei as características dos movimentos: Estendido, Grupado, Carpado, Afastado, pertencentes aos preceitos gerais da Ginástica. Ressaltei também os limites de segurança de cada um nos movimentos, os quais deveriam ser realizados de acordo com a capacidade individual. Nesse sentido, fizemos as transições de movimentos do plano baixo para o alto.

No transcorrer da aula, a estudante Erlene perguntou:

*“Por que o ano passado nós não tínhamos esse tipo de aula, professor?”
“Nós mudamos, vamos aprendendo. Vendo as coisas de outra forma.
Estamos aprendendo sempre!” (Diálogo estudante, docente, 2019).*

Fiquei feliz com a percepção da mudança apontada pela estudante, principalmente porque no ano passado ela quase não participava das aulas.

Fotografia 76 - Vela e Movimento afastado



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 77 - Alongamento e conceituação do movimento afastado



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 78 - Conceituação do início de uma série na Ginástica



Fonte: Acervo pessoal do autor

Esta aula apresentou características tradicionais e é conceituada como aula fechada. Há algumas críticas a esse modelo.

Hildebrandt é favorável à concepção de aula aberta, conforme:

Sob a concepção de aulas fechadas podemos resumir as concepções de aulas orientadas: no professor, no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista. Definimos uma aula como determinada e fechada, quando os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamentos estáveis e com qualificações previamente definidas e quando o ensino é entendido só como instrução ou ensino formal (HILDEBRANDT, 2001, p.71).

Vale ressaltar, que a intenção dessa aula foi apresentar alguns movimentos e conceituá-los; enquanto eram realizados, eu explicava as características de cada um, de igual maneira, mencionei que, a partir deles, poderia haver o desdobramento em novos movimentos mais significativos, de acordo com as características de cada estudante; assim, haveria espaço para novas descobertas e novas vivências.

4.5.11 Data: 10/05/2019

Conteúdo: Ginástica – Elementos da ginástica acrobática, alongamentos, movimentos com arcos

Diário de Experiência de Ensino

Iniciamos a aula na quadra, em círculo, apresentei para os estudantes algumas características da ginástica acrobática. Realizamos alguns movimentos em duplas e em trios, momento em que ressaltei a necessidade da ajuda mútua, nesse caso.

Fotografia 79 - Movimento em dupla – Ginástica acrobática



Fonte: Acervo pessoal do autor

Observando a fotografia acima é possível perceber alguns estudantes na arquibancada, são eles: Elen, Emília, Carlos, Renato, Thiago.

Fotografia 80 - Estudantes explorando alguns movimentos da ginástica

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 81 - Ginástica acrobática – movimento básico em dupla

Fonte: Acervo pessoal do auto

As fotografias trazem à tona a dupla de estudantes realizando um posicionamento básico da Ginástica acrobática, além do movimento em si, ressaltando as relações proporcionadas por eles: afetividade e confiança em uma experiência compartilhada.

Fotografia 82 - Ginástica acrobática em trio



Fonte: Acervo pessoal do autor

Logo em seguida, ainda em roda, realizamos alguns movimentos explorando o manuseio do arco, objetivando a ampliação da aprendizagem. Nesses movimentos, os estudantes tentaram realizar variadas maneiras de manipulação, lançamento e recepção dos arcos, tudo isso com um fazer próprio, trazendo as características pessoais e possíveis para as realizações ou não realizações.

Fotografia 83 - Movimentos com o elemento arco



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 84 - Grupo dos Arcos

Fonte: Acervo pessoal do autor

Ressalta-se que esse fluxo oscilante entre a participação e a não participação nas aulas tem sido uma característica determinada, muitas vezes, em razão de gosto pessoal.

Quando se mudam as características de realização de uma atividade, ou quando se faz nova exigência em uma mesma aula, pode-se perceber que os estudantes ora se aproximam, ora se afastam.

A afinidade com as temáticas, o medo da exposição ao “novo” ou a vergonha, a sensação de bem estar na realização de algum movimento ou a característica da aula, no dia, são variáveis que interferem nessa participação oscilante.

Nesta aula, percebe-se que o objeto arco despertou a vontade de participação, o que não havia acontecido inicialmente, conforme demonstra a opção feita pela Emília e pela Elen.

4.5.12 Data: 13/05/2019

Conteúdo: Ginástica – Elementos da ginástica: bolas, fitas e arcos

Diário de Experiência de Ensino

Para esta aula, além dos elementos utilizados nas aulas anteriores, tivemos a inclusão dos aparelhos: fita e bola. Os estudantes se mostraram muito animados na exploração do aparelho fita. Fiz a divisão da turma e o revezamento entre os aparelhos. Além da fita, estavam disponíveis bolas de iniciação, de borracha nº 10 e os arcos.

O grupo que estava com os arcos experimentou uma sequência coreográfica mínima. Já o grupo com as fitas, explorou autonomamente as possibilidades dos movimentos. Enquanto isso, prestei orientações a respeito de alguns movimentos, procurando incentivar a apropriação das percepções nas trocas de aparelhos.

O desenvolvimento dos estudantes foi muito bom. Destaca-se que o estudante Carlos não participou da aula. Nélio, Elisa, Gabriela, Loren e Solange não estavam presentes, neste dia.

Fotografia 85 - Movimentos com bola e fitas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 86 - Obras de arte com as fitas



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fitas provocaram um fascínio nos estudantes, de posse das mesmas pareciam fugir do tempo real. Era perceptível esse contato único e novo para eles. Os movimentos proporcionados pelas fitas se tornaram desenhos no espaço, como se uma tela estivesse sendo pincelada no ar, “uma obra de arte através dos movimentos”. Uma expressão da sensibilidade em uma experiência estética.

Pontes (2015), baseando-se em análise de Merleau-Ponty aponta que o autor:

[...] considera a estética como dimensão do mundo vivido, mas o faz enfatizando a importância da percepção e do corpo na relação sujeito-objeto. Assim, a experiência estética é abordada como interação entre sujeito e mundo, considerando que o sujeito é corpo reflexionante o qual produz sentidos para sua experiência no mundo e que se expressa por meio de linguagens (MERLEAU-PONTY, apud PONTES, 2015, p. 209).

Enfatizo que a realização dessa experiência estética foi traduzida pela perfeita sintonia entre sujeito e mundo, entendendo o sujeito como corpo reflexionante, conforme afirma o autor.

4.5.13 Data: 17/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral / Jogos e Brincadeiras

Diário de Experiência de Ensino

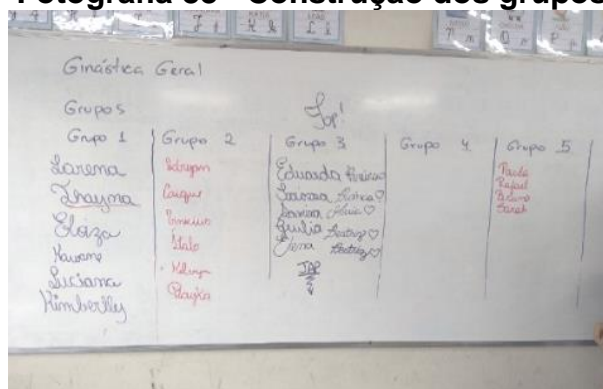
Em sala, definimos os grupos para as próximas aulas de Ginástica e para a construção de uma coreografia de Ginástica Geral com elementos escolhidos pelos estudantes. Eles se organizaram de forma adequada e responsável.

Fotografia 87 - Estudantes na escolha dos grupos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 88 - Construção dos grupos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Após formação dos grupos, pedi-lhes que formassem as duplas para o desenvolvimento do Jogo: xadrez.

Fotografia 89 - Jogo Xadrez

Fonte: Acervo pessoal do autor

Conforme havia combinado com os estudantes, em algumas aulas retomariamos os jogos de tabuleiro, foi o caso da aula em questão, na qual aproveitamos o tempo restante após as organizações necessárias para as futuras aulas de Ginástica. Os estudantes presentes na fotografia acima realizaram o jogo utilizando todas as peças do xadrez.

4.5.14 Data: 20/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral, escolha dos aparelhos e movimentos da construção coreográfica.

Diário de Experiência de Ensino

Distribuí aos estudantes os materiais disponíveis, para que fizessem a escolha de acordo com sua afinidade. A aula foi aberta à construção e à exploração dos materiais pelos estudantes; ressaltai a importância da escolha da música e dos movimentos possíveis à execução da atividade.

Inicialmente, tiveram muita dificuldade de se organizarem nessa perspectiva mais aberta e autônoma; dando-se a impressão de que estariam livres de qualquer compromisso.

Assim, fui a cada grupo e ajudei-os a pensar na organização e na construção coreográfica, porém avançaram pouco nesta aula.

Fotografia 90 - Estudantes tentando se organizar



Fonte: Acervo pessoal do autor

O processo na busca da autonomia e emancipação dos estudantes continuou. Apesar das dificuldades no avanço das movimentações corporais, as reflexões feitas em cada grupo marcou esse dia, o diálogo preponderou.

4.5.15 Data: 24/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral, escolha dos aparelhos e movimentos na construção coreográfica.

Diário de Experiência de Ensino

Após apresentar o aparelho Corda para a turma, fiz a distribuição, utilizando diferentes tamanhos, para que pulassem, coletivamente.

O grupo composto pelas estudantes: Kelly, Elen, Letícia, Karen exploraram muitos movimentos: pontes e estrelas. Tal característica pode ser vista nas fotografias a seguir.

Fotografia 91 - Tentativa na roda - estrela



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 92 - Tentativa de ponte



Fonte: Acervo pessoal do autor

Outro que se destacou foi o André, tendo se manifestado como um líder, ajudando na composição coreográfica.

Fotografia 93 - Grupo se organizando



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 94 - Estudantes experimentando a vela

Fonte: Acervo pessoal do autor

Essa diversidade de movimentos surgidos mediante as experimentações dos estudantes traz à cena muitos significados. Kunz (2002) preconiza que o “se-movimentar” coloca o sujeito à frente do movimento, e confere sua devida importância no processo:

A criança quando consegue inserir-se no mundo social, cultural e linguístico de seu meio, começa a gerar o seu eu autônomo. Ela começa a ter interesses, desejos, necessidades e iniciativas para entender e construir o mundo em que se encontra. Nesse mundo estabelece vivências e experiências consigo mesma, com os outros e com os objetos. [...] a sensibilidade, as percepções e intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre (KUNZ, 2002, p. 20).

Acredito que essas ideias se prolonguem pela adolescência; essa concretização das relações com o meio possibilita a construção de uma autonomia mais plena. O “conhecimento de si”, como bem explora o autor em sua obra, constituirá um aspecto que perpassa por toda a vida escolar e também fora da escola. Nessa direção, as aulas de Educação Física se apresentam como um grande momento para que os estudantes experimentem muitas possibilidades, se descubram na realização dos movimentos, dialogando com o mundo, de forma significativa.

Registra-se que os estudantes Loren, Gabriela, Elisa e Solange, Luiz, e Thalia faltaram à aula, neste dia.

4.5.16 Data: 27/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral, escolha dos aparelhos e movimentos na construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

No início da aula, conversei com os estudantes a respeito da organização dos grupos, reforçando a necessidade do diálogo e das experimentações para a composição da coreografia. Pedi a todos para que se inserissem em algum grupo.

Todos estavam empenhados na construção da coreografia, inclusive um deles, havia levado uma caixa de som portátil para escolher a música que comporia a coreografia.

Retomando a discussão sobre as aulas com uma perspectiva mais aberta, entende-se que elas possibilitam maior liberdade para os estudantes se expressarem e criarem; de acordo com a concepção de Hildebrandt (2001):

Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana (HILDEBRANDT, 2001, p.71).

Nesse espaço aberto às experiências, cabe ressaltar, que conforme a proposta do autor, as concepções de aulas poderão ser orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

A coreografia em questão decorreu de uma “situação-problema” apresentada aos estudantes. Para tanto, deveriam utilizar as contribuições feitas pelos membros do grupo por meio da comunicação e da construção dos movimentos.

Nesses momentos, eles manifestam singularidades e significados de caráter subjetivo, expondo a identidade de cada grupo.

Vale lembrar que aulas abertas não são sinônimas do “rola bola” caracterizado por González (2018, p. 3) como a materialização da atuação docente marcada pelo “desinvestimento pedagógico” ou “abandono do trabalho docente”, ou seja, o professor não faz nenhuma intervenção na aula; os estudantes sempre escolhem o que vão fazer ou escolhem não fazer nada.

Também é importante pontuar que, nesse processo, o professor estará na posição de mediador, acompanhando a evolução dos estudantes; não se trata de um abandono de seu papel e de sua função social, é importante estar próximo do estudante, conforme considera Vago (2012, p. 79) “Sobre ser professor há uma significativa diferença entre compreendê-lo como sujeito transmissor de um saber e entendê-lo como 'sujeito produtor e portador de um saber'”.

Fotografia 95 - Grupo utilizando a corda maior



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima os membros de um dos grupos utilizando uma corda comprida, alternando movimentos utilizando o aparelho bola, na tentativa de criar uma sequencia coreográfica.

Fotografia 96 - Desenhando com a fita



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 97 - Salto com a fita



Fonte: Acervo pessoal do autor

Os estudantes pertencentes ao grupo acima, se-movimentaram utilizando os aparelhos: arco e fitas. Inventaram e reinventaram conforme suas aspirações durante a aula e buscaram uma sincronia entre eles.

Fotografia 98 - Grupo escolhendo a música



Fonte: Acervo pessoal do autor

As componentes desse grupo, presente na fotografia anterior após alguns movimentos realizados, tentando escolher uma música para realizarem a coreografia.

Fotografia 99 - Grupo em movimento coreográfico



Fonte: Acervo pessoal do autor

O grupo presente na fotografia acima, realizando “aviões” em sintonia com a movimentação com as fitas. Logo a seguir outras estudantes do mesmo grupo

realizando lançamento da bola para seu par logo à frente, dando sequência ao esboço da coreografia.

Fotografia 100 - Movimentos com o elemento bola



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.5.17 Data: 31/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Os grupos se mantiveram na construção da coreografia; cada grupo de forma consensual se organizou para dar conta de cumprir a atividade, conforme:

O grupo 1(um): Rubens, Bernardo, Selma escolheu a música: *Faded*, de Alan Walker para o desenvolvimento da coreografia; na ocasião, levaram um *pendrive* com a gravação da música, a qual foi reproduzida no aparelho de som da escola;

O grupo 2 (dois): Solange, Gabriela, Loren, Emília, Elisa selecionou as músicas: “*All of me*” – John Legend e Lil Nas X & Billy Ray Cyrus - *Old Town Road*.

O terceiro grupo, composto pelas estudantes Letícia, Karen, Kelly, Thalia, Elen, optou pela música: *Dancin* – Aaron Smith.

Finalmente, o André, o Carlos, o Igor e o Kauã decidiram pela música: “*Minions Music Eletronic*”.

Pôde-se perceber a conexão estabelecida com o “mundo vivido” na escolha das músicas pelos estudantes. De certa forma, isso tem a ver com suas sensações e seus sentidos para além da escola. Obviamente, ninguém escolhe uma música que não faça sentido para o grupo ou que não desperte nos envolvidos sentimentos marcantes.

Fotografia 101 - Grupo em experimentação coreográfica



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 102 - Coreografia em construção



Fonte: Acervo pessoal do autor

O grupo (3) três em uma experimentação coreográfica, devido a algumas “falhas” na recepção da bola e do arco, ao final da coreografia, todas riram bastante.

Fotografia 103 - Experimentando a coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

O grupo 1 (um) realizando suas experimentações em outro local da quadra, já se aproximando do local sugeridos por eles para se apresentarem para toda a turma. Registra-se, que nesta aula, não compareceram a Loren e o Carlos. O Luiz permaneceu impossibilitado de participar da aula em razão de problema de saúde.

4.5.18 Data: 03/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Durante o transcorrer desta aula, lancei aos grupos a possibilidade de se apresentar a coreografia aos demais colegas, ressaltando que eu estava fazendo uma proposta, apenas; a decisão dependeria de todos. Acrescentei que poderiam fazê-lo, mesmo se faltasse alguma parte.

“Estamos em processo de construção, em que o processo é mais importante que a coreografia final, portanto, experimentem e ganhem mais confiança.” Lancei esse desafio aos estudantes. (Docente/pesquisador, 2019).

Fotografias 104, 105 e 106 - Entre a quadra e a arquibancada

Fonte: Acervo pessoal do autor

Nas fotografias acima podemos observar duas componentes do grupo 2 (dois) à esquerda em movimento. A fotografia ao centro sinaliza a não participação de um estudante e duas outras em descanso após alguns movimentos. A fotografia da direita, dois estudantes o grupo 1 (um) se preparando para os movimentos coreográficos e ao fundo na arquibancada uma integrante do grupo (2) em pausa na arquibancada.

Nesta aula, os faltosos foram: Kauã, Kauê, Nélio e Aline; e dois com problemas de saúde, a Kelly e o Luiz.

4.5.19 Data: 07/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Acolhendo o convite feito na aula anterior, um dos grupos resolveu fazer uma apresentação para toda a turma. Falei para os outros grupos que aprimorassem suas coreografias, porque, em determinado tempo, todos assistiriam à apresentação do grupo da Selma, do Rubens e do Bernardo.

Chegada a hora, os estudantes se reuniram na arquibancada, enquanto o grupo se organizava para a apresentação. Pedi a atenção de todos e relembrei alguns princípios:

“Estamos todos juntos e precisamos respeitar as apresentações dos colegas; os erros poderão acontecer, mas o importante é seguir em frente. Todos vocês passarão por esse desafio, o qual será superado mais facilmente, se tivermos compreensão com os outros e também conosco.”
(Docente/pesquisador, 2019).

Quando o grupo se mostrou pronto para iniciar, pedi silêncio aos demais e a música teve início. Ao som de “*Faded*” – Alan Walker, o quarteto se movimentou utilizando fitas e os arcos; eles foram observados atentamente pelos seus colegas de sala.

Fotografia 107 - Experiência de apresentação para a turma



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 108 - Utilizando fitas e arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final, parabenizei-os pelo envolvimento na coreografia, e aos colegas espectadores, cumprimentei-os pelo respeito à apresentação. Todos foram aplaudidos e percebi um novo desenho na construção da Educação Física Escolar.

4.5.20 Data: 10/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

A dinâmica da aula se configurou semelhante à da aula anterior, no início, o grupo composto por Solange, Gabriela, Elisa, Loren e Emília manifestou o interesse de se apresentar. Combinamos a mesma organização.

Os demais grupos se mantiveram na organização e nos reunimos para a apresentação. Durante a aula, a estudante Emília se desentendeu com o grupo e não quis mais participar; conversamos com ela, mas se mostrou irredutível.

Mantivemos os combinados feitos na aula anterior e o grupo deu início à apresentação ao som de um mix entre as músicas: “*All of me*” – John Legend e “*Old Town Road*” - Lil Nas X & Billy Ray Cyrus.

Para tal, fizeram a utilização de arcos, fitas e bolas e apresentaram movimentos que remetiam ao malabarismo; em alguns movimentos percebeu-se uma execução mais complexa. Houve também bastante variação quanto ao uso dos espaços e dos planos. As fotografias a seguir expressam-se como textos explicitando a evolução coreográfica do grupo (2).

Fotografia 109 - Grupo na experiência da apresentação



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 110 - Seguindo a coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 111 - Giros e circundações

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 112 - Saltos e Flexibilidade

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 113 - Arcos, bolas e fitas

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 114 - Malabarismo na ginástica geral

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 115 - Elementos da dança na coreografia

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 116 - Elementos da ginástica acrobática na Ginástica Geral

Fonte: Acervo pessoal do autor

Após a apresentação, realizamos uma conversa na qual ficou evidente a satisfação dos estudantes com as construções até então desenvolvidas.

Combinamos que o restante das apresentações ficaria para próxima aula; fiz ainda o convite para que se apresentassem juntos, em um mesmo dia, nas próximas semanas. *“Faremos um dia de apresentações. Avisem aos estudantes que não vieram hoje.”* No caso para os estudantes Bernardo, Selma, Kelly e Thalia que faltaram a esta aula.

4.5.21 Data: 17/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Estava combinado que as apresentações dos demais grupos ocorreriam nesta aula, mas nenhum dos grupos se sentiu confiante para tal. Alguns, em razão da falta de algum componente do grupo, outros, por haverem pedido o tempo da aula para um aprimoramento da coreografia.

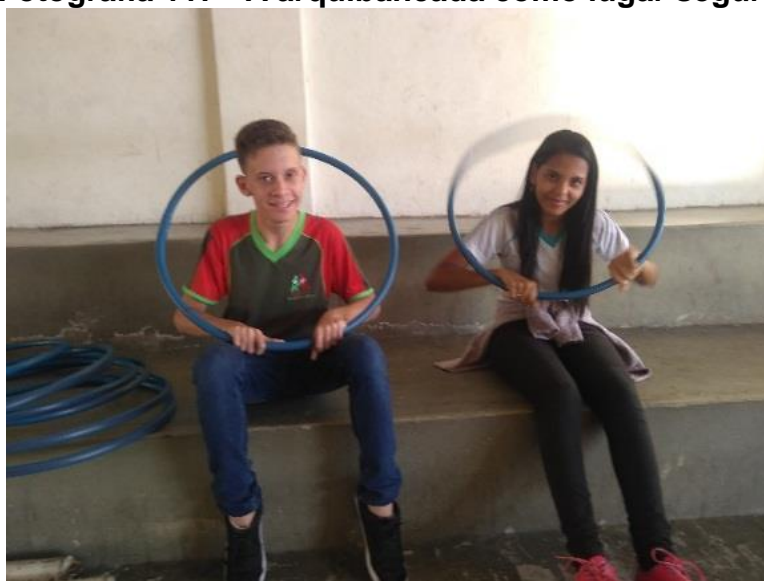
Percebi a dispersão dos estudantes e ressalttei que a próxima aula seria a última oportunidade para as apresentações de todos os grupos. A estudante Kelly disse que se desentendeu com as colegas e que não iria mais se apresentar. Conversei com ela e pedi para que dialogasse com os demais componentes do grupo.

Aline e Nélio pediram para realizar a apresentação somente para mim, a primeira falou que não tem muitos amigos na turma, quanto ao segundo, disse ficar muito nervoso ao se apresentar em público. Respondi-lhes que entendia a situação, mas era preciso quebrar barreiras, diariamente, e enfrentar as adversidades na tentativa de superar seus medos.

Falei que gostaria de ajudá-los, acrescentei que aquela seria uma oportunidade para que estreitassem os laços de amizade, reforçando que, aos poucos, perderiam a vergonha de se exporem aos colegas.

“Sei o quanto isso é difícil. Isso acontece com vocês adolescentes e com os adultos também, mas ficar fugindo e se escondendo momentaneamente pode parecer a melhor escolha, mas garanto que não é, que a superação em momentos como esse, no qual não há uma rigorosidade na avaliação e que vocês terão ajuda, será essencial para perceberem que são capazes.” (Docente/pesquisador, 2019).

Fotografia 117 - A arquibancada como lugar seguro



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 118 - Aprimorando a coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.5.22 Data: 24/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral - Apresentações

Diário de Experiência de Ensino

No quarto horário fui até a sala e, como já havíamos combinado, apenas reforcei a importância das apresentações; afirmei que deveriam agilizar a organização, para que todos os grupos pudessem se apresentar. Fomos para a quadra, organizamos o aparelho de som, enquanto isso, os grupos também se organizavam para as apresentações.

O primeiro a se apresentar foi o composto pela Letícia, Karen, Thalia, Elen e Rízia. Rízia e Karen iniciaram a coreografia realizando alguns movimentos de dança (passinhos) e, logo em seguida, utilizaram as fitas que estavam no chão. Sincronicamente, realizaram movimentos complexos.

A estudante Thalia realizou o lançamento do arco trocando-o de mão. Elen e Letícia utilizaram o aparelho bola e também realizaram lançamentos e trocas, ocorridos nos planos: médio e baixo. Percebi que alguns movimentos utilizando os arcos e as bolas não foram sincrônicos, mas não tiveram interferência na motivação das estudantes, que realizaram a coreografia até o final da música.

Fotografia 119 - Apresentando do primeiro grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 120 - Passinho na Ginástica Geral



Fonte: Acervo pessoal do autor

O segundo a se apresentar foi o grupo do André, Carlos (não fez), Kauê, Igor, Kauã, Matias, Thiago. O André faltou, o que causou certa insegurança nos outros estudantes, pois era ele quem organizava o grupo.

Os participantes realizaram trocas entre arcos e bolas, formando um retângulo no centro. Ao redor dele, outros estudantes realizaram movimentações com as fitas. Tais movimentos levaram em conta as batidas da música. Lento e rápido; forte e fraco. De maneira geral, o grupo estava um pouco desorganizado. Talvez essa desorganização possa ser explicada pela ausência do André que sempre, durante as aulas, liderava- os.

Fotografia 121 - Uma movimentação diferente do segundo grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 122 - Constante movimentação



Fonte: Acervo pessoal do autor

O terceiro grupo formado pelo Rubens, Selma e Bernardo trouxe uma música de suavidade ímpar; nos movimentos lentos e coreografados em duplas, fizeram trocas dos arcos e das fitas, acrescidos de giros e de alternância dos planos.

Fotografia 123 - Apresentação do terceiro grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 124 - Sincronia das fitas

Fonte: Acervo pessoal do autor

O último grupo a se apresentar foi o da Loren, Elisa, Solange e Gabriela. O sincronismo coreográfico beirava à perfeição; fazendo uso das fitas apresentaram saltos, giros. Foram feitas outras movimentações utilizando arcos, por fim, exploraram movimentos de malabarismo com as bolas.

A utilização da trilha sonora, um *remix* composto por duas músicas, possibilitou a alternância do ritmo e da intensidade da coreografia, apresentando, simultaneamente, movimentos coreográficos da dança.

Fotografia 125 - Quarto grupo e movimento

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 126 - Complexidade

Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final das apresentações, fizemos uma avaliação pontuando alguns aspectos, a saber: a participação, a construção e o envolvimento. Menciona-se que os estudantes Aline, Kelly, Emília, Nélio, Renato e Luiz não se apresentaram por motivos variados. Quanto ao André, ele não compareceu neste dia. Apesar desses estudantes que não finalizaram a proposição por motivos variados, considero extremamente válidos e significativos as participações e aprendizagens dessa turma durante o período dos Jogos e Brincadeiras e também no desenvolvimento da Ginástica como conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar. Houve avanços notáveis na diversificação dos conteúdos e nas abordagens, caminhando para inclusão, participação e autonomia dos estudantes nesse processo de formação.

4.5.23 Data: 28/06/2019

Esse foi o último dia de aulas antes das férias...

Diário de Experiência de Ensino

Apenas (18) dezoito estudantes estiveram presentes. A aula se desenvolveu em sala, e fizemos uma avaliação das apresentações da aula anterior. Os estudantes apontaram acertos e falhas, falaram sobre a vergonha e sobre a superação ao se apresentar.

Ressaltei que erros fazem parte do processo e que devemos aprender com eles. Pontuei também que tudo que eles fizeram só foi possível porque cada um “se permitiu” a fazer essa travessia, errando, acertando, vivendo e construindo o conteúdo. E que apesar de outras preferências podemos fazer mais, passando a considerar e a gostar de novas práticas e também aprender muito com elas e nos conhecer melhor através delas.

“Vocês enfrentaram medos e apresentaram para toda a turma. O conteúdo é novo para quase todos e, com as aulas vocês foram adquirindo confiança, mostrando que seriam capazes de apresentar e evoluir individual e coletivamente.” (Docente/pesquisador, 2019).

A Solange perguntou:

“Professor, o próximo conteúdo vai ser esporte? Estou doida pra jogar Vôlei.”

“Temos as danças, as lutas, as práticas de aventura. Talvez o esporte fique para a última etapa.” Respondi.

“Eu quero jogar queimada.”²⁹

“Eu quero jogar Futebol.”

“Vamos nos organizar nas férias.” Ponderei.

“Hoje iremos fazer a união de dois jogos, o Xadrez e o Jogo da velha, usaremos o tabuleiro e as peças: torre, cavalo e bispo. Trouxe um molde, que limitará as nove casas para o jogo. Cada jogador terá uma das três peças citadas. O tabuleiro começa vazio e vocês irão colocando as peças alternadamente, buscando o objetivo de formar a sequência na linha, coluna ou diagonal. Caso não consigam, após a colocação das três peças de cada um no tabuleiro, o jogo continua respeitando a movimentação das peças, conforme as regras do xadrez. Não vale capturar.” (Diálogo estudantes docente, 2019).

²⁹ Os estudantes que eram do 8ºC não tiveram queimada.

Fotografia 127 - Jogo da velha – bispo, torre e cavalo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Os estudantes começaram o jogo e foram experimentando as possibilidades. A Karen disse: *“Professor, eu não gosto de jogo de tabuleiro, eu não sou boa. Eu nunca ganho de ninguém.”*

As estudantes Karen, Letícia e Emília não participaram desse jogo.

Fotografias 128 e 129 - Quando der “velha” começa a movimentação das peças do xadrez



Fonte: Acervo pessoal do autor



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia, à esquerda, Luiz e a Elisa jogando e as estudantes mencionadas acima, em afastamento.

4.6 Turma: 8º B

4.6.1 Data: 01/04/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Brincadeira rítmica 1,1 (perna), 2,2 (palmas)³⁰...

Diário de Experiência de Ensino

Essa foi a primeira aula após a nova enturmação dos 8º anos.

Inicialmente, a pedagoga foi até a sala e conversou com os estudantes sobre as mudanças, após, realizamos a chamada. Em seguida, expliquei que faríamos uma brincadeira de origem africana e adaptaríamos alguns detalhes.

Fomos para quadra, momento em que expliquei a dinâmica da aula. Demonstrei inicialmente o ritmo dado pelas batidas na perna e nas palmas e depois, expliquei a brincadeira de uma forma geral.

Todos os estudantes participaram inicialmente da brincadeira que consistia em duas batidas com as mãos, na perna, e duas palmas e, assim, sucessivamente. Ressaltei que o trabalho em equipe seria necessário e que todos deveriam se ajudar. Alertei sobre a possibilidade de alguns erros, mas que a persistência seria fundamental. Dando continuidade à explicação:

“Vou enumerar todos do grupo, e quando baterem na coxa o número 1 vai iniciar a brincadeira falando um, um e, em seguida, passa a vez para o colega falando dois, dois, nas palmas. Esse por sua vez, fala o seu número: dois/dois - batendo nas coxas e passa a vez falando: três/três para o próximo colega. Enquanto isso, todos em roda, continuam dando o ritmo, batendo nas pernas e nas palmas.”
(Docente/pesquisador, 2019).

³⁰ A autora confere a origem dessa brincadeira ao Egito. (CUNHA, 2016, p.31). CUNHA, **Débora Alfaia da. Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural Castanhal**, PA: Edição do autor, 2016.

Após a compreensão inicial, os estudantes foram desafiados a falar aleatoriamente os números, fato que trouxe uma instabilidade ao grupo, ocasionando mais erros; momento em perceberam a importância de estarem sempre atentos.

Alguns grupos se desenvolveram de forma mais rápida. Outros demoraram um pouco para entrar no ritmo das palmas e das batidas na perna e também, para conciliar a vez de cada um entrar com a fala do seu número, e passar a vez para o próximo colega.

De maneira geral, eles evoluíram nas questões do ritmo e da concentração para se alcançar o objetivo. A compreensão sobre a necessidade de todos se ajudarem marcou o processo. Como sugestão, ressaltai a possibilidade dessa construção dos números ser substituída pelos nomes dos estudantes, dando mais significados a esse processo de construção.

A adesão e a participação na aula não foi total. Registra-se que o Ricardo, Túlio, Douglas e Sílvio não participaram.

Fotografia 130 - Brincadeira origem Egípcia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima é possível perceber as estudantes em processo de sincronia entre a fala e os gestos, conforme era necessário na brincadeira proposta. Logo a seguir, a fotografia mostra o grupo tentando ajudar a estudante Samanta em seu processo e entendimento pessoal e coletivo.

Fotografia 131 - Ritmo



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia a seguir aponta para a iniciação da brincadeira, mostrando as expressões possíveis para seu desenvolvimento, nas ações que podemos chamar de transcendência de limites, necessárias à aprendizagem.

Fotografia 132 - Sincronizando as falas com os gestos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 133 - Grupo com mais dificuldades na brincadeira



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia anterior apresenta o momento em que o grupo ainda disperso, precisaria de mais uma explicação para a compreensão da brincadeira, sendo necessária uma mediação para melhor entendimento dos estudantes.

4.6.2 Data: 05/04/2019

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos

Jogo: Corrida em direção ao cone (bola) 1, 2, 3, 4...

Diário de Experiência de Ensino

Reuni toda a turma no centro da quadra, e disse apenas que seria um jogo de corrida, de agilidade e de percepção. Fiz a divisão dos grupos já enumerando-os, em seguida. Após, fui a cada grupo e expliquei a dinâmica e o objetivo do jogo.

“No outro grupo existem 12 pessoas e aqui também. Todos foram enumerados e cada um tem um número correspondente no outro grupo. Quando eu falar o número de vocês, quem correr e bater a mão na bola que está em cima do cone, marcará um ponto para seu grupo. Cada grupo irá em direção a uma bola. A bola de vocês será aquela. (Apontei para que não tivessem dúvidas). Fiz o mesmo com o outro grupo.” (Docente/pesquisador, 2019).

A variação no jogo foi feita após todos serem chamados. Naquele momento, ao invés de chamar por um número, realizei contas matemáticas simples. Os

estudantes que representassem o resultado da conta deveriam correr até a bola. O grupo poderia ajudar nas contas.

A avaliação da aula foi boa; registro que os estudantes Paulo e Túlio foram seduzidos pelo jogo e resolveram participar, o que não aconteceu com a Tifani e a Laura. O Gilson não participou em razão de estar machucado.

A saída da Marcela, a princípio, fez com que outra estudante representasse dois números no jogo e depois o Paulo assumiu um dos números. A Samanta esteve bem mais à vontade na aula, participou com muita vontade e persistência.

Outra possibilidade de variação no jogo seria a substituição dos números pelos nomes dos participantes. Assim, cada estudante teria um correspondente no grupo oposto. Caso fosse chamado o nome do correspondente do outro lado da quadra, ambos deveriam correr.

As contas matemáticas foram inseridas com a ideia do trabalho coletivo na realização da resposta, de modo a possibilitar que a pessoa “certa” fosse selecionada para correr. Fiz analogia à reflexão nas ações, à tomada de decisão individual ou coletiva para realização das rodadas de corrida.

Fotografia 134 - Posição inicial para o jogo



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia apresenta os estudantes posicionados para o início do jogo; registra-se a presença de três estudantes afastados, apenas observando da arquibancada.

Fotografia 135 - Chegando ao objetivo



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia acima mostra dois estudantes chegando para tocar na bola situada em cima dos cones. Contrapondo o movimento de participação, na arquibancada à esquerda, Túlio e Paulo, à direita Elisa e Gilson.

Apesar de não terem participado corporalmente da aula, se envolveram com os demais nas corridas, tendo percebido o que se realizava naquele momento.

4.6.3 Data: 08/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo: Numeração dos estudantes e fixação dos números nas costas

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, expliquei superficialmente, a brincadeira/jogo, a ser realizada. Ao chegar à quadra, percebemos que ela estava um pouco molhada. Os estudantes se prontificaram a secá-la e pegaram os rodos na sala próxima à cantina. Enquanto isso, fui cortando as folhas do caderno ao meio para posteriormente serem numerados pelos estudantes. Reuni-me com todos e dei a explicação:

“Vamos dividir a turma em dois grupos e cada grupo irá escolher uma pessoa para ser o anotador. Cada pessoa do grupo poderá escolher um número de que gosta mais; vamos adotar como critério, que esse número tenha três algarismos, a fim de dificultar um pouco. Cada estudante, após a

escolha, deverá anotar esse número ocupando quase todo o espaço da metade da folha de caderno. Logo depois, vocês irão fixar o número nas costas uns dos outros, usando uma fita. Não deixem que o outro grupo descubra o número de vocês. O objetivo do jogo será descobrir os números do outro grupo e, em seguida, levá-los até o seu anotador; não se pode encostar uns nos outros e nem sair no espaço da quadra; usem as estratégias que acharem melhor para observar os números do outro grupo. É desejável que falem a quem esse número pertence, e em seguida, retornem o jogo, prosseguindo a caça aos números. Pelo tempo que temos ainda: 10 minutos! O anotador deverá anotar o nome e o número correspondente àquela pessoa.” (Docente/pesquisador, 2019).

Fotografia 136 - Grupo organizado



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 137 - Vamos à brincadeira



Fonte: Acervo pessoal do autor

As duas fotografias anteriores ilustram a organização dos grupos para o início da brincadeira proposta.

Fotografia 138 - Escondendo os números



Fonte: Acervo pessoal do autor

Durante a dinâmica da aula, alguns estudantes do mesmo grupo ficaram de costas uns para os outros, fato que impossibilitou que o outro grupo visse os números. Parei por um instante e elogiei o desenvolvimento da aula, acrescentando uma orientação:

“Essa estratégia que vocês estão usando é ótima, parabéns pela criatividade. Mas, vocês concordam que assim será impossível visualizar os números sem se encostar uns nos outros?! Se dessa forma, o fizerem, haverá “quebra” de um princípio que combinamos no início.”
(Docente/pesquisador, 2019).

Fotografia 139 - Estudantes em movimento



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final de aproximadamente (10) dez minutos de corrida e de observação dos números, um dos grupos conseguiu observar e anotar (8) oito dos (12) doze números possíveis e o outro, (7) sete dos (12) doze números possíveis.

Uma variação dessa brincadeira/jogo seria a substituição dos números por palavras relacionadas ao conteúdo desenvolvido com os estudantes.

Não contamos com a participação de todos, nesta aula; os estudantes Rogério e Ricardo faltaram. Amélia e Laura não participaram.

4.6.4 Data: 15/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo da onça - matriz indígena

Diário de Experiência de Ensino

Iniciei a aula contextualizando o Jogo da onça e sua utilização pelos índios. Logo depois, pedi à turma para que se dividisse em trios, a fim de que déssemos início à construção do jogo. Feita a distribuição dos grupos, ofereci a eles cartolina e fitas, em seguida, prestei as orientações ³¹a respeito do jogo da onça.

Ressaltei que essa prática feita pelos índios, dá-se a partir de um desenho no chão, contendo (32) trinta e duas casas; tendo como peças (1) uma onça e (14) quatorze cachorros. A onça tem como objetivo capturar (5) cinco cachorros, já os cachorros, tentam se organizar, a fim de deixá-la sem nenhum movimento possível.

A movimentação das peças ocorre da seguinte maneira: cachorros e onça se locomovem da mesma forma, ou seja, uma casa por vez. A onça deverá capturar os cachorros, saltando sobre eles em direção a uma casa vazia, igualmente, ao que acontece no jogo de damas.

A proposta da aula foi confeccionar um jogo de tabuleiro. Combinei com a turma que eles terminariam a construção do jogo, em casa, e que o entregariam a mim, na semana seguinte.

³¹ Construção do Jogo da onça: Disponível em: <https://www.caleido.com.br/biblioteca-virtual.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

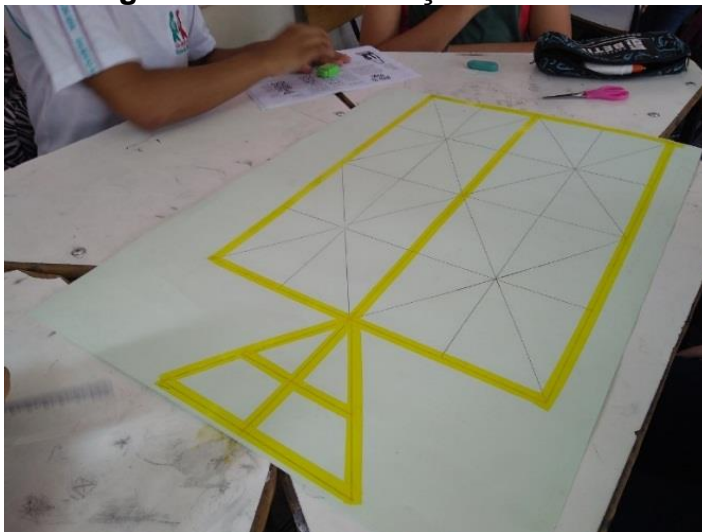
A avaliação desse jogo se daria em três etapas: a construção do tabuleiro, em sala, o término da construção das peças em casa, após, a entrega do jogo ao professor. E para finalizar, a fase do “experimentar”, “o jogar” como culminância do processo de construção e reconstrução do jogo indígena.

Fotografia 140 - Construção do jogo da Onça



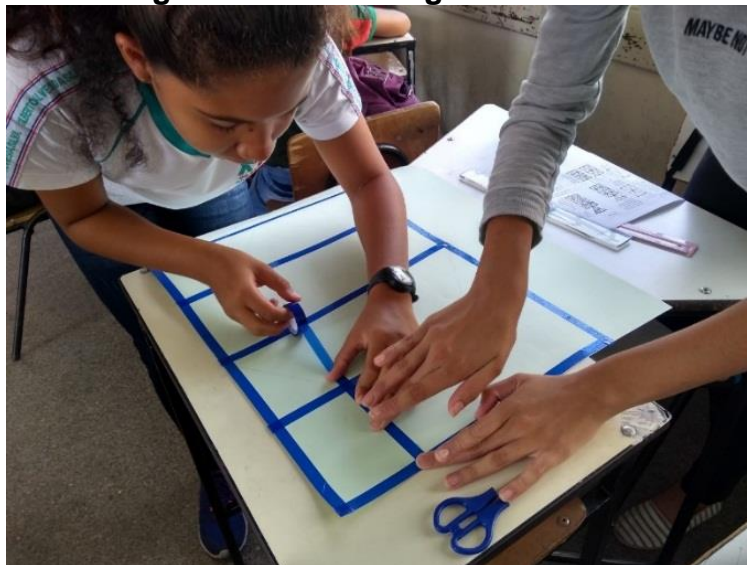
Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 141 - Construção do tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 142 - Montagem do tabuleiro



Fonte: Acervo pessoal do autor.

As fotografias dessa aula apontam os grupos na construção dos tabuleiros, utilizando os recursos disponíveis para tal.

4.6.5 Data: 22/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo: Taco (Betes)

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, após vários momentos nos quais o Futebol foi o centro das atenções, devido à final do campeonato mineiro no dia anterior, mencionei que nesta na aula, iríamos experimentar um jogo que havia sido citado em algumas pesquisas trazidas por eles: Betes, Bente, Altas, Taco, entre outros nomes que apareceram.

Ao chegar à quadra, chamei quatro estudantes que já haviam tido a experiência com esse jogo, em seguida, expliquei-o:

“Os materiais em cada base serão: dois tacos, uma bola de borracha, duas latas ou casinhas e duas bases marcadas no chão com a fita, em forma de quadrado. O jogo é realizado em duplas, uma contra a outra. Uma começa com os tacos e a outra com a bola. O início do jogo ocorre, quando a dupla tenta acertar a lata, que está na extremidade oposta. Lembrando que, caso o taco não esteja no quadrado denominado base, o adversário poderá jogar

a bolinha e acertar a lata que está próxima. Caso a bola acerte a lata na outra extremidade, a dupla marca cinco pontos e ganha o direito de usar o taco. A dupla que está com o taco tem como objetivo rebater a bola para o mais longe possível, enquanto o “adversário” tenta recuperá-la, a dupla com os tacos, poderá trocar de base quantas vezes acharem conveniente. A cada troca de base, a dupla marca 10 pontos.” (Docente/pesquisador, 2019).

Os estudantes decidiram alcançar o resultado de (60) sessenta pontos para terminar o jogo e trocar as duplas. Após a formação das duplas, eles foram ocupando os espaços dos (5) cinco jogos possíveis devido à quantidade de materiais disponíveis. Como havia (5) cinco jogos, alguns ficaram esperando sua vez para jogar. Apenas uma estudante não participou, alegando não estar bem, outras quatro, após muita insistência, decidiram experimentá-lo.

Fotografia 143 - Betes (experimentação dos estudantes)



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 144 - Bente Altas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Um ponto para reflexão se apresenta: a entrada dos jogos de rua na escola com a possibilidade de manutenção das tradições ou de ressignificação da cultura através dessa experimentação.

4.6.6 Data: 26/04/2019

Conteúdo Brincadeiras e Jogos

Jogo de tabuleiro: Xadrez

Diário de Experiência de Ensino

Antes de iniciar a aula, a Elisa perguntou:

“Por que não vamos para a quadra?”

“A aula, em sala, já estava planejada; às sextas-feiras, temos de fazer o revezamento do uso da quadra.” Expliquei. (Diálogo docente, estudante 2019).

Percebi que uma estudante estava dormindo; os colegas falaram que ela já chegou passando mal desde o 1º horário. Fiquei “monitorando-a”. Pedi aos estudantes para organizarem a sala, a fim de que iniciássemos o jogo. Eles formaram as duplas, e solicitei a todos que acompanhassem o ritmo da aula, mesmo aqueles que já sabiam “jogar”. Isso garantiria aos que não sabiam um aprendizado organizado e, garantiria aos que já sabiam, no mínimo, uma revisão necessária.

Coloquei o mural no quadro e distribuí os peões para o início do jogo Batalha dos peões. A estudante Samanta veio até mim e disse: *“Estou sem dupla, professor.”* Antes que eu precisasse de resolver a questão, Amélia se prontificou a jogar com a Samanta, tendo o acompanhamento da Atendente Pedagógica.

Após a explicação inicial, o Gilberto distribuiu os tabuleiros e me ajudou a distribuir os jogos, quando me falou:

“O Túlio e o Paulo não querem jogar.”

Então pedi aos dois:

“Paulo e Túlio, façam dupla e montem o tabuleiro.” (Diálogo docente, estudantes, 2019).

Eles responderam que não iriam jogar; reforcei a fala, indicando um melhor lugar para os dois.

“Já falamos que não vamos jogar!!” Disse o Túlio.

“Mas, por que não?” Perguntei.

“Não queremos! Disse o Paulo de forma mais ríspida.

“Já que vocês não querem, também, não irão atrapalhar quem quer. Vão os dois para o Setor Pedagógico e relatem o que houve aqui. Depois vou perguntar o que vocês disseram”³².” (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Apresentei uma breve explicação sobre o tabuleiro (linha, colunas, diagonais). Orientei também sobre a movimentação e a forma de captura dos peões. Propus então a batalha dos peões. O objetivo de cada um da dupla seria chegar com um dos peões até a linha mais distante do tabuleiro, ou capturar todos os peões adversários.

Em seguida, ensinei a movimentação dos peões e como eles fazem a captura. Enquanto os estudantes jogavam, fui passando nas mesas e dirimindo algumas dúvidas. Percebi o envolvimento dos estudantes no jogo com os peões. Quanto aos dois que não quiseram participar, notei uma agressividade na forma com que me responderam. Ao entender que a insistência não resolveria a questão naquele momento, agi da forma que achei conveniente.

Conforme Huizinga (2001, p.10) “O jogo é uma atividade voluntária, sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” Desse modo, concordei com a proposta do autor.

³² No horário do recreio conversei com a pedagoga e os estudantes disseram realmente o que havia se passado na aula. Segundo ela, reafirmou para eles a importância do xadrez como conteúdo da Educação Física e da possibilidade das aulas serem, também, em sala. Esse foi um dos motivos apontados por eles para não participar da aula.

Fotografia 145 - Introdução ao Xadrez



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 146 - Estudantes em “movimento”



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 147 - Batalha dos peões³³



Fonte: Acervo pessoal do autor

³³ No quadro, as orientações sobre a peça - peão, o objetivo do jogo e o Mural Didático.

Sobre o jogo escolhido para aula, Kishimoto pontua:

Na partida de xadrez, há regras externas que orientam as ações de cada jogador. Tais ações dependem, também, da estratégia do adversário. Entretanto, nunca se tem a certeza do lance que será dado em cada passo do jogo. Esse tipo de jogo serve para entreter amigos em momentos de lazer, situação na qual predomina o prazer, a vontade de cada um participar livremente da partida. (KISHIMOTO, 1994, p. 106).

A dimensão de Educação para o lazer é ressaltada pela autora, além do entretenimento, o jogo apresenta possibilidade de sua transferência para as esferas social e cultural, de maneira mais ampla. Menciona-se a melhora da estudante que estava passando mal e que o Gilberto faltou a esta aula.

4.6.7 Data: 29/04/2019

Conteúdo: Ginástica

Ginástica Geral (Alongamentos, roda - estrela e rolamento à frente)

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, informei aos estudantes que iniciaríamos o conteúdo Ginástica, mas não abandonaríamos o lúdico, tendo em vista que o princípio da ludicidade pode estar presente, praticamente, em todos os conteúdos. Relembrei que finalizaríamos o Jogo da Onça, na oportunidade, mencionei que o Xadrez iria participar paralelamente dos demais conteúdos.

Apresentei à turma o conceito de Ginástica Geral, ressaltando a importância da experimentação segura dos movimentos. Pontuei sobre a necessidade do uso de roupas folgadas e adequadas ao melhor desenvolvimento das aulas.

Ao chegar à quadra, fizemos um círculo, e iniciamos alguns movimentos de alongamentos. Logo após, propus a experimentação da roda (estrela). Em seguida, experimentamos as posturas para o rolamento à frente, falei que esses elementos pertencem à Ginástica Artística; reforcei as questões relativas à segurança e à organização dos movimentos. Posteriormente, usamos os arcos para desenvolver as pegadas, lançamentos e recepção.

Percebi os estudantes um pouco receosos, principalmente, na experimentação do rolamento. Poucos se propuseram a realizá-los, apesar de terem perguntado e terem se mostrado bastante atentos e curiosos com os movimentos. Já na experimentação com os arcos, ficaram bem à vontade. Menciona-se que o Túlio participou normalmente da aula e o Paulo faltou, neste dia.

Fotografia 148 - Iniciando a Ginástica



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 149 - Movimentação com arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias anteriores apresentam os estudantes em suas experimentações utilizando o aparelho arco. Na ocasião estiveram organizados em duplas: lançando, rolando em movimentos exploratórios.

4.6.8 Data: 03/05/2019

Conteúdo: Ginástica

Diário de Experiência de Ensino

Inicialmente, em círculo, realizamos algumas posturas da Ginástica Artística, momento em que fui explicando e diferenciando alguns exercícios, tais como: aterrissagem e finalização das séries.

Fotografia 150 - Estudantes em roda, movimentos ginásticos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em contraste a participação efetiva dos estudantes da turma, na arquibancada é possível perceber três estudantes: Gilberto, Marcela e Túlio não participando da aula por motivos diversos.

Após, os estudantes foram convidados a se dividir em grupos. Ao maior grupo, solicitei a exploração do arco livremente, o pequeno grupo iria retomar o rolamento à frente e aprender o rolamento para trás. Pedi para que se sentissem confortáveis ao experimentar os rolamentos e fossem até os tatames; lá, daríamos as orientações.

Enquanto isso, os outros explorariam o arco - aparelho da ginástica rítmica. Os conceitos e os procedimentos foram sempre caminhando muito próximos. Expliquei

o passo a passo sobre os movimentos de rolamento, a partir de então, vários estudantes foram experimentando-os.

Fotografia 151 - Demonstrando o rolamento à frente



Fonte: Acervo pessoal do autor

Como o estudante Rogério havia faltado na última aula, fiz a demonstração do rolamento à frente, conforme mostram a fotografia anterior e também as duas seguintes. Esse movimento serviu de revisão para toda a turma.

Fotografia 152 - Rolamento à frete



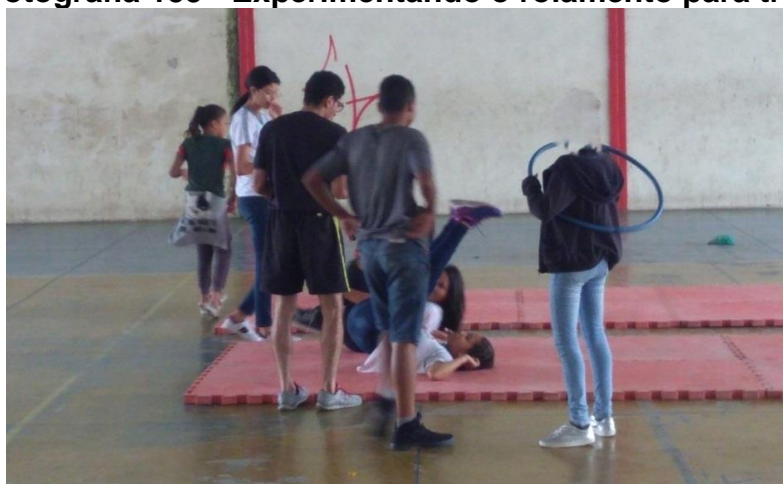
Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 153 - Término do movimento

Fonte: Acervo pessoal do autor

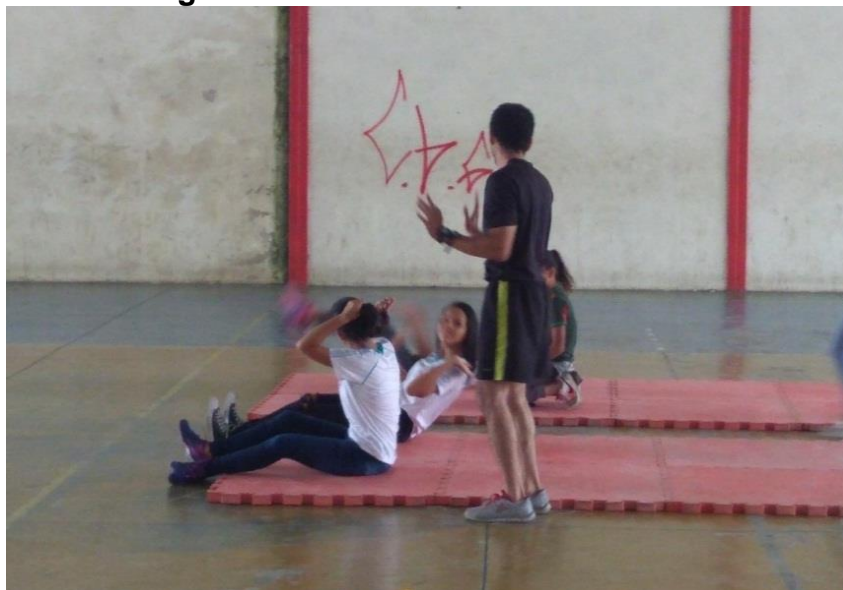
Fotografia 154 - Rolamento para trás

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 155 - Experimentando o rolamento para trás

Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 156 - Vivenciando o movimento



Fonte: Acervo pessoal do autor

As três fotografias anteriores apresentam o ensino do rolamento para trás, e as vivências de alguns estudantes na aprendizagem. Já a fotografia a seguir explicita a movimentação dos estudantes por toda a quadra na apropriação e experimentação das possibilidades na utilização do aparelho arco.

Fotografia 157 - Movimentação com os arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.6.9 Data: 06/05/2019

Conteúdo: Ginástica

Aula tradicional – Alongamentos / Equilíbrios e desequilíbrios/ Aviões

Diário de Experiência de Ensino

Logo no início do horário, a Atendente Pedagógica que acompanha a Samanta brincou: *“Olha professor, a Samanta apareceu!” “Que coisa boa!!! Sentimos sua falta Samanta!” Respondi.*

A Samanta deu um sorriso meio encabulado, momento em que perguntei: *“Vamos fazer ginástica hoje?”* Ela acenou com a cabeça, positivamente.

Fomos para a quadra, expliquei os movimentos em uma perspectiva tradicional. Pude observar que alguns estudantes experimentaram movimentos novos.

Alguns, que estavam de calça *jeans*, tiveram dificuldades na exploração efetiva de alguns movimentos. Nessa vivência, eles se sentiram incomodados em razão do uso de traje inadequado. Tal fato corroborou a ideia de que somente o discurso sem a experimentação, parece bem distante para muitos. Foi possível aos estudantes sentir, experimentar e chegar a essa constatação *in loco*.

No início da aula, expliquei as diferenças entre os movimentos Estendido, Grupado, Carpado e Afastado em seus planos baixo, médio e alto, nos alongamentos e também nos saltos. Desenvolvemos o equilíbrio utilizando os movimentos do “avião” e da “vela”.

Alguns estudantes perguntaram se iria ter “aula de dormir”. Aventurei a possibilidade de marcar uma aula de ginástica de relaxamento.

Fotografia 158 - Ginástica tradicional



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 159 - Alongamentos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 160 - Conceituando “Carpado”



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao perceber que a estudante Valéria estava querendo despertar a atenção da turma, preferi não fazer nenhuma menção ao fato de ela não estar participando, ativamente.

4.6.10 Data: 10/05/2019

Conteúdo: Ginástica

Ginástica acrobática, em dupla. Construção de possibilidades utilizando os arcos.

Diário de Experiência de Ensino

Na quadra, iniciei as explicações sobre a ginástica acrobática, realçando as inúmeras possibilidades de realização, a saber: em duplas, trios, quartetos, falei também da composição coreográfica; e fizemos algumas posturas em duplas.

Fotografias 161, 162, 163, 164, 165 - Ginástica acrobática em dupla



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em seguida, realizamos algumas possibilidades de movimentos utilizando os arcos. Demonstrei novas possibilidades na utilização dos arcos, lembrando sempre que cada um tem uma forma de movimentar-se. Dentre os movimentos, vivenciamos os lançamentos, giros, recuperações, circunvoluções, trocas.

Fotografia 166 - Grupo com arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Após a organização em círculo, os estudantes, mais uma vez, fizeram a exploração dos espaços, realizando os movimentos. Pedi-lhes que andassem para frente, para trás, para o lado, que simulassem corridas, alternassem os braços e partes do corpo em contato com o arco.

Nesse momento, Samanta veio até mim e disse: *“Eu não estou conseguindo fazer o bambolê voltar pra mim. Como é que faz?”* Então, fiz a demonstração dos movimentos e, aos poucos, ela foi conseguindo realizá-los.

Fotografia 167 - Aprendizagem de movimento



Fonte: Acervo pessoal do autor

Durante essa aula, percebi que as estudantes Tifani e Valéria conversavam, na arquibancada, demonstrando um semblante preocupado. Antes de retornarmos para

a sala, conversei com as duas por um instante. Mencionei o ocorrido na última aula, ressaltando sobre o comportamento da Valéria. Ela relatou emocionada os problemas vivenciados, por isso, a Tifani estava conversando com ela. Após a conversa, pareceu-me um pouco mais aliviada.

Acredito que os estudantes estão nas aulas como seres completos, trazem para esse convívio sentimentos variados, que ajudam a compor a singularidade de cada encontro.

Não participaram da aula: Gilberto, Tifani, Valéria, Amélia e Erlene.

4.6.11 Data: 13/05/2019

Conteúdo: Ginástica

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, mencionei que faríamos a experimentação dos aparelhos da ginástica rítmica, a saber: bolas, fitas, além dos arcos. *“Faremos a divisão dos grupos de acordo com os materiais disponíveis. Temos até o momento 20 arcos, 10 bolas e 5 fitas.”*

Na divisão dos grupos, ressalto que o primeiro ficou com (10) dez estudantes, para eles, distribuí as bolas. Logo em seguida, passei as fitas para (5) cinco estudantes, os demais ficaram com os arcos.

Inicialmente, pedi ao grupo das fitas que tentasse fazer os movimentos sem embolá-las. Em aulas anteriores, os estudantes exploraram o aparelho da ginástica rítmica.

Fotografia 168 - Movimentos explorando as possibilidades com as fitas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 169 - Explorando fitas e bolas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Depois, reuni-me com os estudantes que estavam com a bola, a fim de explicar-lhes a respeito de alguns lançamentos, movimentos e manejo. Falei que cada um teria sua forma própria de realizar cada movimento e que aquele por mim demonstrado era apenas uma base para a realização dos seus próprios movimentos.

Fotografia 170 - Experimentação em grupo – movimentos com bola



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 171 - Ampliando a vivência



Fonte: Acervo pessoal do autor

Posteriormente, fui até o grupo que estava com os arcos e produzimos uma pequena coreografia, a partir de movimentos simples. Aproveitei alguns movimentos feitos pelos estudantes e os incluí na coreografia.

Fotografia 172 - Início de coreografia com arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 173 - Ampliando as aprendizagens



Fonte: Acervo pessoal do autor

Após acompanhar esse grupo, fui até o grupo da fita e perguntei-lhes como estavam os movimentos. Eles mostraram as suas descobertas; apresentei algumas dicas e, novamente, recomendei-lhes para que não embolassem a fita. Na oportunidade, eles fizeram as trocas dos aparelhos.

4.6.12 Data: 17/05/2019

Conteúdos: Ginástica e Xadrez

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, fizemos alguns combinados gerais e dividimos a turma em grupos para as próximas aulas de ginástica. Solicitei aos estudantes que se mantivessem nesses grupos, a fim de que organizássemos uma coreografia para a aula de Ginástica Geral. Orientei-os de forma a trabalhar em uma perspectiva mais aberta, utilizando os aparelhos e movimentos, inclusive, os vivenciados nas últimas aulas.

A exploração de novas possibilidades como a dança, os malabares, a corda entre outros, estava aberta. Após a divisão dos grupos, o Gilberto perguntou:

“Quando teremos futebol, professor?”

“Acho que ano que vem, talvez?” Falei rindo.

“Precisamos ter novas experiências, Gilberto, tanto vocês, quanto eu. Olha só o tanto de coisas novas que nós já aprendemos até agora.”

“Só um dia?” Argumentou o Gilberto.

“Ano passado vocês jogaram futebol o ano todo.” “Tá certo, professor”. Retrucou a Marcela³⁴.

“Peraê, com o Breno não era só futebol, não.” Respondeu Alana.³⁵

“Calma gente!!! Todos nós estamos em processo de mudanças. E por falar em mudança, tive uma reunião com o Paulo e o Túlio a respeito de um jogo no celular durante a minha aula na quadra. Já está tudo resolvido. Eu disse a eles que se esse jogo é capaz de “tirá-los de uma aula”, ele deve ser muito legal. Pedi aos estudantes que me apresentassem o jogo³⁶. Então, combinamos que finalizadas as apresentações da Ginástica Geral, a dupla fará a apresentação desse jogo para toda a turma, ensinando-os a jogar. Depois, faremos as reflexões acerca do tema Jogos eletrônicos. Não foi isso, meninos?” (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Nessa perspectiva, o Paulo e o Túlio responderam positivamente.

Dando continuidade ao jogo Xadrez, solicitei-lhes que fizessem as duplas, explicando, em seguida, a movimentação do cavalo; o jogo ganhou essa nova peça na progressão do conteúdo (Jogo com peões, torres e cavalos).

³⁴ No ano letivo de 2018 havia três turmas de 7ºanos (7ºA/7ºB/7ºC) a estudante fazia parte da turma 7ºB turma na qual eu não ministrava aulas.

³⁵ A estudante fazia parte da turma 7ºC a única turma dos 7ºanos que eu ministrava aulas.

³⁶ Aplicativo para celular baixado gratuitamente na *Play Store*. Intitulado Jogos para 2, 3 e 4 jogadores desenvolvido pela *Better Word Games*. O Aplicativo tem classificação Livre.

Fotografia 174 - Participação após o conflito



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na fotografia acima os estudantes Túlio e Paulo participando da aula, superando o ocorrido na aula anterior referente à mesma temática. O diálogo com os estudantes foi importante para entendê-los melhor e também para que eles pudessem compreender a importância das aulas. A abordagem a respeito dos jogos eletrônicos e a possibilidade de envolvimento e protagonismo nessa ação futura foram decisivas para resolução desses conflitos, sendo estes, necessários para o crescimento e amadurecimento das questões relacionadas à tolerância e ao respeito.

Fotografia 175 - Participação em sala



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 176 - Organização da Ginástica Geral e Xadrez



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias da aula demonstram os estudantes em processo de jogo, realizando as movimentações das peças incluídas nessa mesma aula, dando continuidade ao aprendizado do tema.

4.6.13 Data: 20/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, comuniquei aos estudantes que nas próximas aulas todos deveriam se organizar em seus grupos, já estabelecidos na aula anterior, e que cada um construiria a sua coreografia, de acordo com suas possibilidades. *“É importante que cada um participe na construção da coreografia,”* eu disse.

Após a divisão dos grupos, eles começaram suas experimentações, utilizando os aparelhos. Sugeri a eles que variassem os aparelhos e conversassem bastante, para que tivessem a oportunidade de aprender uns com os outros.

Alguns aparentavam não ter entendido essa proposta baseada em uma organização mais autônoma e aberta. A liberdade ora proporcionada foi utilizada de diferentes modos, alguns não participaram juntamente com o grupo da construção (caso da Marcela), outros ficaram tentando chutar a bola; o Gilson e o Arlindo não havia

sequer entrado em algum grupo. Conversei com os dois para que participassem com os colegas ou então formassem um novo grupo.

Fotografia 177 - Participação e afastamento na Ginástica



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 178 - Grupo experimentando movimentos coreográficos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 179 - Objetivo passar a bola dentro do arco



Fonte: Acervo pessoal do autor

Como se observa, os estudantes desse grupo escolheram bolas e arcos para iniciar a coreografia. Estabeleceram o objetivo de passar a bola por dentro do arco no momento do lançamento.

Apesar de se almejar a participação de todos nas aulas, um questionamento pode ser feito. Aqueles estudantes que não cumprem o que se pede, estão transgredindo as regras, criando, ou realizando movimentos que fazem sentido para eles dentro de sua história de vida e de vivência na sua relação com o mundo?

O que fica claro nesse aspecto é que a autonomia nas ações dos estudantes dentro do conteúdo e vivências nas aulas é um processo lento, sendo necessárias várias intervenções e reflexões juntamente com os mesmos.

4.6.14 Data: 24/05/2019

Conteúdo: Ginástica

Construção coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Iniciei a aula em sala sugerindo aos grupos que já pensassem na música que faria parte da coreografia. *“Será importante vocês pensarem na música e trazê-la em um pendrive. O ritmo fica mais fácil quando estamos ouvindo a música”*, completei.

Ao perceber que o Rogério e o Elias estavam sem grupo, reforcei a fala para que se agrupassem, ou trabalhassem em dupla; ambos preferiram entrar em um grupo já formado.

A Priscila e a Amélia pediram para sair do seu grupo, tendo manifestado o desejo de trabalhar em dupla. Perguntei se havia acontecido algo; elas disseram que não, mas gostariam de se apresentar juntas. Solicitei-lhes que fossem até o grupo e o informasse sobre essa decisão.

Essa aula foi marcada pela organização dos estudantes em grupos preestabelecidos, pelas mudanças de grupo e pela entrada de novos participantes.

Faltaram a essa aula as estudantes: Marcela, Samanta, Valéria e Mércia.

Obs.: Não houve registros fotográficos.

4.6.15 Data: 27/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

Iniciamos a aula na quadra com todos os grupos já definidos e organizados. As estudantes Priscila e Amélia levaram uma caixinha de som com *bluetooth*³⁷ para testar algumas músicas, via celular. No tocante ao aparelho escolhido, destaca-se que farão uso da “fita”. Os demais grupos não mencionaram nada sobre a música.

Um grupo, composto apenas por meninos, escolheu o aparelho “corda” como o elemento principal de sua coreografia. O grupo formado pelas meninas escolheu utilizar “arcos” e “fitas”. Nessa direção, mais um grupo predominantemente feminino, optou por escolha semelhante.

Cabe aqui uma reflexão a respeito da organização dos grupos e da questão de gênero. O professor fará essa escolha, ou ela deverá ser feita pelos estudantes, “aleatoriamente”?

Diante de uma proposta “nova”, o que faz mais sentido é assegurar a participação em grupos, de acordo com as afinidades, o que trará o consequente aprendizado, aliado à vivência das práticas corporais. Noutra via, quando essa organização é feita pelo professor, sendo ele o responsável pela formação de grupos mistos, baseados em outros princípios, certamente, a participação e o aprendizado serão totalmente diferentes. É possível que no segundo caso haja limitação no tocante ao envolvimento e à participação dos estudantes.

³⁷ *Bluetooth* é um protocolo sem fio para trocar dados em pequenas distâncias, a partir de dispositivos fixos e móveis. A tecnologia *Bluetooth* permite que telefones celulares, computadores, PDAs, impressoras e alto-falantes sejam conectados com facilidade através dessa conexão sem fio de curto alcance.

Desse modo, preferi deixar que as escolhas fossem feitas por afinidades, para que a propostas fossem melhores aceitas e tivessem mais sentido para eles, levando em consideração os aspectos afetivos na construção das aulas e dos movimentos.

Fotografia 180 - Estudantes em vivências em grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 181 - Grupos em movimento coreográfico



Fonte: Acervo pessoal do autor

O Túlio fez muita bagunça na aula, até seus companheiros reclamaram dele. Orientei-o sobre a necessidade de concentração na sala, e disse-lhe que contribuísse na construção da coreografia. Após a solicitação, ele melhorou seu comportamento na atividade.

Dois estudantes faltaram à aula, Alana e Mônica.

4.6.16 Data: 31/05/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Composição coreográfica

Diário de Experiência de Ensino

Ao entrar na sala, percebi que muitos estudantes haviam faltado. Após fazer a chamada verifiquei (7) sete faltas: Tifani, Mércia, Marcela, Gilberto, Alana, Priscila, Amélia. Assim, combinei com os presentes que os grupos pesquisariam as músicas com possibilidade de serem coreografadas e, a partir de então, já fariam a escolha.

Aqueles que haviam passado dessa fase, fariam a evolução de sua coreografia. Levei o notebook e, em conjunto, fizemos a pesquisa. Após feitas as pesquisas, a organização se deu dessa maneira:

Grupo 1: Gilberto, Ricardo, Alana, Mônica. Ficaram de escolher a música depois.

Grupo 2: Kamila, Laura, Mércia, Tifani e Valéria. O grupo escolheu os aparelhos “fitas” e “arcos” e a música: *Havana ft. Young thug* da Camila Cabello.

Grupo 3: Amélia e Priscila já haviam escolhido a música: *Moonlight – XXXTentacion*. A dupla escolheu o aparelho “fita”.

Grupo 4: Elias, Samanta, Erlene. Ficaram com duas “fitas”, duas “cordas” e “arcos”; pensaram na música: *Ride – Twenty on pilots*.

Grupo 5: Túlio, Paulo, Douglas, Rogério, Fernando, Arlindo. Usarão os aparelhos: “corda maior” e os “arcos”, quanto à música: *Tombei*, da Karol ConKa.

Percebe-se que quando as aulas estão organizadas em grupos sistematizados, como nesse caso, muito se perde na construção coletiva e também nas individualidades. As mudanças em uma coreografia, por exemplo, acontecem a todo

o momento, e quando ocorrem as faltas, observa-se, nas aulas seguintes, que os estudantes demoram mais tempo para compreender a evolução. Muitas vezes, isso causa impasse no grupo e gera insegurança individual da parte de quem faltou. Será que vou dar conta de conseguir acompanhar o que está sendo desenvolvido? Registra-se que a ausência dos estudantes caracteriza outra forma de afastamento.

Obs.: Não houve registros fotográficos.

4.6.17 Data: 03/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

Alguns grupos ainda trabalham na organização da coreografia para o conteúdo Ginástica Geral. Outros já traçaram o rumo de suas apresentações.

Desse modo, o grupo 1 que ainda não havia escolhido a música, conseguiu fazê-lo, música: *Sugar* – Maroon 5.

O grupo 2 já adiantou bastante o seu processo de construção. Quanto ao grupo 3, avançou no desenvolvimento da atividade com o uso da “fita”. A equipe do grupo 4 pouco evoluiu até o momento; há muita conversa durante a aula, e pouca criação coletiva. O grupo 5, mais uma vez, se empenhou na construção.

Registra-se que levamos o aparelho de som para a quadra e fomos revezando a audição entre as músicas escolhidas e já devidamente organizadas em um *pendrive*. Pudemos perceber que, de forma geral, os estudantes estiveram mais empenhados e comprometidos com a realização dessa atividade. Estive em todos os grupos, contribuindo com ideias e avaliando a organização de cada um.

Nesta aula faltaram: o Jobson e a Núbia.

Fotografia 182 - Experimentação coreográfica com arcos



Fonte: Acervo pessoal do autor

A fotografia acima, em primeiro plano podemos observar o grupo 2 (dois) na sua construção coreográfica com os arcos. Mais ao fundo o grupo 1(um) e grupo 4 (quatro) e também a dupla (grupo 3). Já na fotografia a seguir o grupo 5 (cinco) em comunicação para aprimoramento das ações na coreografia.

Fotografia 183 - Vivência em grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 184 - Movimentos variados



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na imagem fotográfica acima a estudante Alana esclarece dúvidas sobre o desenvolvimento do aparelho bola e tenta qualificar seu movimento. Já na imagem abaixo a dupla Amélia e Priscila realizam movimentos com as fitas.

Fotografia 185 - A dupla coreografando



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.6.18 Data: 07/06/2019

Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

De início, fomos informados sobre a transferência da estudante Marcela que já estava faltosa há alguns dias. Nessa aula, percebi como cada grupo se organiza sempre nos mesmos espaços da quadra, assumindo esse território e permanecendo nele praticamente em todas as aulas.

Os grupos estavam mais organizados e foram pedindo para colocar suas músicas a fim promover alguns ensaios. Na medida do possível, fomos atendendo a todas as solicitações. O grupo 1 (um) apresentou-se completo e participativo. Nesta aula faltaram dois estudantes do grupo 5: Paulo e Rogério.

Fotografia 186 - Estudantes em movimentação



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 187 - Aula em movimento dos grupos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 188 - Formação inicial grupo 1



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias dessa aula expressam as organizações dos grupos em preparação, desenvolvimento dos movimentos ou em reflexões sobre o que fazer.

4.6.19 Data: 10/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

Em sala, conversei com a turma, alertando-a sobre a necessidade de os grupos estarem prontos e com as coreografias bem definidas, para que pudessem apresentá-las nas (2) duas últimas aulas do mês de junho do ano em curso.

Lembrei a todos que as férias estavam próximas e que, provavelmente, não teríamos aulas em (2) duas sextas-feiras seguidas³⁸.

Ao chegar à quadra, a Atendente Pedagógica que acompanha a Samanta, disse que a estudante estava muito triste. Assim, coloquei o material na arquibancada e pedi aos grupos que se organizassem. Então fui conversar com ela.

³⁸ 14/06/2019 - Paralisação decidida pelo coletivo da escola contra o corte de verba para as instituições públicas de ensino e reforma da previdência.
21/06/2019 Recesso escolar previsto em calendário.

Tentamos dialogar com a Samanta, apresentamos várias propostas, mas sem sucesso. Ela não queria muita conversa. Pela primeira vez não participou da aula.

Fotografia 189 - Estudantes na arquibancada conversando com a Samanta



Fonte: Acervo pessoal do autor

Depois, em outro horário, a Samanta disse para a Atendente que estava com muita saudade da sua terra e dos seus amigos. Ela se mudou para Betim neste ano (2019).

Fotografia 190 - Grupo 2 em coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Organização coreografica do grupo 2 (dois) utilizando a caixinha de som para seu desenvolvimento rítmico

Fotografia 191 - Estudantes em grupo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 192 - Elementos lúdicos na coreografia da Ginástica Geral



Fonte: Acervo pessoal do autor

As imagens demonstram muitas variações na escolha dos movimentos por parte dos grupos, cada um apresentando caminhos diferentes nas suas construções.

4.6.20 Data: 17/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Diário de Experiência de Ensino

Ainda em sala, informei sobre a possibilidade de se fazer uma apresentação teste, para irem se acostumando com o público, caso fosse esse o desejo de algum grupo.

Na oportunidade, os estudantes perguntaram sobre o dia das apresentações, confirmei que elas ocorreriam em 24/06/2019 (segunda-feira).

Chegando à quadra, todos os grupos se organizaram para o desenvolvimento das atividades. O grupo 4 (quatro) teve uma boa organização coreográfica; foi a primeira vez que utilizaram a música como referência.

Apesar da evolução de todos, ao final da aula, fui pego de surpresa com o comentário de uma estudante:

“Professor, foi a pior viagem essa atividade de coreografia, ninguém se empenhou pra fazer direito.”

“Foi mesmo!” Concordou a Erlene.

“Mas vocês estão indo bem! Falta um pouco mais de energia, talvez.”

Respondi. (Diálogo estudantes, docente, 2019).

Percebi, nessa reclamação, que a estudante estava muito insatisfeita com a postura de alguns participantes do grupo, por não estarem se esforçando o suficiente para tornar a coreografia mais harmônica; alguns violaram os combinados. Ela, como havia assumido a postura de líder, estava incomodada e preocupada com o andamento da atividade.

Quanto a Erlene, observei que ela não se sentia confortável em apresentar para os colegas de sala; percebi também esse desconforto em relação ao conteúdo A expressão corporal e a pouca energia em fazer os movimentos justificavam sua reclamação. Convém lembrar que essa é uma característica da Erlene. Mesmo com seu jeito talvez, meio desinteressado, neste ano, ela participou das aulas, ao contrário do ano anterior à pesquisa.

Menciona-se que a Samanta voltou a participar nesta aula e apresentava um semblante muito feliz. Apesar da sugestão inicial, nenhum grupo se propôs a ensaiar a sua apresentação.

Fotografia 193 - Grupo 4 em formação



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 194 - Grupo 2 refinando a coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 195 - Grupo 3 em afastamento na arquibancada



Fonte: Acervo pessoal do autor

Enquanto os demais grupos se empenhavam em suas coreografias, a dupla esteve em afastamento na aula, argumentaram que haviam dado um tempo, pois a coreografia estava quase pronta.

4.6.21 Data: 24/06/2019

Conteúdo: Ginástica Geral

Apresentações das Coreografias

Diário de Experiência de Ensino

Conforme agendado anteriormente, chegou a data das apresentações. Agilizamos a ida para a quadra, a fim de organizar os materiais e a caixa de som. Os primeiros minutos da aula foram destinados aos estudantes para que ensaiassem a coreografia, pelo menos (2) duas vezes.

Inicialmente, conversei com os grupos dizendo que, em caso de erros, seguissem com as coreografias. Reforcei a ideia de que todos seriam espectadores e atração principal. Mencionei, por fim, que nas duas situações, contava com o absoluto respeito por parte de todos.

Fotografia 196 - Grupos em construção



Fonte: Acervo pessoal do autor

O primeiro grupo a se apresentar foi o grupo 2, o qual teve que se reorganizar para a apresentação devido à ausência da Tifani. Sua justificativa para a falta decorreu de problemas familiares, conforme disse aos colegas.

Assim, utilizaram o aparelho “arco” para iniciar, sincronizando os passos com a música; realizaram muito bem essas transições. Os deslocamentos foram realizados para frente e para trás com trocas de lugares entre as participantes. A formação base do grupo se compunha de duas estudantes na frente e três atrás; e com a reorganização, ficou uma à frente e três atrás.

Em determinado momento, a Kamila, que estava à frente manuseando a fita, realizou giros, movimentos em zigue zague, em oito, espiral, circunvoluções.

Fotografia 197 - Apresentação grupo 2



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 198 - Apresentação coreográfica



Fonte: Acervo pessoal do autor

O grupo 5 foi o segundo a se apresentar. Pediram para ficar de frente para a parede e de costas para a arquibancada. Então todos os outros estudantes saíram da arquibancada e ficaram encostados na parede para assistirem à apresentação.

Utilizaram a “corda maior” e começaram com saltos de vários estilos, alternando entre os participantes. Assim que pegaram os “arcos”, realizaram movimentos de giros em círculo, ao redor dos demais componentes do grupo. Logo após, retornaram os arcos para o chão. Enquanto isso, os estudantes que movimentavam a corda, dobraram-na e esticaram-na no chão em linha reta, passando a fazer lançamentos com os arcos, em seguida, fizeram a roda (estrela).

Fotografia 199 - Apresentação grupo 5



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 200 – Grupo 5 desenvolvimento da coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 201 - Aplicação das vivências em coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

O grupo 4 começou sua apresentação utilizando duas “fitas” e cinco “arcos”. Duas estudantes fizeram os movimentos da roda, (estrela) passando em um corredor formado pelos demais estudantes. Simultaneamente, faziam lançamentos com os arcos e realizavam movimentos com as fitas.

Ao chegar à frente, essas estudantes pegaram o arco e fizeram uma coreografia conjunta com aqueles que estavam com o arco. Praticaram movimentos para frente e para trás em deslocamento, ao mesmo tempo, giraram os arcos com as mãos, colocando-os em proximidade ao peito. Em seguida, as duas estudantes se posicionaram à frente e manusearam a corda individualmente, realizando pulos convencionais e cruzando os braços. Finalizando, retomavam os arcos fazendo lançamento entre si, seguindo a coreografia do grupo.

Fotografia 202 - Apresentação do Grupo 4



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 203 - Coreografia em desenvolvimento



Fonte: Acervo pessoal do autor

A apresentação do grupo 1 ocorreu em seguida. Dois estudantes com “arcos” e dois com a “fita” apresentaram trocas de posições entre os que estavam com os mesmos aparelhos, giros do arco e lançamentos, circunvoluções com as fitas e espiral. Percebi que estavam um pouco perdidos e sem uma definição clara do que fazer.

Fotografia 204 - Apresentação grupo 1



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 205 - Desenvolvimento da coreografia



Fonte: Acervo pessoal do autor

Fotografia 206 - Finalizando os movimentos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Quanto ao grupo 3, a dupla não apresentou devido à falta da Priscila. Conversei anteriormente com a Amélia.

Ao final das apresentações fizemos algumas reflexões sobre as apresentações, ressaltando os pontos positivos das construções realizadas pelos grupos. A maioria dos estudantes estava contente com suas apresentações e aproveitei para convidá-los a estarem sempre disponíveis para novas vivências e aprendizados.

4.6.22 Data: 28/06/2019

Diário de Experiência de Ensino

Apenas (9) nove estudantes estiveram presentes na escola, no último dia de aula, antes das férias³⁹. Falamos sobre as apresentações realizadas na segunda-feira.

Como muitos haviam faltado, deixei a critério dos grupos a decisão sobre uma nova apresentação, para que o estudante faltoso tivesse a oportunidade de participar, de construir e reconstruir suas experiências. Caso isso não fosse possível, teríamos que pensar em uma nova forma de avaliação para esses estudantes.

Todos queriam ir para a quadra; falei que ficaríamos em sala, e que havia combinado com a professora das outras turmas que ela poderia usar a quadra. Já havíamos terminado nossas apresentações. Para esta aula, havia planejado a organização dos jogos eletrônicos, mas não foi possível fazê-lo.

“Pena que o Túlio e o Paulo faltaram. Fica pra depois das férias.”

“Vamos continuar com o xadrez então. A aula que preparei para a outra turma.”

“Vamos realizar um Jogo da velha com as peças torre, cavalo e bispo.”

“Vou distribuir o tabuleiro de xadrez e uma moldura, que limitará as nove casas do Jogo da velha. O objetivo será completar a linha, coluna ou a diagonal. Caso vocês coloquem as três peças e ninguém consiga alcançar o objetivo, deverão movimentar as peças nos espaços, de acordo com as regras de movimentação do xadrez e buscar o objetivo. Vocês não poderão capturar as peças do outro.” (Docente/pesquisador, 2019).

Fotografia 207 - Jogo da velha e xadrez



Fonte: Acervo pessoal do autor

³⁹ As férias escolares na rede municipal de Betim acontecem no mês de julho.

Fotografias 208, 209 - Jogo da velha e xadrez, novos participantes



Fonte: Acervo pessoal do autor



Fonte: Acervo pessoal do autor

4.7 Reflexões após a Intervenção de Ensino

A proposição das Brincadeiras e Jogos, como início dos conteúdos a serem ministrados, levou em consideração uma questão relevante. Tive como princípio orientador desta pesquisa a subversão das características adotadas por mim anteriormente, no conteúdo: Esportes. Não menos importante, o fato de reconhecer a relevância desses conteúdos na história da Educação Física.

Sabe-se da eventual necessidade de transposição didática de qualquer um dos conteúdos na Educação Física Escolar, mas neste caso específico, por considerar a importância de me apoiar em um conteúdo com características de base lúdica, foi uma opção intencionalmente realizada. E o resultado consagrou-se pelo envolvimento significativo por parte dos estudantes.

Logo em seguida, ministramos o conteúdo: Ginástica o qual trouxe elementos da Ginástica Tradicional, culminando com a Ginástica Geral, bem mais aberta à inventividade. O cuidado na escolha e no desenvolvimento dessas duas unidades didáticas possibilitou um maior aprofundamento em relação ao tema tanto para os estudantes como para mim. A proposta de trabalho foi justamente não apresentar os conteúdos como mera atividade, como já aconteceu em tempos anteriores.

Analisando esses momentos, foi possível perceber o envolvimento da maioria dos estudantes nas aulas. Muitas foram as aulas nas quais houve a participação de todos.

4.7.1 Estudantes e as Brincadeiras, Jogos e Ginástica

Na temática: Brincadeiras e Jogos ouvia-se com frequência, por parte dos estudantes “falas” como: “Estou adorando as aulas, professor.”

Certamente esses comentários me reanimavam; percebi que essa frase vai muito além de um elogio. Ao mencionar “as aulas”, percebe-se a intencionalidade dessas proposições, ou seja, reconhece-se que “essas aulas” são diferentes daquelas já vivenciadas; o fato de “estar gostando” simboliza o gosto pelo caráter lúdico propiciado nas vivências.

Deseja-se que os estudantes gostem das aulas, mas também entendemos que nem todo conteúdo vai atingir a todos da mesma forma, nesse sentido, faz-se necessária uma vivência até mesmo quando não estão gostando. Devemos considerar também que ensinar é um ato político, algumas vezes não democrático, e nem sempre agradável a todo o momento. Da intencionalidade docente até a apropriação do estudante, há um caminho em tensão, no qual devemos considerar a construção do conhecimento.

Em outros momentos, ouvia-se frases como: “*Quais brincadeiras serão na próxima aula?*”, e “*Qual a brincadeira iremos fazer hoje, professor?*”. Essas manifestações expressaram expectativas diante das aulas. E de certa forma, eles reconheceram o conteúdo em desenvolvimento, manifestando interesse pelo mesmo, o que possibilitou que a temática fosse desenvolvida com mais leveza, portanto, mais propensa ao aprendizado.

O princípio da inclusão também esteve presente no contexto das Brincadeiras e Jogos. Inicialmente, uma estudante sentiu um desconforto na roda inicial da aula; a ela foi concedida a possibilidade de participar de forma “secundária”. Fiz a acolhida

dessa estudante e notei que ela observava a dinâmica da aula. De repente, ela disse: *“Agora, eu quero correr também.”*

Essa apresentação para o movimento de maneira voluntária, após um bloqueio inicial, confirma a ideia de que o ambiente acolhedor é muito significativo. Após o ocorrido, a participação da estudante aconteceu, praticamente, em todas as aulas.

Em certos momentos, o incentivo à participação foi importante e decisivo: *“Aproveita que as meninas se animaram e participa com elas”*. Falei para uma estudante; e ela respondeu: *“Tá bom, mas se eu não gostar, eu vou sair”!* Nesse dia, a estudante participou do restante da aula. Essa tentativa de resgate dos estudantes com certa resistência à participação deve ser pautada pelo diálogo, em uma reflexão contínua sobre desejos, possibilidades e fundamentalmente, sobre a função social da escola.

Em outras passagens, o conflito da não participação ocorreu em uma aula de xadrez organizada em sala: *“Já falamos que não vamos jogar”*. Disse um estudante. Alguns se negaram a participar das aulas por motivos não declarados, outros se manifestaram explicitamente com o argumento “não gosto”, noutros casos, a não participação estava relacionada à questão da vergonha, e também às questões de saúde. Faz-se importante salientar que estes foram minoria em relação ao total de estudantes por turma.

Tivemos também aqueles que, embora sentados na arquibancada, estavam de certa forma participando da aula. Mostravam-se atentos a tudo que ocorria; e alguns totalmente alheios aos acontecimentos da aula.

É possível perceber pontos de convergência aos mencionados pela pesquisa de Jacó (2005, p. 33-34), no tocante à não participação dos estudantes nas aulas de Educação Física aponta para motivos relacionados a (6) seis núcleos comuns:

- a) Estrutura metodológica da aula;
- b) Postura do professor;
- c) Infraestrutura da escola;
- d) Questões pessoais dos alunos;
- e) Saúde;
- f) Ao grupo que o aluno está inserido;

Quanto à estrutura metodológica da aula no exemplo citado, foi esclarecido que a negação em participar estava vinculada à organização da aula em sala e também ao jogo: Xadrez.

Outro exemplo demonstra a opinião de uma estudante: *“Professor, foi a pior viagem essa atividade de coreografia, ninguém se empenhou pra fazer direito.”* Uma estudante fez menção à coreografia na Ginástica Geral.

Nas aulas de ginástica, o diálogo com (2) dois estudantes sinalizou que a não participação estava relacionada às questões pessoais, neste caso, relataram vergonha de apresentar a coreografia para outras pessoas, foi dito também que não tinham muitos amigos na turma. (Item “f”).

Ainda no conteúdo: Ginástica, as questões relacionadas aos grupos impediram a participação de (2) duas estudantes em razão dos desentendimentos. Desse modo, elas não participaram da culminância da apresentação da Ginástica Geral.

Tal fato aconteceu com outros estudantes que apresentaram como justificativas: “problemas familiares” e viagem familiar marcada com antecedência, que impossibilitaram a frequência na escola no referido dia.

Quanto às questões de Saúde, a transcrição das falas confirma essa categoria:

“Professor, eu não vou fazer a aula hoje, porque eu fiz uma cirurgia na orelha, olha aqui.”

“Professor, nos jogos de correr eu não posso participar, eu tenho asma.”

“Eu machuquei ontem na hora do recreio, professor”.

“Nessas atividades de corrida, eu não posso participar, meu joelho sai do lugar.” (Estudantes, 2019).

Outro ponto de convergência se manifestou quanto aos aspectos ligados às questões pessoais; alguns estudantes pontuaram o medo e a vergonha, principalmente nas aulas de ginástica.

Curiosamente a unidade: Brincadeiras e Jogos foi a que apresentou maior resistência por parte dos estudantes; eles verbalizavam preferência por outros conteúdos ou assuntos, por meio de reivindicações e comportamentos. Ainda assim, a participação e o envolvimento nas aulas foram muito significativos.

A proposta de mudanças nas aulas de Educação Física na escola, certamente, romperá com esse habitus. O início do conteúdo Brincadeiras e Jogos marcou o início dessa mudança, embora devamos considerar que uma alteração mais substancial nas condutas não é tão rápida. Quanto ao conteúdo: Ginástica, não houve tantas verbalizações, mas o número de estudantes que estiveram em afastamento foi um pouco maior.

Menciono que no início do ano, os estudantes já perguntam sobre os campeonatos conforme: *“Esse ano vai ter JEB não professor?”* (Várias vezes na aula na turma 8ªA). *Quem será a capitã no JEB, eu ou a Valéria, porque nós ainda somos módulo 1 [2006, 2007 e 2008] e as outras já são módulo II” [2004 e 2005]*. Diante disso, mostra-se a associação direta da Educação Física com o Esporte e com as competições; esse imaginário faz parte da cultura escolar. Outras verbalizações a respeito do esporte: *“Hoje vai ter futebol, né, professor?!”*(Em sala) *“Agora vai ser futebol, né?”*(Entre uma brincadeira e outra). *“Hoje teremos vôlei? Estou doida para jogar um vôlei.”*

Tais referências ao esporte (Futebol, Vôlei, Futsal) são predominantemente citadas. *“Próxima aula vai ser futebol, professor?”* *“É porque é vício professor!”* *Eu não sou muito bom não, mais eu gosto.”*

Sobre a competitividade e a recompensa, percebe-se que, várias vezes, essa conduta apareceu nas aulas do conteúdo Brincadeiras e Jogos: *“Vai ganhar alguma coisa professor?”* (Bingo humano); Brincadeira *“PUM DESCE”*, *“Quem for errando vai saindo”* (Pedido dos estudantes).

Destaca-se que essas condutas e essas falas foram sempre problematizadas, momento em que os estudantes foram questionados sobre a necessidade de se

ganhar alguma coisa para se realizar algo, de igual maneira, pontuou-se a questão de se ter sempre um vencedor ao final das atividades, brincadeiras, jogos, etc.

Essa questão, que não se faz presente apenas na cultura escolar, demonstra o poder dessa replicação social. Envoltos nessa cultura, expressam comportamentos que não lhes parecem questionável.

“Por que vocês pediram para eliminar quando alguém errasse?”
“Será que o objetivo das Brincadeiras e jogos é ter um vencedor?”
 Perguntei.
 Alguns responderam:
“O mais importante é se divertir.”
 Outros disseram:
“Competir é mais emocionante.” (Diálogo docente, estudantes, 2019).

A mesma linha de raciocínio se faz presente na fala de uma estudante em uma das brincadeiras propostas:

“Isso vale ponto na aula, professor?”
“Isso o quê?” Perguntei.
“Acertar mais que o adversário.”
“Não se preocupe com os pontos da aula, preocupe-se em participar, em aprender, em se relacionar com seus colegas. A sua avaliação na aula será feita por esse caminho.” (Diálogo estudante, docente, 2019).

Tais reflexões juntamente com os estudantes possibilitaram uma maior compreensão e, conseqüentemente, uma percepção do princípio de participação e não de desempenho.

Na brincadeira *“Pum – Desce”*, uma das turmas não pediu em momento algum para eliminar alguém. Nossas reflexões fizeram sentido para eles. O lúdico superou a competitividade, muitas vezes, exacerbada também nas brincadeiras, como no exemplo: *“Você deu o seu melhor. No jogo é assim mesmo, uma hora a gente ganha e na outra a gente perde, mas está tudo certo!!!”*

Percebe-se que as mudanças vivenciadas pelos estudantes e a aceitação de diferentes temáticas podem ser confirmadas na transcrição dessas falas:

“Fessor”, “o fulano não pagou o aluguel.”
“A casa caiu para nós ali”.

“Professor, você disse que eu poderia ajudar meus filhotes atravessar, não é?” (Estudantes, 2019).

Diante disso, observa-se uma imersão nas brincadeiras propostas. Destaca-se ainda que essa Proposta de Intervenção aguçou a percepção dos estudantes no sentido de comparação das aulas: *“Por que o ano passado nós não tínhamos esse tipo de aula, professor?” “É mesmo professor, às vezes, a gente estuda na mesma sala e nem sabe o nome dos outros.”*

Com o decorrer das aulas, eles passaram a reconhecê-las como um espaço para a construção, de igual modo, percebeu-se uma naturalidade em relação aos novos conteúdos. A quadra, antigo espaço restrito à prática de esportes, deu lugar a novas possibilidades da cultura, propiciando vivências nas Brincadeiras, nos Jogos e na Ginástica. A quadra poliesportiva se transformou em uma quadra “polissêmica”.

Retomando a frase dita por um estudante na primeira aula da Intervenção Docente de Ensino, percebe-se que ela sinalizou a construção de uma nova fase nas aulas de Educação Física Escolar, apontando para descobertas e para novas vivências: *“Nossa mano, é a primeira vez que vou para a quadra e não jogo bola.”* Perceber e refletir sobre o fato já é um passo importante diante de uma nova perspectiva. Outras práticas podem ser feitas nesse espaço, inclusive uma dinâmica usando caderno e caneta.

No tocante às duas unidades didáticas, percebo que apresentaram pontos muito consistentes, os quais viabilizam possibilidades reais para desenvolvimento nas aulas de Educação Física nas escolas. Além, de se tratar de conteúdos historicamente constituídos pela sociedade, o que já justifica sua consolidação dentro do programa do componente curricular, destaca-se que, a partir de diálogos, a participação e o envolvimento dos estudantes, se mostraram viáveis os seus desenvolvimentos, conforme explicitado na pesquisa.

Defende-se a valorização da cultura corporal de movimentos e a possibilidade de outros olhares para Educação Física Escolar, adotando-se uma postura mais inclusiva, participativa e diversificada, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação das vivências corporais, transformando-as em experiências concretas.

É preciso reconhecer que a organização do ensino de Educação Física na escola Municipal Gilberto Alves está em processo. As configurações de um currículo tendo como base as realidades e a cultura escolar é algo que demanda uma construção a longo prazo; esse processo não se dá linearmente. Ele é bem complexo.

Por fim, as possibilidades são muitas, indo para além de uma reprodução de conteúdo, observando no seu trajeto pedagógico as perspectivas de inclusão, participação e transformação. A busca de uma nova cultura escolar nas aulas de Educação Física é possível e desejável e que essa contribua para a emancipação dos sujeitos.

CAPÍTULO 5: RETOMANDO A EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES ABERTAS

5.1 Recapitulando o início de uma experiência

O retorno à formação acadêmica, marcado pelo percurso no Mestrado, possibilitou uma análise crítica de minha experiência como professor – o que me tocou em meu percurso até aqui – as circunstâncias em que estive envolvido, e com isso um conseqüente movimento pela busca de mudança e de transformação em minha ação docente, minhas práticas diante de estudantes, nas aulas de Educação Física.

Por vários momentos, seja nas discussões em aulas, na leitura dos textos das disciplinas cursadas ou nos encontros de orientação, tive aquela sensação de ‘como não percebi isso, antes?’ Por vários momentos me vi ‘sem chão’, sem identidade, devido ao fato de muitas de minhas convicções relacionadas à minha prática docente terem sido questionadas. Estava alienado em uma prática sobre a qual não havia questionamento de minha parte, e sempre bem vista pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Retomando as memórias de minhas aulas lecionadas anteriormente a este trabalho, percebi os limites nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Eles tinham sempre ‘mais do mesmo’, e poucas experiências que contribuíram para a expansão de sua formação cultural.

Nesse sentido, a conscientização da possibilidade – e mesmo da necessidade – de mudança em minha prática docente, trouxe reflexões que me levaram à proposta de uma Intervenção Docente de Ensino, buscando a organização e a diversificação dos conteúdos da Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, contrapondo à hegemonia esportiva nas aulas. Tive como princípios norteadores a inclusão e a acolhida no sentido de garantir a participação de todos nas aulas que passei a organizar.

Um outro olhar para mim, para os estudantes, para a escola, para a Educação Física, e então, a proposição de uma intervenção docente foi um passo importante para a reconstrução e reorientação de meu fazer pedagógico nas aulas.

Estive à procura de pistas para os questionamentos que me intrigavam: como organizar o ensino? Que metodologia adotar nas aulas? Como se daria a relação entre os estudantes? E entre o docente-pesquisador e o conhecimento? Embora reconhecendo que essas indagações seriam essenciais para elucidar dimensões da ação que estava propondo, sabia que esse percurso não seria fácil. As leituras e a busca de aporte teórico de fato foram decisivas para esse olhar diferente e mais abrangente em relação aos conteúdos relativos às “novas” práticas corporais e à forma de como abordá-las em minhas aulas.

Novas possibilidades, novas oportunidades se apresentaram, mesmo trazendo certa insegurança no início, com estudantes um pouco desconfiados e este professor na expectativa: O que acontecerá? Como os estudantes reagirão às “novas aulas”? Para continuar as reflexões recorro a Vago. O livro Educação Física na Escola, pela consistência dos elementos apresentados pelo autor, sinaliza muito daquilo que vivi nessa experiência em conjunto com os estudantes.

Sair da “zona de conforto” e tentar fazer diferente não foi nada além de atribuir e garantir importância às outras temáticas e, posteriormente, desenvolvê-las com os estudantes. Além disso, o reconhecimento de cada estudante como parte integrante da história, em seu direito de conhecer, de vivenciar e de criar, aproximou-me muito deles, favorecendo a mediação com outras práticas corporais da cultura.

A intervenção pedagógica começou mediante a organização de conteúdos a serem desenvolvidos. Durante a proposição dos conteúdos Brincadeiras e Jogos; e Ginástica escolhidos e entendidos como patrimônio cultural, foi possível perceber o quanto os estudantes estavam disponíveis para o “novo”. A maioria os vivenciou nas aulas com uma apropriação acima das expectativas iniciais.

Obviamente houve situações de resistência de parte dos estudantes, o que sinceramente não vejo como algo ruim. Podemos analisá-la como um movimento alinhado àquilo que julgavam adequado.

Após trilhar esse percurso, que agora posso defini-lo como experiência, apresento algumas reflexões a respeito. Menciono que tive a certeza da necessidade de vivê-la sob as várias óticas que compuseram esse processo.

5.2 Reflexões durante e após a experiência

A realização deste trabalho na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva teve os estudantes do 8º ano como sujeitos, e trouxe novos olhares e compreensões para a minha prática docente na escola.

Essas vivências fizeram com que eu questionasse a minha didática, de igual modo, pensei em minha relação com os estudantes, tendo de fato, ressignificado minhas experiências de ensino. Recorro novamente a Jorge Larrosa Bondía (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Esse processo de refinamento dos sentidos contribuiu para eu perceber outras nuances nas aulas, compreendendo melhor muitos comportamentos e também o processo da aprendizagem. Realmente fui tocado por uma sensação de estar caminhando para um momento mais reflexivo no tocante à legitimação do componente curricular. Alinhar minha prática aos pressupostos indicados na literatura da área me trouxe bem-estar; me senti mais valorizado por tentar e por concretizar algo que, até há pouco tempo, não percebia ou não julgava relevante.

Esse caminho de maior consciência diante da experiência atual possibilitará juntamente com as demais experiências (anteriores à pesquisa) uma apropriação de um fazer mais elaborado, além de me permitir um olhar mais cuidadoso às inúmeras dimensões que compõem uma aula, considerando também a configuração da cultura escolar.

Para além dos conteúdos, fica nítido que em todos os temas os princípios da inclusão, do acolhimento e da participação são importantes na construção das aulas e nas relações entre os sujeitos. As abordagens críticas que impulsionaram essa Intervenção tiveram de certo modo, ressonância na mudança das atitudes individuais e coletivas dos estudantes, e principalmente na percepção da necessidade e importância, para muitos deles. E isso, eu considero uma conversão para suas emancipações.

As vivências se tornam experiência a partir do momento em que pensamos sobre o que está sendo realizado e procuramos soluções para as demandas, mesmo sabendo que problemas diversos aparecerão. E escrevo mais, faz-se necessário um “se permitir”, que tanto foi mencionado aos estudantes a fim de que participassem das aulas.

Esse “se permitir” significa: tentar, acertar, errar, adaptar e entender que os professores e os estudantes não são autossuficientes, nem tampouco infalíveis e que tudo isso faz parte do processo, da construção e da desconstrução do ensino e da aprendizagem. A leveza de um ambiente com essas características se aproxima do lúdico, do possível, da compreensão da cultura, propiciando um caminhar juntos entre professores e estudantes.

A estruturação do ensino na escola ou nas escolas em que leciono está em constante movimento; não se pretende reproduzir as práticas corporais de forma a desconsiderar os estudantes ou as turmas. Dadas as tantas diferenças entre as realidades, há que se considerar as devidas intervenções necessárias a cada aula e/ou conteúdo. Considero que um importante passo foi dado convergindo para a construção de uma cultura escolar mais fraterna, mais justa, mais humanizadora. É preciso dar continuidade nessa travessia, apostando em abordagens diferentes e

diversificando mais as práticas corporais, mais do que isto, é preciso também experimentá-las.

As possíveis inseguranças diante de alguns conteúdos da Educação Física Escolar não podem ser limitadoras ou empecilhos, para que temáticas com tamanha história e relevância social sejam desenvolvidas. Estar em “xeque” em vários momentos, me colocar à prova e mudar as cenas e os cenários não foi tarefa das mais simples; foi necessário muito “investimento”.

Jorge Larrosa Bondía (2002) mais uma vez contribui ao argumentar: “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. O contraditório se estabeleceu ao resignificar raízes tão profundas que alimentavam meu ser e davam sentido ao meu ofício, “negando” uma história repleta de significados.

Expor essa trajetória e revelar os seus melindres em um documento tão relevante para Educação Física, em âmbito nacional, é no mínimo arriscado, mas igualmente desafiador. As palavras de Vago expressam parte da experiência vivida na realização deste trabalho:

Sobre ser professor há uma significativa diferença entre compreendê-lo como ‘sujeito *transmissor* de um saber’ e entendê-lo como ‘sujeito produtor e portador de um saber’. Saber que se constrói se (re)inventa permanentemente ao longo de sua história como pessoa, e de seu envolvimento com sua prática escolar. Por isso um saber elaborado na experiência diária de torna-se o que se é: uma fonte diária de vida que entrelaça fontes diversas - sua formação escolar (quem agora é professor, antes foi aluno); sua formação profissional (a inicial e a formação continuada); seu contato com programas de ensino e com livros postos em circulação na área, que toma como referência para seu trabalho (que são interpretados com adesão ou recusa de suas proposições); enfim, sua própria experiência no ofício de ensinar. Tudo isso faz de alguém um professor. Professor que se forma e se deforma diante das condições em que realiza seu ofício (VAGO, 2012, p. 79, grifos do autor)

Uma experiência como esta constituiu uma oportunidade acadêmica de extrema relevância em minha formação pelo contato com os professores do Programa de Mestrado, e também com autores e obras de referência para a Educação Física brasileira. Esta experiência não termina com a conclusão desta pesquisa, apenas se

renova e se alarga, tendo em vista a possibilidade de novos olhares para a profissão docente, para a relação com os estudantes e para as temáticas tão relevantes aos processos de formação humana.

Metaforicamente posso me comparar à própria Educação Física, buscando o seu lugar no espaço na escola como componente curricular. Será que estou de volta à década de 1980? As abordagens críticas chegaram até mim, estou aberto a novas formas de pensar, e enfim, alcançando as transformações sociais ocorridas na época? Ou posso encarar tudo isso como um renascimento, já que nasci em 1984? Posso também pensar que estaria sendo “escolarizado”, como no início em 1989?

Muitos são os caminhos... travessias... desafios... e possivelmente as mudanças nos levarão a um lugar mais inclusivo com a consciência da possibilidade de sermos agentes de transformação.

A EXPERIÊNCIA CONTINUA: IMPRESSÕES PARA UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A diversificação de conteúdos na Educação Física Escolar representou uma preocupação com a ampliação do cabedal cultural e a ‘alfabetização’ dos estudantes nos componentes da cultura corporal – uma materialização de seu direito de conhecer e usufruir dessa cultura. A participação dos envolvidos nas aulas durante a pesquisa possibilitou-lhes vivenciar diversas situações diante de aulas variadas, compartilhando saberes, de modo a construir conjuntamente uma efetiva aprendizagem nas práticas.

Um espaço mais equilibrado para o desenvolvimento das práticas corporais, durante as aulas, contribuiu para que os estudantes percebessem um “mundo da Educação Física” mais amplo, despertando neles uma percepção de novos caminhos nesse componente curricular.

Ressalto que muitos manifestaram resistência durante a pesquisa principalmente no seu início, pelas inúmeras menções aos esportes, com ênfase no Futebol/Futsal. Eles estavam habituados a uma organização de aula centrada nos esportes, ora como prática de lazer puramente, ora com uma forte presença de rendimento, e baseada no “espírito” de competição.

Ainda assim, percebi que os estudantes estiveram mais abertos às novas práticas do que hipoteticamente, poderia imaginar. Os desafios foram inúmeros, mas todo esse aprendizado durante as aulas possibilitou novos conhecimentos e novas experiências para eles e para mim. De maneira semelhante, senti-me incomodado ao ser “confrontado” pela literatura da área, pelas reflexões nas aulas do mestrado e nos encontros de orientação.

Acredito que este trabalho tenha conseguido alcançar os objetivos propostos, indicando que a diversificação de conteúdos e abordagens diferenciadas são, sim, perfeitamente possíveis, e que potencializa a inclusão e a participação de

estudantes em aulas de Educação Física. Estudantes estiveram diante de outros conhecimentos e novas vivências corporais, o que foi ao encontro da apropriação e valorização da cultura corporal de movimento, em confronto a “monocultura esportiva”, e de sua hegemonia, historicamente construídas e replicadas no ensino de Educação Física.

Entendendo a cultura sob o prisma de sua recriação constante, a intervenção pedagógica contribuiu para ampliar a ‘alfabetização’ dos estudantes em práticas corporais diversas, apresentando e aproximando-os de novas possibilidades culturais. Contribuiu ainda para indicar uma possível e necessária (re)organização do ensino de Educação Física nas escolas. Isso não significa ficar ‘engessado’ em tudo o que se planejou ou ficar subordinado a uma obediência intocável aos documentos norteadores. Mais que isso, é preciso ministrar as aulas sintonizando-as aos objetivos propostos para cada conteúdo. Nesse sentido, a intencionalidade inclusiva, participativa, lúdica, transformadora e emancipatória diante das ações docentes é de suma importância.

Foi possível perceber também que uma intervenção nas aulas de Educação Física, a fim de melhorar aspectos metodológicos, relacionais e aspectos relativos à aprendizagem, torna-se algo possível de ser realizado. Menciona-se que a crítica feita à monocultura do esporte foi importante para uma desmistificação de conteúdo único, que dita as regras e estabelece balizas diante dos outros conteúdos da Educação Física Escolar. Não se tem a intenção de abandoná-lo, mas apenas de resignificá-lo no contexto escolar.

Sugere-se que o esporte possa fazer parte do programa de Educação Física na escola, de maneira equilibrada em relação aos demais conteúdos, e tenha como norte princípios inclusivos e participativos. Ressalta-se que esse componente curricular se chama Educação Física e não Esporte.

Nessa esteira, observa-se que é possível garantir tempo e espaço para conteúdos como as Danças, as Lutas, as Práticas de aventura, por exemplo – que certamente serão introduzidos e aprofundados em minha prática nas aulas de Educação Física Escolar. Pretende-se que essas práticas sobre as quais discorri possam ser

vivenciadas pelos estudantes, o quanto antes no ensino fundamental. Certamente elas apresentarão contribuições significativas às aulas, tendo em vista que viabilizam a busca de uma autonomia possível, criativa e aberta a novas possibilidades. Ressaltando o exposto e após esses movimentos essenciais da pesquisa e suas reflexões, desejo, em uma próxima intervenção, partilhar com os estudantes a autonomia na construção das aulas. E que os próprios estudantes construam suas narrativas, seja através dos movimentos, das falas, da escrita, das fotografias, das encenações, experimentando e se expressando pelas inúmeras linguagens, constituindo-se como sujeitos em processo de emancipação.

Fica aqui uma reflexão e uma provocação aos docentes do componente curricular Educação Física que lecionam nas inúmeras escolas desse país. Que pensem em suas práticas docentes como campo sempre em movimento; que busquem a diversificação de conteúdo e abordagens mais acolhedoras e transformadoras; que possibilitem aos estudantes vivências e experiências das práticas corporais situadas no âmbito da cultura. O desafio proposto consiste em refletir, agir, e intervir em nossas aulas. Assim, contribuiremos para uma melhor formação dos estudantes e para a legitimação da Educação Física como componente curricular nas escolas.

Aqui cheguei. E finalizo com essa reflexão essencial: ao me propor a realizar uma intervenção pedagógica no ensino de Educação Física sob minha responsabilidade na escola em que atuo, acabei, antes, realizando outra intervenção pedagógica, a principal delas: aquela que fiz e pratiquei em mim mesmo: foi neste professor, em minha prática docente, que se deu a maior mudança, o maior impacto. Disse, no início, de reinvenção. Ao final, digo: de fato, eu me 'reinventei', eu fui 'reinventado' pela experiência a que me lancei, e que me tocou profundamente.

A história da Educação Física, a minha própria história e a história de minha prática continuam. Agora, de outras maneiras, inspiradas e tocadas por essa experiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e Grafias**: narrativas e saberes de professores/as de educação física. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. 2012. 493 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
- ALVES, Álvaro Marcel Palomo. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203/1018>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001. 217 p.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 144 p.
- BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Betim**. Ensino Fundamental. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2008. 288 p.
- BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da Educação Física (ensino fundamental). Perspectivas em diálogo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, v. 4, p. 156-175, jul. 2018.
- BOHM, O. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação**. Chapecó, 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo-B%C3%B6hm.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 29 set. 2019.
- BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. Especial Temas Polêmicos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.12, 2000/1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>. Acesso em: 06 fev. 2019.
- _____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 136 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987 fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 1987. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971 [REVOGADO]. Regulamenta o artigo 22 da lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília: Secretaria-Geral, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. **Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990. 228 p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 29 set. 2019.

DARIDO, S. C; GONZÁLEZ, F. J; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar**. AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 25 maio 2018.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 05 maio 2018.

DEL-MASSO, M. C. S; SANTOS, M. A. P; COTTA, M.A.C. **Instrumentos e técnicas da pesquisa**. AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Disciplina: Metodologia Da Pesquisa Científica, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

DALMOLIN, Maique Solange; PIONANI Verónica Gabriela Silva. Jogos e brincadeiras: um resgate histórico-cultural para as aulas de educação física *In: PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR, 2016. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_artigo_maique_solange_dalmolin.pdf. jul. 2019.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. 421 p.

FERNANDES, Simone Cecília. “Cadê a bola, dona?” Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. *In: DAOLIO, Jocimar*. (Coord.) **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 101-120.

FERREIRA, A. B de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986 *apud* AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 144 p.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1989. 63 p.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: **Entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012. 208 p.

_____; SCHWENGBER, M.S.V. **Práticas pedagógicas e Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. 144 p.

GUSMAO, N. M. M, Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n.2, p. 9-28, jul/dez. 2000.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos Pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2001. 168 p. (Coleção educação física).

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura**. [Tradução-Joao Paulo Monteiro] 5 ed. São Paulo. Perspectiva, 2007. 243 p.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física e Adolescência**: "Professor, não vou participar da aula!". Orientadora: Elaine Prodócimo. 2008. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?down=000436852>. Acesso em: 29 set. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. "O jogo e a educação infantil." **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KLISYS, Adriana. **Jogos de Tabuleiro do mundo**. Curitiba. Disponível em: <https://www.caleido.com.br/biblioteca-virtual.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002. 160 p.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 152 p. (Coleção educação física).

LA TAILLE, Y. DE. A escola e os valores: a ação do professor. *In*: LA TAILLE, Y. DE; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. E. (Eds.). Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor. [s.l.] Mediação, 2006 *apud* DARIDO, S. C; GONZÁLEZ, F. J; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar**. AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF. Disciplina: Problemáticas da Educação Física, Acesso restrito. 2018. 26 p. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 25 maio 2018.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino de ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 171-186, 15 nov. 2006.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr/jun. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999 *apud* PONTES, G. M. D. Reflexões sobre a experiência estética na educação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 203-212, ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/56448/34865>. Acesso em: 29 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG. **Currículo de Referência de Minas Gerais**. 2018. 918 p.

MOTA, W; LEZAN, J. P. Questionando a masculinidade hegemônica a partir do “Caçadrez”. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 22-33, set. 2018.

NEIRA, M.G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, v.40, n.3, p. 215-223, abr/maio. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 29 set. 2019.

OLIVEIRA, F. F; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 173-197, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, R. C. “Não levo jeito, Professor...” *In*: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 87-100.

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

PENTEADO. Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: comunicação, significação e mídias. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 71-93.

_____. Pesquisa-ensino e formação de professores. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 45-69.

_____. Pesquisa-ensino: uma modalidade da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 33-44.

PINTO, Joélcio Fernandes. **Memórias de professores/as de Educação Física: esportivizações da escola e escolarizações do esporte (1950 a 1970)**. Orientador: Tarcísio Mauro Vago. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PROENÇA, M. A. R. O Registro reflexivo: ferramenta de pesquisa-ação para construção da autoria docente. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 155-176.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: Eduel, 2012. 198 p.

SHENK, David. **O jogo imortal: o que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 234 p.

SILVA, Lisandra Oliveira; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimento: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. *In*: NETO, Vicente Molina; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 94-122.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joélcio Fernandes. Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 145 p.

SMOUTER, Leandro; COUTINHO, Silviano da Silva. Just dance como possibilidade na dança criativa em contexto escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v.7, n.2, p. 68-77, set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. Dialética e pesquisa em Ciências Sociais. *In*: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S.(org.) **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 11-28.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906 -1930). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.77-97, set/dez. 2004.

_____. Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola**: para uma formação cultural da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 200 p.

_____. Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.3, n.5, p. 4-17, dez.1996.

_____. Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.1, p. 25-42, set. 2009.

ANEXO

ANEXO - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Ano	Período	DISCIPLINAS
2003	1º	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
2003	1º	FILOSOFIA
2003	1º	INGLÊS
2003	1º	MEDODOLOGIA CIENTIFICA
2003	1º	PORTUGUES INSTRUMENTAL
2003	1º	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
2003	2º	ANATOMIA I
2003	2º	DIDÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA I
2003	2º	FUNDAMENTOS DA BIOQUIMICA E BIOFISICA
2003	2º	HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
2003	2º	POLITICAS EDUCACIONAIS
2003	2º	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
2003	2º	RECREAÇÃO E LAZER
2003	2º	RITMO E MOVIMENTO
2004	3º	ANATOMIA II
2004	3º	ATLETISMO I
2004	3º	CINESIOLOGIA E BIOMECANICA I
2004	3º	DIDÁTICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA II
2004	3º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
2004	3º	FISIOLOGIA GERAL E DO ESFORÇO I
2004	3º	HANDEBOL
2004	3º	ORGANIZAÇÃO E MARKETING ESPORTIVO
2004	3º	PRÁTICA DE FORMAÇÃO I
2004	4º	CINESIOLOGIA E BIOMECANICA II
2004	4º	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ESCOLAR
2004	4º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
2004	4º	ESTATÍSTICA
2004	4º	FISIOLOGIA GERAL E DO ESFORÇO II
2004	4º	FUTSAL E FUTEBOL I
2004	4º	OPTATIVA (DANÇA FOLCLÓRICA)
2004	4º	PRÁTICA DE FORMAÇÃO II
2004	4º	VOLEIBOL
2005	5º	AVALIAÇÃO E PRESCRIÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA
2005	5º	BASQUETEBOL
2005	5º	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA I
2005	5º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
2005	5º	GINÁSTICA I
2005	5º	HIGIENE E PRIMEIROS SOCORROS
2005	5º	NATAÇÃO E ATIVIDADES AQUÁTICAS I
2005	5º	NUTRIÇÃO ESPORTIVA
2005	5º	PRÁTICA DE FORMAÇÃO III
2005	5º	TREINAMENTO DESPORTIVO
2005	6º	ATIVIDADES DE ACADEMIA E MUSCULAÇÃO
2005	6º	ATLETISMO II
2005	6º	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA II
2005	6º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV
2005	6º	FUTSAL E FUTEBOL II
2005	6º	GINÁSTICA II
2005	6º	NATAÇÃO E ATIVIDADES AQUÁTICAS II
2005	6º	OPTATIVA (FISIOLOGIA PEDIÁTRICA)
2005	6º	PRÁTICA DE FORMAÇÃO IV
2005	6º	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA

APÊNDICES**APÊNDICE A - DINÂMICA DIAGNÓSTICA: BINGO HUMANO**

“Cartela”

“Tirinha”

--

APÊNDICE C - PESQUISA REALIZADA PELOS ESTUDANTES COM SEUS FAMILIARES.

ESCOLA MUNICIPAL GILBERTO ALVES DA SILVA
COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSOR: Breno Araújo

Estudante: _____

Pesquisa: Brincadeiras na infância e adolescência

❖ AS PERGUNTAS DA ENTREVISTA PODERÃO SER RESPONDIDAS MANUALMENTE PELO PRÓPRIO ENTREVISTADO OU CADA ALUNO PODERÁ ESCREVER AS RESPOSTAS NO ESPAÇO ESPECÍFICO.

❖ A ENTREVISTA PODE SER GRAVADA EM ÁUDIO OU VÍDEO, CASO O ENTREVISTADO PREFIRA E CONCORDE COM TAL FORMATO.

Nome do Entrevistado: _____ (Opcional). Grau de parentesco: _____

Roteiro:

1) Quais são suas lembranças das brincadeiras realizadas na rua na sua infância e adolescência?

2) Quais são suas lembranças das brincadeiras realizadas na escola?

3) Quais eram essas brincadeiras?

4) Em quais momentos essas brincadeiras aconteciam na escola e na rua?

5) Qual era sua brincadeira preferida? Explique essa brincadeira.

6) Nas aulas de Educação Física na escola eram realizadas brincadeiras?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu (Sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade)

_____ está

sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “**DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**: implicações na inclusão e na participação de estudantes nas aulas” sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador) e Prof. Breno Silva de Araújo (Mestrando).

O estudo será realizado com os estudantes dos 8º anos durante as aulas de Educação Física na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, sendo duas aulas semanais.

A pesquisa tem o objetivo apresentar e desenvolver juntamente com os estudantes, novos conteúdos, diferentes dos esportivos aos quais eles estão acostumados e analisar as relações entre a participação e a não-participação deles nas aulas de Educação Física.

Para a realização dessa pesquisa as aulas serão desenvolvidas, observadas e relatadas, utilizando: conversas, fotografias, vídeos. Esses registros ficarão guardados em um computador em posse do pesquisador por 5 anos. Após esse período, este material fotografado, filmado ou equivalente, será destruído, não restando nada que venha a comprometer o estudante.

A participação do estudante na pesquisa é gratuita e voluntária. O estudante não obterá nenhuma vantagem ou prejuízo financeiro, ou sofrerá penalidade ao se ausentar ou interromper a participação na pesquisa.

Você e o menor sob sua responsabilidade receberão outro termo: (Termo de Cessão de Uso de Imagem), nele, vocês autorizarão ou não, o registro e o uso das fotografias e vídeos, durante as aulas de Educação Física, no período de realização da pesquisa.

A metodologia e procedimentos a serem utilizados para esta coleta de informações e imagens indicam para riscos, podendo surgir desconfortos tais como: aversão a fotos ou vídeos.

Caso o estudante venha a sentir algum constrangimento ou algo dentro desses padrões ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente ao professor/pesquisador, que seguirá a seguinte conduta: será dada ao estudante a possibilidade de continuar participando da pesquisa, sem que sejam feitos registros fotográficos ou filmagens do mesmo, durante uma ou mais aulas ou até mesmo de

todas as aulas, nesse caso, será cancelado o Termo de Cessão do Uso de Imagem. E também será dada a possibilidade de que o estudante desista da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias ou vídeos.

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 tenha conceito abaixo da média na etapa. 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 filmados, mas deverão participar das aulas da mesma forma. Não participar da pesquisa não significa não participar das aulas.

Os estudantes que inicialmente concordarem em participar da pesquisa e desistirem durante o processo, de forma alguma serão punidos, e terão suas imagens, conversas e relatos excluídos do banco de imagens e também do Diário de Experiência de Ensino, em posse do docente.

A proposta de diversificação de conteúdos faz parte do planejamento de ensino da disciplina. Não haverá diferenças entre as atividades das aulas de Educação Física de quem participa e de quem não participa da pesquisa. É preciso que fique claro, que se você optar por não participar da pesquisa, não terá suas conversas registradas, não será fotografado e também não será filmado, mas deverá participar das aulas da mesma forma que os demais estudantes. O que gera a avaliação e a “nota” final do estudante na etapa será a participação nas aulas e não na pesquisa. Portanto, participar da pesquisa significa contribuir com a mesma, autorizando os relatos dos acontecimentos do estudante durante as aulas. É possível que um estudante esteja participando da pesquisa e não participe de uma ou mais aulas, ou até mesmo de todas as aulas. Como também é possível que um estudante não participe da pesquisa e participe de todas as aulas. Seja qual for o motivo apresentado pelos estudantes para não realização da aula não serão realizadas atividades diferentes para nenhum estudante.

Todas as informações fornecidas pelo estudante e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e esses últimos só serão utilizados para divulgação em

reuniões, congressos, simpósios, seminários e na elaboração da dissertação do Mestrado e futuras publicações em livros, periódicos ou revistas.

Você e o estudante não terão nenhuma despesa ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para melhorar as aulas de Educação Física na escola e as aprendizagens dos estudantes, ampliando suas experimentações e vivências através dos movimentos em diferentes práticas corporais.

Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG poderá ser contatado pelo telefone ou endereço expresso no final desse documento.

Diante das explicações, se você está esclarecido, consente livremente e concorda que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe da pesquisa, forneça os dados solicitados e assine a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Betim, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta **duas vias**, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Pesquisador: Breno Silva de Araújo (Mestrando)	Cargo/Função: Professor PII
Instituição: Escola Municipal Gilberto Alves da Silva / UFMG	
Endereço: Av. das Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG	
Telefone: 35971228 / (31)991372647	E-mail: breno.educacao.fisica@gmail.com
Pesquisador Principal: Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador)	
Telefone: (31)993051312	E-mail: tmvago@gmail.com
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – 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	

APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM (Responsáveis)

Eu, _____,
portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob
nº _____, residente à Rua _____, nº _____,
Betim-MG, nascido em ____/____/____, **autorizo a coleta e uso das imagens,**
do estudante _____ (menor sob
minha responsabilidade), nascido em ____/____/____, **em todo e qualquer**
material fotográfico e em vídeos, em todo território nacional e no exterior, sob
qualquer forma e meios, sejam eles impressos, ou digitais e em toda e qualquer
mídia, **registradas durante a pesquisa:** “DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações na inclusão e participação de estudantes nas
aulas” sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
(Orientador), inscrito no CPF sob nº 695.949.707-82, endereço profissional:
Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627,
Pampulha - Belo Horizonte – MG, Tel.: (31)3409-4567 e Prof. Breno Silva de Araújo
(Mestrando), inscrito no CPF: 066.552.496-00. Endereço profissional: Av. das
Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG, 32673-242. Tel.: (31)
3597-1228.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso das
imagens do estudante, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos
conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Betim, ____ de _____ de 2019.

Responsável legal

Pesquisador responsável

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

Nome Pesquisador: Breno Silva de Araújo (Mestrando)	Cargo/Função: Professor PII
Instituição: Escola Municipal Gilberto Alves da Silva / UFMG	
Endereço: Av. das Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG	
Telefones: 35971228 / (31)991372647	E-mail: breno.educacao.fisica@gmail.com.
Pesquisador Principal: Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador)	
UFMG. Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG	
Telefone: (31)993051312	E-mail: tmvago@gmail.com
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – 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	

APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TALE

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **“DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações na inclusão e participação de estudantes nas aulas”** sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador) e Prof. Breno Silva de Araújo (Mestrando).

A pesquisa tem o objetivo apresentar e desenvolver juntamente com os estudantes, novos conteúdos, diferentes dos esportivos aos quais vocês estão acostumados e analisar as relações entre a participação e a não-participação nas aulas de Educação Física.

O estudo será realizado durante as aulas de Educação Física na escola Municipal Gilberto Alves da Silva, através da observação e registros dos acontecimentos das aulas. Serão utilizadas fotografias e vídeos para relatarem com maiores detalhes as dinâmicas das aulas.

Você e seus pais (ou responsáveis legais) receberão um outro termo: (Termo de Cessão de Uso de Imagem), nele, vocês autorizarão ou não, o registro e o uso das fotografias e vídeos durante as aulas de Educação Física durante a realização da pesquisa.

A pesquisa apresenta riscos, podendo surgir desconfortos tais como: aversão a fotos ou vídeos. Ou também a sensação de obrigação de participação na pesquisa para aprovação na etapa no componente curricular Educação Física ou para não desagradar o professor.

Caso você venha a sentir algum constrangimento ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente ao pesquisador, que seguirá a seguinte conduta: será dada a você a possibilidade de continuar participando da pesquisa, sem que sejam feitos registros fotográficos ou filmagens suas, durante uma ou mais aulas ou até mesmo de todas as aulas, nesse caso será cancelado o Termo de Cessão do Uso de Imagem. E também será dada a possibilidade de que você desista da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias ou vídeos.

Você não terá nenhuma recompensa ou prejuízo por participar ou não da pesquisa. Não terá sua avaliação na etapa (conceito) influenciada por participar ou não, da pesquisa. De forma alguma será alterada a relação professor e aluno,

principalmente em caso de recusa e desistência da participação na pesquisa. A participação na pesquisa é gratuita e voluntária. Você não obterá nenhuma vantagem ou prejuízo financeiro, ou sofrerá penalidades ao se ausentar ou interromper a participação na pesquisa.

A proposta de diversificação de conteúdos faz parte do planejamento de ensino da disciplina. Não haverá diferenças entre as atividades das aulas de Educação Física de quem participa e de quem não participa da pesquisa. É preciso que fique claro, que se você optar por não participar da pesquisa, não terá suas conversas registradas, não será fotografado e também não será filmado, mas deverá participar das aulas da mesma forma que os demais estudantes. O que gera a avaliação e a “nota” final do estudante na etapa será a participação nas aulas e não na pesquisa. Portanto, participar da pesquisa significa contribuir com a mesma, autorizando os relatos dos acontecimentos do estudante durante as aulas. É possível que um estudante esteja participando da pesquisa e não participe de uma ou mais aulas, ou até mesmo de todas as aulas. Como também é possível que um estudante não participe da pesquisa e participe de todas as aulas. Seja qual for o motivo apresentado pelos estudantes para não realização da aula não serão realizadas atividades diferentes para nenhum estudante.

Os seus pais (ou responsáveis legais) autorizaram você a participar desta pesquisa. 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. De forma alguma você será punido por isso, e terá suas imagens, conversas e relatos excluídos do banco de imagens e também do Diário de Experiência de Ensino, em posse do pesquisador/docente.

O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento.

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

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e somente serão utilizados para divulgação em reuniões congressos, simpósios, seminários e na elaboração da dissertação do Mestrado e futuras publicações em livros, periódicos ou revistas.

Os registros das aulas ficarão guardados em um computador em posse do pesquisador por 5 anos. Após esse período, este material fotografado, filmado ou equivalente, será destruído, não restando nada que venha a comprometê-lo.

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 por participar da pesquisa e nem sobre seus eventuais resultados.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para melhorar as aulas de Educação Física na escola e as aprendizagens dos estudantes, ampliando suas experimentações e vivências através dos movimentos em diferentes práticas corporais.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine este documento.

Eu, _____, RG _____, declaro que fui consultado (a) pelo pesquisador/professor: Breno Silva de Araújo e respondo positivamente à sua demanda de realizar a coleta de informações, conforme explicado. Serei um voluntário, não terei, nem prejuízos e nem benefícios financeiros por participar. Terei liberdade para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer punição. Entendi que as atividades durante as aulas de educação física são as mesmas para quem participará ou não da pesquisa. Entendi também que aqueles que participarão da pesquisa, permitirão o registro das conversas e relações que acontecerão nas aulas e que a autorização para registros em vídeos ou fotografias serão concedidos em um outro documento. Sei também que não terei uma avaliação melhor ou pior na etapa por estar participando da pesquisa. Entendi as informações fornecidas pelo pesquisador, e estou esclarecido(a) para participar da pesquisa e registro meu livre consentimento.

Betim, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura do pesquisador

OBS.: Esse termo apresenta **duas vias**, uma destinada ao estudante e a outra ao pesquisador.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador e/ou Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) pelos telefones e endereços abaixo:

Pesquisador: Breno Silva de Araújo (Mestrando)	Cargo/Função: Professor PII
Instituição: Escola Municipal Gilberto Alves da Silva / UFMG	
Endereço: Av. das Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG	
Telefone: 35971228 / (31)99372647	E-mail: breno.educacao.fisica@gmail.com
Pesquisador Principal: Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador)	
Telefone: (31)993051312	E-mail: tmvago@gmail.com
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) - 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	

APÊNDICE G - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM (Aos Estudantes)

Eu, _____,
 portador (a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a)
 no CPF sob nº _____, residente à Rua
 _____, nº _____, Betim-MG, nascido em
 ____/____/____, **autorizo a coleta e uso das minhas imagens em todo e
 qualquer material fotográfico e em vídeos**, em todo território nacional e no
 exterior, sob qualquer forma e meios, sejam eles impressos, ou digitais e em toda e
 qualquer mídia, **registradas durante a pesquisa: “DIVERSIFICAÇÃO DE
 CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações na inclusão e participação de
 estudantes nas aulas”** sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dr. Tarcísio
 Mauro Vago (Orientador), inscrito no CPF sob nº 695.949.707-82, endereço
 profissional: Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos,
 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG, Tel. (31)3409-4567 e Prof. Breno Silva de
 Araújo (Mestrando) inscrito no CPF: 066.552.496-00. Endereço profissional: Av. das
 Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG, 32673-242. Tel.: (31)
 3597-1228.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso das
 minhas imagens, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Betim, ____ de _____ de 2019.

 Estudante (Participante da pesquisa).

 Pesquisador responsável

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

Nome Pesquisador: Breno Silva de Araújo (Mestrando)	Cargo/Função: Professor PII
Instituição: Escola Municipal Gilberto Alves da Silva / UFMG	
Endereço: Av. das Orquídeas, 263 - Jardim das Alterosas - 2ª Seção, Betim - MG	
Telefones: 35971228 / (31)99372647	E-mail: breno.educacao.fisica@gmail.com.
Pesquisador Principal: Dr. Tarcísio Mauro Vago (Orientador)	
UFMG. Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte – MG	
Telefone: (31)993051312	E-mail: tmvago@gmail.com
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – 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	