



Diego Tavares Marcossi

O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma perspectiva de empoderamento e autonomia

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020





Diego Tavares Marcossi

O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma perspectiva de empoderamento e autonomia

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

Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Fundamental

Orientadora: Prof. Dra. Meily Assbú Linhales

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020



UFMG



M321e Marcossi, Diego Tavares
2020 O ensino da técnica na Educação Física escolar: Uma perspectiva de empoderamento e autonomia. [manuscrito] / Diego Tavares Marcossi – 2020. 200 f., enc.: il.

Orientadora: Meily Assbú Linhales

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

Bibliografia: f. 129-132

1. Educação física – ensino e pesquisa – Teses. 2. Treinamento técnico – Teses. 3. Jovens – Teses. 4. Psicologia do esporte – Teses. I. Linhales, Meily Assbú. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 796.015

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.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL</p> <p>Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional (PROEF)</p>	
<p style="text-align: center;">ATA DE SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO</p> <p>MESTRANDO: DIEGO TAVARES MARCOSSI INÍCIO DO CURSO: 2018</p> <p>Às 14:00 horas do dia 03 de julho de 2020, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi realizada, de forma online, a sessão pública da defesa da Dissertação de Mestrado de DIEGO TAVARES MARCOSSI, com o trabalho intitulado: O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma perspectiva de empoderamento e autonomia. A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: PROFA. DRA. MEILY ASSBÚ LINHALES(orientadora), PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR e PROF. DR. THIAGO FERREIRA DE BORGES. O candidato realizou apresentação oral de sua pesquisa e, em seguida, foi arguido pelos professores da Banca, tendo respondido satisfatoriamente todas as perguntas que lhe foram formuladas. Após a arguição, a banca destacou a pertinência do trabalho para a formação de professores, destacando a construção teórico metodológica, a relevância do tema para a área da Educação Física Escolar e indicando a sua publicação.</p> <p>(X) Trabalho aprovado () Trabalho reprovado</p> <p style="text-align: center;">Belo Horizonte 03 de julho de 2020.</p> <p>Candidato: DIEGO TAVARES MARCOSSI</p> <p>Banca:</p> <p><i>Meily Assbú Linhales</i> Profª Dra. MEILY ASSBÚ LINHALES</p> <p><i>Admir Soares de Almeida Júnior</i> Prof. Dr. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR</p> <p><i>Thiago Ferreira de Borges</i> Prof. Dr. THIAGO FERREIRA DE BORGES</p>		

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Física do Brasil, em especial àqueles que estão na educação pública, lutando diariamente em prol da formação integral dos seus estudantes.



AGRADECIMENTOS

Depois de toda uma trajetória de mais de dois anos de muita dedicação, muitos estudos, partilhas e, principalmente, muito aprendizado, é necessário reconhecer e agradecer aqueles que contribuíram de forma especial para a realização deste trabalho.

Primeiramente, à Capes/Programa de Educação Básica (PROEB), pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), juntamente com a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Que esse curso possa continuar, de forma a seguir oportunizando a ampliação da formação aos professores de Educação Física do país. A educação e a ciência devem sempre ser valorizadas.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela excelência e seriedade, tanto na formação de profissionais quanto na pesquisa e extensão, ao longo de sua história. Serei eternamente grato à UFMG pela minha formação e defenderei sempre as universidades públicas do país.

À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, por ser quase minha segunda casa, em que frequento desde 2003 e sempre me senti muito bem. E também a todos os professores do curso de Educação Física, que contribuíram para minha formação humana e profissional.

À coordenação local do mestrado, representada pelo professor José Ângelo Gariglio, juntamente com todos os professores, por conseguirem realizar esse curso, mesmo com todas as dificuldades. Obrigado pelo empenho, dedicação, disponibilidade e por todos os aprendizados proporcionados!

À Meily, minha orientadora, minha parceira. Muito obrigado por comprar esta ideia comigo e acreditar em mim. Com certeza esse caminho foi muito mais leve tendo você ao meu lado, apoiando-me, apontando-me direções, sempre disponível quando precisei. Obrigado por ser tão cuidadosa e atenciosa, não se furtando em nenhum momento em me ajudar, em me orientar ou, simplesmente, em me ouvir! Aprendi muito com você e serei eternamente grato.

Ao professor Admir, pela parceria no programa Residência Pedagógica, tão importante neste trabalho desenvolvido. Agradeço pela confiança depositada em meu trabalho.



Aos antigos estagiários do programa Residência Pedagógica: Amanda, Baahra, Danilo, Elias, Fernanda, Gabriela Alvarenga, Gabriela Soares, Guilherme, Paulo, Pedro e Rodrigo – que agora são professores, colegas de profissão. Como foi legal trabalhar com vocês, poder ensinar, aprender e compartilhar momentos. Sou muito grato por também comprarem a ideia deste trabalho e me ajudarem tanto. O mérito também é de vocês. Sinto-me orgulhoso de vê-los agora atuando como professores e saber que pude contribuir um pouco para a formação de vocês. Vocês fazem falta nas minhas aulas.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, em especial à direção e coordenação, pelo apoio de sempre e pela confiança em meu trabalho. Obrigado por permitirem a realização deste estudo e ajudarem quando necessário! É muito satisfatório atuar em uma instituição na qual seu trabalho é valorizado e respeitado.

Aos meus queridos alunos do nono ano de 2019, em especial aos da turma 33C, que toparam prontamente participar deste projeto. Obrigado pelo comprometimento, carinho e disponibilidade de vocês! Foi realmente especial ser professor seus nesses dois anos – sentirei saudades eternas. Desejo todo o sucesso do mundo e que vocês brilhem por onde passarem!

Aos meus colegas de sala do mestrado, pelo companheirismo, pelas trocas, pelas partilhas. Não foi fácil o processo, tendo que trabalhar, estudar e ter aulas aos fins de semana, mas vocês, sem dúvidas, fizeram tudo ser mais leve. Que sigamos sempre juntos!

Aos meus colegas de sala da graduação, o “Talentos”, que se tornaram amigos para a vida. Obrigado por estarem ao meu lado por tantos anos!

À Letícia, pelo cuidado ao trabalhar com meu texto, observando os mínimos detalhes, corrigindo e ajudando com minhas dúvidas. Obrigado, amiga!

Ao Grupo Sarandeiros, minha segunda família, pela oportunidade de conhecer, dançar e representar a cultura brasileira. Com certeza a experiência no grupo ampliou minha visão de mundo e contribuiu significativamente para minha formação humana e profissional. E também aos atuais bailarinos e os que por ali passaram, pelas tantas trocas e momentos juntos, dividindo palcos e emoções. Um obrigado especial ao diretor do grupo e amigo pessoal, Gustavo, por todas as oportunidades, pela amizade, carinho e confiança de sempre.



Finalizando, agradeço a todos aqueles, amigos e colegas, que, de alguma maneira, ajudaram na realização deste estudo nesses anos, seja com palavras de incentivo, seja pela disponibilidade de ouvir e conversar, ou qualquer outra forma de apoio.

E por fim, porém mais importante, agradeço imensamente aos meus pais, por serem minha base, meu porto seguro; e me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões. À minha irmã, por ser sempre minha amiga e parceira. Posso dizer que sou privilegiado por ter uma família que sempre acreditou em mim e não mediu esforços para que eu alcançasse meus objetivos. Nada disso seria possível se não fosse pela minha família. Amo vocês! Obrigado por tudo!

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

(FREIRE, 1970, p.39)



RESUMO

Este estudo, caracterizado como uma reflexão sobre a prática docente, objetivou compreender e analisar o processo de ensino/aprendizagem das técnicas corporais nas aulas de Educação Física, relacionando-as com a autonomia e o empoderamento dos alunos. Para tal, foi desenvolvida uma experiência de ensino das técnicas corporais para o conteúdo voleibol, a partir de uma unidade didática composta por nove aulas e planejadas para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, na cidade de Belo Horizonte/MG. Em uma aproximação com a literatura, buscamos a compreensão de alguns conceitos fundamentais ao estudo: técnica, autonomia e empoderamento. Para a questão da técnica, as contribuições de Jocimar Daolio e Alexandre Vaz foram essenciais à problematização. Em perspectiva antropológica, Jocimar Daolio considera a técnica como algo simbólico e cultural. Alexandre Vaz, a partir da Teórica Crítica, apresenta-nos a técnica como um “prolongamento do braço humano”, na relação do sujeito com o mundo – como um meio, não um fim em si mesma. Os autores combatem a ideia de técnica cristalizada, naturalizada, tão presente no esporte de rendimento e nos cursos de formação de professores. Para os temas empoderamento e autonomia, Rute Baquero e Paulo Freire foram as referências principais. Baquero afirma que o empoderamento é um processo no qual os sujeitos tomam posse de suas vidas, mediados pelo pensamento crítico. Freire defende a emancipação dos sujeitos, visando à sua autonomia, a partir de uma educação crítica e libertadora. De tal modo, a unidade didática foi estruturada priorizando não o ensino das técnicas de jogo de maneira pronta, mas sim a construção, com os alunos, das diferentes possibilidades para execução das mesmas. Suas experiências foram consideradas; e eles puderem vivenciar, opinar e escolher aqueles movimentos que lhes pareciam mais apropriados, sem a necessidade de repetição de padrões pré-estabelecidos. Participaram das decisões das aulas, saindo da condição de espectadores passivos, o que os tornou sujeitos da experiência. No processo, foi possível perceber mais envolvimento e interesse de todos com o voleibol. A prática do jogo aumentou consideravelmente na escola, extrapolando o espaço-tempo das aulas de Educação Física. Nos relatos, o sentimento de ampliação nas habilidades corporais foi destacado como fundamental, sendo responsável pelo aumento da confiança e satisfação com a prática. Percebemos que o aprendizado das técnicas corporais tem estreita relação com a autoestima e a autoconfiança

dos alunos, possibilitando-lhes um melhor controle de seu corpo e de suas ações. Mais confiantes e reflexivos, eles se tornaram mais autônomos, tomando decisões e ressignificando espaços e tempos escolares. Confirmamos que o aprendizado das técnicas corporais pode ser fator de empoderamento e autonomia dos alunos, permitindo mais criticidade e domínio do seu próprio corpo, das práticas e dos espaços sociais.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Ensino da técnica. Técnica corporal. Empoderamento. Autonomia.

ABSTRACT

This study characterized as a reflection about the teaching practice aims to understand and analyze body techniques on its teaching and learning process during Physical Education classes, relating them to the students' autonomy and empowerment. For its purpose, it was developed an experience of body technique's teaching applied in Volleyball based in a didactic lesson composed by nine classes planned to be taught to the 9th grade of Hilda Rabello Matta Municipal School, in the city of Belo Horizonte, MG. Approaching to academic literature, we sought the understanding of some fundamental concepts for the study: technique, empowerment and autonomy. Discussing the technique, Alexandre Vaz and Jocimar Daolio were essential to this study and its questioning in which Jocimar Daolio with an anthropological perspective considers it something symbolic and cultural. Alexandre Vaz, from Critical Theory, introduce us the technique between a person and the world as an "Extension to the human arm" where it is characterized as a path and not an end. The authors also discuss the idea of a crystallized technique, naturalized, which is present in performance sports and in educational training courses. Rute Baquero and Paulo Freire were main references in empowerment and autonomy themes. Baquero classifies empowerment as a process in which the individuals take critical control of their lives while Freire defends the emancipation of the individuals aiming their autonomy based in a critical and liberating education. This way, the didactic unit was not structured prioritizing the game techniques teaching as something already done, but instead, as something yet to be built with the students' contribution and on its different execution possibilities. Their experiences were considered with no need to repeat pre-established patterns and they were able to freely and truly choose their most appropriate movements. The students left the spectators' side and started participating in class decisions which allowed them to be part of the experience. During the process, it was observed that students' involvement and interest in Volleyball practice no longer endured only the Physical Education time, but it also extrapolated increasable at school. In the reports, the sense of expansion in body skills was enhanced as fundamental and responsible for increasing students' confidence and satisfaction with the practice. We realized that body techniques learning influence students' self-esteem and self-confidence as it enables them to have greater control of their bodies and their actions. More



confident and reflexive, the students became more autonomous allowing them to make new decisions and rethinking school time and spaces. We confirmed that body techniques learning can be a crucial factor for the students' empowerment and autonomy which consequently allow them to criticize and domain better their own body, practices and social spaces.

Keywords: Physical Education. Technique's teaching. Body technique. Empowerment. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Entrada da Escola.....	57
FIGURA 2 - Visão geral das quadras a partir da arquibancada.....	58
FIGURA 3 - Quadras de peteca nas quais foi realizada a maior parte da unidade didática, a partir do portão de entrada deste espaço.....	59
FIGURA 4 - Tendo ao fundo um bloco de salas de aula, outra visão das quadras de peteca nas quais foi realizada a maior parte da unidade didática....	59
FIGURA 5 - Quadra do fundo.....	60
FIGURA 6 - Sala de materiais atual (vista da porta).....	61
FIGURA 7 - Sala de materiais atual (vista do fundo).....	61
FIGURA 8 - Jogo diagnóstico da primeira aula (7 de maio de 2019).....	76
FIGURA 9 - Atividade de saque proposta para a terceira aula (17 de maio de 2019).....	76
FIGURA 10 - Conversa entre alunos e professor ao fim da sétima aula (4 de junho de 2019).....	77



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turmas assumidas em 2019.....	69
Quadro 2 - Vídeos produzidos por aula.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
EMHRM	Escola Municipal Hilda Rabello Matta
HIRAMA	Escola Municipal Hilda Rabello Matta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 TÉCNICA CORPORAL, EMPODERAMENTO E AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	27
2.1 Reflexões sobre a técnica corporal.....	27
2.1.1 A técnica e a antropologia: as contribuições de Jocimar Daolio.....	34
2.1.2 A técnica e a Teoria Crítica: as contribuições de Alexandre Vaz.....	39
2.1.3 A técnica corporal como experiência humana.....	46
2.2 Reflexões sobre o empoderamento e a autonomia.....	47
3 A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	55
3.1 O início do trabalho pedagógico: o professor como um sujeito na experiência.....	56
3.2 As diferentes Educações Físicas e um novo projeto.....	68
3.3 O planejamento da unidade didática.....	70
3.4 A participação dos estagiários.....	73
3.5 O desenvolvimento da unidade didática.....	74
3.6 O material construído na experiência.....	77
3.7 Ampliando os elementos de análise.....	79
4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA.....	80
4.1 O desenvolvimento da proposta de ensino e as escolhas didáticas realizadas: “para melhorar a jogabilidade”.....	81
4.2 Mudanças no cotidiano escolar.....	98
4.3 O empoderamento e a autonomia como dimensões da experiência.....	106
4.3.1 As particularidades dos sujeitos.....	107
4.3.2 Construções coletivas.....	111
4.3.3 Empoderamento & autonomia.....	114
4.4 Formação de professores.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	133



ANEXO 1 – Carta de Anuência Institucional	133
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Famílias).....	135
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estagiários).....	138
ANEXO 4 – Projeto de ensino.....	141
ANEXO 5 – Diário de campo.....	148
ANEXO 6 – Registros dos estagiários.....	177

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte final do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que tem como objetivo “o aperfeiçoamento de professores que atuam em Educação Física, prioritariamente em exercício da docência na Educação Básica na rede pública de ensino, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no País¹”. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo compreender e analisar o ensino das técnicas corporais nas aulas de Educação Física, relacionando-as com a autonomia e o empoderamento dos alunos. Para tal, foi desenvolvida e discutida uma experiência de ensino das técnicas corporais (uma unidade didática dentro do conteúdo de voleibol), com uma proposta de discussão e reflexão sobre a importância do ensino das mesmas, suas formas de execução e estratégias didáticas, levando em consideração as experiências dos alunos e possibilitando a reflexão também por parte deles. Assim, problematizou-se ainda o conceito de técnica corporal vigente no campo da Educação Física escolar. O tema escolhido e desenvolvido tem relação com o meu percurso enquanto discente do curso de Educação Física e, depois, como professor atuando na educação básica.

Ingressei no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2003. Nós, os alunos, tínhamos a possibilidade de fazer uma formação com habilitação nas duas modalidades, a licenciatura e o bacharelado, o que foi a minha opção. Desde o início do curso, notei um tensionamento de ideias, representado por alguns professores, sobre o ensino da técnica nas aulas de Educação Física escolar. Esse tensionamento estava ligado principalmente a uma crítica ao processo de “esportivização” da Educação Física escolar, em que o ensino da técnica se tornava um fim em si mesmo, e não algo que traria reflexão por parte dos alunos. Porém, nas disciplinas que tratavam do ensino dos esportes, aprendíamos as técnicas de jogo e suas formas de ensino, não havendo nenhuma distinção em como seria esse ensino na escola ou em uma equipe esportiva, pois a técnica ensinada seria a mesma, o que mudaria, talvez, fosse a cobrança pelo desempenho de acordo com o lugar.

¹ Informação disponível na plataforma on-line do programa de mestrado, por meio do endereço: <https://edutec.unesp.br/moodle/course/view.php?id=2493&lang=pt-br> – Acesso em 12 de agosto de 2019.

Em estudo realizado por Bracht (2000), no qual se discute o esporte na escola e o esporte de rendimento, o autor destaca esse tensionamento e se propõe a analisá-lo, partindo da perspectiva de que, no debate histórico sobre o papel da Educação Física escolar, uma série de mal-entendidos e equívocos se instalou e até se cristalizou quando o esporte, sobretudo o de rendimento, é criticado no sentido do seu papel educativo no âmbito escolar, a partir da influência das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte. O autor, ao destacar esses equívocos, aponta que houve um mal-entendido em relação ao ensino das técnicas nas aulas, de que os críticos ao chamado “tecnicismo” (a partir de uma submissão do ensino aos códigos do esporte de alto rendimento) seriam contra o ensino das mesmas, o que acabou gerando essa separação. Da mesma forma, criou-se uma falsa ideia de que se estaria adotando a pedagogia tecnicista simplesmente porque se ensina técnicas esportivas.

A partir de tal cenário, fui passando pelo curso sentindo essa tensão, vinda com uma forte crítica e até certa resistência em relação ao ensino das técnicas por parte de alguns professores que se propunham a problematizar a Educação Física escolar. As críticas ao esporte de rendimento e à submissão à técnica acabavam, muitas vezes, negando esse conhecimento, uma vez que não eram apresentados outros formatos para o ensino dessas habilidades. Diante disso, em muitos momentos, tive a sensação de que ensinar as técnicas esportivas nas aulas de Educação Física seria algo errado. Essa dicotomia permaneceu durante grande parte do curso, o que gerou em mim muitas dúvidas sobre o que efetivamente se deveria ensinar nas aulas de Educação Física escolar. Por um lado, eu dispunha de orientações que se apresentavam muito palpáveis, com atividades e estratégias para desenvolver as técnicas de jogo nos alunos, porém de forma fechada e sempre orientada pela lógica do esporte de alto rendimento. Por outro, eu tinha uma crítica muito grande em relação a esse ensino, com problematizações bem embasadas no sentido de quebrar com essa lógica e ressignificar o esporte para os objetivos de formação humana da escola, mas sem uma proposta mais concreta sobre o que efetivamente ensinar e como fazer.

Mais ao fim do curso, nas últimas disciplinas de estágio, passei a compreender melhor a crítica em relação ao ensino das técnicas nas aulas de Educação Física, principalmente em relação a essa submissão da disciplina aos códigos do esporte de rendimento – o que era

chamado de “esporte **na** escola”, e não “esporte **da** escola”² – e à necessidade de uma mudança no papel da Educação Física escolar, no sentido de auxiliar na formação de um cidadão crítico e autônomo em relação à sociedade. Contudo, a questão do que e como ensinar ainda gerava muitas dúvidas, sobretudo no tocante de como ensinar os esportes. Ao mesmo tempo em que eu compreendia a necessidade de ressignificar o ensino nas aulas, quebrando com uma lógica “tecnicista”, não conseguia vislumbrar uma forma de fazê-lo.

Em 2008, assim que me formei, fui trabalhar em uma grande escola particular. A escola, por sua vez, estava passando por um processo de reformulação da Educação Física, e eu seria o professor responsável por construir um novo currículo para a disciplina nos ensinos Fundamental II e Médio. Durante os seis anos em que trabalhei lá, fui aos poucos estruturando esse novo currículo, modificando-o sempre que necessário. O ensino da técnica nas aulas sempre aparecia para mim como uma necessidade, pois eu não conseguia visualizar outra forma de tratar com os esportes sem ensinar suas técnicas de jogo, em especial pelo meu aprendizado nas disciplinas esportivas no curso de Educação Física. Além do mais, eu sentia que precisava ensinar minimamente meus alunos a jogarem, a fim de que estes pudessem efetivamente participar das aulas e gostar de praticá-las. Dessa forma, dentro da minha proposta de ensino, coloquei também o ensino das técnicas esportivas junto com os objetivos da disciplina, visto que seria um dos meios para que eles, além de compreenderem o esporte, criassem autonomia para as práticas corporais. Porém, todos os momentos em que eu estava fazendo alguma atividade que visava ensinar alguma técnica, sentia como se estivesse fazendo algo errado. Quando recebia estagiários, eu tinha certa “vergonha” e tentava justificar qualquer atividade de trabalho com técnicas, mesmo sem ser questionado por isso. Parecia que, ao ensinar técnicas, eu estava reforçando um sistema que não era problematizador e não gerava autonomia, mas apenas reforçava algo já posto e dotado de códigos bem marcados. Em 2011, comecei a trabalhar em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, na qual fiz o

² Expressões propostas por Bracht (1989), muito utilizadas nos debates da licenciatura durante meu curso. Bracht defendia a ideia de que o ensino do esporte na escola deveria ser autônomo em relação ao esporte de rendimento, assumindo os códigos da instituição escolar, realizando, assim, um esporte da escola. Uma vez que os códigos do esporte de rendimento são também utilizados nas aulas de Educação Física escolar, reproduzindo o modelo esportivo vigente, realiza-se um esporte na escola assim como na sociedade.

mesmo processo de estruturar um currículo para a Educação Física; e as mesmas questões sobre a necessidade de ensino das técnicas apareceram, bem como os mesmos incômodos.

Esta minha angústia inicial também é sentida por outros professores, principalmente no início da carreira, como pude perceber em conversas informais com colegas e também em trabalhos acadêmicos. Caparroz e Bracht (2007, p.22) apontam dificuldades e indagações frequentes de professores de Educação Física sobre “como realizar e organizar o trabalho docente”. Os autores relatam depoimentos e mensagens de professores com dificuldades para organizar e elaborar um planejamento para a disciplina e para as aulas, como uma professora que pedia ajuda num grupo de discussão por e-mail, pois “estava percebendo que lhe faltava embasamento para saber o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar”. É destacada então

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

González (2018, p.10) também pontua essa lacuna nos cursos de formação, com consequente dificuldade dos professores, sobretudo a partir da década de 1980, tendo em vista que

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

Esse mesmo autor, em parceria com um colega, ainda afirma que “a EF se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”. (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p.12). Dessa maneira, aquele meu sentimento inicial de certo “despreparo” para organizar e sistematizar meu plano de ensino e minhas aulas também é compartilhado por outros professores e pesquisadores da área.

Com o passar dos anos, adquirindo mais experiência como professor e me tornando mais seguro em ser autor da minha prática, essa inquietação foi diminuindo, porém não acabou por

completo. Eu continuava ainda com certas dúvidas em relação a “o que ensinar”, “como ensinar” e como tratar a questão da técnica nas aulas. Nesse sentido, fui cada vez mais percebendo como o ensino das técnicas aumentava a motivação e participação dos meus alunos. Quando um aluno aprendia a realizar um saque no voleibol, por exemplo, era nítido como a relação dele com o esporte melhorava; e ele se tornava mais motivado, mais participativo. Em contrapartida, quando um aluno não se sentia minimamente habilidoso a participar de alguma atividade (mantendo o exemplo, não sabendo sacar), ele geralmente não se dispunha a participar ou participava de forma não ativa (entrando no jogo só para “fazer número”). Comecei, então, a formular a ideia de que as experiências positivas no que se refere ao “saber fazer³” nas práticas das aulas eram fundamentais para o envolvimento e participação dos alunos; e isso passava, muitas vezes, por uma habilidade mínima para essa prática.

Tomo como ponto-chave para mim um conteúdo de danças que ministrei para o nono ano do Ensino Fundamental na escola da rede municipal de Belo Horizonte, em 2017. Nesse conteúdo, para o nono ano, trabalho com os alunos as danças de casal, especificamente o forró. No início das aulas, sempre há certa resistência, sobretudo por parte dos meninos, que ainda sustentam preconceitos em relação a esse conteúdo. Após o desenvolvimento das aulas, com o ensino de algumas habilidades técnicas (passos da dança) e a fluidez no movimento aumentando, essa resistência diminui bastante e se transforma, muitas vezes, em motivação. Nesse ano específico, em uma das turmas, questionei os alunos na última aula sobre o porquê da mudança no envolvimento e na disposição durante as aulas, e vários relataram que não sabiam dançar e, por isso, não gostavam, mas, a partir do momento em que aprenderam minimamente alguns passos e movimentos, perceberam que não era tão difícil e que se tratava de uma prática bem legal. Nesse momento, comecei a estruturar mais ainda esse pensamento de que o envolvimento e a participação dos alunos nas práticas das aulas de Educação Física também perpassam sobre um aprendizado técnico que permita a eles obterem sucesso nessas atividades. Porém, a escolha de quais seriam as técnicas a serem ensinadas e como planejar esse ensino ainda apareciam como dúvidas para mim. Dessa forma, eu me propus a investigar

³ Expressão utilizada por Bracht (1996) ao tratar da especificidade pedagógica da cultura de movimento enquanto saber escolar, defendendo que a Educação Física traz um saber que se traduz entre um saber fazer, um realizar “corporal” e um saber sobre este realizar corporal.

mais sobre o ensino das técnicas nas aulas de Educação Física escolar e sua relação com o envolvimento e entusiasmo dos alunos nas aulas.

Entretanto, apesar de tentar me manter atualizado e estudando (fiz duas especializações, uma em Educação Física Escolar, pela Universidade Gama Filho em 2012; e outra em Avaliação Educacional pela Unyleya, em 2017), acabei não conseguindo me aprofundar nesse assunto. Sentia falta da possibilidade de mais estudos referentes à Educação Física escolar e de conseguir ter um diálogo maior com outros professores sobre essa questão e outras cotidianas da docência. Assim sendo, eu me submeti ao processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) – realizado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) em parceria com a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – e fui aprovado. Isso posto, o ponto de partida formal deste estudo ocorreu em março de 2018, quando se iniciou o curso.

Logo no primeiro semestre, cursei a disciplina Problemáticas da Educação Física, ministrada presencialmente pelos professores José Ângelo Gariglio e Admir Soares de Almeida Júnior. Nessa disciplina, tive a oportunidade de debater com os docentes e os colegas questões referentes ao cotidiano da Educação Física escolar, que são desafiadoras para os professores, como as relações de gênero, o abandono do trabalho docente (o tradicional “rola-bola”), o afastamento e a indisciplina dos alunos, as questões legais da disciplina e o tratamento dado ao esporte. Foi extremamente rico poder ter essas discussões logo no início do curso, pois, apesar de estarem presentes no meu dia a dia como professor, nunca havia tido a oportunidade de refletir sobre elas com um respaldo acadêmico e a participação de outros professores, como tive na disciplina. Sendo assim, as discussões me instigaram e comecei a materializar ainda mais essa questão do ensino das técnicas nas aulas de Educação Física escolar também como uma dessas problemáticas, com necessidade de aprofundamento e reflexão.

Concomitante à disciplina Problemáticas da Educação Física, tivemos a primeira parte da disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física, que teve como tarefa identificar um possível tema de pesquisa e estruturar um pré-projeto. Nesse momento, a temática do ensino das técnicas corporais passou a definir meu objeto de estudo e, juntamente com a definição das orientações, pude começar a formatar e desenvolver meu projeto, que seria

de discutir a questão do ensino das técnicas corporais nas aulas de Educação Física escolar, relacionando-as com o empoderamento e a autonomia dos alunos.

Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – que apontam como um dos objetivos da disciplina uma educação crítica para um saber sobre as práticas culturais de movimento, com o intuito de formar um cidadão para que ele possa conhecer e usufruir dessas práticas (BRASIL, 1998) –, é necessário então que também se trabalhe com o ensino de habilidades, a fim de que o aluno consiga praticar a atividade, caso seja de seu interesse. A formação de um indivíduo consciente e autônomo passa tanto pelo processo de leitura crítica da sociedade quanto pelo conhecimento de seu corpo e das diversas possibilidades de movimento que ele permite, sejam elas relacionadas aos jogos, às ginásticas, às lutas, às danças ou às brincadeiras, por exemplo. Nesse sentido, explorar essas possibilidades, pensando na aquisição ou descoberta de novas habilidades motoras, também é parte do processo de inserção do indivíduo na sociedade, na qual estão presentes as diversas manifestações da cultura de movimento.

Sendo assim, a partir da definição do ensino das técnicas como o tema geral do estudo, decidi organizá-lo como uma reflexão sobre a minha prática, pois o mesmo (no caso, o tema) tem a ver com a minha história e atuação enquanto aluno e professor. Segundo Pérez Gómez (1997), um professor, em sua formação profissional permanente, deve atuar refletindo cotidianamente sobre sua prática. A prática pedagógica é repleta de fenômenos e características que não podem ser controlados e tratados apenas com a racionalidade técnica, como: “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.99). Nessa lógica, não é possível reduzir a prática a uma atividade instrumental, “em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.100). As situações que se apresentam são únicas e singulares, de acordo com os contextos inseridos, de forma a não ser possível enquadrá-las em categorias genéricas, aplicando-se regras e procedimentos pré-estabelecidos pelo conhecimento científico. O professor deve encarar o processo de ensino/aprendizagem como uma atividade reflexiva constante, em que conceitos técnicos podem ser aplicados de acordo com a leitura de cada contexto e com o diálogo permanente com a realidade.

A partir disso, quando me propus a trabalhar com essa temática, pensei em desenvolver uma unidade didática que envolvesse a questão do ensino das técnicas corporais dentro dos conteúdos da Educação Física escolar. No primeiro momento, estava com a ideia de trabalhar com dois conteúdos, um de dança e um esportivo, para haver uma variação da atividade, aumentando meus dados para discussão. Para o conteúdo de dança, trabalharia com o forró, que já é do meu planejamento e pela relação com a técnica já abordada anteriormente. Para o conteúdo de esportes, escolhi o voleibol, que depende muito do domínio técnico para sua prática e também sentia nos alunos um aumento do envolvimento nas aulas e melhora na disposição para o jogo quando eles aprendiam os fundamentos, como o saque. Porém, tomei a decisão de pensar inicialmente em apenas um conteúdo, pois, a partir do volume e da qualidade de material para análise coletado, poderia não haver necessidade ou tempo hábil para realizar novamente o processo com outro conteúdo. Dessa forma, estruturei a unidade didática pensando no voleibol, que, de acordo com meu calendário anual, já estava programado para o fim do primeiro semestre. Sendo assim, as aulas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2019, não sendo preciso alterar o cronograma das turmas, o que gerou menos impacto na escola.

A Escola Municipal Hilda Rabello Matta, na qual foi realizado o estudo, é uma instituição de ensino da Região Norte da rede municipal de Belo Horizonte, em que atuo desde 2011⁴. Escolhi uma turma do nono ano do Ensino Fundamental (terceiro ano do terceiro ciclo, de acordo com a nomenclatura da prefeitura), a qual a maioria dos alunos também teve aula comigo no ano anterior. O conteúdo foi pensado para nove aulas, dentro do horário normal da turma, não havendo nenhuma mudança ou necessidade de reorganização na escola. É importante ressaltar que a direção da instituição foi consultada, sendo informada sobre os objetivos do trabalho e seu desenvolvimento, autorizando assim sua execução.

⁴ A escola atende alunos a partir da Educação Infantil até o término do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, sendo que, no turno da manhã, estão os alunos dos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental e, no turno da tarde, estão os alunos da Educação Infantil e do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental. Desde quando ingressei na rede municipal de Ensino de Belo Horizonte, sou professor dessa escola, trabalhando principalmente no turno da manhã, com as turmas do terceiro ciclo (sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental).

Desde o início da minha atuação profissional na escola, procurei manter uma aproximação com cursos de licenciatura em Educação Física, recebendo estagiários e desenvolvendo parcerias para práticas docentes dos graduandos. Nesse caminho, participei, entre 2018 e 2019, do programa de Residência Pedagógica da UFMG como professor preceptor. O programa objetiva qualificar os processos de estágio, e os estagiários são orientados por um docente da universidade em parceria com professores da educação básica das escolas públicas estaduais, municipais e federais. Nesse período, fui tutor de 11 estagiários, seis homens e cinco mulheres, com carga horária de 10 horas semanais cada, que me acompanhavam nas aulas. Esse acompanhamento se deu por meio de diversas possibilidades, como a corregência, o auxílio na elaboração dos planejamentos, a observação das aulas e até o planejamento e execução de atividades, aulas e/ou unidades didáticas. Vale ressaltar que, por estarem na escola desde o segundo semestre de 2018, eles já possuíam um amplo conhecimento sobre o cotidiano escolar e familiaridade com as rotinas das aulas de Educação Física. Dessa forma, quando defini o desenho do estudo, esses estagiários foram informados e, cientes dos objetivos e proposta de desenvolvimento, aceitaram participar. Sendo assim, por se tratar de um estudo que propõe uma reflexão sobre minha própria prática, todos os envolvidos nas aulas se tornaram sujeitos dele: eu como professor, os estagiários e os alunos.

Para a estruturação e análise da unidade didática, foi necessária uma aproximação com a literatura, para compreender e refletir sobre alguns conceitos fundamentais ao estudo, como a técnica, a autonomia e o empoderamento. Foi importante demarcar a perspectiva adotada na compreensão dos mesmos, e essa reflexão é o tema do capítulo 2. No capítulo 3, apresento o processo de construção e desenvolvimento da unidade didática, as decisões tomadas e os desdobramentos nas aulas. A análise e a reflexão sobre toda a experiência compõem o capítulo 4. A partir da perspectiva dos sujeitos, são problematizados: o desenvolvimento da proposta de ensino e as escolhas didáticas, as mudanças no cotidiano escolar, o empoderamento e a autonomia como dimensões da experiência e, por fim, a formação de professores.

2 TÉCNICA CORPORAL, EMPODERAMENTO E AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Para o desenvolvimento do estudo, tornou-se necessário refletir também sobre o significado de alguns termos e como eles vêm sendo tratados, pois são palavras-chaves para as discussões propostas e podem apresentar diferentes entendimentos. Para a questão da técnica, busquei referências de autores do campo da Educação Física que discutem a temática com mais aproximação às ciências humanas e sociais. Quanto ao empoderamento e à autonomia, priorizei o diálogo com autores do campo da educação que relacionam esses aspectos aos objetivos de formação humana dos alunos. Portanto, este capítulo se apresenta como uma aproximação reflexiva sobre esses conceitos, demarcando as perspectivas adotadas no desenvolvimento deste trabalho.

2.1 Reflexões sobre a técnica corporal

A questão das habilidades individuais e das experiências de sucesso nas aulas de Educação Física aparecem como questões importantes no que diz respeito à participação e motivação dos alunos. Nesse sentido, a habilidade pode se tornar fator de inclusão ou de exclusão dentro das aulas. Darido et.al (2018) têm essa mesma percepção, sugerindo que o insucesso que muitos alunos experimentam nas aulas de Educação Física (não conseguir ser preciso num passe, não acertar a cesta, não passar a medida mais baixa no salto em altura etc.) contribui para o gradativo afastamento dos mesmos, pois estes se sentem desconfortáveis com o seu próprio desempenho e, conseqüentemente, expostos e constrangidos. Os autores citam exemplos como: a escolha dos times pelos mais habilidosos, em que os menos habilidosos são deixados por último; e o fato de o time vencedor permanecer em quadra, enquanto os perdedores esperam. Essas situações, assim como outras em que os mais habilidosos são privilegiados em detrimento dos menos habilidosos, podem, “a longo prazo, frustrar e afastar muitos alunos, não só da aula em si, como das práticas corporais de forma geral”. Nesses casos, “a não participação é uma forma de proteção” (DARIDO et.al, 2018, p.6).

Essa questão da habilidade e do domínio técnico também aparece em estudos que se propõem a discutir as relações de gênero na Educação Física escolar, chegando a ser um fator preponderante para essas relações. Muitas vezes, associamos o fato da exclusão das meninas das aulas de Educação Física apenas pelas representações e relações de gênero sociais, mas não consideramos que essa exclusão também está relacionada às habilidades para as práticas, visto que, como afirmam Sousa e Altman (1999, p.56),

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

Em estudo sobre a temática do bullying, Oliveira e Votre (2006) também reforçam essa ideia de que a exclusão nas aulas de Educação Física está relacionada, em grande parte, à não habilidade, ao afirmarem que, na prática esportiva, principalmente no futebol, o desempenho não satisfatório no jogo tal como é esperado é fator determinante para exclusão pelos outros alunos, independentemente do gênero. Os autores afirmam que as mulheres que apresentam um desempenho satisfatório para os padrões de jogo serão bem recebidas, enquanto os homens que não apresentam esse desempenho serão vítimas de práticas discriminatórias⁵.

Uchoga e Altman (2015) pesquisaram as relações de gênero nos diferentes conteúdos da Educação Física escolar e também observaram como a questão da habilidade é determinante para a participação nas aulas. As autoras perceberam que os meninos, por se sentirem mais habilidosos e, portanto, mais confiantes para as práticas, arriscam-se mais nas aulas e participam mais efetivamente, dominando as ações dos jogos. As meninas, por outro lado, por se sentirem menos habilidosas, são menos confiantes e se omitem mais das práticas, deixando com que os meninos sejam os protagonistas ou não conseguindo participar efetivamente por causa do controle deles. Porém, esse cenário é quebrado quando alguma menina demonstra

⁵ Não se trata aqui de reduzir a discussão em relação aos estereótipos e relações de gênero nas escolas a algo apenas ligado às habilidades corporais, pois sabemos que essa discussão é muito mais ampla, porém não é o foco deste estudo. Trata-se apenas de apontar essa questão como algo relevante dentro dessa relação.

habilidade “satisfatória”, como observado pelas autoras durante um jogo de queimada, ao relatarem

uma menina que tinha muita força no arremesso, fato que, ao ser evidenciado pelos demais integrantes do jogo, quando ela queimou um dos meninos da equipe adversária, fez com que passasse a receber mais a bola durante a partida, tanto dos meninos quanto das próprias meninas de sua equipe. Percebe-se que o destaque dessa menina em termos de habilidade durante o jogo ampliou suas possibilidades de prática e efetiva inserção no jogo misto (UCHOGA e ALTMAN, 2015, p.166).

Essa situação, por exemplo, na qual a garota em questão participava efetivamente do jogo, disputando e recebendo bolas,

mostra como que a habilidade corporal dessa garota, mas também a autoconfiança na capacidade de arremessar e obter êxito nas jogadas, fez com que participasse ativamente do jogo e ganhasse legitimidade para receber a bola dos integrantes de sua equipe (UCHOGA e ALTMAN, 2015, p.166).

Isso posto, as autoras destacaram como a “habilidade corporal pode ser um fator de participação e inserção efetiva numa atividade” (2015, p.167) e “como os esportes e as atividades físicas podem ser elementos de ‘empoderamento’” (2015, p.166). É possível então perceber que, dentro do nosso cenário educacional, a “não habilidade” ou o “não domínio técnico” podem ser fatores determinantes para o afastamento das aulas de Educação Física e/ou de atividades físicas/esportivas no geral. Em contrapartida, ter um domínio técnico satisfatório para a atividade parece ser motivo de mais envolvimento e motivação por parte dos alunos.

Bradolin et.al (2015) confirmam essas percepções, em um estudo com 1.084 alunos dos segundo e terceiro anos do Ensino Médio, em que aqueles que se consideram com alta habilidade demonstraram sete vezes (646%) mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de Educação Física do que aqueles que se consideram com baixa habilidade e três vezes (228%) mais chances de estarem satisfeitos com as aulas da disciplina do que os que se consideram com média habilidade. A partir desses resultados, os autores apontam que

devemos colocar em questão se as aulas de educação física oferecem reais oportunidades de aprendizado de habilidades (técnicas corporais) ou apenas se transformam em espaço de expressão das habilidades daqueles que trazem experiências progressas de sucesso em relação ao esporte ou outras atividades corporais. Com isso poder-se-ia pensar que as aulas de educação física não se configuram como um espaço de socialização de técnicas corporais que oferece oportunidades iguais de satisfação e desenvolvimento para meninos e meninas e/ou para habilidosos e não habilidosos no ensino médio (BRADOLIN et.al, 2015, p. 606).

Dessa forma, podemos pensar então que é parte dos objetivos da Educação Física escolar proporcionar aos alunos o aprendizado das técnicas corporais, de forma que possam ter um desenvolvimento de suas habilidades individuais, sendo capazes de se relacionar com as atividades práticas de forma satisfatória. Esse aprendizado se torna muito importante, na medida em que oportuniza ao aluno experiências de sucesso, o que pode possibilitar uma melhora de sua relação com as práticas desenvolvidas. Daolio (2006a) afirma que, ao aprender e desenvolver o que ele chama de “habilidades motoras” nas aulas de Educação Física, o aluno pode se relacionar melhor com o meio ambiente e com os outros. Sendo assim, como destacam Darido et.al (2018, p.12), “combater o insucesso e exclusão nas aulas dos alunos menos habilidosos não é apenas necessário para evitar o afastamento da disciplina, senão um compromisso com todo estudante”. Nesse aspecto,

trabalhar para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham experiências positivas na disciplina é um desafio e responsabilidade que se impõe a todo coletivo de professores que ministra este componente (DARIDO et. al, 2018, p.8).

Porém, torna-se necessário também fazer uma reflexão sobre o próprio ensino das técnicas na Educação Física escolar, desde seu entendimento conceitual até seus objetivos de aprendizagem, passando ainda pela metodologia de ensino. Como destaca Bracht (2000, p.16),

quando um determinado bem é valorizado socialmente, busca-se aperfeiçoar os procedimentos para a sua efetivação (produção), ou seja, investe-se no desenvolvimento de técnicas com este objetivo. O que é fundamental a perceber é que a técnica é (deve ser assim considerada) sempre meio para atingir fins. Estabelecer fins/objetivos (sentido) é que é um predicado humano, portanto a técnica deve ser sempre subordinada às finalidades

humanas. Se variam as finalidades, os sentidos da prática esportiva, é consequente que variem também as técnicas, bem como seu valor relativo.

Portanto, é preciso ter em mente que, como destaca Bracht (1989, p.13), “a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”. Assim sendo, pensar no ensino dos conteúdos dentro das aulas de Educação Física, dentre eles as técnicas corporais, é também pensar nos objetivos da educação como um todo e em como a Educação Física, enquanto disciplina curricular, auxilia nesse processo.

Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, entendemos a Educação Física escolar como

uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde (BRASIL, 1998, p. 29).

A partir disso, é fundamental entender que são distintos os objetivos da Educação Física escolar e os do esporte, da dança, da ginástica e da luta praticados de forma profissionais, por exemplo. No caso da instituição esportiva profissional ou o chamado esporte de rendimento⁶, seus códigos podem ser resumidos em: “princípio do rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (BRACHT, 1989, p.14). Embora esses sejam uma fonte de informações, “não podem transformar-se em meta a ser almejada pela escola, como se fossem fins em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 29). Nessa lógica, ao tomar como referência o papel transformador da Educação Física, seus objetivos e

⁶ Para a utilização do termo “esporte de rendimento”, será adotada a definição de Bracht (2000), que não desconsidera que o rendimento está presente em maior ou menor grau em toda a prática esportiva, mas entende que, nesse tipo de manifestação esportiva, ele é elevado à categoria central, ao elemento definidor e organizador das ações.

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

Ao tratar do ensino e da compreensão das técnicas corporais em perspectiva ampliada, Daolio (2006d, p.57) defende que “a Educação Física escolar não deve colocar como seu objeto o ensino de uma técnica considerada eficiente, já que, ao fazer isso, pode estar desconsiderando as formas culturais características do grupo alvo de um determinado programa”. O autor entende que não cabe à Educação Física ou ao professor escolher qual técnica deve ser ensinada, mas sim ofertar diversas possibilidades de movimentos, reconhecendo também a criatividade e as experiências corporais dos alunos, para que estes possam usufruir de forma eficaz das diversas práticas corporais disponíveis na cultura do movimento. Daolio (2006d, p.57) ainda aponta que o objetivo da Educação Física “deve ser propiciar que os alunos, se quiserem, adquiram e pratiquem a técnica eficiente”, oferecendo uma ampliação no seu repertório de habilidades motoras, a fim de que os mesmos tenham condições de decidir quais técnicas utilizarão.

Partindo dessa compreensão ampliada do ensino da técnica, torna-se necessário também problematizar o conceito de técnica vigente na Educação Física escolar. Existem diferentes compreensões do que seria a chamada “técnica” e quais fatores influenciam na sua criação, aprendizado e execução. Durante minha experiência na graduação e como professor de Educação Física escolar, pude perceber uma associação da técnica às ciências naturais, tratada como algo pronto, com a justificativa de sua eficiência mecânica. Aprendi as técnicas esportivas na universidade e passei a reproduzi-las para meus alunos, procurando as melhores metodologias, para que eles aprendessem esses movimentos, assim como no esporte profissional. Esse fato também é observado por Daolio e Veloso (2008, p.9), ao afirmarem que, quando se discute o conceito de técnica utilizado pela área de Educação Física e Esportes, comumente utilizamos de “conhecimentos da biomecânica, da fisiologia do exercício e até mesmo da física e da biologia, para justificar determinados procedimentos

pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito”. Para os autores, essa visão da técnica a torna mecanicista, com implicações diretas no seu ensino, que se tornaria “reduzido, fragmentado, mecanizado e racionalizado” (DAOLIO e VELOSO, 2008, p.9). Daolio (2002, p.101) também critica essa estrutura esportiva que considera a técnica como algo apenas biológico, afirmando que “a área de Educação Física e Esportes, tradicionalmente, sempre considerou a dimensão técnica de maneira exclusivamente instrumental”.

Tomando como base a área da aprendizagem motora e do esporte, é possível perceber essa associação do conceito de técnica predominantemente às ciências naturais. A técnica é representada como uma função biomecânica do intelecto, uma atividade cognitiva (MATIAS e GRECO, 2010), sendo definida como a “interpretação no tempo-espaço-situação do meio instrumental operativo necessário para a solução da tarefa/problema nas modalidades esportivas em questão” (BENDA et.al, 1997, p.46). Dessa forma, a técnica se torna um instrumento com o objetivo de apenas melhorar o resultado, permitindo uma ação mais econômica e efetiva dos movimentos (FILIN, 1996, citado por COSTA e NASCIMENTO, 2004), isto é, um meio que seja o mais eficiente para se realizar determinada ação.

Pensando na ampliação do conceito das técnicas corporais, as contribuições das ciências humanas se tornam importantes para esse debate. Não parece satisfatório trabalhar com a técnica apenas na perspectiva da biomecânica ou fisiologia, por exemplo, pois, ao fazer isso, corre-se o risco de se desconsiderar o repertório de habilidades motoras que os alunos trazem – a partir das suas experiências – e limitar as diferentes interpretações corpóreas que eles fazem dos movimentos, como já discutido acima. Sendo assim, as ciências humanas podem ajudar nessa ampliação que julgo necessária no entendimento das técnicas corporais associadas às práticas das aulas de Educação Física escolar. A partir disso, usarei o conceito de “técnicas corporais”, utilizando como referência principalmente as contribuições de Jocimar Daolio e Alexandre Vaz.

2.1.1 A técnica e a antropologia: as contribuições de Jocimar Daolio

Uma das reflexões que usarei para definir o que será entendido como a técnica são os estudos do professor Jocimar Daolio, da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, que tem nos temas da Educação Física escolar, da cultura e do corpo grande parte de sua linha de pesquisa. Por tomar como base a antropologia para seus estudos, Daolio apresenta sua teoria sobre as técnicas a partir das ideias de Marcel Mauss (1872-1950), um antropólogo e sociólogo francês que propôs um modelo de análise da técnica que considerava, além da mecânica (fisiologia), as relações culturais existentes nos gestos e movimentos corporais, “passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos” (DAOLIO, 2006c, p.49). Mauss defendia o uso do termo “técnicas do corpo”, que seriam “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p.401). O antropólogo chama

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

Daolio (2006a) afirma que Mauss foi o pioneiro nessa consideração do corpo como passível de análise cultural, uma vez que o uso do mesmo é específico em cada sociedade, sendo que, a partir das ideias dele, esse debate ganhou força e passou a servir de referência para vários autores (DAOLIO, 2006; SILVA e ALMEIDA, 2014).

As técnicas corporais então são tratadas como produções dos seres humanos, dotadas de eficácia simbólica que respondem a certas demandas de uma sociedade (DAOLIO e VELOSO, 2008). Em outras palavras, o ser humano, inserido em uma determinada sociedade, utiliza-se do seu corpo enquanto instrumento para as mais determinadas ações, que fazem sentido dentro do seu contexto (andar, comer, correr, pular, deitar, agachar etc.). A mesma tarefa, como o ato de se alimentar, é realizada de diferentes maneiras e com diferentes sentidos, dependendo do local. Muda-se toda a experiência, as técnicas corporais (em alguns lugares se come com as mãos; em outros, com hashis, garfo e faca, apenas colher etc.), os

horários, o conteúdo, a posição do corpo (sentado ou em pé), pois é o que se foi transmitido e aceito enquanto eficiente e simbólico. Da mesma forma, uma ação motora, como o ato de se ajoelhar, pode ter significados distintos dependendo do contexto (pode-se ajoelhar como ato de reverência ou como ato de castigo, por exemplo). Com base nisso, tratar a técnica como algo apenas mecânico pode desconsiderar os diferentes sentidos e contextos existentes em cada ação.

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

Ao falar da divisão das técnicas do corpo entre os sexos, Mauss afirma que existem diferenças entre alguns gestos e movimentos das mulheres em relação aos homens. O autor considera que, grande parte disso, explica-se pelo tratamento diferente na sociedade entre homens e mulheres, chegando a afirmar que “há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres” (2003, p. 409), que acaba educando o corpo de forma distinta. Mauss sugere ainda que possam existir diferenças biológicas e psicológicas, mas não se propõe a entrar nesses aspectos. Daolio (2006a) exemplifica com um fato do esporte essa diferenciação entre técnicas masculinas e femininas, ao destacar que o voleibol, décadas atrás, só era ensinado às mulheres, enquanto o futebol era exclusivamente masculino. Segundo o autor, essa era uma questão exclusivamente cultural, uma vez que não havia explicação biológica razoável, tanto que hoje homens e mulheres praticam esses esportes com competência.

Para falar das variações das técnicas do corpo com as idades, Mauss dá o exemplo do ato de agachar. De acordo com o autor, a criança se agacha normalmente; enquanto nós não sabemos mais nos agachar (2003, p.409). A partir disso, podemos pensar que existem determinados tipos de movimentos que são taxados socialmente como geracionais, o que acaba por determinar sua utilização de acordo com a idade. Extrapolando o exemplo do autor, é possível pensar em outros gestos, como colocar o dedo na boca, que é um gesto tradicional dos bebês, mas que não é bem-visto para uma pessoa adulta.

Em *Classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento*, Mauss afirma que “as técnicas do corpo podem se classificar em função de seu rendimento, dos resultados de um adestramento” (2003, p. 410). O adestramento, por sua vez, seria a busca, a aquisição de um rendimento, assim como em uma máquina. Essas técnicas seriam o que podemos chamar de habilidades, classificando-as por sua eficácia. Desse modo, o ser humano é adestrado corporalmente desde criança a partir de normas que estão ligadas ao rendimento humano, aquilo que é eficaz dentro daquele contexto (MAUSS, 2003). Partindo desse pressuposto, podemos colocar as técnicas esportivas como um exemplo desse adestramento para o rendimento.

Por último, Mauss classifica a transmissão da forma das técnicas, pois, com “o ensino das técnicas sendo essencial, podemos classificá-las em relação à natureza dessa educação e desse adestramento” (2003, p. 411). Nessa classificação, os aspectos da tradição dos movimentos no tocante ao contexto assumem papel principal. As diferentes culturas assumem diferentes códigos e interpretações em relação a determinados movimentos, que se justificam por outros aspectos que não os biomecânicos/fisiológicos. Como exemplo, Mauss (2003, p. 411) destaca que

reconhecemos à primeira vista um religioso muçulmano: mesmo quando tem um garfo e uma faca (o que é raro), ele fará o impossível para servir-se apenas de sua mão direita. Ele jamais deve tocar o alimento com a esquerda e certas partes do corpo com a direita. Para saber por que ele não faz determinado gesto e faz outro, não bastam nem fisiologia nem psicologia da dissimetria motora no homem, é preciso conhecer as tradições que impõem isso.

É importante observar que Mauss não falava exatamente das técnicas esportivas, mas sim de todas as técnicas humanas. Portanto, apesar do presente estudo tratar da técnica corporal associada aos movimentos corporais nas aulas de Educação Física escolar, é importante ressaltar que

estamos lidando com técnicas do corpo. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo (MAUSS, 2003, p.407).

Sendo assim, tendo como base Marcel Mauss, Daolio ressalta a necessidade de considerar a cultura e as relações simbólicas nos gestos técnicos. Ao fazer isso, o autor não descarta a importância da biologia e dos estudos das ciências naturais:

No corpo humano, há uma interação dinâmica tal entre o biológico e o cultural que não é possível encontrar o limite claro entre os dois níveis. Uma pessoa sente fome por determinado alimento e não por outro. A sensação de dor pode ser biológica, mas o limite do suportável é variável de cultura para cultura. A capacidade para sentir cheiros é biológica, mas a avaliação entre o agradável e o desagradável é cultural. O choro é uma capacidade biológica, mas os motivos que o determinam podem ser os mesmos que fazem rir, numa outra sociedade (DAOLIO, 2006b, p.30).

Dessa forma, Daolio defende a ampliação do campo de visão das ciências naturais, entendendo que, além dos aspectos fisiológicos, o corpo está inserido em uma sociedade que influencia diretamente no seu movimentar-se. Em seu texto *Contribuições da antropologia ao estudo da aprendizagem motora* (2006a), por exemplo, o autor destaca sua convicção da importância da área de aprendizagem motora para a Educação Física escolar, mas sem desconsiderar o contexto social nessa aprendizagem, afinal,

o professor de educação física precisa saber como o aluno aprende para melhor poder ensiná-lo. Porém, pretendemos contribuir para um melhor entendimento do tema, fazendo uma discussão mais macroscópica da aprendizagem motora. (...). Muitos processos que para nós podem parecer universais em relação ao corpo humano são aprendidos socialmente (DAOLIO, 2006a, p.21).

Daolio considera então fundamental que o aluno aprenda a jogar, que ele se aproprie das técnicas corporais, pois assim ele pode se tornar um pouco mais capaz de se relacionar com o meio ambiente e com os outros (DAOLIO, 2006a). Nesse sentido, é de responsabilidade dos professores de Educação Física proporcionar aos alunos situações para que os mesmos possam desenvolver essas técnicas. A diferença é que esse ensino não estará pautado apenas em conhecimentos fisiológicos e biomecânicos, mas ampliado para um diálogo também com a cultura e o simbolismo que existem e influenciam diretamente nesses movimentos. Isso porque, como afirma Daolio (2006b, p.32), “atuar no corpo implica atuar na sociedade em que este corpo está inserido”. Assim sendo,

se é necessário saber como ensinar uma habilidade motora, é igualmente necessário entender o significado dessa habilidade em nossa cultura, sob o risco de o profissional de educação física transmitir aos alunos de forma acrítica, porém tecnicamente competente, certos modismos ou práticas que pouco contribuirão para o acervo cultural dos mesmos (DAOLIO, 2006a, p.24).

Para realizar então o que Daolio denomina uma “educação física escolar sob a ótica cultural”, os professores devem considerar como ponto de partida o acervo cultural que os alunos possuem, uma vez que eles carregam consigo movimentos corporais com diferentes significados. Nesse aspecto, não cabe ao professor definir movimentos “certos” e “errados”, pois “as técnicas esportivas não devem castrar as técnicas de movimentos que os alunos já possuem” (DAOLIO, 2006b, p.32). Cabe então à Educação Física escolar trabalhar no sentido de ampliar e oportunizar práticas aos alunos, proporcionando novas aquisições culturais. O autor afirma que

o gesto esportivo oriundo dos movimentos dos atletas de alto rendimento, constitui-se, sem dúvida, em técnica, aliás, das mais eficientes e, plasticamente, das mais belas. Mas não pode ser tomado como a técnica modelar, a ser ensinada imediatamente a todos os alunos. Primeiramente, por se tratar de movimentos mais elaborados, demandando grande tempo de treinamento para sua perfeita manifestação; em segundo lugar, porque os alunos, culturalmente situados, podem possuir outros interesses de movimento, que levem a outras demandas em termos de execução (DAOLIO, 2002, p. 102).

Logo, Daolio não descarta os movimentos utilizados no esporte de alto rendimento, pois, como o próprio afirma, “o movimento biomecanicamente eficiente é dotado, inegavelmente, de significados culturais” (2002, p. 102). O autor, inclusive, defende que esses movimentos podem sim serem considerados nas aulas, até porque eles têm um apelo midiático grande por meio da divulgação das partidas e atuações dos atletas. Nesse caso, não cabe ao professor negá-los (até porque ele não conseguirá estar imune aos apelos da mídia), mas também não pode se render a eles, imaginando que todos os seus alunos devam obrigatoriamente conseguir executar esses movimentos com precisão. O que deve ser evitado então é a submissão da Educação Física a essa padronização, uma vez que, como destaca Daolio (2006d, p. 56),

a Educação Física sempre buscou, e exigiu de seus alunos, a eficiência, quer seja ela biomecânica, fisiológica ou em nível de rendimento esportivo. Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas que é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais.

Por conseguinte, Daolio critica a busca pela eficiência nas aulas de Educação Física, optando pelo uso de eficácia simbólica. Para o autor, “falar em eficiência implica em pensar no fim, no resultado, no produto final. Falar em eficácia simbólica implica em considerar o processo, o meio” (2006d, p.56).

Daolio considera então uma Educação Física pautada no ensino das técnicas corporais a partir de um diálogo com a cultura, em que os movimentos devem ser trabalhados e ensinados sem que o contexto destes seja desconsiderado e sem expectativas padronizadas de aprendizagem. Dessa maneira, “os movimentos esportivos não podem se tornar camisa-de-força que impeça os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos, frutos de histórias de vida e especificidades culturais diferentes” (DAOLIO, 2006b, p.33). Cabe ao professor estar sempre atento e “fazer a mediação entre o conhecimento esportivo a ser trabalhado com o grupo em questão e seus interesses, experiências e demandas culturalmente determinados” (DAOLIO, 2002, p.102).

2.1.2 A técnica e a Teoria Crítica: as contribuições de Alexandre Vaz

Como base para reflexões, também usarei os trabalhos do professor Alexandre Fernandez Vaz, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem no debate das técnicas e experiências corporais uma de suas linhas de pesquisa. Vaz toma como referência em seus estudos sobre o corpo a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, na qual os temas da corporalidade e da formação são dos mais importantes da sua composição (VAZ, 2004). O autor destaca que

o tema do corpo e suas expressões e experiências, assim como os destinos da formação cultural e suas vicissitudes, são largamente explorados, configurando-se mesmo como panos de fundo das reflexões críticas à sociedade contemporânea, à modernidade, ao processo imemorial de desenvolvimento da Aufklärung (VAZ, 2004, p.22).

Dentro dessa linha de pensamento, Vaz se baseia principalmente nas obras de Theodor W. Adorno para tratar da temática das técnicas corporais. Adorno defendia a ideia de que a técnica seria um prolongamento do braço humano, “um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana” (ADORNO, 1995, p.131), e criticava a utilização da técnica como algo meramente instrumental, subordinado ao rendimento e ao resultado. Segundo o autor, “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995, p.131).

Adorno argumenta que a sociedade moderna, para garantir seu progresso e sua sobrevivência, deve dominar a natureza, aquilo que é primitivo. A partir desse domínio, o ser humano passa então do mito, em que as forças da natureza teriam poder sobre ele, para o esclarecimento. Para alcançar esse domínio e esclarecimento, é necessário haver um “desencantamento do mundo”, no qual os mitos devem ser dissolvidos; e a imaginação, substituída pelo saber (ADORNO, 1995). Desse modo, o conhecimento racional, a ciência e o esclarecimento elevariam o homem a uma posição superior. Adorno e Horkheimer (1985, p. 20; 1997, p. 19) apud Vaz (2004) apontam que, “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os seres humanos do medo e colocá-los na posição de senhores”.

Porém, a busca pelo domínio da natureza passa necessariamente por um domínio de si mesmo, pois somos parte componente dela. Sendo assim, o homem esclarecido em formação precisa se esquecer e se alienar de seu compartilhamento com a natureza, a natureza interna, o corpo (VAZ, 1999). Dessa forma, não há domínio sobre a natureza se nosso corpo e nossos instintos não forem dominados primeiro. Como exemplo, Adorno e Horkheimer citam a *Odisseia*, de Homero, para exemplificar o que seria o processo de esclarecimento e domínio. Vaz (1999, p.96) destaca que

Ulisses representa o sujeito que se torna esclarecido, que pouco a pouco sai do mundo mitológico, vencendo cada uma das divindades que encontra. (...) A fim de tornar-se sujeito e livrar-se das armadilhas da natureza, ludibriando-as, Ulisses precisa, antes de tudo, dominar-se, tornando seu próprio corpo (também visto como, em sua natural periculosidade) objeto de sua astúcia, de sua razão.

Se Ulisses precisa dominar seu corpo e seus instintos para vencer, o homem moderno também precisa fazer o mesmo. Aquilo que é instintivo do ser humano carece ser repreendido em prol da racionalidade, pois “o que temos de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado, domesticado, apaziguado” (VAZ, 1999, p. 91). Nesse processo, o sacrifício aparece como parte primordial para o esclarecimento humano, prometendo ao homem sua emancipação.

Contudo, diante da necessidade de dominar a natureza (sendo o corpo parte dela) para a evolução humana, caímos no paradoxo de sermos senhores e objetos do mesmo processo, como destaca Vaz (1999, p.91):

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

Isso posto, essa libertação prometida pelo esclarecimento se perde a partir do momento em que é necessária uma alienação do corpo, pois

ao tornar-se sujeito e senhor, o ser humano esclarecido paga como preço sua própria alienação da natureza que o compõe. (...) Dito de outra maneira, inauguramos em nós mesmos a dura relação entre sujeito e objeto, e, para tanto, é preciso que, de alguma forma, tornemo-nos vítimas e algozes ao mesmo tempo (VAZ, 1999, p.95).

Nesse processo de domínio da natureza, o corpo passa a ser tratado como um objeto, uma coisa, perdendo o que há de humano nele. A sociedade instrumentaliza então o corpo, reduzindo-o a uma ferramenta, que pode ser moldada e substituída. Adorno destaca esse processo como a “coisificação” do corpo. Temos então um novo paradoxo, já que o desencantamento do mundo a partir do processo de esclarecimento faz do homem senhor da

natureza, porém coloca seu próprio corpo submisso à sociedade. Dessa forma, o homem não se liberta do mito propriamente dito, pois ele continua não sendo autônomo em relação à sua existência.

A partir dessa premissa em que o corpo humano passa a ser um objeto, algo a ser moldado e dominado, submisso à sociedade, o esporte aparece com grande força, pois é nele que o uso das técnicas corporais se torna mais evidente, uma vez que o seu instrumento técnico por excelência é o próprio corpo, que é utilizado para o rendimento (VAZ, 2001). Independentemente de ser um jogo recreativo de alguma modalidade ou uma competição profissional, as técnicas corporais estão presentes visando à melhor realização das tarefas em questão. Vaz (2001, p.92) salienta que

o caso do esporte é paradigmático, porque as técnicas que desenvolvemos para ele são fundamentais para um melhor desempenho, fazendo com que dominemos melhor o próprio corpo em movimentos firmes e eficientes, às vezes surpreendentes, outras tantas admiráveis.

Dessa forma, Adorno e Vaz apontam o esporte como elemento de forte influência e poder, uma vez que, a partir da lógica do treinamento esportivo, o corpo pode/deve ser treinado e domesticado para que ele seja cada vez mais eficiente:

No treinamento para o esporte, o corpo tem de ser visto como um objeto operacionalizável, de forma que as metáforas que o comparam com algum tipo de máquina, antes de procurar facilitar o entendimento de seu mecanismo, confirmam esse desejo de domínio. (...) Essa “consciência mecânica do corpo” é fundamental para o desenvolvimento não só do esporte, mas de um pensamento de tipo esportivo (VAZ, 1999, p.101).

Como o rendimento é o objetivo final, esse domínio é fundamental para que haja resultado e melhoria no desempenho esportivo. Associar então o corpo a uma máquina o desumaniza e o torna substituível, como uma peça, um objeto.

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

Nesse sentido, o esporte passa a ser uma ferramenta de controle do homem e de seu corpo, assim como os mitos. Ele compartilha da lógica do sacrifício, “mas também leva-a muito adiante, na medida em que desenvolve um conjunto de conhecimentos para sua operação” (VAZ, 1999, p.101). E é a partir da necessidade de domínio desses conhecimentos, as técnicas, para facilitar o domínio da natureza, que se estabelece um novo paradoxo, pois, ao fazê-lo, o corpo se transforma em instrumento técnico que é parte dessa natureza dominada. Vaz (2001, p.92) destaca que

no esporte o instrumento técnico por excelência é o próprio corpo, de forma que é ele que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos devem facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento (técnico) é ele próprio expressão da natureza dominada.

Portanto, da mesma forma como na sociedade, no esporte, a técnica passa também a ser algo puramente mecânico, submissa à lógica do treinamento e usada para fins de rendimento. Entretanto, como já observado, essa questão

não se limita e não acaba no esporte, uma vez que o fascínio pela técnica e pelo progresso é uma das marcas recorrentes de nossa civilização. O esporte apenas radicaliza essa fascinação, reforçando a fé de que o progresso do corpo é infinito. Talvez isso aconteça porque o esporte tende a tornar tudo passível de mensuração, o que facilita a comparação objetiva, sem a qual a idéia de rendimento se tornaria inócua (VAZ, 2001, p.93).

A técnica então é hipervalorizada na sociedade, tornando-se onipresente e com uma importância ímpar na história, de forma que Adorno refere-se à “*fetichização da técnica*, seu caráter sinistro de ganhar, como que por obra de um feitiço, vida própria em relação aos seres humanos” (VAZ, 2001, p.91). Com isso, as pessoas, ao se tornarem tecnológicas, não conseguem o objetivo de serem mais autônomas e esclarecidas – o que seria a libertação vinda do esclarecimento. Elas, por sua vez, passam a ser submissas às técnicas, como uma força própria que as domina (ADORNO, 1995).

Tal submissão, vinda do processo de mecanização e “objetificação” do corpo, não só está presente na sociedade contemporânea, como é reforçada o tempo todo por ela, seja via meios de comunicação ou pelo próprio cotidiano social, por exemplo. Nesse sentido, a escola,

enquanto parte pertencente à sociedade, absorve, reproduz e reforça essa lógica. Torri; Albino e Vaz (2007, p. 501) ressaltam que

é na escola que as culturas de uma sociedade, de forma dinâmica, se reforçam – ainda que eventualmente se fragmentem –, não deixando escapar o corpo de forma ileisa. Dito de outra forma, a escola, por meio da Educação Física, mas não somente dela, absorve, interpreta e trabalha concepções e práticas corporais presentes em outros tempos e espaços da sociedade.

Desse modo, durante o cotidiano escolar, o corpo é educado e disciplinado o tempo todo, seja nas restrições de espaço e movimentos, nas regras de postura e conduta, e nas sanções disciplinares, por exemplo. Torri; Albino e Vaz (2007, p.502) defendem que existe uma educação do corpo em todos os espaços e tempos sociais, porém “é na escola que isso se cristaliza de forma ímpar”. Os autores afirmam que, apesar de algumas disciplinas que tratam diretamente ou não de questões relacionadas ao corpo (como ciências e religião) também reforçarem essa educação, é a Educação Física que, de modo mais explícito, toma o corpo como objeto. E, por trabalhar diretamente com o esporte, que se encaixa no perfil educador e civilizador do corpo na escola – além de contribuir para a mecanização do corpo na sociedade, como já foi dito –, é que a Educação Física escolar contribui não só para a escola, mas também para a sociedade no processo de alienação e submissão do corpo.

É a partir dessa reflexão que Vaz estabelece sua crítica em relação ao uso da técnica na sociedade contemporânea e na educação. No entanto, é importante observar que essa crítica, assim como a de Adorno, não é sobre a técnica em si, muito pelo contrário, pois, como o próprio autor afirma,

não é o caso de condenar a técnica em si, o que seria não mais que um contra-senso. Trata-se de criticar-lhe em seu caráter de centralidade, não apenas quando aparece com inegável força, como no esporte de alto rendimento, mas também nos recônditos onde é capaz de sobreviver onipresente, quase clandestina, como imperativo a confirmar o espírito do próprio tempo (VAZ, 2001, p.92).

Vaz considera a técnica como algo imprescindível para a vida humana, “fundamental para o esporte e para várias de nossas atividades cotidianas” (2001, p.87). O que o autor defende, portanto, é uma reflexão sobre o caráter dominatório que a técnica tem alcançado perante o

homem, fazendo com que ela seja o objeto central de sua ação. Ele entende a técnica como “uma ação deliberada sobre um objeto no sentido do seu domínio e eventual transformação” (2016, p.89), sendo parte da condição humana e algo essencial para a nossa sobrevivência, uma vez que, sem a mesma, “não haveria como cada um de nós relacionar-se com um mundo que lhe é, em primeira instância, hostil” (2016; p.89). Nessa perspectiva, Vaz afirma que

é por meio da técnica (...) que não apenas a espécie seguiu viva sobre a Terra, mas foi capaz de fazer desta um lugar habitável, resultando também na produção de obras que oferecem durabilidade para além da vida ordinária de cada um de nós, como é o caso das artes e também dos esportes (...) (2016, p.89).

O autor ainda pontua que

ela não é, evidentemente, importante apenas para o esporte, mas para a vida em geral, já que nos faz refletir sobre uma das características que justamente nos fazem humanos: a capacidade de produzir meios – técnicos ou tecnológicos – para alcançar fins. Em outras palavras, é pensando a questão da técnica que nos colocamos a ponto de refletir sobre os instrumentos que podem nos fazer viver melhor (VAZ, 2001, p.91).

Se a técnica é parte essencial da relação do ser humano com a sociedade e com o mundo, ela deve ser tratada como algo a serviço do homem e de seu corpo, e não ao contrário. Vaz defende então a ampliação e superação da técnica em relação ao rendimento, vinculada não mais ao treinamento, mas sim ao processo de formação e autonomia dos sujeitos. Dessa forma, a Educação Física escolar deve se libertar da submissão da área ao treinamento esportivo e ao esporte de rendimento, para dar novo sentido ao ensino das técnicas, de forma que os alunos possam usufruir das mesmas de forma crítica e consciente. O autor argumenta que

um tema bastante controverso na Educação Física Escolar é o da técnica. Às vezes a crítica às formas opressoras do corpo, vinculadas à disciplina excessiva e ou sem sentido, atribui à técnica uma vilania que talvez esteja mal colocada. Diferente é quando se critica o tecnicismo, ou seja, quando a técnica se apresenta como um fim em si mesmo, não mais como um meio para atingir fins que seriam desejados para, no caso da Educação, alcançar a boa formação humana (VAZ, 2016; p.88).

Para essa ressignificação do entendimento e uso da técnica, Vaz indica que a presença do esporte na escola também deve ser ressignificada. Não se pode ignorá-lo, dada a sua importância enquanto conteúdo de ensino. O que a escola e a Educação Física escolar devem então é não reduzir o esporte à lógica do rendimento e deixar de considerá-lo em suas múltiplas dimensões, limitando-se apenas ao aprendizado das técnicas de jogo, assim como das regras e táticas. O esporte, assim como outros elementos da cultura corporal, deve ser trabalhado em dois caminhos: “por um lado pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e à corporeidade; por outro pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação estética entre sujeito e objeto” (VAZ, 2001, p. 95).

2.1.3 A técnica corporal como experiência humana

É importante observar que as reflexões de Daolio e Vaz ampliam nossa visão em relação às técnicas corporais, diminuindo uma hegemonia histórica das ciências naturais a partir de um olhar referenciado às ciências humanas. Porém, é necessário destacar que existem diferenças nas abordagens de cada um. Daolio parte de uma perspectiva antropológica, na qual a inserção da cultura no pensamento sobre o movimento humano é o fator diferencial e de destaque, pois, como afirma o autor, “os movimentos realizados pelo corpo humano são desenvolvidos e determinados em função de uma cultura” (2006b, p.30). Sendo assim, as técnicas corporais devem ser pensadas em função do contexto em que elas estão inseridas, e não mais como algo dado, imutável. Vaz, por sua vez, também considera a cultura e o contexto como fatores relevantes para o tratamento das técnicas corporais. Contudo, tendo a Teoria Crítica como uma base teórica, o autor destaca que não basta simplesmente considerar a cultura, mas também problematizá-la, refletindo sobre quais valores determinada cultura está propagando. Nesse ponto, Vaz se apoia em uma crítica à cultura capitalista de consumo (entre a qual está o esporte de rendimento), que trata os corpos como objeto, “mecanicando-os”.

Partindo dessas reflexões sobre os autores, temos como ponto principal a necessidade de ampliação do debate acerca do movimento humano, observando-o também “por meio de sua

historicidade e subjetividade, aprofundando o social que há nele” (SILVA e ALMEIDA, 2014, p.201). Trata-se, então, de valorizar sim os aspectos biológicos das técnicas humanas (fisiologia, biomecânica, aprendizagem e desenvolvimento motor) enquanto conhecimentos relevantes e necessários, mas também entender que não é possível pensar em movimento humano sem considerar a influência do contexto histórico e social nas diferentes produções de movimento. A partir desse pressuposto, tentar fazer uma separação do que é biológico e do que é cultural no movimentar-se humano não parece algo possível.

Logo, para a reflexão que será feita sobre o ensino das técnicas corporais na Educação Física escolar, as mesmas serão compreendidas enquanto parte de uma sociedade e de um corpo social que as interpreta, modifica e expressa de maneiras diferentes. Diante disso, é possível pensar em um ensino das técnicas que não se prenda aos padrões do alto rendimento, partindo de uma perspectiva que amplie a compreensão do movimento humano, considerando o contexto social. A Educação Física, então, deve apresentar aos alunos diversas possibilidades de movimentos, contextualizando-os, de forma a possibilitar aos mesmos uma compreensão acerca desses movimentos e uma ampliação no seu repertório, visando também a uma melhora individual em sua prática. Ao fazer isso, estaria a Educação Física promovendo um empoderamento e um aumento na autonomia dos alunos em relação às práticas corporais? Para tal associação, primeiramente será necessário também refletirmos sobre esses dois conceitos.

2.2 Reflexões sobre o empoderamento e a autonomia

O empoderamento é um termo que vem sendo muito utilizado nos discursos sociais, principalmente nas mobilizações de grupos buscando melhores condições de exercer sua cidadania. Contudo, por se tratar de um uso relativamente recente no Brasil, seu significado pode assumir diferentes entendimentos. Ao procurar na literatura referências sobre o conceito de empoderamento, foram muito recorrentes as contribuições da professora dra. Rute Vivian Angelo Baquero, que tem na educação sua principal área de pesquisa. A autora, que é pedagoga, atualmente é professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

(Unisinos), no Rio Grande do Sul, e tem como linhas de pesquisa a formação do educador e os processos de exclusão social e educação básica.

Ao tratar do empoderamento, Baquero (2012) destaca que o termo é ainda complexo, inexistente em dicionários brasileiros recentes e com diversos sentidos atribuídos a ele. Sendo assim, não existe um significado único, são várias as suas definições. No entanto, vale ressaltar que o neologismo “empoderamento”

está consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder (BAQUERO, 2012, p.174).

Historicamente, o termo tem sido utilizado para falar de uma emancipação social, do fortalecimento de grupos ou pessoas perante algum processo de dominação ou alienação, já que, como afirma Baquero (2012, p.173),

a dominação está presente nas sociedades ao longo da história sob diferentes formas. Seu estudo assume centralidade nos campos de Educação e Política, ao se questionar a possibilidade de emancipação do ser humano. Um tema central na discussão sobre emancipação é aquele que se refere ao “*empowerment*” ou “empoderamento” de sujeitos, individuais e coletivos.

Dessa forma, a utilização do termo cresceu a partir da luta de movimentos sociais emancipatórios (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência), em busca de direitos e exercício pleno de sua cidadania, principalmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX (BAQUERO, 2012). Entretanto, a palavra “tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc. XVI, na Europa, num movimento de protagonismo na luta por justiça social” (HERRIGER, 1997, apud BAQUERO, 2012, p.174).

No Brasil, a utilização do termo “empoderamento” veio a partir da tradução do termo “*empowerment*”, de origem inglesa. Por conseguinte, encontramos na literatura brasileira o termo não traduzido e também com sua tradução, sem distinção de seu sentido pela opção de uso. Gonh (2004) destaca que, no Brasil, o empoderamento tem sido utilizado tanto para se referir à promoção de grupos e comunidades quanto à integração de indivíduos excluídos no contexto social. Em seu levantamento bibliográfico, Baquero (2012, p.176) afirma que existe

concordância de que o empoderamento “pode ocorrer em diferentes níveis, referindo o empoderamento individual, o empoderamento organizacional e o empoderamento comunitário”. Nesse sentido, o empoderamento individual está ligado

à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas (BAQUERO, 2012, p. 176).

A ênfase nesse tipo de empoderamento é no aumento do poder individual, por meio do aumento na autoestima, autoafirmação e autoconfiança dos sujeitos. O empoderamento organizacional, por sua vez, envolve a mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinada organização; e o empoderamento comunitário se dá quando o foco está na estrutura das mudanças sociais e na estrutura sociopolítica (BAQUERO, 2012).

No contexto escolar, encontramos em Paulo Freire um grande defensor da necessidade de empoderamento dos alunos. Segundo Silva et.al (2016, p.6), o autor

foi o estudioso que mais contribuiu para as discussões em torno da temática do empoderamento. As proposições apresentadas em seus livros (...) permitem-nos encontrar, em sua linha de raciocínio, elementos significativos da ideia de empoderamento.

Freire ressalta a importância do empoderamento dos alunos enquanto forma de autoemancipação e autonomia. O autor pontua que, embora não suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, o empoderamento é absolutamente necessário para o processo de transformação social, por meio do desenvolvimento e percepção crítica dos alunos em relação à realidade (FREIRE e SHOR, 1986). Porém, no diálogo com Shor, quando questionado se existe ou não uma “auto-emancipação pessoal⁷”, Freire responde que não, pois acredita que

mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma

⁷ Termo utilizado por Shor (FREIRE e SHOR, 1986, p.71).

atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (FREIRE e SHOR, 1986, p.71).

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

É possível perceber que, mesmo com a característica polissêmica do termo e a assunção de diferentes tipos de empoderamento, todos os autores pesquisados compartilham de um ponto em comum em sua definição: a ideia de uma emancipação social, uma aquisição de poder para o exercício pleno da cidadania, proporcionando ao indivíduo consciência social e controle sobre sua vida. Dentro dessa perspectiva, Silva et.al (2016, p.3) destacam que “o empoderamento é um processo em que as pessoas sejam, por elas mesmas, capazes de se autogerir, a fim de consolidar sua participação nas decisões dos acontecimentos políticos, sociais, culturais etc., os quais lhes dizem respeito”. Baquero (2012, p.181), por sua vez, afirma que

o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

Sendo a escola um lugar institucionalizado para a preparação dos sujeitos para a vida em sociedade, deve estar entre seus objetivos e desafios proporcionar então aos alunos possibilidades para seus empoderamentos. Assim sendo, o objetivo não é a mera assimilação acrítica de conteúdos, mas sim a formação de um sujeito com as ferramentas necessárias para que possa compreender a realidade e atuar sobre ela. Para tanto, é necessário que, no processo

de ensino/aprendizagem, os alunos passem da condição de apenas receptores de conhecimentos para protagonistas da aprendizagem, participando ativamente da construção do saber. Logo, pensar na educação como um local para o empoderamento dos alunos

permite que educadores e educandos deixem de ser tratados como meros objetos manipuláveis pelo sistema opressor e se percebam como sujeitos pensantes, reflexivos e autônomos, capazes de se libertarem entre si. A proposição é, realmente, a de se pensar numa educação libertadora, progressista, que considere os educandos como sujeitos ativos do (no) processo e que não apenas aprendem ou absorvem conteúdos, conhecimentos científicos e sistematizados trazidos pelo professor para a escola, para a sala de aula (SILVA et.al, 2016, p.8).

Entretanto, é necessário ter em mente que não é possível para um professor (ou qualquer outra pessoa) empoderar um indivíduo, pois isso não é algo dado, pronto, que alguém simplesmente entrega a outra pessoa. Nesse sentido, Baquero (2012) aponta que, em uma educação crítica, os educadores devem oportunizar aos alunos experiências para o aumento de suas habilidades e recursos, contribuindo para o aumento do controle sobre suas próprias vidas. Assim, é necessário tratar o empoderamento como um processo individual de conscientização e passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica (BAQUERO, 2012), na qual o professor é um mediador e facilitador, proporcionando aos alunos oportunidades para que se desenvolvam, respeitando o tempo de cada um.

Como podemos perceber, o empoderamento é tratado como fator de extrema importância no desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. Vicente Zatti, professor doutor que tem na filosofia da educação uma de suas áreas de pesquisa, ao pensar a autonomia na educação, estabelece na obra *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire* diálogos com esses dois pensadores de referência (ZATTI, 2007). Em seu trabalho, o autor destaca que a autonomia está ligada à capacidade do sujeito de fazer uso de sua liberdade e determinar-se. Em sua etimologia,

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

A autonomia é, então, o contraste da heteronomia, que, “em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei)” (ZATTI, 2007, p.12). Uma pessoa heterônoma é aquela que segue leis e regras impostas por terceiros, não participando de sua construção e não as questionando. Nesse sentido, ser autônomo é ter o poder de decidir sobre sua vida e não apenas se submeter acriticamente às imposições e leis sociais. Envolve assumir o controle das suas vontades, decisões, e ter liberdade para agir com independência⁸.

É uma condição, ou seja, a autonomia não está posta, depende do mundo e da sociedade na qual o sujeito está inserido, não apenas de sua consciência e vontades. Nessa lógica, Zatti (2007, p.12) afirma que a construção da autonomia envolve dois aspectos: “o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer”. Por isso, é necessário que ambos os aspectos estejam presentes para que haja autonomia, uma vez que o fazer

não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p.12).

Paulo Freire foi um grande defensor da necessidade de se desenvolver a autonomia dos sujeitos, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* (2017), o autor defende uma prática docente orientada pela necessidade de possibilitar à população oprimida a passagem do estado de heteronomia para o de autonomia. Freire, como destaca Zatti (2007, p.38),

não diz textualmente o que entende por autonomia e heteronomia, mas a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico podemos afirmar que autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação.

⁸ Embora não pretenda neste estudo me aprofundar nas reflexões sobre o aporte filosófico kantiano, é importante comentar que Zatti (2007), ao estudar sobre o conceito de autonomia e liberdade em Kant, afirma que “a liberdade prática é, então, a independência da vontade em relação a toda lei que não seja a lei moral. O homem não é determinado pela natureza, e, pelo livre-arbítrio, pode escolher agir por dever, e nisso consiste sua autonomia” (p.31).

Nessa perspectiva, Paulo Freire combate o que chama de “Educação Bancária”⁹, um modelo tradicional de ensino em que o professor é o centro das atenções e detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno é aquele que deve ser moldado. Nesse modelo, o ensino se torna mecânico, sem reflexões; o professor transfere seus conhecimentos; e cabe ao aluno apenas absorvê-los, reproduzindo-os. Para Freire, ao contrário, a educação deve ser libertadora, dialógica, na qual professor e aluno interagem e aprendem mutuamente. O conteúdo, o objeto a ser conhecido, vincula os dois sujeitos, levando-os a refletirem juntos sobre ele. Logo, o diálogo se torna

a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE e SHOR, 1986, p.65).

O aluno é considerado, assim, como sujeito da aprendizagem, sendo que sua realidade e suas experiências são respeitadas e valorizadas. O professor, em vez de um mero transmissor de conhecimentos prontos, deve ser um formador, fazendo de suas aulas um momento de reflexão conjunta e, ao ensinar os conteúdos, não pode negar seu dever de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2017, p.28).

Dessa forma, como destaca Paulo Freire,

pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE. 2017, p.31).

Isso é o que Freire chama de uma “educação libertadora”, que é, ao mesmo tempo, uma “pedagogia da autonomia”, na qual o aluno se reconhece enquanto sujeito social e se torna cada vez mais independente, conquistando sua liberdade. Esse processo se dá a partir do desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua

⁹ Termo assumido por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 2017, p.91-92). Dessa forma, Freire entende “a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 2017, p.142), sendo que esse desenvolvimento é um processo longo e contínuo, que envolve todos os sujeitos da educação.

Sendo assim, cabe a nós, professores, proporcionarmos aos nossos alunos um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua autonomia, por meio de uma educação dialógica e libertadora, que possibilite problematizações, reflexões e críticas, tendo sempre em mente que

ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2017, p.105).

Ao pensar nas aulas de Educação Física pelo viés da temática do ensino das técnicas corporais e refletir sobre os conceitos apresentados de empoderamento e autonomia, é possível perceber como as escolhas do professor podem determinar se o processo educativo será libertador ou não. Se a educação deve ofertar ao aluno possibilidades para uma leitura crítica do mundo, tendo em vista sua emancipação, é seguro afirmar que o domínio do corpo, por meio do aprendizado técnico, pode contribuir para esse fim, já que permite mais expressão dos sujeitos e melhora sua relação com o mundo e a sociedade. Esse aprendizado deve ser a partir de uma perspectiva na qual o aluno é sujeito do processo e as técnicas corporais são tratadas como um meio, e não um fim, promovendo assim seu empoderamento e autonomia em relação às práticas corporais. Nesse sentido, as reflexões apresentadas se tornaram a base tanto para a construção e o desenvolvimento da unidade didática do estudo, descrita no capítulo seguinte, quanto para a análise e a reflexão de todo o processo, que serão desenvolvidas no capítulo 4. Vale ressaltar que essa aproximação com a teoria já foi um primeiro estágio da reflexão sobre minha prática, pois fui modificado por ela na medida em que me aproximava dos conceitos estudados.

3 A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Ao me propor refletir e escrever sobre minha própria prática, acabei me tornando sujeito e objeto do estudo. É interessante observar como muitas vezes nós, professores, caímos numa rotina de aulas que acabam se tornando mecanizadas, repetidas anualmente, sem esforço de reflexão. Nesse sentido, só de iniciar o processo de construção da unidade didática, sabendo que ela seria analisada por mim mesmo, já começaram vários debates internos sobre meu modo de ensinar. Isso é algo extremamente importante para a formação de um professor reflexivo, pois proporciona um pensamento crítico sobre sua prática, evitando ao máximo que ela se torne mecânica, automatizada. Pérez Gómez (1997, p.112) destaca que “a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação”. Portanto, é necessário que o professor se aproxime da teoria que norteia seu trabalho, porém partindo do princípio de que ele é um autor, e não um mero reproduzidor, como destacam Caparroz e Bracht (2007, p.31):

Reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor.

Sendo assim, compreendo que, em minha vida profissional, defrontei-me com diversas situações para as quais não encontrei “respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110). Dessa forma, um educador que se propõe a pensar e discutir sobre a prática deve adquirir um conhecimento que

vai mais longe do que regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.110).

Paulo Freire também destaca a importância da reflexão para a formação dos alunos, em que o ensino vai além da aplicação de conceitos pré-estabelecidos. Para o autor,

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

Partindo dessa perspectiva de uma reflexão constante, foi construída e desenvolvida a unidade didática do estudo. Durante esse processo, ocorreram mudanças internas que acabaram alterando os andamentos propostos a princípio. O contato com a literatura e os diálogos com os sujeitos da experiência geraram dúvidas, questionamentos e abriram para novas ideias e possibilidades. Nesse ponto, é importante descrever o caminho percorrido na minha trajetória de professor na escola até a aplicação da unidade didática.

3.1 O início do trabalho pedagógico: o professor como um sujeito na experiência

No segundo semestre de 2011, quando fui admitido como professor da educação básica na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, comecei a dar aulas na Escola Municipal Hilda Rabello Matta (EMHRM), também conhecida como Hirama. Eu a escolhi por ser no bairro onde moro praticamente por toda minha vida, o que facilitaria muito no deslocamento e também por já ser familiarizado com a região. Além disso, é uma escola que eu já conhecia, em que vários dos meus amigos estudaram e com a qual eu já tinha certa proximidade, frequentando-a em alguns momentos da minha infância e adolescência (eventos, oficinas etc.). Por outro lado, mesmo com essa “proximidade”, sempre estudei em uma grande escola particular da cidade e minha experiência como professor, até então, havia sido nessa mesma escola, ou seja, o universo da educação pública básica ainda era desconhecido por mim. Nessa lógica, eu assumi essa nova etapa como um grande desafio e certo receio, uma vez que a representação que eu tinha a respeito do cotidiano de uma escola pública, formada sobretudo pela mídia e relatos de amigos durante minha vida, infelizmente era ruim (violência, indisciplina, carência de materiais, entre outros).

Figura 1 – Entrada da escola



Fonte: o autor (2020)

Minha primeira preocupação, antes mesmo de assumir, era com a questão do espaço e da materialidade. Por conhecer a escola, eu tinha a lembrança de ela ter um bom espaço físico, porém não tinha nenhuma noção de como era a utilização desse espaço e suas condições atuais (até porque haviam anos que eu não entrava lá). Pela minha experiência docente, estava acostumado a desenvolver aulas com um bom material disponível. Por isso, tive medo de não ter essa condição, e isso prejudicar ou limitar o desenvolvimento do meu trabalho.

González (2018) também comenta sobre o tema, afirmando que a falta de estrutura física e material didático são questões que geram insatisfações nos professores de Educação Física das escolas públicas. É possível perceber essa realidade em conversas com colegas de profissão que atuam nessas instituições e, muitas vezes, não têm espaço adequado para realizarem sua prática pedagógica e até desembolsam o próprio dinheiro para conseguirem ter um material mínimo de trabalho. As condições da escola, sua estrutura física e uma materialidade adequada são fatores muito importantes (embora não determinantes) para que um professor desenvolva um trabalho de qualidade, pois, assim como destaca Paulo Freire,

o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as

condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2017, p.64-65).

Contudo, ao assumir meu cargo na EMHRM, o que encontrei foi uma situação que considero privilegiada e que me surpreendeu positivamente. A escola possui um amplo espaço para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, com três quadras poliesportivas (sendo uma coberta) e quatro, de peteca – nesta também é possível trabalhar outros esportes de rede, como o voleibol, o badminton e o sorvebol.

Figura 2 – Visão geral das quadras a partir da arquibancada



Fonte: o autor (2020)

Figura 3 – Quadras de peteca nas quais foi realizada a maior parte da unidade didática, a partir do portão de entrada deste espaço



Fonte: o autor (2020)

Figura 4 – Tendo ao fundo um bloco de salas de aula, outra visão das quadras de peteca nas quais foi realizada a maior parte da unidade didática



Fonte: o autor (2020)

Figura 5 – Quadra do fundo



Fonte: o autor (2020)

Quanto aos recursos didáticos, existe uma sala de materiais da Educação Física, que, no momento da minha chegada, em 2011, praticamente não tinha nada, apenas algumas poucas bolas velhas, o que me deixou, a princípio, bem apreensivo. Porém, o vice-diretor, responsável pela compra de materiais da escola, logo me levou a um depósito em que tinham vários materiais guardados que os outros professores da disciplina não utilizavam (bolas de diferentes esportes, cones, coletes, colchões). Para o início da minha prática, esse material era suficiente, mas, mesmo assim, a direção da escola se prontificou a comprar o que eu precisasse – o que realmente ocorreu ao longo dos anos. Dessa forma, percebi um potencial muito grande para o desenvolvimento de um bom projeto na Educação Física.

Figura 6 – Sala de materiais atual (vista da porta)



Fonte: o autor (2020)

Figura 7 – Sala de materiais atual (vista do fundo)



Fonte: o autor (2020)

Quando fui apresentado às turmas e pude iniciar o trabalho, a realidade encontrada realmente não foi das melhores. Além da ausência de uma proposta curricular e um projeto para a Educação Física na escola, a situação era de um total descaso dos alunos e da própria instituição em relação à disciplina, que era tratada como um momento livre, algo para relaxar, sem objetivos de ensino/pedagógicos definidos. Nesse caso, é importante destacar que a Prefeitura de Belo Horizonte possui um documento norteador para a Educação Física (BELO HORIZONTE, 2009), com proposições curriculares, assim como nas outras disciplinas. Entretanto, como as escolas e professores possuem certa autonomia e flexibilidade para a organização curricular e não existe uma fiscalização efetiva a respeito disso, muitas vezes esse documento não é sequer consultado pelos professores.

Nesse sentido, não havia na escola um direcionamento e condução pedagógica nas aulas. Os alunos iam para a quadra e ficavam “livres” para escolher o que fazer, sendo que vários meninos jogavam futebol; algumas meninas e meninos, raramente, queimada ou voleibol; enquanto o restante apenas passava o tempo na arquibancada. A professora que ocupava o cargo que eu estava assumindo havia sido agredida por uma aluna e foi transferida da instituição. Dessa forma, as turmas terminaram o ano sem professor de Educação Física e começaram 2011 na mesma situação, sendo que três outros professores assumiram durante o ano, porém nenhum ficou mais de duas semanas. Assumi então, no fim de agosto, as turmas de sétimo, oitavo e nono anos, que estavam sem professor e sem aula da disciplina praticamente o ano todo.

Havia ainda uma professora de Educação Física responsável pelas outras turmas, em processo de aposentadoria, que, muitas vezes, acabava ficando também com as turmas que estavam sem aulas (tendo em vista o grande tempo sem professor para elas). No entanto, ela mesma admitia que não estava mais preocupada em desenvolver um trabalho pedagógico, apenas “controlava os alunos”. Essa situação infelizmente não é novidade na Educação Física brasileira. González (2018, p.7-8) caracteriza essa ação como um “abandono da tarefa de ensinar ou desvinculada do papel docente”, prática também conhecida como “rola-bola”, que,

em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Frequentemente, a ação se reduz a uma simples administração do material didático (bolas, redes, cordas). Em

resumo, como consequência desse não se empenhar ou dessa ausência de pretensões de ensino, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar “não aula”.

No caso da EMHRM, essa situação de “não aula” se agravava. Isso porque, muitas vezes, nem professor as turmas tinham, alguém ia para a quadra apenas para “olhar os alunos”. Essa “não aula” desencadeou na escola uma situação na qual a Educação Física não era mais tratada como uma disciplina. Professores e coordenadores não usavam o espaço da quadra e das aulas como espaços pedagógicos, mas sim como prêmio ou depósito de alunos. Estudantes com algum mau comportamento eram ameaçados e punidos com suspensão das “aulas” de Educação Física; e atividades em sala eram propostas, tendo como prêmio ir para a quadra, caso as mesmas fossem cumpridas satisfatoriamente. Em dias quando faltavam professores, as turmas eram encaminhadas para as quadras, sem nenhum professor responsável ou direcionamento de atividade, da mesma forma que professores tinham o hábito de enviar alunos para lá simplesmente para se livrarem deles naquele horário. Essa também é uma situação infelizmente comum e, muitas vezes, considerada “benéfica”, pois, como afirma González (2018, p.14), existe um caráter funcional para a escola do abandono do trabalho docente do professor de Educação Física, no sentido de que

ter um professor com disposição para ocupar seus alunos com práticas corporais sem maiores pretensões de ensino ajuda no funcionamento da escola, na medida em que esse espaço-tempo se converte numa espécie de coringa frente a imprevistos ou atividades atípicas à rotina escolar. Por exemplo, as aulas de Educação Física podem ser ocupadas com outras atividades da escola; eventualmente, podem ocupar os alunos em horas vagas; liberar parte dos estudantes para estes se ocuparem de outras atividades; ou sua interdição pode virar uma ameaça eficaz ou eventual castigo para “enquadrar” alunos indisciplinados.

Por esse motivo, no ano anterior, as aulas de Educação Física haviam passado de duas aulas semanais para apenas uma, já que não havia justificativa pedagógica para sustentar tal carga horária¹⁰. Sendo assim, percebi que uma das tarefas mais urgentes que eu teria era a de criar

¹⁰ A redução da carga horária da Educação Física havia ocorrido anteriormente à minha entrada, com a justificativa de alguns professores que a disciplina “não dava nada”, era só “rola-bola” e que apenas ocupava tempo no calendário de aulas. Desse modo, para garantir mais aulas para outros professores, fizeram essa diminuição sem nenhum enfrentamento por parte dos professores de Educação Física.

naquele ambiente escolar a noção de que a Educação Física é uma disciplina, com objetivos de ensino bem definidos e que deveria ser tratada com tal.

Logo nos primeiros dias, procurei entender como se dava essa relação da escola com a Educação Física e percebi que não seria simples alterar essa realidade. Muitos alunos estavam bem confortáveis em poder ter um horário livre e não queriam mudanças nessa situação, assim como o grupo de professores e coordenação viam com bons olhos poder ter as quadras e o horário da Educação Física como esse coringa. Para essas pessoas, a minha presença incomodava, pois eu quebrava com uma rotina já estabelecida pela escola.

Por outro lado, reparei que existia certa carência de alguns alunos por algo sistematizado, que não queriam apenas ficar na quadra o ano todo à toa; e percebi também que alguns professores eram contra essa desvalorização da disciplina. Esses fatos indicavam que nem todos estavam confortáveis com a situação das aulas de Educação Física, o que poderia ajudar nas mudanças que eu pretendia realizar. Além disso, tive apoio irrestrito da direção da escola, que queria ver a disciplina valorizada e organizada, o que me respaldou muito para iniciar o trabalho. Dessa forma, comecei um processo de convencimento dos alunos (e também do grupo de professores e coordenadores) sobre a importância e o papel da Educação Física escolar.

Com os alunos, após um momento inicial de conversas e explicações sobre o papel da Educação Física escolar, fiz alguns combinados que foram necessários e importantes, bem como me permitiram começar um projeto de ensino. Na situação de uma ausência da Educação Física, era necessário apresentar diretrizes e também ouvir os alunos, pois eles teriam que colaborar no processo pedagógico. Os combinados serviram como um primeiro exercício de diálogo e aproximação, uma vez que, além da minha fala, os alunos também puderam opinar. Tentei ouvi-los e fiz com que me ouvissem, para chegarmos a alguns acordos que nos comprometeríamos a cumprir. Pensando nas discussões sobre o empoderamento e autonomia dos alunos, é possível situar esse primeiro momento como um início do desenvolvimento desses fatores, já que esse diálogo os reconhecia como sujeitos do processo, e não apenas cumpridores de regras impostas por terceiros, trazendo também para as turmas a responsabilidade da construção e do desenvolvimento das aulas. Porém, naquele momento, eu

não tinha essa clareza sobre tais questões e estava mais preocupado em conseguir dar as aulas do que qualquer outra coisa.

Dos combinados feitos, destaco os dois principais: 1) eu abriria mão de parte da aula, para que eles ficassem livres e praticassem o que queriam – então, eu conduzia metade da aula de acordo com meu planejamento, e eles escolhiam o que fazer na outra metade, que para a maioria era jogar futsal –; e 2) só participaria do momento livre da segunda parte quem participasse do primeiro momento. Dessa maneira, consegui inicialmente uma participação grande das turmas; e os alunos foram, aos poucos, conhecendo outras experiências de movimento e se comprometendo mais nas aulas. Foi interessante perceber como o simples fato de ter atividades diferentes e sistematizadas despertou o interesse e a vontade deles, sendo que, em vários momentos, quando chegava a parte “livre”, eles pediam para continuarmos a atividade proposta da primeira parte.

Esse fato mostra que a justificativa do “rola-bola” – de que os alunos são resistentes e não querem fazer nada a não ser jogar bola –, muitas vezes, não se confirma na prática daqueles professores que realmente se comprometem a mudar essa realidade. Ira Shor, no diálogo com Paulo Freire, relata que, mesmo no início de sua carreira, enquanto ainda tinha enormes dúvidas e incertezas sobre seu papel enquanto professor, encontrava muito respeito, tolerância e menos hostilidade de seus alunos, pois seu entusiasmo lhes mostrava suas boas intenções (FREIRE e SHOR, 1986). Acredito que, nesse início, muitos alunos estabeleceram comigo essa mesma relação.

Com o grupo de professores e coordenação, também percebi que uma mudança no entendimento do papel da Educação Física seria urgente. Já havia alguns anos, por exemplo, que os professores da disciplina não participavam ativamente dos conselhos de classe, pois não eram considerados importantes (tendo em vista a situação das aulas). As notas eram dadas aparentemente de forma aleatória, pois todos os alunos tinham os mesmos conceitos¹¹

¹¹ Na rede municipal de Belo Horizonte, o ano escolar é dividido em três trimestres. Até o ano de 2014, o sistema de notas era baseado em conceitos, com 100 pontos em cada trimestre e o conceito de acordo com a porcentagem da nota (menor que 60% = E; 60 a 69,9% = D; 70 a 79,9% = C; 80 a 89,9% = B; 90 a 100% = A). Desde o ano de 2015, trabalha-se com notas e 100 pontos anuais, sendo que, na minha escola, o primeiro e o segundo trimestres valem 30 pontos; e o terceiro, 40.

(geralmente “B”). Nesse sentido, minha estratégia inicial foi manter um diálogo constante e uma participação ativa nas reuniões, firmando a minha posição de professor e a da Educação Física como uma disciplina, e não uma atividade, o que gerou muitos enfrentamentos, questionamentos, negociações e até discussões mais acaloradas.

Tive algumas vezes de recorrer a medidas drásticas que geraram conflitos, como: trancar o espaço de quadra, impedindo que alunos que não eram daquele horário entrassem (mesmo mandados pelos professores); buscar alunos impedidos de participar da minha aula por outro professor, incorporando-os normalmente na aula; retirar alunos que estavam acostumados a “matar aula” na quadra (muitas vezes, com a coordenação fazendo vista grossa); proibindo os alunos que não participaram da primeira parte da aula de participarem do momento livre, entre outros. Contudo, nesse momento, eu sabia que estava em um processo de construção de uma nova ideia de Educação Física escolar, quebrando preconceitos, barreiras e costumes existentes já há algum tempo, sendo que essas medidas eram importantes para tal.

Com o passar dos meses, fui obtendo algumas novas conquistas. Consegui com a coordenação que as turmas sem professor ou alunos indisciplinados na sala não fossem mais mandados para a quadra e que a prática de retirar alunos da Educação Física por mau comportamento em outras aulas fosse proibida¹². Ao fim do primeiro ano, tive minha primeira grande vitória: voltar para a carga horária anterior de duas aulas semanais. Tive o apoio dos alunos (que pressionaram muito a escola por esse aumento das aulas), da direção (que seguia me dando total respaldo) e de vários professores, todos com a justificativa de que “agora sim tinha aula”.

No ano seguinte, 2012, iniciei o trabalho com as turmas em uma situação mais favorável do que a do ano anterior, de chegar já no segundo semestre. Para estruturar meu projeto inicial, eu me baseei nas proposições curriculares da rede municipal (BELO HORIZONTE, 2009), que seguem a mesma ideia de Educação Física escolar que eu já desenvolvia na outra escola. Dessa forma, esse projeto e o planejamento de conteúdos ficaram bem parecidos com o que eu tinha feito na instituição anterior, pois era minha maior referência prática. No início do ano, apresentei-os às turmas, em que fizemos alguns ajustes e combinados. Mantive o

¹² É necessário ressaltar que, mesmo com a determinação da coordenação, alguns professores insistiam nessas práticas, o que ainda gerava conflitos.

combinado com os alunos de deixar um tempo livre ao fim das aulas (porém, agora, esse tempo era menor em cada aula; e eu tinha também duas aulas semanais), com a mesma regra de que só teria direito a ele aqueles que participassem da primeira parte. Estruturei um sistema de avaliação similar ao que fazia na outra escola, com uma prova trimestral e nota por participação nas aulas.

A partir daí, fui seguindo com esse planejamento e tentando sempre cumprir com os combinados, exigindo que os alunos fizessem o mesmo. Fiz o máximo possível para manter sempre uma relação de confiança e diálogo com as turmas, o que foi tornando minha relação com os alunos cada vez mais próxima e facilitava quando eu propunha a eles algo novo. Os enfrentamentos foram cada vez menores, mantendo aqueles que são inerentes às escolas e às aulas de Educação Física em geral (problemas de indisciplina, má vontade, resistências etc.). Sendo assim, ao longo do ano, fui conseguindo cada vez mais o respeito por parte das turmas e da comunidade escolar.

Com o passar do tempo, os alunos (e também os professores) foram compreendendo mais o papel da Educação Física (ou, pelo menos, respeitando aquele espaço enquanto tempo de aula) e construindo um entendimento pedagógico do que seria uma aula direcionada, deixando de lado aquela ideia de “aula livre” ou tempo de descanso. Ao longo dos anos, fui então conseguindo desenvolver o trabalho que queria e acreditava, sendo que hoje não tenho problemas (fora dos normais que são inerentes às escolas) na proposição de projetos e conteúdos. No corpo docente, houve uma mudança grande em relação ao tratamento da Educação Física, tornando-se raro algum tipo de discriminação ou desmerecimento da disciplina. Em geral, sinto uma atitude respeitosa e de admiração por parte dos outros professores. Pensando em todo o processo passado, posso afirmar que acabei participando de um “empoderamento da Educação Física escolar¹³” na escola.

¹³ Talvez os conceitos referentes ao empoderamento não se apliquem formalmente a esse caso, porém o termo foi trazido apenas como um analogismo para ilustrar um processo de fortalecimento da Educação Física escolar na instituição, com sua obtenção de poder e reconhecimento por parte da comunidade escolar para o exercício de suas atribuições enquanto disciplina curricular, o que se assemelha ao empoderamento dos sujeitos destacado no texto.

3.2 As diferentes Educações Físicas e um novo projeto

Durante o desenvolvimento deste estudo, éramos dois professores de Educação Física no turno da manhã, sendo que a outra professora também trabalhava na escola à tarde, com alunos do segundo ciclo (quarto, quinto e sexto anos do Ensino Fundamental). As turmas do primeiro ciclo (primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental), que também estão à tarde, tinham aula de Educação Física com uma pedagoga. Como ainda não existe um projeto político pedagógico específico da Educação Física na escola nem uma coordenação de área, cada professor faz seu planejamento separado, de acordo com sua visão sobre os objetivos da disciplina e com suas características pessoais.

Essa situação se agrava em relação aos turnos, pois, em 2019, por exemplo, eu não tinha nenhum contato com a professora pedagoga responsável pelas aulas de Educação Física do primeiro ciclo à tarde. Esse é um aspecto que tem dificultado ainda mais na estruturação de um projeto para a disciplina. Apesar de a Secretaria de Educação do município disponibilizar parâmetros curriculares (BELO HORIZONTE, 2009), que servem como uma referência ao nosso trabalho, eles muitas vezes não são utilizados pelos professores ou, então, interpretados de forma diferente. Logo, apesar de algumas tentativas, ainda não conseguimos estruturar um planejamento em conjunto, tanto pelas diferenças em relação à visão da Educação Física quanto pela dificuldade de diálogo entre os turnos. Esse “individualismo” nos planejamentos acaba criando algumas situações complicadas e prejudicando o trabalho, uma vez que não existe uma continuidade de projeto de ensino da Educação Física ao longo dos anos de escolarização.

No ano de 2019, assumi seis turmas, cada uma com duas aulas semanais de 1 hora, totalizando 12 horas de regência na semana. São duas turmas de sétimo ano e quatro, de nono, como pode ser observado no quadro abaixo¹⁴:

¹⁴ No turno da manhã, tinham ainda mais três turmas de sétimo ano e duas, de oitavo, que estavam com a outra professora.

Quadro 1: Turmas assumidas em 2019

TURMA	Nº de meninos	Nº de meninas	Total
7º ano D	15	16	31
7º ano E	12	18	30
9º ano A	17	10	27
9º ano B	19	12	31
9º ano C	17	12	29
9º ano D	19	9	28

Fonte: o autor (2019)

Das quatro turmas do nono ano, fui professor de duas no ano anterior, sendo que a outra professora era responsável pelas outras duas. Isso acaba criando uma dificuldade inicial no planejamento, pois as vivências dentro da Educação Física são bem diferentes entre os alunos. Dessa forma, muitas vezes, eu tenho que voltar em conteúdos (conceitos, práticas, discussões) que metade dos alunos já teve contato; e a outra metade, ainda não.

Ao decidir realizar o estudo, conversei com a direção e a coordenação da escola, que prontamente autorizaram e deram todo o apoio necessário. Como venho relatando, sempre tive um suporte muito bom na Hirama, e isso foi fundamental para que eu conseguisse desenvolver um trabalho que considero de qualidade. Tanto a diretora quanto a vice e as coordenadoras¹⁵ me deram total autonomia e se prontificaram a ajudar no que fosse necessário. Para formalizar essa autorização, foi assinada uma Carta de Anuência Institucional (ANEXO 1).

Para a aplicação da unidade didática, selecionei uma das turmas do nono ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por 29 estudantes regularmente matriculados, sendo 17 do gênero masculino e 12, do feminino. A idade deles variava de 13 a 15 anos. Eu era professor da turma desde o início do ano, sendo que grande parte desses adolescentes também foram meus alunos no ano anterior, 2018. O fato de já conhecê-los foi determinante na

¹⁵ Temos atualmente uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora-geral e uma coordenadora pedagógica, além de um coordenador de turno, responsável pela disciplina e organização da escola.

escolha, por se tratar de uma turma que já estava na sequência de um planejamento sistemático, que tinha alunos envolvidos nas aulas de Educação Física e familiarizados há bastante tempo com o meu trabalho como professor. A turma era bem heterogênea, com alunos que se apresentavam mais habilidosos para as práticas de aula e outros com mais dificuldades. Contudo, em sua maioria, eles eram motivados para as práticas e possuíam boa convivência entre si, existindo um clima de respeito em geral. Eram alunos que, majoritariamente, tinham uma relação afetiva positiva comigo.

Ao selecionar a turma, conversei com os alunos sobre a proposta, e eles toparam prontamente em participar. A partir disso, as famílias foram consultadas e autorizaram essa participação, preenchendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no anexo 2 do trabalho.

3.3 O planejamento da unidade didática

Escolhida a turma, comecei a pensar e estruturar as aulas para a unidade de voleibol. Foi nesse momento que minhas experiências como professor começaram a aparecer. Nos conteúdos esportivos, eu vinha trabalhando com o ensino das técnicas corporais, tentando não limitar os alunos à realização de movimentos já pré-determinados nos esportes. Vinha fazendo um trabalho de conscientização deles, a fim de que entendessem quais movimentos são os mais utilizados, mas deixando claro que eles podiam explorar outras maneiras de realizar as tarefas, desde que respeitassem as regras ou os combinados da atividade em questão. Nesse sentido, eu ensinava as técnicas¹⁶ conforme estabelecidas e padronizadas pelo esporte de rendimento, com o intuito de que eles as conhecessem e vivenciassem, mas deixava aberta a possibilidade de eles utilizarem de outros movimentos que considerassem mais fáceis ou mais eficientes.

Desse modo, quando fui montar a unidade didática, pensei em fazer desta forma: eu ensinaria alguns fundamentos de voleibol, porém deixaria opcional para os alunos poderem explorar

¹⁶ O termo “técnica”, no caso das modalidades esportivas, como o voleibol, vai se vincular predominantemente aos fundamentos da modalidade.

outras possibilidades, não cobrando nenhuma execução pré-determinada. Assim, tentaria garantir que todos os alunos, ou pelo menos a maioria, aprendessem a realizar esses fundamentos e, ao fim da unidade, conversaria com eles, na expectativa de que esse aprendizado fosse responsável por mais motivação e engajamento em relação ao esporte.

Entretanto, a partir do diálogo com o referencial teórico, fui percebendo que, por mais que eu desse essa liberdade para os alunos realizarem outros movimentos que não os ensinados, acabava apresentando a eles apenas uma opção, que seriam os movimentos ditos “corretos”, o que acabava criando uma “cultura” (tanto para eles quanto para mim) de que existia, sim, um jeito certo de fazer. Passei então a me questionar, pois, “se todo movimento é técnico, não podemos falar numa técnica considerada perfeita, ou correta, ou melhor, senão num contexto e numa situação devidamente delimitados” (DAOLIO, 2006d, p.56).

Nessa lógica, minha proposta inicial não dialogava com os alunos e não considerava totalmente suas experiências prévias, afinal, eu direcionava o aprendizado para aquelas execuções que eu considerava melhores, baseado na lógica do esporte de rendimento. Assim, como afirma Daolio (2002, p.103),

quando um aluno arremessa uma bola à cesta do Basquetebol com as duas mãos, ou quando recebe uma bola no Voleibol com um soco, este aluno está executando uma ação inteligente com os meios técnicos que lhe são possíveis naquele momento da aprendizagem e os com os significados culturais que lhe são próprios no seu contexto.

Nesse momento, por se tratar de um estudo no qual me propus a refletir sobre minha própria prática, eu já estava sendo modificado pelas leituras e problematizações feitas, o que começou a influenciar também no meu fazer docente. Pérez Gómez (1997, p.104) destaca esse processo como uma “reflexão-na-acção”, que ele considera como o melhor instrumento de aprendizagem, pois “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”.

Começamos então, nas reuniões de orientação, a pensar em outro formato de ensino que fosse menos propositivo e mais dialógico, mais reflexivo, considerando os alunos como sujeitos do processo. Surgiu a ideia de trabalhar com alguns fundamentos do voleibol, apresentando

diversas possibilidades de realização dos mesmos, discutindo com os alunos suas opiniões sobre cada. Nesse formato, a proposta seria que vivenciassem fundamentos de forma ampliada, sem direcionamentos de execuções pré-estabelecidas e assumidas como “melhores” ou “corretas”. A partir dessas vivências, os próprios alunos, por meio da minha mediação, refletiriam juntos sobre suas impressões, dificuldades e facilidades sobre esses movimentos.

Para a definição do que exatamente seria trabalhado, minha primeira ideia foi focar nos fundamentos que considero básicos para a prática do jogo (o saque, o toque e a manchete), dentro dessa proposta de não apresentar as formas “tradicionais”, como antes eu fazia, mas sim de deixar os alunos explorarem maneiras diferentes de realizá-las. Porém, também nas reuniões de orientação, surgiu a proposta de deixar com que os próprios alunos opinassem sobre o que gostariam de aprender, afinal, o objetivo seria manter um diálogo constante com eles, de forma a ampliar o protagonismo de todos.

Para tanto, decidi fazer, na primeira aula, algo que já uso como rotina no início dos conteúdos esportivos: um jogo diagnóstico. Nas minhas aulas, uso dessa estratégia de, na primeira aula de uma unidade de esportes, pedir que eles pratiquem o jogo da forma como conhecem, como são capazes. Em seguida, informo esse objetivo aos alunos, inclusive utilizando o próprio termo “jogo diagnóstico”. A partir disso, dentro da lógica das regras e das capacidades técnicas e táticas, observo as principais dificuldades, o que os alunos já conhecem ou não, quais são os pontos nos quais é preciso trabalhar mais etc. Geralmente, não apresento muitas informações nessa aula, deixo para que os próprios alunos resolvam os conflitos sobre regras e/ou lances de jogo e também joguem da forma como sabem. No caso da proposta pensada para essa unidade didática, eu poderia também coletar as diversas variações nas execuções das técnicas de jogo, para depois apresentá-las aos alunos ao longo do conteúdo e discutir sobre as mesmas. Além disso, seria uma oportunidade para que os próprios alunos também pudessem fazer uma avaliação de si mesmos e da prática do jogo, contribuindo para esse diagnóstico e apontando caminhos para o desenvolvimento da unidade didática. E assim pensei inicialmente o formato das aulas.

3.4 A participação dos estagiários

Como participantes do estudo, os graduandos em Educação Física do programa Residência Pedagógica também colaboraram com as aulas. Para isso, foi necessário definir como seria a participação de cada um¹⁷. É importante destacar que esse processo é uma experiência formadora para eles, pois, como futuros professores, estão tendo a oportunidade de também refletirem sobre os temas abordados no estudo e contribuir para tal. Dessa forma, a participação ficou definida a partir de uma divisão deles em três grupos de trabalho: filmagem, observação com escrita e auxílio pedagógico. Essa divisão foi feita de forma conjunta com os mesmos, de acordo com as características, preferências e segurança para tais tarefas. Eu já havia pensado em uma primeira divisão, de acordo com as competências que eu observava de cada um. Aqueles que eu percebia que eram mais problematizadores, mais questionadores, sugeri que ficassem no registro escrito das aulas. Os mais ativos, com mais proximidade com a prática e que se relacionavam mais com os alunos, recomendei que fizessem o auxílio pedagógico. Aqueles mais observadores ficariam no grupo da filmagem. Por conseguinte, conversei individualmente com todos; eles puderam opinar, sugerir mudanças; e chegamos a um acordo. Ao fim, os grupos ficaram muito parecidos com aqueles pensados inicialmente.

Com os grupos montados, definimos a escala de cada um, pois nem todos estariam presentes em todas as aulas. Desse modo, ficavam no máximo três pessoas em cada grupo por dia. Por serem participantes do estudo, suas percepções, opiniões e experiências também serviram de contribuição para o trabalho.

O grupo da filmagem tinha como tarefa realizar os registros em vídeos e fotografias das aulas. As únicas orientações eram de que os momentos de conversas teriam que ser todos filmados e parte de todas as tarefas, também. Assim, durante o desenvolvimento das atividades, eles tinham autonomia para transitar e selecionar os momentos para registrar. Essa escolha ficava a cargo de cada um, conforme a percepção sobre o que acontecia, não havendo interferência minha. Essa autonomia permitia que eu tivesse diferentes olhares sobre minha prática a partir

¹⁷ Eles também assinaram um termo de consentimento, disponível no anexo 3.

do ponto de vista de outros sujeitos do processo. Vale destacar que, em alguns momentos, eu também realizava filmagens.

O grupo de observação ficava responsável por observar e registrar de forma escrita as aulas, sem realizar intervenções. Eles tinham total autonomia e liberdade para fazerem as anotações que julgassem pertinentes, também ampliando as percepções que eu teria sobre a prática. Esse grupo fazia registros diários de suas percepções, de acordo com os objetivos do estudo. Eu também fazia esse registro a cada aula, meu diário de campo, porém fora do horário da escola.

Em relação ao auxílio pedagógico, os estagiários designados para tal função me ajudavam nas atividades, em uma espécie de corregência, principalmente na organização das tarefas e na ajuda aos alunos. Durante as atividades, eles auxiliavam os alunos, realizando intervenções que julgassem necessárias e atendendo às demandas que aparecessem. Conversávamos antes das aulas para entendermos quais tipos de intervenções caberiam na aula, de acordo com os objetivos da mesma. Em alguns momentos, por exemplo, a turma se dividia em grupos menores; e esses estagiários também se dividiam e ficavam responsáveis pelo auxílio na condução da tarefa com os grupos. Ficou acordado também que, nos momentos de conversas e de troca de tarefas, somente eu daria as orientações, para que isso não criasse nos alunos dúvidas sobre a condução da aula.

3.5 O desenvolvimento da unidade didática

As aulas ocorreram dentro do horário normal da turma e seguiram o calendário anual de conteúdos da Educação Física, não havendo qualquer mudança na rotina dos alunos na escola. A turma tinha aulas da disciplina sempre às terças, das 8h às 9h; e às sextas, das 10h20 às 11h20. No início da aula, os alunos eram reunidos para uma conversa, na qual eram explicados, entre outras coisas, os objetivos e as atividades que seriam desenvolvidas. Passado o momento da conversa inicial, começávamos as atividades propostas para o dia. Ao fim da aula, os estudantes eram reunidos novamente, quando havia um bate-papo sobre as experiências vivenciadas.

No jogo diagnóstico da primeira aula, pude perceber uma dificuldade dos alunos em relação aos fundamentos que considero básicos (saque, recepção/manchete, toque). Eles, em geral, preocupavam-se em bater na bola de qualquer jeito para ela passar, praticamente não tendo momentos nos quais ocorria um passe ou uma recepção mais eficaz. As dificuldades para sacar também foram evidentes, pois, mesmo eu permitindo que o saque fosse feito de dentro da quadra, vários alunos não conseguiam realizar. Outro aspecto que chamou a atenção foi a grande variação na execução dos fundamentos (saque, manchete, toque), quando eles se propunham a realizá-los – o que também contribuiu para a minha ideia de explorar mais os conhecimentos e os movimentos trazidos pelos alunos para o desenvolvimento das aulas.

Na conversa final da aula, as impressões dos alunos foram bem parecidas com as minhas: que o jogo foi desorganizado, com muitos erros e cada um batia na bola de qualquer jeito. “Teve muito erro de passe, de posição”, “jogo embolado”. Questionei-os, então, sobre quais seriam as principais dificuldades deles e o que gostariam ou achavam importante aprender durante o conteúdo. As respostas giraram em torno desses fundamentos já citados e da organização das pessoas em quadra. Sendo assim, os mesmos fundamentos que eu já havia pensado trabalhar foram os apontados como necessários pelos alunos, porém agora de uma forma reflexiva e conjunta, não apenas propositiva da minha parte.

A partir daí, nas quatro aulas seguintes, estruturei atividades nas quais os alunos pudessem realizar esses fundamentos de diferentes formas, de acordo com as minhas orientações e, depois, refletíssemos juntos sobre quais as facilidades e dificuldades de cada uma delas. Essas formas foram selecionadas de acordo com o que eles apresentaram no jogo diagnóstico e nas minhas experiências como professor. Passadas essas aulas, a proposta seria então de utilizar desses fundamentos aprendidos para qualificar o jogo coletivo, a partir de um trabalho com as regras e posicionamento em quadra, como também sugerido pelos alunos. A descrição de todo o projeto de ensino se encontra registrada no anexo 4.

Figura 8 – Jogo diagnóstico da primeira aula (7 de maio de 2019)



Fonte: o autor (2019)

Figura 9 – Atividade de saque proposta para a terceira aula (17 de maio de 2019)



Fonte: o autor (2019)

Figura 10 – Conversa entre alunos e professor ao fim da sétima aula (4 de junho de 2019)



Fonte: o autor (2019)

3.6 O material construído na experiência

Ao término de cada aula, para reunir e organizar o material coletado, o grupo responsável pela filmagem disponibilizava os arquivos do dia em uma pasta indicada no meu computador. Os meus registros de vídeo, fotografias e áudio também eram organizados dessa forma. Sendo assim, todos os materiais de audiovisual foram separados em pastas específicas referentes ao dia de coleta. Ao fim da unidade didática, foram produzidos 225 vídeos, totalizando 9 horas, 11 minutos e 7 segundos de gravação. O quadro 2 apresenta a distribuição desse material ao longo das aulas¹⁸.

¹⁸ Fora os vídeos produzidos nas nove aulas, também foram registrados os momentos de conversa final com as outras três turmas de nono ano sobre a unidade didática. Foi registrado também um jogo desafio, proposto pelos próprios alunos, realizado entre a turma do estudo e outra turma do nono ano.

Quadro 2: Vídeos produzidos por aula

Aula	Arquivos de vídeo	Tempo de filmagem
1ª aula – 07/05/2019	41	01:16:04
2ª aula – 10/05/2019	36	00:53:38
3ª aula – 17/05/2019	26	00:51:54
4ª aula – 24/05/2019	10	00:31:42
5ª aula – 28/05/2019	25	00:39:56
6ª aula – 31/05/2019	16	00:49:20
7ª aula – 04/06/2019	23	00:48:51
8ª aula – 07/06/2019	7	00:37:49
9ª aula – 11/06/2019	28	01:08:18

Fonte: o autor (2019)

Também ao fim das aulas, em conversa entre eu e os estagiários, discutíamos os acontecimentos do dia e o desenvolvimento da unidade didática, realizando uma pequena avaliação e traçando estratégias para as próximas aulas e/ou atividades, se necessário. Esse também era um momento formador para todos nós, pois podíamos ouvir uns aos outros e dialogar sobre as impressões de cada um. Como já informado, eu realizava um diário de campo, assim como o grupo de registro. Entretanto, vale ressaltar que o acesso ao material escrito por eles somente se deu após o término da unidade didática, já que os mesmos tiveram um prazo de duas semanas para organizar esses relatos e me enviar.

Passada a última aula da unidade, finalizei os meus registros pessoais (foram nove, um relativo a cada aula) no meu diário de campo (ANEXO 5) e, após o prazo estabelecido, recebi um arquivo de cada estagiário (eram três responsáveis pela observação) com as observações das aulas (ANEXO 6), totalizando 22 registros de aula (dois estagiários acompanharam todas as nove aulas; e um estagiário, apenas quatro).

3.7 Ampliando os elementos de análise

Ao fim de toda a unidade didática, foi realizado um grupo focal com os estagiários para refletirmos sobre o processo. Estavam presentes no início nove pessoas (eu, a orientadora do estudo e sete estagiários). Uma estagiária chegou posteriormente, ficando então oito estagiários. Foram discutidos aspectos relacionados às aulas e aos objetivos do estudo. As perguntas norteadoras foram as seguintes:

- 1) Como foi o processo?
- 2) O que mais chamou a atenção de vocês durante o processo?
- 3) Sobre a questão do ensino da técnica, quais comentários vocês fariam? O que acham que os alunos entendem como técnica?
- 4) Do ponto de vista da residência, do estágio e da sua formação enquanto professor, essa experiência ajudou em alguma coisa? O quê?
- 5) Quais outros comentários vocês fariam que não foram contemplados nas perguntas?
- 6) Para vocês, o que é técnica? Como relacionam isso com o processo de inclusão?

Foi interessante perceber nesse diálogo como os estagiários se mostraram motivados e entusiasmados com a experiência. Em vários momentos, eles afirmaram como foi modificador para eles participarem do estudo e também fazerem essa reflexão sobre o ensino das técnicas. Toda a conversa durou aproximadamente 1 hora e 15 minutos e foi gravada, sendo que eu ia anotando as respostas na medida do possível.

Os dados coletados foram analisados e interpretados a partir dos vídeos, áudios e registros escritos, tanto os dos estagiários quanto os meus. Pelas diferentes estratégias de registro, a partir de diversas percepções, tivemos uma variedade de material que permitiu uma visão ampla sobre as aulas, com diferentes olhares. É importante ressaltar que, como destacam Minayo et.al (2009, p.81), “tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo”, não sendo possível colocar fronteiras nítidas entre a coleta de informações e essas etapas. Sendo assim, ao longo de todo o desenvolvimento da unidade didática, o processo de reflexão e análise da prática já foi ocorrendo, porém não ainda de forma sistematizada.

4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

A prática pedagógica começa muito antes do momento propriamente dito da aula e não cessa com o fim desta, mas vai além, no que poderíamos chamar de um processo contínuo que se complementa cotidianamente, mas não se completa, pois não é finito, e sim passível de reconstrução e reelaboração.

(CAPARROZ, 2001, p.201)

De início, é interessante observar que fazer uma reflexão sobre sua própria prática não é tarefa fácil para um professor. Definir os limites de em que ponto começa e termina essa reflexão é um longo exercício, uma vez que a prática pedagógica inclui também as ações de planejamento da mesma e pode não ser possível determinar quando ela se encerra, considerando que as transformações ocorridas continuarão, indefinidamente, influenciando os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, essa reflexão não se inicia aqui, pois, desde a escolha do tema para este estudo, tal processo já vem ocorrendo. Contudo, neste quarto capítulo, dedico-me ao exercício de refletir e analisar a unidade didática, a partir do início da sua aplicação, estendendo-me até o fim da mesma, juntamente com as percepções posteriores sobre suas implicações na minha prática pedagógica, nas ações dos sujeitos envolvidos e no cotidiano da escola.

Para tal exercício, é importante considerar o quanto a escola é viva, a partir das inúmeras relações distintas que nela se estabelecem nos variados espaços-tempos e também a partir da diversidade de sujeitos e histórias que ela possui, aspectos que influenciam diretamente na prática pedagógica. Isso gera contextos específicos, que também devem ser considerados na análise.

Sendo assim, eu me aproximei das contribuições de Pérez Gomez (1997) sobre a importância do professor reflexivo no processo de ensino/aprendizagem. Segundo o autor, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses

sociais e cenários políticos” (p.103). Nesse sentido, a reflexão desenvolvida está intimamente ligada com a minha história, formação e características pessoais, sendo também abarcada pelos múltiplos aspectos que envolvem a relação professor-aluno, inseridos dentro de um determinado contexto escolar.

Também foi necessário compreender que algumas questões podem ultrapassar o espaço-tempo das aulas, uma vez que, como destaca Caparroz (2001, p.201), “compreender a prática pedagógica requer uma visualização mais ampla que não abarque somente o espaço e o momento em que a aula se efetiva”. Por esse motivo, procurei ampliar ao máximo minha reflexão sobre a unidade didática e os efeitos desta no cotidiano da escola.

Para a organização dessa análise, estabeleci eixos que servirão como norteadores da discussão. Esses eixos foram pensados como um caminho reflexivo, iniciando-se com o desenvolvimento da unidade didática, passando pelas mudanças ocorridas no cotidiano escolar, até a reflexão sobre o empoderamento e a autonomia dos alunos. Metodologicamente, optei por construir uma reflexão que envolvesse sempre a conexão estabelecida entre os sujeitos do estudo. Como parte final, considerei importante discutir também sobre a formação de professores, já que ela se apresentou como tema significativo no processo.

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

“Dá para perceber bem que, depois que o pessoal começou a aprender mais, todo mundo começou a querer jogar vôlei. Antes ninguém jogava, ninguém queria.”

(Aluno do nono ano C, no dia 11 de junho de 2019, última aula da unidade.)

“Numa aula de educação física, o aluno, por meio de seu corpo e de seus movimentos, aprende habilidades motoras e torna-se um pouco mais capaz de se relacionar com o meio ambiente e com os outros.”

(DAOLIO, 2006a, p.21)

Nesse caminho de estruturar a unidade didática, algumas alterações ocorreram. Partiu de uma ideia propositiva, na qual eu apresentaria as técnicas utilizadas para os alunos, para uma proposta em que estes participaram dessa construção e puderam explorar várias possibilidades de movimentos, sem indicações daqueles que seriam mais “corretos”. Essa experiência se apresentou nova para mim e meus alunos, tornando necessário refletir também sobre os impactos e as impressões sobre a mesma. Ao longo das aulas, também foram se desenrolando mudanças, individuais e coletivas, em relação às percepções, habilidades, entendimentos do jogo, entre outras.

Logo na primeira aula da unidade, perguntei aos alunos quem gostava de jogar voleibol. Dos 29 presentes, seis afirmaram que não gostavam. Como foi o início da unidade didática e a primeira conversa com eles, notei que alguns estavam sem graça de falar, até pelo fato de estarem sendo filmados. Esse fato pode ter inibido alguns de responderem. Continuando a conversa, eu os questionei: “Quem acha difícil jogar voleibol?”. E 15 alunos levantaram a mão. Perguntei-os, então, quem achava que não sabia jogar voleibol; e o número cresceu para 22 alunos, ou seja, quase 76% dos presentes. Nesse primeiro momento, reparei que o voleibol era um esporte no qual os alunos consideravam que não tinham um bom domínio, seja pela dificuldade em jogar ou pela falta de prática. Ao serem questionados sobre o que acreditavam ser mais difícil no jogo, muitos responderam: o saque e o posicionamento em quadra (rodízio). Como o saque é um fundamento muito importante, pois é com ele que se inicia um ponto, o não saber sacar pode limitar consideravelmente a participação de um aluno no jogo, o que pode ter relação com essa dificuldade no esporte apontada por eles. Outras dificuldades pontuadas pela turma foram: receber a bola, executar a manchete e manter a bola no alto. Um

aluno disse: “Jogar vôlei é bom, mas eu não gosto porque não jogo direito¹⁹”. Isso reforça a ideia de que o domínio das técnicas de jogo é considerado importante por eles para uma maior prática ou um maior envolvimento com o esporte.

No jogo diagnóstico da primeira aula, os alunos foram orientados a se separarem em grupos, da forma como quisessem, e escolherem uma das quadras para jogar, da maneira que achassem melhor (eram três quadras disponíveis). Conforme registrei no dia da aula, a divisão das quadras ficou assim:

Uma quadra (que chamarei de “quadra 1”) ficou predominantemente masculina, com 6 meninos e 1 menina em um time e 5 meninos e 2 meninas no outro. Na outra quadra (que chamarei de “quadra 2”) ficaram apenas meninos, sendo que como eram apenas 7, coloquei um dos estagiários para completar, formando dois times de 4. Na terceira quadra (que chamarei de “quadra 3”) ficaram 7 meninas e 1 menino, separando dois times de 4 (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Observando os jogos realizados nas quadras, já foi possível perceber como a questão das habilidades influenciou nas escolhas dos grupos. Mesmo sem nenhuma orientação e qualquer incentivo, meu ou dos estagiários, os alunos acabaram se agrupando de acordo com suas percepções individuais sobre a capacidade de jogar. Houve algumas exceções, mas, via de regra, os grupos ficaram homogêneos no que se refere às habilidades dos alunos no voleibol. O estagiário Pedro Cruz também observou essa separação, destacando que “um outro grupo também se formou com a maioria de meninos e duas meninas que são melhores na prática se dispuseram a jogar com eles, uma vez que sua capacidade na prática davam a elas essa confiança” (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula). Interessante notar a relação estabelecida entre percepção de habilidade e confiança para o jogo, pois os alunos demonstraram se sentir mais confortáveis quando estavam jogando com aqueles que têm capacidades ou dificuldades parecidas com as suas.

Na quadra 1 ficaram os alunos com características mais competitivas, que, de modo geral, mostraram-se mais habilidosos nas práticas esportivas. Nessa quadra, o jogo rendeu mais do que nas outras, pois os alunos pareciam ter uma noção mínima do esporte. Embora ainda

¹⁹ Optei por manter as falas e diálogos em sua forma literal, não me preocupando com questões relativas à linguagem formal nessas situações.

confuso, foi um jogo com um acerto maior de saques e tentativas de jogadas mais elaboradas por parte de alguns estudantes. Contudo, muitas vezes, a preocupação maior foi passar a bola da forma como conseguissem, deixando de lado qualquer organização tática. Ficou nítido como, em vários momentos, as dificuldades técnicas atrapalharam, com erros de recepção, de passe, e batidas na bola sem muita direção. Pedro fez a seguinte observação sobre esse grupo:

Um dos grupos se formou com a maioria de homens que tem por característica maior competitividade, lá se observou uma disputa com uma tentativa de jogar como é visto na TV, três toques, levantadas e cortadas. Foi interessante perceber como eles tentaram recriar a forma competitiva vista na TV que mesmo eles relatando não assistirem com frequência sabem como se joga (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Na quadra 2, considero que foi o jogo no qual existia mais heterogeneidade em relação às habilidades individuais. Comparando com as outras duas quadras, posso dizer que esse foi um jogo intermediário no que diz respeito a erros e acertos. Alguns alunos tinham certa noção de jogo; outros, nem tanto. A partida foi marcado por muitos erros, principalmente de saque e recepção. Em dado momento, observando um registro de vídeo de 4 minutos de jogo dessa quadra, a metade dos saques executados foi errada (bola para fora ou não passou da rede), mesmo com a opção de sacarem de dentro da quadra. Deu para perceber que muitos alunos se recusavam a sacar, alegando que não sabiam. Um fato interessante, observado por mim e também registrado pelo estagiário Pedro, foi que

os alunos tinham posicionamento fixo em quadra mas variavam o sacador, inclusive presenciamos os próprios alunos ensinando aqueles que não sabiam a sacar, isso foi bem interessante, foi possível perceber que os alunos se importavam mais em ajudar uns aos outros para jogarem bem do que em vencer o jogo (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Isso pôde ser visto claramente em apenas uma das quadras, com dois alunos de uma equipe. Quando alguém que estava sendo ensinado por eles acertava, havia muita comemoração.

Nessa quadra também foi interessante observar quase que uma ausência total de passes no jogo. Nos momentos em que alguém acertava o saque, a outra equipe tentava devolver de primeira, batendo da forma como conseguisse. Tal situação gerava muitos erros de recepção,

e raramente a bola passava mais de duas vezes pela rede antes de cair. Isso acabou criando certa desmotivação em alguns alunos, que se frustravam pelo jogo parar o tempo todo.

A quadra 3 foi o espaço em que o jogo realmente não fluiu. Os alunos demonstraram muitas dificuldades com a prática de jogo. A bola quase não ficava no ar. Somente uma aluna – por ter um melhor domínio técnico e ser bastante motivada, com características bem competitivas – tentava concentrar todas as ações de seu time em si. Praticamente só ela sacava na sua equipe, sendo preciso um dos estagiários intervir para que houvesse rodízio nos saques. Observando uma sequência de 11 saques, essa mesma aluna sacou oito vezes e acertou sete; e, em nenhuma delas, o outro time conseguiu voltar a bola. A maioria dos alunos demonstrou não saber sacar ou receber a bola, e não conseguimos observar nenhum deles realizando uma manchete ou um toque com o mínimo de precisão.

Mesmo não sendo objetivo do estudo, torna-se necessário ressaltar como algumas relações de gênero se reproduziram nessa primeira aula. Na escolha dos grupos de jogo, a quadra 1 ficou apenas com meninos, enquanto a quadra 3 ficou predominantemente feminina. Com o decorrer dos jogos, foi perceptível como, em geral, as meninas apresentavam mais dificuldades e se arriscavam menos do que os meninos. Esse fato, muitas vezes, é justificado como algo “natural”, criando estereótipos e expectativas em relação aos gêneros, o que acaba afastando as meninas das práticas, como destacam Uchoga e Altman (2015). Segundo as autoras, fatores como a “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais” mediam como meninos e meninas se relacionam nas aulas de Educação Física. A obtenção de sucesso nas práticas corporais, principalmente nas atividades esportivas, está mais atrelada ao gênero masculino do que ao feminino. Dessa forma, os meninos crescem sendo mais incentivados, arriscando-se mais e, conseqüentemente, tornando-se mais habilidosos. Em contrapartida, as meninas, inseridas nesse contexto em que os meninos são tratados como mais habilidosos, acabam por se arriscar menos, muitas vezes se esquivando de certas atividades. Nesse sentido, Uchoga e Altman (2015, p.167) observam que as meninas acabam não desenvolvendo

as mesmas habilidades corporais e capacidades físicas que os meninos, o que faz com que essas diferenças de habilidades e capacidades corporais, ao ser evidenciadas sejam equivocadamente naturalizadas, pois oportunidades

diferentes nos jogos e esportes geram o desenvolvimento de diferentes habilidades entre os gêneros.

Apesar desses estereótipos nem sempre se confirmarem, uma vez que muitas meninas os quebram e também se destacam nas práticas corporais, é inegável como eles permeiam o universo dos alunos e das nossas aulas, cabendo a nós, professores, combater e evitar sua reprodução, entendendo que o potencial de aprendizagem está diretamente ligado às oportunidades, independentemente do gênero. Tais aspectos, relativos à temática de gênero, estiveram presentes como um alerta, durante o desenvolvimento da unidade didática, e serão retomados aqui, oportunamente.

Como observação geral dos alunos, ficou nítida a dificuldade da maioria deles em relação aos fundamentos básicos (saque, manchete e toque) e o posicionamento em quadra. A bola ficava pouco tempo no ar, o número de saques errados foi alto e as batidas na bola eram feitas sem precisão. Por não terem posicionamento definido, diversas vezes mais de um aluno tentava acertar a bola, o que causava confusão e deixava o jogo embolado. Em vários momentos, a única preocupação era passar a bola para o outro lado, o que era feito da forma como conseguiam, sem um refinamento técnico. Essas situações ocorreram em todas as quadras de jogo, embora se manifestassem mais claramente nas quadras 2 e 3, nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades. Nos meus registros daquele dia, assim anotei:

Mesmo na quadra onde o jogo rendia mais, os alunos, no geral, se preocupavam em bater na bola para ela passar, não conseguindo realizar um passe ou uma recepção precisa. As dificuldades para sacar também foram evidentes, pois, mesmo eu permitindo que o saque fosse feito de dentro da quadra, vários alunos não conseguiam realizar (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Os estagiários também perceberam essas dificuldades. Pedro fez a seguinte observação sobre o jogo da quadra 3: “A bola fica mais tempo parada do que em jogo, e as formas de passar a bola são diversas” (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula). A estagiária Gabriela Soares, por sua vez, constatou o que chamou de uma “falta de técnica (de toque, manchete...)” durante os jogos, mas ressaltou que isso não impediu os alunos de jogarem, pelo fato de, segundo ela, estarem em uma “vibe de pelada”, ou seja, um jogo

despretensioso, sem muitas cobranças (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Deu para perceber, também, como esses erros muitas vezes incomodavam os alunos. Pelo fato de a bola ficar pouco tempo no ar, muitos desanimavam por não terem a oportunidade de jogar, disputar um ponto. Isso foi mais evidente nas quadras 2 e 3, pois, na 1, mesmo com as dificuldades, o jogo fluía melhor e havia mais disputas por ponto. Pedro, assistindo ao jogo da quadra 2, percebeu que

um dos alunos que estavam nesse grupo e detinha uma maior qualidade no jogo, ao final foi jogar com os “competitivos” na outra quadra pois disse que não estava “dando jogo” na quadra em que estava antes. Isso demonstra que sua motivação para aquele jogo foi diminuindo com o tempo já que não conseguia jogar o seu melhor (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

Na quadra 3, Gabriela também observou esse fato, destacando a postura de uma das alunas (a mesma já citada por ter características bem competitivas): “A Ana é a que mais se aborrece com erros e quando perde ponto, e a que mais comemora também” (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

A inibição de alguns alunos por não saberem jogar também foi fator de fácil observação. Em vários momentos, alguns se recusavam a sacar, alegando que não sabiam, o que foi apontado também por um dos estagiários: “Percebi alunos na quadra da Ana não querendo sacar por considerarem não saber” (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula). É importante se lembrar de que, em uma das equipes da quadra 2, os alunos incentivavam esses colegas a tentarem, empenhando-se para ensiná-los. Porém, esse fato só foi observado nesse time. Era perceptível também que alguns alunos se sentiam apreensivos quando precisavam executar alguma ação, pelo medo de errar ou o constrangimento de não saber, o que também foi observado por Gabriela: “A maior apreensão geral era na hora de sacar, e quem iria receber o saque” (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 de maio de 2019, primeira aula). Em diversas situações, alguns também se esquivavam da bola, evitando assim uma participação ativa no jogo. Constatei como a percepção de não saber jogar era limitante para que se arriscassem naquela prática e pudessem sentir mais satisfação no jogo.

Ao fim da aula, os próprios alunos relataram essas dificuldades, indo ao encontro das percepções minhas e dos estagiários. Vários relataram o excesso de erros como um limitador do jogo. Essa desorganização em quadra, pela falta de um posicionamento coletivo, também foi citada por diversos deles como algo negativo. Um aluno da quadra 2, ao analisar a partida, disse: “Foi mais ou menos. Teve muito erro de passe, de posição”. “Muitos erros” e “muito embolado” foram frases que apareceram mais de uma vez. Nesse momento, pedi que eles analisassem individualmente quais foram as dificuldades mais notáveis:

Prontamente vários responderam quase que ao mesmo tempo o saque. Questionei se a maior dificuldade era sacar ou receber o saque e muitos disseram que os dois, embora fazer o saque aparecia com mais veemência. Pedi para eles tentarem eleger o que seria o mais difícil então para jogar Vôlei e a maioria ficou entre sacar e receber o saque, que foram citados com mais frequência (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 7 de maio de 2019, primeira aula).

A desmotivação em relação ao número alto de erros também foi citada: “O nosso time tava fazendo muito ponto. Aí a gente começava a errar, jogar bola fácil, senão a bola deles nunca ia passar de volta, não ia dar jogo” (aluna da 33C, no dia 7 de maio de 2019, primeira aula). Ao questioná-los sobre a motivação para o jogo, foi unânime que as dificuldades deixavam a partida mais chata, embolada. Nota-se que ter um jogo de qualidade pode ser até mais importante para eles do que o resultado final, visto que um jogo no qual acontecem muitos erros pode se tornar desmotivante, mesmo para quem está ganhando.

Ao solicitar aos alunos que elencassem aquilo que eles achavam mais importante trabalhar nas próximas aulas, eles definiram o saque, a recepção, o passe e a organização em quadra. Combinei então com a turma que esse seria nosso foco maior na unidade didática. O interessante foi observar que essa demanda dos alunos em relação ao aprendizado no esporte foi ao encontro daquelas que eu já havia pensado anteriormente. Minha proposta inicial seria também trabalhar com esses fundamentos e com o posicionamento em quadra. Porém, ao escutar os alunos reconhecendo ser possível um protagonismo discente no planejamento das aulas, percebi como fez muito mais sentido para eles, pois a necessidade desse aprendizado foi algo sentida individual e coletivamente, não apenas imposta pelo professor.

Nessa lógica, vale uma reflexão sobre o planejamento das aulas na Educação Física. Muitas vezes, nós, professores, definimos aquilo que deve ser trabalhado e aprendido, sem que os alunos tenham a oportunidade de opinar ou, pelo menos, entender as razões das nossas escolhas. Chegamos com os planejamentos prontos, muitas vezes com pouca ou nenhuma flexibilidade, esperando que os alunos se empenhem e possam aprender aquilo que determinamos. Contudo, como seres sociais e sujeitos da experiência, os alunos devem ser ouvidos, já que eles também têm demandas e expectativas de aprendizados, as quais podem ser diferentes das nossas ou, então, até as mesmas, mas é necessário que eles tenham a oportunidade de falar. Ao se promover esse diálogo, os alunos assumem também um protagonismo no planejamento das aulas; e estas passam a fazer mais sentido, pois são parte de uma construção coletiva. Tal experiência se mostrou muito positiva nesse sentido, dado que, ao definirmos as demandas de aprendizado coletivamente, pude perceber um melhor envolvimento dos alunos.

Para as quatro aulas seguintes do conteúdo, dividi-as de acordo com estes fundamentos elencados: saque, recepção/manchete e passe/toque. No entanto, ao invés de trazer exercícios para ensiná-los um padrão pré-estabelecido desses movimentos, solicitei, em cada aula, que eles experimentassem diversas formas de realizá-los. Na aula de saque por baixo, por exemplo, eles vivenciaram formas como: mão aberta, mão fechada, jogar a bola para o alto antes de bater, segurar a bola parada antes de bater, manter a bola alta para golpeá-la, manter a bola baixa para golpeá-la, entre outras. Na aula de manchete e toque, foi o mesmo parâmetro, variando diferentes execuções desses movimentos²⁰. Sempre ao fim, nós conversávamos e discutíamos sobre as impressões, facilidades, dificuldades, quais formas eles acharam melhores, piores etc. Em nenhum momento foi ensinada alguma execução como “mais correta” ou “padrão”. Dessa forma, cada aluno foi construindo seu raciocínio em relação a esses fundamentos e, ao experimentar essas diversas formas, decidia aquela que mais lhe parecia eficiente ou executável.

²⁰ No jogo diagnóstico, eu havia observado variações na execução dos fundamentos. Dessa forma, sugeri que todas elas fossem experimentadas, assim como outras possibilidades, propostas por mim e pelos alunos. Como já anunciado, a descrição do que foi feito em cada aula está disponível no anexo 4.

Nessas conversas, os alunos acabavam chegando num consenso sobre quais formas eles consideravam melhores para realizá-las. Quando discutimos sobre as maneiras de sacar, por exemplo, fiz o seguinte registro:

Perguntei aos alunos como foi a atividade da aula passada e eles explicaram, destacando que vimos diferentes formas de sacar por baixo. Lembrei que no final da aula tentamos perceber quais foram as formas de sacar que mais agradaram a eles e se havia um consenso ou uma maioria sobre essas formas. A partir disso, perguntei a eles quais orientações eles dariam a uma pessoa que nunca havia experimentado o saque por baixo para que ela pudesse experimentar. A resposta da imensa maioria foi: “segurar a bola na altura da cintura”, “mão fechada”, “perna direita para trás, pra quem saca com a direita” (apenas uma aluna disse que preferiu a perna direita na frente), “bola parada na hora de sacar, pois dá pra você ver, dá pra mirar” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 17 de maio de 2019, terceira aula).

Apesar de nem todos terem as mesmas impressões, ao fim da aula, eles conseguiram perceber que uma mesma forma era mais aceita pela maioria e entender o porquê dessas preferências.

Foi interessante observar como essas execuções que a maioria deles entendeu como melhores, nos três fundamentos trabalhados, vão ao encontro das recomendações que são utilizadas para o ensino do voleibol de acordo com o esporte profissional. Muitas vezes, esses movimentos são apresentados de forma impositiva, como se fossem as únicas possibilidades e predeterminantes para a prática de jogo. Porém, nesse caso, não existiu nenhuma imposição, mas sim os próprios alunos construindo experiências, argumentos e entendimentos sobre esses fundamentos, o que fez com que eles não os reproduzissem, mas sim os escolhessem pela própria vivência. Por outro lado, alguns alunos preferiram outras execuções que não as da maioria, mostrando que cada corpo, cada sujeito, possui uma experiência e um repertório próprio, que devem ser considerados e respeitados. No caso do saque, por exemplo, um único aluno considerou melhor sacar com a mão aberta e, durante as aulas, continuou sacando assim, com excelente índice de acerto. Isso reforça, como aponta Daolio (2006b), a necessidade de que as técnicas corporais não sejam camisas de força que limitem os alunos a se expressarem e explorarem seus corpos. O aprendizado das técnicas corporais deve ser algo libertador para o aluno, não castrador.

Nessas aulas de trabalho específico dos fundamentos, as melhoras individual e coletiva também foram observadas por todos. A cada encontro, os alunos apresentavam evoluções

consideráveis; e o jogo ia fluindo mais. Pude perceber um aumento progressivo da confiança e uma diminuição do número de erros técnicos. Logo na primeira aula de saque, por exemplo, o estagiário Paulo Aguilar já observou que:

Apesar de todas as dificuldades, ao final do processo foi perceptível a melhora de parte do grupo na execução do saque. Além disso, ainda que os estagiários e o professor estivessem na quadra o tempo todo, foi possível notar em vários momentos, os próprios colegas de turma se ajudando e corrigindo os colegas (PAULO AGUILAR, registro escrito do dia 10 de maio de 2019, segunda aula).

Gabriela também relatou essa melhora, afirmando, na quarta aula, que, “até essa aula, a maioria dos alunos está sentindo menos dificuldade para jogar vôlei, no geral. Estão sentindo que estão melhorando em relação às suas próprias dificuldades” (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 24/05/2019, 4ª aula). Pedro, ao final da 5ª aula, a última específica com os fundamentos, escreveu:

A essa altura nenhum dos alunos relataram dificuldades persistentes nos fundamentos. Se pensarmos a nível do jogo visto na aula diagnóstica e compararmos com o demonstrado nessa aula é nítida a melhora, os alunos cada aula se sentem mais confortáveis em falar sobre as suas dificuldades e percepções gerais com certa propriedade e isso se reflete na qualidade das ações deles (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 28 de maio de 2019, quinta aula).

Os alunos também relataram essa percepção de melhora no jogo. Ao fim da quarta aula, um aluno disse: “Tô começando a pegar mais facilidade, tô começando a ficar melhor agora”. A partir dessa resposta, perguntei se mais pessoas tinham essa impressão de estarem melhorando no jogo; e todos que responderam disseram “sim”. Quando terminamos de trabalhar os fundamentos separadamente, na quinta aula, conversei com a turma sobre as impressões gerais e “perguntei se eles ainda sentiam alguma dificuldade na execução de algum fundamento, a maioria disse que não, apenas uma aluna que respondeu que ainda tem dificuldade com o saque” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 28 de maio de 2019, quinta aula). No fim da aula seguinte, a sexta do conteúdo, refiz a pergunta, questionando se alguém ainda achava que não conseguia jogar voleibol com um mínimo de qualidade, sendo

que ninguém se pronunciou. Algumas expressões como “tá suave” e “tá dominado” apareceram. Assim, registrei o diálogo ao fim dessa aula:

“De acordo com a percepção de vocês alunos, vocês sentem que o jogo está melhorando?”

Todos foram bem efusivos em falar que sim. As expressões “claro”, “muito”, “com certeza”, “bem melhor” apareceram. Um aluno disse: “claro, estou até acertando manchete”. Nesse momento uma aluna me perguntou: “E você professor, você acha que a gente está melhorando?”. Respondi a ela que sim, que a partir das nossas observações já era possível perceber um número muito menor de erros e um jogo mais fluido.

“Vocês percebem que a bola está ficando mais tempo no alto do que no primeiro jogo?”

Também foi unânime a resposta que sim: “muito mais que a primeira atividade”, “sim, bem mais”, “muito mais”, “no primeiro jogo a bola não ficava no ar não”. Nesse momento perguntei se eles estavam relacionando isso ao fato de cada um estar aprendendo mais a jogar, eles disseram que sim.

“O fato que vocês falaram da bola estar ficando mais tempo no alto e o jogo estar melhorando faz com que vocês sintam mais prazer em jogar Vôlei?”

Vários responderam ao mesmo tempo que sim. Alguns disseram “muito mais”, “fica mais legal o jogo”, “fica mais animado” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 31 de maio de 2019, sexta aula).

A partir da sétima aula, começamos a trabalhar com os posicionamentos em quadra, o rodízio e também com as regras oficiais da modalidade. Foi interessante observar como os alunos estavam empolgados nessas aulas, jogando com mais vontade, arriscando-se mais. Eles conseguiram, de maneira geral, compreender bem a dinâmica do jogo oficial, com rodízio, posicionamento e regras. Gabriela também observou essa mudança na atitude dos alunos no jogo:

Me parece que, no transcorrer da evolução pedagógica, quanto mais se desenvolve o jogo de vôlei (com a aplicação das regras), mais ‘sério’ o jogo fica, e mais os alunos tendem a [se auto] cobrar, criticar e serem mais competitivos (principalmente com questões técnicas do movimento) (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 junho de 2019, oitava aula).

Paulo, nessa mesma aula, também destacou que, “em relação às regras do jogo (rodízio, quantidade de toques, invasão), os alunos já estavam entendendo como é a dinâmica do jogo

de vôlei, fazendo com que, cada vez mais, os jogos fluam melhor” (PAULO AGUILAR, registro escrito do dia 7 junho de 2019, oitava aula). Pedro, por sua vez, considerou

essa aula com o melhor nível técnico de todo o conteúdo, os alunos salvaram bolas de manchete e trocaram bolas mantendo bons rallies. Nesse momento foi perceptível como os alunos estavam melhores tecnicamente e envolvidos com o vôlei, cada disputa de bola tinha o incentivo dos demais alunos e comemorações por pontos obtidos (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 junho de 2019, oitava aula).

Na nona e última aula do conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual seria o formato do jogo, com possibilidades ilimitadas de adaptações. Após argumentarem, ficou decidido que jogariam sem necessidade de adaptações, aproximando-se o máximo possível das regras oficiais. Interessante observar a mudança na confiança deles na capacidade de jogo, pois, no início do conteúdo, a necessidade de se adaptar a alguma regra para a partida fluir melhor era algo que aparecia constantemente.

Nessa aula, assim como na anterior, em que a prática de jogo também foi predominante, compreendi que a separação dos times também era um aspecto importante, sendo necessária minha intervenção. Registrei assim esse momento:

Separei as equipes assim como na aula anterior: coloquei uma fila de meninos e uma de meninas e fui mandando-os “aleatoriamente” para cada quadra, formando 4 times (na verdade nesse “aleatoriamente” eu me preocupo com o equilíbrio entre os times, então acabo mudando a ordem caso eu vejo necessidade). Foram formados 4 times, sendo que na quadra 1 tínhamos os dois times com 6 pessoas (4 meninos e 2 meninas em cada) e na quadra 2 tínhamos um time com 6 pessoas (4 meninos e 2 meninas) e um time com 7 (4 meninos e 3 meninas) (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 11 de junho de 2019, nona aula).

Essa é uma estratégia de divisão que faço habitualmente nas minhas aulas e já discutida com os meus alunos, que, em geral, gostam, pois sentem que é a mais justa. Nesse sentido, além de me possibilitar equilibrar os times, evito que haja qualquer constrangimento na escolha dos mesmos, com alunos se sentindo expostos ou desvalorizados. É algo importante para a quebra de preconceitos em relação aos perfis de alunos ou ao gênero. Vale ressaltar que esse não é um processo rígido, uma vez que, ao fim da divisão, permito que os alunos opinem sobre as

equipes, com possibilidade de alterações, dependendo da necessidade, mantendo sempre a lógica de os times ficarem equilibrados no que diz respeito à prática do jogo.

Como análise geral da partida, assim registrei:

Foi possível observar claramente a melhora individual de alguns alunos. Vários que no início tinham mais dificuldades agora já se mostravam mais habilidosos, conseguindo jogadas que antes eram difíceis de acontecer. O número de saques errados foi bem baixo. A recepção à primeira bola ainda foi o ponto complicado do jogo. Muitos alunos ainda têm essa dificuldade, apesar de já ser possível ver uma melhora grande, mas para um desenvolvimento maior e uma precisão melhor, muitos ainda vão demandar mais tempo de prática. Sobre o posicionamento e o rodízio, ficou claro que eles entenderam bem, não houve erros nem dúvidas (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 11 de junho de 2019, nona aula).

Em uma análise mais detalhada, a partir dos registros de vídeo dessa aula, observei os jogos durante 8 minutos e contei 26 saques realizados e somente três erros – um número muito alto de acertos quando comparado à primeira aula. Como estavam jogando com rodízio, esse dado se tornou mais expressivo, visto que vários alunos e alunas executavam e acertavam o saque (nesse tempo, foram 13, por exemplo), diferentemente da primeira aula, em que, na maioria dos casos, apenas aqueles que sabiam tentavam. Um aspecto de fácil observação foi como a bola passou a ficar mais tempo no ar. Dos 23 saques certos relatados acima, 14 vezes a bola foi devolvida pelo outro time, algo que tornou o jogo mais desafiador e estimulante, o que praticamente não havia na primeira aula. O número de manchetes aumentou consideravelmente, assim como passaram a aparecer jogadas mais trabalhadas, embora a grande preocupação ainda fosse passar a bola. Todos os alunos já conseguiam fazer o saque; e a comparação entre eles da primeira até essa última aula mostrou uma mudança notável na execução dos fundamentos. Claro que ainda existiam dificuldades e erros, mas, via de regra, houve uma grande melhora coletiva e individual.

Os estagiários também relataram tais mudanças, fruto da aprendizagem. Pedro detalhou da seguinte forma:

Nessa aula foquei minha observação em habilidades individuais e como me lembrava desses alunos na primeira aula, alguns que tinham muita dificuldade no saque como a Ângela já conseguiam sacar bem, Thiaguinho já era o melhor da turma na manchete, assim como outros alunos que melhoraram significativamente sua forma de jogar. Além disso, a

compreensão deles sobre o vôlei já estava bem desenvolvida (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 11 de junho de 2019, nona aula).

Ao conversar com os alunos sobre todo o conteúdo, os mesmos confirmaram nossas percepções. Perguntei a eles o que haviam aprendido, e as respostas que mais apareceram foram: manchete, saque, rodízio e tempo de bola. Questionei-os se o aprendizado tinha sido relevante e se haviam atendido àquelas demandas que eles colocaram na primeira aula; todos disseram que sim. Um aluno completou: “Nós sai do jogo querendo melhorar mais”. Sobre as mudanças individuais, todos concordaram que houveram muitas. Ao conversarmos sobre a importância de aprender as técnicas de jogo, assim registrei esse diálogo:

“Melhorar o jogo”, “É a base do jogo”, “É a base do jogo, verdade. Se você não aprender não vai nem entender”. Alguns falaram que não tem como jogar sem aprender, que agora melhorou muito o jogo. Uma aluna destacou: “É porque tipo assim, antes a gente batia de qualquer jeito, aí era um trem horrroso”. Nesse momento outra aluna completou: “Não saía nada” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 11 de junho de 2019, nona aula).

A partir dessas respostas, perguntei aos alunos se, com o aprendizado das habilidades de jogo, houve modificação também na relação com o esporte. Vários responderam em coro que sim, que passaram a gostar mais de jogar voleibol. “Antes eu não gostava não”, disse uma aluna. “Depois que aprende fica mais legal jogar o jogo”, pontuou outro aluno. Nesse momento, alguns relataram que, nos anos anteriores, não aprenderam nada com outros professores. Em seguida, questionei a eles sobre quem não gostava de jogar voleibol e passou a gostar mais. Dez alunos levantaram a mão, mas uma aluna fez questão de destacar: “Eu gostava, mas agora gosto mais”. Somente dois alunos afirmaram até aquele momento não gostarem de jogar. Um respondeu que era porque não sabia ainda; e o outro, que até gostou do conteúdo, mas não aprendeu tanto (este aluno faltou na maioria das aulas). Interessante observar como os dois também associaram o “gostar do jogo” com o “saber jogar”. Isso comprova como a experiência positiva de aprendizado das técnicas corporais é fator importante para que os alunos gostem da atividade em questão.

Quanto à questão da técnica, há de se ressaltar como o entendimento da mesma oportuniza relações e aprendizados diferentes nos alunos. Na primeira aula, ao perguntá-los o que

entendiam ser a técnica, as respostas foram: “Um outro jeito diferente de fazer”, “Uma coisa pra melhorar a jogabilidade”, “Algo pra deixar o jogo mais fácil”. Nota-se que, mesmo sem um estudo sobre o tema, as expectativas dos alunos eram que a técnica fosse algo para auxiliá-los no jogo, algo que o tornaria mais fácil, que possibilitasse diferentes maneiras de fazer. Esse conceito se aproxima da ideia de que as técnicas corporais podem ser interpretadas como um “prolongamento do braço humano”, algo que faz com que o sujeito se relacione com o mundo, como indicado nos trabalhos de Adorno e discutido por Alexandre Vaz, para o campo da Educação Física. Da mesma forma, também dialoga com as reflexões de Mauss e Daolio, que priorizam os aspectos simbólicos e culturais, abordados de um ponto de vista antropológico. Nesse sentido, é necessário combater a ideia da técnica cristalizada, tão presente no esporte de rendimento e nos cursos de formação de professores, uma vez que

os profissionais de educação física, cotidianamente, utilizam o termo “técnica” não no mesmo sentido conferido por Marcel Mauss, de um ato cultural, mas como um conjunto de movimentos considerados sempre corretos, precisos, melhores que os outros (DAOLIO, 2006c, p.50).

Esse entendimento de técnica está diretamente ligado ao universo do esporte de rendimento, já que, como afirma Vaz (2001, p.94), “fala-se, no mundo dos esportes, que uma ‘melhor’ técnica serve para diminuir o esforço, mas na verdade seu objetivo é apenas aumentar o rendimento”. Como já discutido, essa ideia não dialoga com os diferentes sujeitos, em diferentes contextos sociais, que se expressam de maneiras distintas. No desenvolvimento da unidade didática, por exemplo, tivemos situações que mostravam alunos realizando diferentes movimentos e se apropriando de diversas maneiras das técnicas de jogo, o que não os impedia de participar e obter sucesso. Vale então salientar a nossa responsabilidade enquanto professores de Educação Física no trato da técnica nos nossos conteúdos, pois, afinal,

a Educação Física é responsável por grande parte das técnicas corporais e dos cuidados com o corpo nos ambientes educacionais. As aulas de Educação Física – assim como muitas vezes os momentos de recreio – constituem, sem dúvida, espaços privilegiados para o ensino de um grande conjunto de técnicas corporais, notadamente os esportes (VAZ, 2001, p.95).

Assim sendo, na unidade didática, a técnica corporal foi tratada não como algo para gerar rendimento, dentro de uma perspectiva de competição e produção, mas sim como uma experiência de autoconhecimento, vinculada a novas possibilidades de se movimentar. Nesse caso, cito uma aluna que, sacando e acertando de manchete, respondeu para uma colega que a questionou o porquê daquilo: “A gente tem que jogar como a gente sabe”. Esta mesma aluna, ao longo da unidade, mudou sua forma de sacar voluntariamente, pois entendeu que agora sentia-se mais confortável de outra maneira.

A partir da experiência desenvolvida, parece-me possível afirmar que o aprendizado se deu de forma significativa para os alunos, uma vez que dialogou com suas experiências prévias e possibilitou escolhas, diferentemente do ensino baseado na repetição de padrões pré-estabelecidos. Mesmo que muitos alunos, ao fim, escolhessem técnicas que se aproximam daquelas sugeridas no esporte de rendimento, isso se deu a partir da própria reflexão dos mesmos, vivenciando e compreendendo as diversas possibilidades e entendendo que, daquela forma, seria melhor para si.

Ao considerar o esporte como um fenômeno importante da cultura, central na sociedade moderna e elemento constituinte de nossas vidas, sendo a técnica parte fundamental de ambos, esse conteúdo nas aulas de Educação Física pode então

ser encontrado na valorização do momento de reconhecimento do corpo, o próprio e o dos outros, não mais como domínio e progresso, mas como reconciliação. É preciso, nesse caso, estar atento ao reconhecimento dos limites e das fraquezas, as próprias e as dos outros, renunciando, portanto, à busca incessante do progresso (VAZ, 2001, p.95).

Como análise final, posso afirmar que foi um conteúdo bem realizado, com mudanças significativas para todos. Todo o ocorrido reforça a ideia do compromisso e da responsabilidade que nós, professores de Educação Física, temos que ter com o aprendizado dos nossos alunos. O aprendizado técnico é bastante importante nas nossas aulas e é fator de motivação para os alunos, como toda a experiência mostrou. Porém, esse aprendizado depende muito das nossas escolhas didáticas, uma vez que elas podem se tornar facilitadoras, levando os alunos a se expressarem e conhecerem melhor as possibilidades já existentes e as do seu próprio corpo; ou podem também limitar, quando são tratadas de forma engessada,

sem permitir reflexões, experimentações e variações. Nessa lógica, torna-se necessária, nas aulas de Educação Física, a ressignificação do conceito de técnica e do tratamento que a ela é dado no esporte (ou em qualquer outra prática corporal), entendendo o lugar da escola como um espaço de formação crítica, humana e social. Vale ressaltar que, ao reconhecer os alunos também como sujeitos protagonistas, o processo se torna ainda mais significativo para eles, como observado.

4.2 Mudanças no cotidiano escolar

“Começou a ficar mais interessante jogar. Todo mundo começou a querer jogar mesmo se você não chamar.”

(Aluno do nono ano C, no dia 11 de junho de 2019, última aula da unidade.)

“(...) mas para que servem as habilidades esportivas se não forem visando inserir o aluno na Cultura Corporal, a fim de que ele possa participar dela, apreciá-la, criticá-la e, principalmente, transformá-la?”

(DAOLIO, 2006d, p. 59)

Ao pensar o cotidiano escolar, é necessário compreender que o mesmo é singular, composto por outros múltiplos cotidianos que ali se encontram e se relacionam (ALVES, 2003; DURAN, 2009). Nesse sentido, cabe entender que cada sujeito possui uma história de vida, com condições particulares, que se traduzem em diferentes trajetórias e fazem parte da construção do cotidiano no qual se insere. Avelino e Salles (2014, p.3114) apontam que

o estudo do/no cotidiano dependerá das inúmeras circunstâncias das quais podemos destacar os fatores econômicos, políticos, culturais, sociais e históricos. Mas, de alguma forma, sempre estamos retornando também aos “lugares” (Lefebvre, 1991) ou “espaços” (Certeau, 1982) justamente por fazer parte do macro (sociedade) que representa fortemente no micro

(escola) ao mesmo tempo, ao qual destacamos o cotidiano como um reflexo da totalidade social.

Sendo assim, como afirma Caparroz (2001, p.199), “a escola produz uma cultura (muito peculiar às suas características próprias), ao mesmo tempo em que também reproduz a cultura da sociedade na qual se insere”. Apesar de ser parte pertencente à sociedade e influenciada pela mesma, cada escola possui seu próprio cotidiano, a partir de sua realidade, dos sujeitos que a compõem e das relações estabelecidas. Dessa forma, também as soluções encontradas para os diversos desafios e conflitos que permeiam o cotidiano escolar são singulares e fazem sentido dentro daquele contexto.

No caso da Hirama, muito em função de sua estrutura física, em algumas situações ainda ocorre de as turmas terem tempos livres nas quadras. Isso pode ser por algum horário vago (falta de professor²¹, alguma reunião, evento), no recreio ou mesmo um tempo dentro da minha aula²². Como em muitos desses momentos não existe condução pedagógica, os alunos se apropriam desses espaços/tempos de diferentes formas. Apesar de não ser uma regra, tendo em vista a pluralidade dos sujeitos, existia certa regularidade nessas apropriações. Em geral, sempre foi predominante a prática do futsal, assim como o agrupamento de alunos na arquibancada para conversar, mexer no celular, escutar música etc. Essas duas situações mobilizavam a grande maioria dos estudantes, sendo que outras práticas ainda ocorriam

²¹ Vale ressaltar que, na escola, temos apenas um ou dois professores substitutos por dia para suprir alguma ausência de professores. Nesse sentido, apesar de não ser o ideal, ainda existem situações em que o número de ausências é maior do que as possibilidades de substituição. Nesses casos, ocorre de um dos professores substitutos terem que subir com duas ou mais turmas para as quadras. Isso foi algo discutido e acordado conosco, professores de Educação Física, uma vez que temos espaço físico suficiente para tal, desde que seja apenas nessas situações especiais (com essas turmas ocupando os espaços que a Educação Física não estiver utilizando no horário) e o professor substituto se responsabilize por esses alunos, de forma a não atrapalhar as nossas aulas.

²² Na maioria das minhas aulas, deixo um tempo livre ao fim para os alunos, que pode variar de acordo com o andamento da aula do dia (entre 5 a 20 minutos). Nesse tempo, os alunos têm a possibilidade de praticar algo que quiserem ou até mesmo ficar à toa, enquanto eu o utilizo para a minha organização (guardar e separar materiais, anotar os acontecimentos da aula, completar a chamada com as observações sobre a participação dos alunos, entre outras demandas).

(queimada, peteca, voleibol ou alunos apenas “rebatendo²³”), porém mais esporádicas e com grupos bem menores. Nessa lógica, a prática de atividades se resumia basicamente ao futsal, com grande maioria de meninos (com raras exceções), enquanto a maior parte das meninas ficava no grupo da arquibancada, o que vai ao encontro do que afirmam Sousa e Altman (1999, p.59), de que, “nas escolas, as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo”. No caso da Hirama, isso se confirmava não só pela maioria das meninas que ficava de fora, mas também pelos meninos que não “sabiam” jogar e, por isso, não participavam.

Contudo, durante o desenvolvimento da unidade didática do estudo, fui percebendo um aumento da prática do voleibol entre os meus alunos, não só nas aulas, como também nos tempos livres. O que antes era uma exceção, ou algo feito por pequenos grupos bem específicos, passou a ser diário, com muitos alunos jogando, inclusive meninas. Em várias dessas situações, tinham mais alunos jogando voleibol do que o futsal, sendo que chegou a ocorrer algumas vezes de as quadras de futsal ficarem totalmente vazias, enquanto os alunos jogavam voleibol – algo impensável até então dentro do cotidiano da EMHRM. O grupo que geralmente ficava na arquibancada diminuiu consideravelmente, com vários também aderindo ao voleibol. Assim, não só o futsal começou a ter forte concorrência e perder espaço, como o grupo até então hegemônico dos “mais habilidosos” começou a ter que dividir esse “novo” espaço de prática (as quadras usadas para o voleibol) com os outros colegas, o que até então raramente acontecia²⁴. Esse fato também foi observado pelos estagiários, que comentavam o tempo todo comigo, surpresos com essa mudança de atitude dos alunos. A partir disso, comecei a perceber como a motivação para a prática do voleibol estava aumentando, na medida em que as aulas iam se desenrolando.

²³ A prática chamada de “rebater” é quando os alunos usam a bola de voleibol em roda, trocando passes, tentando mantê-la no alto o maior tempo possível.

²⁴ Nesse caso, vale ressaltar que não houve conflitos e disputas por espaço. Os alunos lideram bem com essa situação, jogando todos juntos quando possível. As diferenças existentes entre eles (gênero, habilidades, envolvimento, entre outras) não se apresentaram como limitadoras nesses momentos.

Outra situação que começou a se suceder foi que os alunos estavam usando até o tempo antes do início das nossas aulas para praticarem o voleibol. Em todo início de horário de aula da escola, é hábito meu ficar no portão de entrada das quadras fazendo a saída da turma do horário anterior e/ou recebendo a próxima turma. Dessa forma, eu me despeço dos alunos que estão saindo, cumprimento os próximos e já os direciono para o local de início da aula daquele dia. Quando todos saem e entram, eu fecho o portão, pego a chamada na minha sala (ocorre também de eu precisar pegar algum material) e vou ao encontro dos alunos, que já estão esperando. Sendo assim, passa-se um tempo entre a batida do sinal e o real início da aula, que pode variar entre 5 até 10 minutos. Em geral, assim que chego, a maioria dos alunos está conversando, com alguns poucos já utilizando algum material que estava no espaço, quando é o caso. Com o decorrer das aulas de voleibol, os estagiários, que geralmente já ficavam esperando os alunos, começaram a perceber que eles estavam chegando mais rápido para a aula e pegando as bolas de voleibol para praticarem. Alguns organizavam um jogo curto, outros rebatiam, outros treinavam algum fundamento e até tiravam dúvidas com os colegas ou com os estagiários. Também observei essa situação, pois, ao chegar para começar a aula, a maioria dos alunos já estava fazendo algo relacionado com o voleibol, e não mais conversando.

Todas essas observações descritas se deram nas quatro turmas do nono ano, uma vez que o conteúdo de voleibol estava se passando com todas elas. Apesar do estudo ter focado nas observações de uma turma, o planejamento foi executado também com as outras três, basicamente com o mesmo formato e as mesmas reflexões. Nas quatro turmas, foi possível observar como a maioria dos alunos foi ficando mais envolvida com a prática do jogo, mais motivada, aumentando consideravelmente a prática do voleibol na escola, para além dos tempos e espaços das aulas de Educação Física. Isso modificou o cotidiano da escola, impactando os diferentes sujeitos, uma vez que, como afirmam Avelino e Salles (2014, p.3121), “o cotidiano escolar torna-se em espaços, lugares, ambientes, pertinentes para o processo de ensino/aprendizagem de alunos e professores”.

Ao conversar com os alunos participantes do estudo sobre essa situação (do aumento geral da prática do voleibol), eles relataram que o sentimento de aprendizado no jogo estava motivando-os a quererem jogar cada vez mais. Um aluno teve a seguinte fala: “Professor, hoje

“você não precisa nem mais chamar ninguém pra jogar vôlei. Antes de você chegar, a gente já fica jogando”. Outro aluno disse: “Antes todo mundo jogava futebol”, sendo que o primeiro aluno continuou: “Até quem não jogava fica jogando até você chamar”, referindo-se aos alunos que, via de regra, ficavam na arquibancada nos tempos livres. Assim relatei parte dessa conversa:

“Dá vontade de melhorar no jogo depois que você aprende mais”, foi a fala de um aluno. “É porque agora as pessoas sabem jogar, então elas têm mais facilidade e têm mais vontade de jogar”, foi a fala de outro aluno. Perguntei se eles concordavam com essas falas, eles disseram que sim. “Você aprende uma coisa você gosta de fazer ela”, disse um aluno. Perguntei se eles estavam concordando então que esse aprendizado fez com que eles gostassem mais de jogar Vôlei, eles disseram que sim, sendo que uns ressaltaram: “Eu odiava jogar Vôlei”, “Eu também não gostava”, “Eu também não gostava não” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 11 de junho de 2019, nona aula).

Percebe-se, portanto, que a experiência proporcionou também mais vontade dos alunos de jogarem voleibol, tanto na própria aula quanto nos horários fora dela. Pelas falas deles, é possível concluir que esse aumento da prática estava ocorrendo em consequência do aumento da confiança e do aprendizado deles para o jogo. Ao se sentirem mais capazes de jogar, eles queriam praticar mais, o que acabava proporcionando também uma melhora nas habilidades, aumentando mais a motivação e assim sucessivamente.

Esse aumento na vontade de jogar chegou num ponto em que, ao fim do conteúdo, um grupo, formado por alunos da turma do estudo e de outra turma do nono ano, quis marcar um jogo amistoso entre eles. Essa ideia partiu deles, não foi incentivada por mim nem pelos estagiários. Eu prontamente apoiei e me dispus a organizar esse momento. Conversei com as turmas para ver quem queria participar, e a grande maioria topou. Combinei então com os professores e consegui um horário para que as duas turmas pudessem estar na quadra. Chegando lá, deixei que os próprios alunos se organizassem da forma como queriam. Acabaram se formando três quadras: em uma, ficaram basicamente os alunos que tiveram a ideia e estavam muito motivados para o jogo, permanecendo um time de cada turma; em outra, estava também uma equipe de cada turma, porém alunos que queriam apenas jogar, sem essa “rivalidade” da primeira quadra; e na terceira, ficaram seis alunos da turma do estudo, que preferiram jogar separados ao invés de ampliarem o número de jogadores nos times da

outra quadra. Foram jogos que decorreram de forma tranquila, com bastante envolvimento, principalmente na primeira quadra. O time que ganhou o jogo da primeira quadra (da sala que não é a do estudo) quis também marcar um amistoso conosco, professores (eu e os estagiários), o que também conseguimos realizar, num outro dia. Novamente foi um jogo muito bom, bastante disputado e com os alunos bem motivados.

Toda essa experiência foi bastante nova para mim, pois, em meus nove anos como professor na escola, nunca havia acontecido uma demanda assim, com tantos alunos, para a prática do voleibol. Eu já tinha me deparado várias vezes com alunos pedindo amistosos entre salas. Já havia realizado jogos assim, mas somente de futsal. No caso de jogos professores x alunos, em outros anos, já tinha ocorrido com o voleibol, mas era uma iniciativa praticamente minha, uma vez que a demanda dos alunos para tal sempre foi baixa ou inexistente. Isso mostrou como realmente a relação deles com o esporte foi modificada pela experiência.

Nesses jogos amistosos, foi interessante observar também algumas questões relacionadas à apropriação desse tempo para o jogo. O grupo de alunos que propôs o primeiro jogo amistoso era composto todo por meninos, reforçando os estereótipos de gênero, que colocam os homens como protagonistas nas práticas esportivas e ocupando os espaços para tal. Para além das questões de gênero, esse grupo era formado pelos meninos que mais se destacavam nos esportes, aqueles considerados “mais habilidosos”, que, em geral, dominavam essas práticas. Os meninos “menos habilidosos” também não estavam presentes, assim como as meninas.

Ao chegarem às quadras para jogarem, a divisão dos times da primeira quadra manteve esse estereótipo: apenas uma menina jogou em uma das equipes (a do estudo). Essa menina, já citada em outros momentos, por ser considerada mais habilidosa e ter características bem competitivas, geralmente jogava com esse grupo de meninos. Porém, os outros alunos (o restante das meninas e os alunos considerados “menos habilidosos”) não se furtaram de utilizar também esse espaço para a prática. Ao invés de ficarem à toa na quadra – o que era comum nesses momentos “livres” e uma possibilidade ali –, muitos deles também quiseram jogar, montando times nas outras duas quadras, que acabaram ficando mistos. Sendo assim, esses alunos também se apropriaram daquele lugar de prática, mas dando outro sentido, outra conotação ao jogo, com uma perspectiva menos competitiva do que a primeira quadra. As três quadras tinham alunos jogando, cada qual com suas características. Ou seja, o voleibol

proporcionou, aos diversos grupos de alunos, diferentes possibilidades de ocupação daquele espaço, mostrando mais uma vez como a experiência os impactou de maneira significativa.

Todas essas alterações no cotidiano da escola, juntamente com os relatos dos alunos, reforçam o que prescrevem os PCNs da Educação Física:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1998, p. 30).

É ressaltada, então, não só a necessidade do respeito às diferenças e experiências dos alunos, a partir da “construção de um estilo pessoal de praticá-las”, como também que eles tenham condições de usufruí-las, de forma prática, quando quiserem. Uma vez que o aluno conhece melhor o seu corpo, suas possibilidades de movimento, e se sente mais confiante em relação a elas, o universo das práticas corporais se torna mais acessível a ele. Essa ideia é corroborada por diversos autores aqui já citados, principalmente Daolio e Vaz, que contribuíram de forma significativa para as reflexões que apresento neste estudo. Darido (2004, p.63), por sua vez, destaca que

um dos objetivos da disciplina dentro da escola é oferecer condições para que o aluno seja crítico em aspectos relacionados à cultura corporal e oferecer condições para que ele possa manter uma prática regular de atividades física após o término formal de ensino, beneficiando-se dos efeitos positivos da atividade física.

A autora reforça então o pensamento de que devemos possibilitar ao aluno um aprendizado que permita, em sua vida, ter acesso às práticas corporais. Contudo, saliento a Educação Física como promotora de aprendizagens para toda a vida, indo além dos benefícios fisiológicos da “atividade física”. O relacionar-se melhor com seu corpo e a inserção nas práticas corporais são também fatores de lazer, socialização e interação social. São aprendizados que transcendem a própria aula e o corpo biológico, modificando de forma positiva a relação dos sujeitos na sociedade em relação à cultura corporal.

Para essa inserção nas práticas corporais, o sentimento de não habilidade aparece como fator limitador, como pôde ser observado na experiência e nas próprias falas dos alunos. Daolio

(2006d) explora esse assunto, destacando que a falta de domínio do corpo (e de suas possibilidades de movimento) é fator de afastamento das pessoas das práticas corporais, já que não foram estimuladas e educadas para isso, diminuindo as experiências de sucesso e o prazer da prática. O autor defende esse domínio corporal como um “conhecimento básico em Educação Física”, sendo responsabilidade dos professores oportunizarem esse aprendizado aos alunos. Nesse caso, “os esportes, os jogos ou as danças são os momentos durante os quais ou os meios pelos quais os alunos vão sintetizar todo esse conhecimento” (DAOLIO, 2006d, p.60). Não cabe então limitar a prática aos códigos do esporte de rendimento, da mesma forma como também não se pode negligenciar o aprendizado técnico para tal, pois são fatores de motivação e inclusão. Daolio (2006d, p.61) traz um exemplo interessante da prática do futebol para exemplificar melhor essa questão:

Não se trata de ensinar o Futebol em si, mas de, a partir dele, praticar pensar, criticar, organizar, apitar, enfim, participar com autonomia da cultura corporal. Notem bem que, nessa proposta, não é necessário ser um exímio praticante para ter acesso à cultura corporal relativa ao Futebol. Da forma como vem sendo feito, só os hábeis jogam futebol. Os que não o são não têm chances e, via de regra, acabam detestando o esporte.

Ao refletir então sobre essas mudanças ocorridas no cotidiano da escola, pude perceber a importância do trabalho com as práticas e técnicas corporais (nesse caso mais específico, com os esportes) em duas vertentes: ressignificando os espaços de prática, para que eles não reproduzam exclusões e códigos de alto rendimento, em que só os melhores são habilitados; e oportunizando aos alunos que aprendam as habilidades relacionadas àquela prática e se sintam mais capazes e mais motivados a se apropriarem das mesmas em diferentes espaços/tempos.

Logo, a experiência mostra como o aprendizado das técnicas corporais na Educação Física escolar pode transbordar o espaço-tempo das aulas, tornando-se fator de inserção dos alunos nas práticas corporais em geral, o que contribui para sua formação e atuação social. Esse aprendizado mostrou ter relação próxima com o envolvimento, a confiança e a satisfação com a prática, o que aumenta nossa responsabilidade, como professores, no trato das mesmas.

4.3 O empoderamento e a autonomia como dimensões da experiência

“Do ponto de vista de uma educação crítica, os educadores não podem ‘dar poder às pessoas’, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas.”

(BAQUERO, 2012, p.179)

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.”

(FREIRE, 2017, p.105)

Ao longo da unidade didática, foi possível perceber como os alunos foram se sentindo cada vez mais confiantes em suas habilidades para a prática do voleibol, assim como o envolvimento com o esporte e a vontade de jogar aumentaram consideravelmente. Esse sentimento se traduzia nas falas e atitudes nas aulas, como relatado pelo estagiário Pedro, ao fim da sexta aula do conteúdo:

Foi perceptível o envolvimento dos alunos com a prática quando o jogo acabou, houve uma comemoração grande por parte do time vencedor e essa alegria se mede na fala de um dos alunos, “jogo fica mais legal quando melhoramos”. Essa fala vai direto ao encontro do tema de estudo, quanto mais os alunos melhoram e conseguem jogar bem ficam mais motivados para a prática (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 31 de maio de 2019, sexta aula).

Nessa perspectiva, o aprendizado das técnicas corporais demonstrou ter relação íntima com os sentimentos de autoestima, autoafirmação e autoconfiança dos alunos, possibilitando a eles mais controle de seu corpo e de suas ações, fatores esses que estão diretamente relacionados ao empoderamento dos sujeitos, como defendido por diversos autores (BAQUERO, 2012; FREIRE e SHOR, 1986; SILVA et.al, 2016). O meu olhar sobre essa questão considerou as

dimensões singulares dos alunos, relacionadas ao gênero e às habilidades, assim como as construções coletivas, durante o desenvolvimento da unidade didática.

4.3.1 As particularidades dos sujeitos

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

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

No dia em que ocorreu a sexta aula do conteúdo, a turma do estudo teve um tempo livre na quadra no segundo horário, devido à falta de um professor (minha aula com eles seria somente no último horário). Vários alunos ficaram então jogando voleibol, porém, como eu

estava com outra turma, não os acompanhei. Ao fim desse horário, enquanto eu fazia a saída das turmas no portão, essa aluna citada me procurou, dizendo que tinha treinado saque e já estava acertando mais. No último horário, na aula da sua turma, durante o jogo proposto, reparei que ela ainda não havia sacado, continuando com a postura defensiva em relação à prática efetiva do jogo. Perguntei o porquê de ela ainda não ter sacado, e ela me disse que erraria. Avisei-a que, no próximo ponto que seu time fizesse, ela tentaria o saque. Quando chegou a vez, dei a bola para ela, que estava meio sem graça, enquanto alguns colegas a incentivavam, com gritos de “Eu acredito!” e “Vai, Yumi!” (o nome dela). Mesmo nesse jogo sendo possível repetir o saque uma vez, caso a primeira tentativa fosse errada, ela acertou de primeira, o que gerou comemorações de alguns alunos. Ela ficou visivelmente satisfeita. Um dos estagiários gritou “Yumi guerreira!”, e ela respondeu: “Eu vou chegar lá!”.

Na aula seguinte, notei como sua postura já estava diferente: confiante e se arriscando mais no jogo. Como eles estavam jogando com rodízio, chegou a sua vez de sacar. Ela acertou três saques seguidos, sendo que, no restante do jogo, não a vi errar nenhum saque mais. Chamei-a, ao fim da aula, para perguntar como estava se sentindo em relação à partida. Ela, bastante satisfeita, disse que não havia errado nenhum saque naquele dia.

Na conversa final com a turma na última aula, quando perguntei aos alunos sobre a importância de aprender as técnicas de jogo, essa aluna destacou que, antes não era legal, todos batiam na bola de qualquer jeito e que agora todos aprenderam. Nesse momento, um aluno se dirigiu à Yumi e disse que ela sacou “pra caralho”. Ela respondeu: “E eu acertei todos os saques de fora da quadra”.

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

No entanto, como uma das autoras afirma em outro estudo, a questão das habilidades não afeta só as meninas, pois vários meninos que apresentam dificuldades com determinadas práticas corporais também sofrem com essa falta de protagonismo (SOUSA e ALTMAN, 1999). No exemplo citado, ficou claro que a questão principal era a dificuldade de jogar, a falta de domínio técnico, e não apenas o fato de ser menina. Entendo que os estereótipos de gênero vêm marcando a forma como meninos e meninas se relacionam com as práticas corporais ao longo da vida escolar e contribuem muito para criar essas diferenças, contudo, existem também diversos meninos que não são “habilidosos” e que podem, da mesma forma, beneficiar-se muito desse aprendizado.

Nesse sentido, cito dois exemplos de alunos que nos ajudaram a compreender melhor essa situação. Um deles, na primeira aula do conteúdo, afirmou que não gostava de voleibol, achava difícil e não sabia jogar. Ao longo da unidade, esse aluno foi melhorando no jogo e ficando cada vez mais empolgado. Em todas as aulas, ele era um dos mais participativos nas atividades e discussões, sempre tirando dúvidas e apresentando suas opiniões. Ele mesmo foi relatando como estava aprendendo e se sentindo melhor no jogo. Na última aula, foi um dos que afirmou que, antes, ninguém da turma queria jogar voleibol e, agora, todos jogavam, independentemente de eu chamar (ele era um dos que passaram a jogar nos horários livres), ressaltando como a experiência tinha sido significativa para todos. Quando questionei a turma sobre o que eles haviam aprendido no conteúdo, esse aluno disse: “Eu não sabia nem como sacar no início, nem fazer manchete. Até onde a bola vai agora já dá para saber melhor, professor”. Sobre sua mudança em relação ao esporte, destacou seu aprendizado como fundamental e afirmou: “Eu odiava vôlei. Agora tô querendo jogar toda hora”.

O segundo exemplo é de um aluno que também afirmou, na primeira aula, não saber jogar voleibol e achar muito difícil. Esse jovem, especificamente, tem como característica ser o mais baixo e o mais magro da turma, o que ocasionalmente gerava brincadeiras dos colegas e dele próprio – sendo que nunca presenciei uma situação em que ele estivesse desconfortável com isso. Durante as aulas em que os fundamentos foram trabalhados, ele se mostrou bem envolvido, com melhoras visíveis nas execuções dos fundamentos. Ao fim da terceira aula, quando perguntei para a turma quem ainda não sabia sacar, esse aluno disse para um colega que brincou com ele: “Até eu com esse bracinho fininho estou sacando melhor que você”. Nas

aulas seguintes, ele foi melhorando bastante, sendo inclusive referência para os colegas na execução da manchete, pela quantidade de bolas que conseguia “salvar” com esse fundamento. Na penúltima aula do conteúdo, quando questionei como havia sido o jogo, esse aluno me disse: “Melhor jogo, melhor aula”. Perguntei-o sobre o porquê, e ele respondeu: “Eu achei melhor, porque acertei os negócio tudo”. Essa melhora também foi percebida pelos estagiários, como Pedro, que, observando as diferenças coletivas e individuais em relação ao primeiro jogo, escreveu em suas anotações da última aula que esse aluno “já era o melhor da turma na manchete” (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 11 de junho 2019, nona aula).

Esses exemplos nos ajudam a compreender como a experiência proporcionou aos alunos um sentimento de melhor domínio do seu corpo e de mais prazer com a prática, o que inclui as questões de gênero, mas a elas não se reduzem. Tendo o esporte de rendimento como algo bastante presente na nossa sociedade, na qual a excelência técnica e o resultado final são preponderantes, oportunizar aos alunos a apropriação dessas práticas com outros sentidos – a partir de um processo em que eles se tornam protagonistas e capazes de praticá-las de acordo com suas decisões – pode ser fator de empoderamento tanto individual quanto coletivo desses sujeitos. Diante do pressuposto que o empoderar-se tem relação com tomar posse de sua vida e interagir socialmente de forma crítica em relação à realidade (BAQUERO, 2012), assumir o controle de seu corpo e poder ter acesso às diferentes práticas corporais de forma consciente e autônoma contribui de forma significativa a esse processo. Isso possibilita uma subversão na lógica de domínio corporal imposta pela sociedade, pois, como afirma Vaz (1999, p.92),

o mundo contemporâneo desenvolve uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que aparecem não só como operadores, mas também como legitimadores do controle do corpo. Vários desses conhecimentos estão relacionados ao esporte, uma das formas contemporâneas mais importantes de organização da corporeidade.

Sendo assim, assumindo o esporte como um “forte vetor a potencializar o domínio do corpo” (VAZ, 1999, p.92), a experiência didática mostrou como é possível ressignificá-lo na escola, possibilitando a reconciliação entre o sujeito e seu próprio corpo.

4.3.2 Construções coletivas

Para além desse empoderamento individual, foi possível observar também um empoderamento coletivo dos alunos. A sensação relatada de que o jogo estava melhorando, ficando mais legal, mais assertivo, não estava ligada apenas às percepções individuais, mas também a um sentimento de coletividade. Em vários momentos, os alunos se ajudavam, incentivavam-se e comemoravam os acertos dos colegas. Isso gerou um fortalecimento do grupo como um todo, uma vez que essa melhora geral das habilidades e do jogo era muito destacada por eles. Na sexta aula do conteúdo, por exemplo, o estagiário Paulo percebeu como o grupo estava se unindo mais: “Os alunos e alunas começaram a se ajudar mais” (PAULO AGUILAR, registro escrito do dia 31 de maio de 2019, sexta aula). Na oitava aula, observando o jogo, Paulo voltou a destacar esse sentimento de coletividade: “O nível técnico dos alunos do mesmo time era bem variado, possibilitando assim que, em alguns momentos, os jogadores mais habilidosos auxiliassem os menos habilidosos” (PAULO AGUILAR, registro escrito do dia 7 junho de 2019, oitava aula). Atenta ao grupo, a estagiária Gabriela, assim relatou: “Quanto mais o jogo rende, mais animados/motivados eles parecem; e isso tem a ver com a questão técnica (acertos dos movimentos) (GABRIELA SOARES, registro escrito do dia 7 de junho de 2019, oitava aula)”. O estagiário Pedro também pontuou:

Ao final da aula os alunos estavam muito falantes e comentando sobre o jogo e como o rodízio havia facilitado na organização. Foi muito bom ver a reação deles ao final do jogo e como estavam contentes com a prática daquele dia, muito disso devido à qualidade que eles conseguiram jogar (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 7 junho de 2019, oitava aula).

Nessa mesma aula, na conversa final com os alunos sobre as percepções de como jogar com algumas regras oficiais, posicionamento e rodízio, os alunos ressaltaram como o jogo ficou mais organizado, o que o tornou melhor. Nesse momento, destaco a fala de dois alunos: “É bom que, tipo, todo mundo não se acostumou num único lugar só não”, “Oportunidade para outras pessoas jogarem também nos lugares”. Nota-se que existia ainda a preocupação coletiva de que todos pudessem ter oportunidades. Isso foi algo bastante perceptível no desenvolvimento da unidade. Logo em seguida, nessa conversa, registrei a seguinte situação:

ao ressignificar o esporte de rendimento, a experiência contribuiu para o processo de empoderamento individual e coletivo dos alunos. Porém, é necessário compreender que isso é parte de um processo de transformação social, bastante significativo, mas ainda uma parcela no todo que envolve essa questão. Sobre isso, Paulo Freire defende que

enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade, são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE e SHOR, 1986, p.71).

Isso posto, diante das diversas formas de dominação social e considerando o esporte algo muitas vezes usado para tal, o trabalho crítico com o corpo mostrou ser ferramenta importante em uma trajetória rumo à libertação dos sujeitos. Dessa forma, a experiência desenvolvida contribuiu significativamente para a conscientização dos alunos, uma vez que,

se o empoderamento representa uma forma de os sujeitos, individual e/ou coletivamente, alcançarem autonomia e emancipação por meio de um exercício permanente do poder (para, com e de dentro) de que dispõem para se empoderarem, a noção de poder a ser seguida é aquela em que coloca as pessoas – principalmente as desempoderadas – no centro do processo de empoderamento. Significa eleger aquele poder que permite o desenvolvimento das capacidades manual, intelectual, crítica, criativa, comunicativa, humana, afetiva, de expressão e manifestação dos sentimentos, anseios e inquietações que precisam ser estimulados. (SILVA et.al, 2016, p.5)

Vale ressaltar que nós, professores, somos facilitadores desse processo, uma vez que não podemos simplesmente “dar poder” aos nossos alunos. Cabe a nós, portanto, criarmos um ambiente pedagógico que possibilite a eles adquirirem ferramentas e recursos para o exercício de sua cidadania de forma crítica e autônoma.

4.3.3 Empoderamento & autonomia

É possível perceber que o processo de empoderamento dos sujeitos está diretamente ligado ao desenvolvimento de sua autonomia. Como forma de possibilitar a inserção social e o exercício da cidadania de forma crítica, o empoderar-se pode ser considerado um exercício de passagem da heteronomia para a autonomia (FREIRE e SHOR, 1986; FREIRE, 2017; SILVA et. al, 2016, ZATTI, 2007). Ao longo da unidade, os alunos, ao se tornarem mais confiantes, mais reflexivos, mais empoderados, foram conseqüentemente se tornando também mais autônomos, tomando decisões e ressignificando espaços e tempos dentro da escola.

A própria construção da unidade didática pode ser considerada como parte do exercício de autonomia dos alunos, pois ela foi dialógica, baseada nas expectativas e experiências dos mesmos. Dessa forma, ela rompeu com a lógica da “Educação Bancária”, problematizada por Paulo Freire, possibilitando o protagonismo dos alunos nas decisões, e não somente o monopólio do professor. Desde as expectativas de aprendizagem iniciais, passando pela experimentação e reflexão das várias possibilidades de execução dos fundamentos, até a oportunidade de modificação das regras nas partidas e a construção do jogo final, os alunos foram experimentando diversas situações de protagonismo e tomada de decisões. Esse processo foi contribuindo para que eles se tornassem cada vez mais independentes. Na quarta aula do conteúdo, por exemplo, o estagiário Pedro fez a seguinte observação:

Definitivamente os alunos estão se empenhando no jogo e percebe-se que estão gostando e se divertindo, sendo frequente no discurso deles a necessidade de se melhorar a recepção e o tempo de bola por considerarem esses os pontos que estão prejudicando o jogo deles. Percebi que durante as aulas estão se divertindo mais e motivados a melhorarem, vejo isso como fruto dos momentos de êxitos conquistados por eles até essa aula (PEDRO CRUZ, registro escrito do dia 24 de maio de 2019, quarta aula).

Nota-se que, além de envolvidos positivamente com a prática, os próprios alunos estavam percebendo suas melhoras, seus pontos de principais dificuldades e o que sentiam que precisavam melhorar. O conhecimento, o objeto de estudo e o processo de ensino/aprendizagem, nesse caso, não estavam mais concentrados apenas na minha figura enquanto professor, mas também envolvia os alunos enquanto sujeitos ativos. O próprio fato

já relatado de eles iniciarem atividades de voleibol no início da aula, antes da minha chegada, já era um indicativo de como se sentiam cada vez mais independentes. Em uma dessas situações, fiz o seguinte relato:

Quando os alunos entraram para as quadras de Vôlei, no tempo entre eu fechar o espaço de quadras e a sala de materiais, eles pegaram algumas bolas e começaram a rebater, o que eu percebi de longe. Quando cheguei nas quadras, vi que alguns estavam rebatendo e treinando manchete, inclusive dizendo “só de manchete hein” (CADERNO DE CAMPO, registro do dia 4 de junho de 2019, sétima aula).

Isto é, eles estavam utilizando aquele tempo para também melhorarem aspectos que consideravam importantes, no caso a manchete, sem a necessidade de um direcionamento meu, o que vai ao encontro do que defende Paulo Freire, de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p.24).

Essa independência extrapolou o espaço-tempo da aula e causou mudanças no cotidiano da escola, como relatei. Nas aulas livres e nos recreios, por exemplo, os alunos mesmos se organizavam, jogavam, praticavam, treinavam, ou seja, exerciam de uma autonomia conquistada nas aulas em relação à prática do voleibol. Essa conquista observada, a partir do processo educacional, é exatamente o que destaca Zatti (2007, p.53) ao analisar a proposta de Paulo Freire:

Optamos por usar a expressão “educação para a autonomia” com o objetivo de enfatizar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à idéia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

Dessa forma, retirar os alunos do lugar de espectadores passivos e trazê-los para as decisões das aulas, possibilitou a eles se tornarem também sujeitos do processo, o que foi determinante nas mudanças analisadas. Aquele modelo tradicional de aulas em que o professor é o centro das atenções e os alunos apenas recebem os conhecimentos por ele apresentados não cria um

ambiente favorável para nenhum tipo de liberdade, apenas reforça a dependência e a alienação social dos sujeitos. Exatamente por isso, Paulo Freire

denuncia as realidades que levam a heteronomia e propõe uma educação que busca construir uma realidade social que possibilite a autonomia, propõe um processo de ensino que possibilite a construção de condições para todos poderem ser “seres para si”. (ZATTI, 2007, p.38).

Analisando toda a experiência, é possível afirmar que o aprendizado das técnicas corporais pode ser fator de empoderamento e autonomia dos alunos, permitindo a eles mais criticidade e domínio de seu próprio corpo, ressignificando práticas e espaços sociais. Entretanto, isso só se tornou possível a partir do momento em que eu, enquanto professor, também ressignifiquei conceitos e práticas, ampliando minha visão sobre as técnicas corporais e sobre o processo educacional. Ao ouvir o que os alunos tinham a dizer, pude respeitar suas diferentes histórias e formas de expressão, o que foi determinante para todas as mudanças descritas. Isso implica diretamente no modo de pensar a Educação Física escolar para além de modelos que apenas repetem códigos de outras instituições e não considera os diferentes sujeitos e contextos sociais. Sendo assim, cabe a nós, professores, criarmos espaços formativos para nossos alunos que os permitam também serem protagonistas no processo de ensino/aprendizagem, a partir do diálogo e das reflexões conjuntas.

Concordo com Ira Shor, quando ele afirma que “o silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional” (FREIRE e SHOR, 1986, P.75). Nossas decisões e posturas serão fundamentais para isso.

4.4 Formação de professores

“Não deve ser novidade para mais ninguém o componente biológico que influenciou sobremaneira a educação física brasileira e que, até hoje, ainda se faz sentir de forma explícita ou implícita.”

(DAOLIO, 2006b, p.27)

Nas reflexões aqui apresentadas, tanto o conceito de técnica quanto as metodologias de ensino da mesma para as aulas de Educação Física foram questões centrais para o desenvolvimento do estudo. Ao tratar do aprendizado técnico como uma possibilidade de empoderamento e autonomia dos alunos, tornou-se necessário ressignificar esse conceito no campo da Educação Física, ainda fortemente marcado pelo componente biológico.

Essa discussão se tornou importante, uma vez que, como já descrito, encontrei na minha formação uma forte presença do conceito de técnica associado predominantemente às ciências naturais, considerando basicamente os aspectos motores, fisiológicos e biomecânicos. Aprendi as técnicas consideradas “corretas” nas disciplinas esportivas, assim como metodologias para ensiná-las, independentemente do local. Isso marcou muito a minha trajetória como professor, pois, por várias vezes, eu me encontrava “preso” a esse padrão de execução, como se ele fosse o objetivo a ser alcançado pelos alunos. Por mais que eu variasse atividades, não cobrasse execuções “perfeitas” e respeitasse outras execuções por parte dos alunos, eu mantinha uma compreensão de que havia um padrão bem estabelecido, indicando qual forma seria a “mais correta” para realizar tal ação.

Somente após mobilizar a literatura utilizada para as discussões desse estudo é que pude ampliar o que eu entendia como técnica. A aproximação com as ciências humanas me possibilitou considerar outros fatores, ligados sobretudo ao simbolismo e à cultura, que também compõem o gesto técnico. Isso foi um divisor de águas para mim, visto que me permitiu entender o movimento humano como algo dotado de sentidos e significados, que vão

além dos componentes apenas biológicos, como havia aprendido. Dessa forma, também pude ressignificar minha atuação enquanto professor ao ensinar as técnicas esportivas, a partir de uma reflexão com os alunos sobre as mesmas, considerando as diversas possibilidades de movimento que os sujeitos podem apresentar. A experiência mostrou que, ao fazer isso, o aprendizado foi bastante significativo; e os alunos puderam empoderar-se e tornarem-se mais autônomos. Sendo assim, eu me questiono: por que não tive esse aprofundamento na minha formação?

Durante o período entre 2018 e 2019, em minha experiência como tutor dos estagiários do programa Residência Pedagógica, pude notar como essas questões também permeavam a formação deles. As mesmas dúvidas sobre o tratamento dado à técnica na Educação Física escolar apareciam nas nossas conversas, assim como a forte presença do paradigma biológico para o entendimento da mesma. Em diversos momentos, eles falavam sobre a “técnica correta”, o “jeito certo”, mostrando que também carregavam basicamente os mesmos conceitos “cristalizados” de técnica que me acompanharam por anos. As atividades que eles planejavam para as aulas ao longo do estágio, muitas vezes, apresentavam-se como caminhos para se chegar a um objetivo pré-definido de execução. Vale apontar que, quando foram informados sobre o tema da pesquisa, vários colocaram como uma temática muito importante, pois o ensino da técnica também não era algo claro para eles. Por estudarem na mesma instituição em que me formei, percebi como essa questão ainda marca a formação dos professores ali, apesar de um intervalo de praticamente 15 anos entre nossos percursos.

Durante o desenvolvimento do estudo, pude constatar como eles também foram se transformando pela experiência, a partir do contato com conceitos e metodologias de ensino que se apresentaram como “novidades”. No grupo focal realizado, depois de finalizada a unidade didática, tivemos a oportunidade de conversar e refletir sobre essas questões²⁶. Nesse momento, a partir dos relatos, falas e reflexões, confirmei minhas percepções sobre a formação de professores de Educação Física na UFMG, no que diz respeito ao ensino e ao entendimento das técnicas esportivas.

²⁶ Como o grupo focal foi realizado após o término da unidade didática, optei por trazer suas reflexões apenas nesse momento, uma vez que elas foram posteriores ao processo.

Logo no início dessa conversa²⁷, quando indagados como foi o processo, a questão da participação ativa dos alunos enquanto sujeitos, e não como apenas espectadores, foi destacada por vários. As escolhas didáticas, incluindo experimentações, reflexões sobre os movimentos, também apareceram como algo marcante para eles. Danilo, ao dizer sobre como achou interessante essa questão de ressignificar o ensino das técnicas e os caminhos que utilizei para isso, afirmou: “Na minha cabeça era: vou ensinar a técnica, vou ensinar a técnica certa de uma vez. E ele [eu, o professor] usou a estratégia de mostrar primeiro uma maneira que, por exemplo, entre aspas é ‘errada’ da técnica. Isso fez os meninos entenderem bastante a aula”. O estagiário Elias também evidenciou essa questão, fazendo um contraponto com o que havia aprendido na graduação:

Todos nós aqui, na maioria das coisas que a gente aprendeu, foi com instrução direta, falando o que tem que fazer e pronto e acabou. Quando a gente vira professor e vai colocar em prática, a gente tende 100% a reproduzir isso. Quando a gente não pode reproduzir isso, é um desafio a pensar outras formas de aprendizagem.

Nesse sentido, completou o raciocínio com um exemplo da aula:

Uma hora, a menina fez de um jeito que não era para fazer e conseguiu. Aí eu falei para o Diego assim: “O que que a gente faz nessa hora?”. A gente tem que expandir nossa noção de como que o aluno vai aprender. Isso, para mim, foi o mais interessante de participar da pesquisa.

Concordando com ele, Amanda ressaltou:

E uma coisa que eu acho que foi o que mais marcou, eu acho que vai muito também pelo jeito como ele abordou as aulas, muita conversa, não era só aquela aula igual o Elias falou: você chega lá, manda fazer e pronto. Ele conversava muito com os meninos. Acho que isso é muito interessante para eles entenderem o que está acontecendo.

²⁷ O grupo focal foi realizado no dia 10 de julho de 2019. Iniciamos a atividade com nove pessoas, sendo eu, a professora Meily Assbú Linhales (orientadora deste estudo) e sete estagiários, que são: Amanda Cristina Leite Brito, Danilo Pedrosa Rodarte, Elias Moisés Ferreira Rocha, Fernanda Silva Lessa, Gabriela Caroline Borges Soares, Guilherme Moreira Oberdá e Paulo Victor de Freitas Aguilar. Logo depois, chegou a estagiária Gabriela Ramires de Oliveira Alvarenga. Três estagiários não puderam comparecer: Baahra Gonçalves de Souza, Pedro Rafael Machado Cruz e Rodrigo Heleno Perdigão Fonseca Filho.

Ao conversamos sobre o que mais havia chamado a atenção deles, novamente houve a surpresa com essa forma de lidar com as técnicas, e o ensino das mesmas foi destacado. Guilherme ressaltou o protagonismo dos alunos como algo relevante: “Eles foram participantes do processo. Não foram só receptores. Participaram do processo de entender”. Esse protagonismo possibilitou reflexões e escolhas, como ele mesmo afirmou:

Achei interessante o entendimento dos alunos, por parte do que eles estavam aprendendo. Porque não foi só “pega, faz, obedece e aprendeu”. Foi um: por que estou aprendendo? Como devo aprender? E por que deve ser dessa forma? Não foi só um copiar o que sempre é colocado como certo.

A estagiária Gabriela Alvarenga, comentando o que achou sobre a questão do ensino da técnica, também concordou com os colegas, dizendo que “é um processo um pouco diferente. Tem a participação dos alunos e é que eles entendam aquela técnica, não simplesmente executem a técnica porque eu falei que assim é melhor e pronto”.

Uma vez que o diálogo com os alunos, as possibilidades de reflexões conjuntas e o ensino não diretivo se apresentaram como uma novidade, é possível perceber como a lógica da “Educação Bancária” ainda estava presente no entendimento deles sobre a relação ensino/aprendizagem. As falas remetem a uma formação que prioriza um ensino unilateral, no qual o professor cristaliza o conhecimento e o entrega pronto para os alunos, que, por sua vez, devem realizar as tarefas para conseguir entender e reproduzir. Nesse caso específico do ensino da técnica, ficou claro como os estagiários estavam acostumados a esse tipo de metodologia, pois, no esporte de rendimento, que ainda tem forte influência na nossa formação, é comum as habilidades motoras serem ensinadas assim.

Essa visão “esportivista” do ensino, que mais se assemelha a uma sessão de treinamento do que a uma aula, também tem relação direta com o que eles entendiam (ou entendem) como técnica. Apesar de ressaltarem o quanto foi importante que os alunos pudessem vivenciar outros movimentos, refletirem e escolherem, quando foram perguntados sobre o conceito de técnica, a associação com as ciências naturais e as teorias do treinamento foi muito presente entre os estagiários. “O jeito mais eficiente com menor gasto energético” e “O mais rápido e mais eficiente” foram respostas que apareceram, mostrando que eles também aprenderam os mesmos conceitos, marcados pelos códigos do esporte de rendimento, que eu aprendi na

minha graduação. Portanto, considerando a técnica algo pronto, imutável, ensiná-la seria apenas repetir procedimentos, adequando, de forma acrítica, os meios aos fins pretendidos. Essa é uma das problematizações de Vaz, que denuncia um reducionismo do entendimento da técnica a algo instrumental, uma vez que, no esporte de rendimento, “é preciso que o corpo seja operacionalizado, já que de outra forma, como se pode abstrair da teoria do treinamento, não há resultado, não há melhoria na performance desportiva” (VAZ, 1999, p.93).

Porém, quando os estagiários tentaram explicar esses conceitos e definições a partir da experiência vivida com as aulas, eles mesmos passaram a “desmontá-los”. O próprio entendimento de eficiência foi discutido e questionado, visto que eles começaram a dar exemplos de alunos que usavam de outros movimentos diferentes do padrão e eram eficientes no jogo. Dessa forma, para aqueles objetivos, propostos naquele contexto, o aluno estava sendo eficiente, o que corrobora com o argumento de Daolio (2006d) sobre a “eficácia simbólica” dos gestos.

A partir dessa reflexão, surgiram então questionamentos, tais como: como corrigir um aluno que utiliza de outro padrão de movimento, mas consegue acertar e se sente mais seguro e confortável assim? Por que esse aluno deveria fazer do jeito que achamos “certo”, e não do jeito que ele se sente melhor e obtém sucesso? Isso os levou a afirmarem como a imposição de padrões de movimento é capaz de ser excludente, uma vez que nem todos podem conseguir, além de desconsiderar a individualidade dos sujeitos e seu poder de decisão.

Foi interessante notar então como os estagiários mesmos perceberam, na prática, que as técnicas corporais dependem de outros fatores que não só os biológicos. Ao observarem a individualidade dos alunos e as formas diferentes de aprendizados, a ideia cristalizada de técnica, como algo pronto, moldado, já foi rapidamente desmontada. Isso mostra que, além deles não estarem familiarizados com este novo entendimento de técnica, os saberes aprendidos na graduação em relação ao treinamento corporal não se colocaram em prática na Educação Física escolar.

Ao comentarem sobre esta “nova” maneira de compreender e ensinar as técnicas, eles falaram o quanto foi importante essa ampliação para a formação deles, algo que ainda não haviam tido a oportunidade de ver. Fernanda, analisando o processo, afirmou:

Ela ainda afirmou, em outro momento, que “a popularização teve muito disso, de os alunos conseguirem fazer, porque eles antes não conseguiam e, por isso, se achavam ruins”. Concordando com ela, Danilo acrescentou:

E o mais interessante para mim foi o que a Amanda falou mesmo, que é essa da prática, ver que eles gostaram mesmo, porque antes era tempo livre. Eles já corriam para a quadra para jogar o futsal, nem pensavam duas vezes. E agora está sendo o contrário: eles pegam e querem jogar vôlei. Então, mostra que a aula do Diego fez eles se interessarem pelo vôlei. Eles aprenderam a técnica, aprenderam como se joga, o que fez com que gostassem do esporte.

Nesse sentido, torna-se questionável o porquê de a formação de professores de Educação Física estar pouco atenta a esse tipo de reflexão sobre as técnicas e o ensino das mesmas na escola. Uma vez que essas questões se mostraram tão significativas e transformadoras para todos nós, sujeitos envolvidos no processo, por que elas não foram exploradas no curso de formação? Caso não tivéssemos essa experiência a partir do meu mestrado, provavelmente eu continuaria com minhas dúvidas e os estagiários se formariam praticamente com aquelas concepções já relatadas, da técnica engessada, de expectativas padronizadas de rendimento, de uma educação não dialógica. Fernanda destacou sobre isso, ao falar sobre as contribuições da experiência (a partir da minha prática) em sua formação:

Pelo menos para mim, assim, acho que abriu muitas coisas na minha cabeça, para a relação da minha prática mesmo, porque a gente viu tudo muito de perto. Eu acho assim, teve a oportunidade, que nem a gente falou, a gente nunca tinha pensado nessas questões de como ensinar técnica como ele ensinou. Então, ajudou a gente a pensar coisas que, durante toda a faculdade, a gente não tinha pensado.

Da mesma forma, Amanda também reforçou o quanto o processo foi inédito, importante e a fez refletir, pela primeira vez, sobre a técnica e seu ensino: “Nunca tinha na vida questionado isso, pensado: ‘Por que a técnica certa da manchete é a técnica X? Mas e se, para mim, for de outro jeito?’. Acho que, depois da aula do Diego, comecei a pensar um pouco nisso, mas questão de questionar, de debater sobre, nunca”.

Parece-me possível afirmar então que já está na hora de repensar a formação de professores, a partir de uma ampliação no olhar sobre as técnicas corporais nas aulas de Educação Física escolar e seu formato de ensino, para que possamos realmente permitir uma educação crítica

aos alunos, buscando assim seu empoderamento e autonomia. Uma formação que se propõe apenas a reproduzir e aplicar estratégias pensadas externamente, sem levar em consideração a multiplicidade dos sujeitos e o contexto inserido, não cria ambiente favorável para tal processo, uma vez que prioriza repetições, e não reflexões pelos alunos, o que Pérez Gómez (1997) descreve como um ensino “técnico”. Diante disso, pensar o corpo como algo moldável, a partir de perspectivas apenas de rendimento, sendo as técnicas um fim, e não um meio, desconsidera o sujeito e não permite a ele ser protagonista de suas próprias ações.

Nessa lógica, a reflexão sobre a ação é um componente essencial para o processo de formação profissional permanente, pois não podemos considerar a docência como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica, em que as situações são tratadas como problemas instrumentais e resolvidas a partir de regras pré-estabelecidas no universo científico-técnico. O cotidiano escolar traz situações que são únicas, complexas, incertas e variáveis, de forma a não ser possível utilizar de regras ou conceitos de resolução pré-determinados sem uma reflexão constante. A relação ensino-aprendizagem deve ser encarada como uma “atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.100). O professor deve atuar refletindo sobre suas ações, “criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.100), permitindo que seus alunos possam fazer o mesmo, caminhando sempre para uma educação dialógica e libertadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho com o objetivo de entender como o ensino das técnicas, nas aulas de Educação Física escolar, tem relação com o empoderamento e a autonomia dos alunos. Nesse caminho, eu me aproximei de uma literatura que me fez refletir bastante e ressignificar muitos conceitos em relação ao ensino da Educação Física escolar e à minha prática pedagógica. Pude perceber como, muitas vezes, nós, professores, aproximamo-nos de teorias fechadas, que servem quase como “manuais” de ensino, e entramos em uma rotina que se torna cada vez mais mecânica, repetitiva e menos reflexiva. Estamos frequentemente discutindo nas escolas e cursos de formação sobre o papel da educação, a necessidade de emancipação dos sujeitos, a preparação para uma vida social de forma crítica, mas a verdade é que, em diversos momentos, nós acabamos por repetir os modelos tradicionais de ensino que tanto criticamos.

Elencar e refletir sobre os motivos que levam a isso não será possível neste momento, até porque não foi o objetivo deste trabalho. Contudo, é admissível perceber que existem problemas – que vão desde a formação dos professores até o cotidiano das escolas – em relação aos espaços-tempos das aulas e as possibilidades de aperfeiçoamento dos docentes. Todavia, refletir sobre a prática é difícil, demanda tempo, esforço, fatores que se apresentam muitas vezes como limitadores, dentro de uma rotina de aulas em que não há muito espaço e tempo para tal. Isso se agrava quando a formação não valoriza a reflexão como parte essencial do trabalho docente, apresentando “receitas” que se tornam palpáveis dentro de um processo acrítico, no qual repetir e aplicar se tornam soluções mais “fáceis”.

Além do mais, considero a docência como algo que pode se tornar bastante solitária com o passar dos anos. Quando nos formamos, frequentemente entramos em uma rotina que cada vez mais nos afasta dos estudos acadêmicos, das discussões e reflexões sobre a prática. Por mais que existam momentos na escola de reuniões e discussões coletivas, vejo pouco espaço para trocas e reflexões conjuntas sobre as práticas docentes ali existentes. Pensando nas áreas específicas, isso pode se tornar ainda pior, uma vez que o professor pode ser o único daquela disciplina na escola, não tendo a oportunidade de compartilhar experiências com outros colegas de sua área. Sendo assim, o que vejo, em muitos casos, são professores entrarem em um processo automatizado de ensino.

No caso da Educação Física, percebo como, no ensino das técnicas, isso se torna um fato. As ciências do treinamento, apoiadas nos códigos do esporte de rendimento, tratam as técnicas como algo pronto, já moldado, com “eficiência comprovada”, cabendo aos professores, técnicos e instrutores ensiná-las “da forma como elas são”. Para tanto, existem diversas sugestões, com atividades bem descritas, mostrando como chegar a esse objetivo final de execução. Logo, é comum para nós, professores, assumirmos esses códigos como nossos, repetindo-os em nossas práticas. A falta de diálogo e reflexão, aliada a esses modelos didáticos já pré-estabelecidos, acaba criando um professor que mais se parece um técnico esportivo, distanciando-se dos objetivos educacionais de uma formação humana crítica.

No meu caso, isso foi algo que sempre me incomodou. O processo de ensino/aprendizagem das técnicas sempre me deixava com muitas dúvidas. Eu percebia como muitos alunos melhoravam sua relação com as práticas quando conseguiam desenvolver habilidades para tal, mas não sabia ao certo qual seria a melhor maneira de tratar esse tema nas minhas aulas, para favorecer esse aprendizado. Por diversas vezes, eu me questionava se não estava apenas repetindo procedimentos, com expectativas de rendimento baseadas em modelos esportivos profissionais. Eu sentia a necessidade de me aprofundar e estudar mais sobre essas questões, mas acabava, muitas vezes, entrando na rotina automática de ensino já criticada aqui.

Nessa perspectiva, ao me propor refletir sobre esse tema e sobre minha prática, eu me deparei com a necessidade de ampliação do conceito de técnica, para algo além das ciências naturais e dos conceitos da teoria do treinamento. Modifiquei minhas expectativas de rendimento a partir do entendimento da eficácia simbólica contida em cada gesto e expressão corporal. Isso me possibilitou entender o aluno cada vez mais como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que passei a priorizar suas experiências, suas maneiras de se expressar corporalmente e suas possibilidades para refletir e decidir. Ao considerar a cultura e o contexto no qual estamos inseridos como fatores que influenciam diretamente no agir dos sujeitos, consegui criar um ambiente de aprendizado em que os alunos puderam também ser protagonistas, com base em experimentações e reflexões, saindo do papel de apenas espectadores. Isso exercitou a criticidade dos mesmos, que se tornaram mais empoderados e autônomos em relação a seus corpos e às práticas corporais.

Todo o processo, então, mostrou-me não só a importância do ensino das técnicas, mas também a necessidade de desconstruir alguns conceitos pré-estabelecidos que se apresentam como camisas de força no expressar-se dos sujeitos e acabam também nos limitando enquanto professores, uma vez que nos leva a enquadrar todos num mesmo padrão. Precisamos, sim, ensinar as técnicas, porém nunca podemos nos esquecer de que estamos educando sujeitos, não corpos vazios. Se queremos que nossos alunos aprendam, empoderem-se e sejam autônomos, precisamos considerá-los como sujeitos em todas as suas dimensões, conduzindo a aprendizagem para além de expectativas padronizadas de rendimento. Fazendo isso, acredito que o aprendizado das técnicas corporais pode modificar a relação dos alunos com as práticas e ser fator de empoderamento e desenvolvimento da autonomia.

Dessa maneira, fica claro para mim que as reflexões apresentadas neste estudo não se encerram aqui. A questão da técnica corporal, o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física, o empoderamento e a autonomia dos alunos são temas complexos, que ainda podem e devem ser mais explorados dentro do campo da educação. Acredito que, quanto mais professores se propuserem a refletir e discutir, mais poderemos avançar em prol da melhoria das nossas práticas de ensino. Além do mais, o próprio estudo abriu outras possibilidades de encaminhamentos, tanto pela quantidade de material coletado quanto pela imprevisibilidade da prática pedagógica.

Por isso, algumas questões foram surgindo. No entanto, pelos objetivos estabelecidos e as limitações do trabalho, não puderam ser tão exploradas, tais como: a questão do que seriam rendimento e eficácia dentro da Educação Física escolar, na perspectiva dos alunos e dos professores; a relação do sentimento de inabilidade com a exclusão ou afastamento das práticas corporais; as relações dos gêneros com os conteúdos e com o contexto nas aulas de Educação Física etc. Considero esses outros temas também de extrema relevância, que poderão ser explorados em outro momento.

Espero muito que este trabalho possa servir de inspiração para outros professores que desejem ampliar suas possibilidades didáticas ou refletir sobre sua própria prática. Creio que ele traz reflexões importantes, principalmente no tratamento da técnica como um meio, e não um fim, colocando o aluno como protagonista no processo de ensino/aprendizagem. É importante ressaltar que, em momento algum, a unidade didática realizada tem a pretensão de ser um

modelo, uma receita a ser seguida. Ela foi criada a partir de contextos específicos, com sujeitos específicos, fatores que devem sempre ser considerados no trabalho pedagógico. Tratá-la como um manual de ensino vai contra toda a discussão e reflexão feita, levando em conta a proposta de ser um professor crítico, reflexivo, autor de sua prática, e não apenas um reprodutor de algo externo.

Termino salientando que esta experiência me marcou profundamente, proporcionando reflexões e novos entendimentos sobre a Educação Física escolar. Ao ressignificar conceitos e ações, percebo que hoje tenho mais autonomia e confiança em minha prática pedagógica. Nesse sentido, se o processo permitiu um empoderamento dos alunos enquanto sujeitos, não tenho dúvidas de que também proporcionou um empoderamento meu como professor. Destaco então a necessidade de nós, professores, sempre estarmos atentos e abertos às novas possibilidades de aprendizado e à ampliação de olhares sobre nossas práticas. O exercício de reflexão constante é fundamental, para que possamos cada vez mais crescer enquanto educadores, empoderando-nos. Nossa prática precisa ser sempre reflexiva.

No momento político e social atual, quando o pensamento crítico e a educação para a autonomia vêm sendo bastante atacados, inspiro-me no professor Paulo Freire, que, em diálogo com Ira Shor, faz um lembrete a todos nós:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE e SHOR, 1986, p.27)

Portanto, que não nos furtemos nunca do exercício do diálogo e da reflexão em nossa prática, reinventando-nos sempre que necessário. Que, mesmo diante dos desafios impostos pelo cotidiano, possamos contribuir para a formação humana dos nossos alunos, possibilitando-os exercerem sua cidadania de forma crítica e autônoma, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28., n.2, p.21-37, 2007.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. D. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.15, n.2, p.49-56, 2004.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília v.10, n.4, p.99-104, Outubro. 2002.

DAOLIO, J. Contribuições da Antropologia ao estudo da Aprendizagem Motora. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed., p. 19-26, 2006a.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: Uma abordagem cultural. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed., p.27-34, 2006b.

DAOLIO, J. Os Significados do Corpo na Cultura e as Implicações Para a Educação Física. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed., p.47-53, 2006c.

DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. In: DAOLIO, J. **Cultura: Educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª ed., p. 55-62, 2006d.

DAOLIO, J.; VELOSO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: Implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**. v.11, n.1, p.9-16, jan/jul. 2008.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.18, n.1, p.61-80, Jan./Mar., 2004.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina nas aulas de educação física escolar. **Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROEF**. Presidente Prudente. 2018.

DURAN, M. C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em educação. **Pesquiseduca**, Santos, v.1, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2009.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra; 55ª ed., 2017.

GOHN, M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n.1, p. 09 - 24, setembro, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROEF**. Presidente Prudente. 2018.

MATIAS, C. J. A. S.; GRECO, P. J. Cognição e ação nos jogos esportivos coletivos. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 252-271, 2010.

MAUSS, M. As Técnicas do Corpo. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 28ed, 2009.

OLIVEIRA, F. F; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 173-197, 2006.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p.95-114, 1997.

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

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

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

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

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



VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos Cedex**. Ano XIX, Nº 48, p. 89-10, Agosto, 1999.

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

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

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

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

ANEXO 1 – Carta de Anuência Institucional

Título da Pesquisa: “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA”.

Orientadora de pesquisa: Profa. Dra. Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel: 31 991850722

Pesquisador Responsável: Diego Tavares Marcossi

E-mail: diegomarcossi@hotmail.com Tel: 31 996859276

Prezada direção da Escola Municipal Hilda Rabello Matta,

O Mestrando Diego Tavares Marcossi, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais realiza uma pesquisa intitulada “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA” sob orientação da pesquisadora da EEFETO-UFMG, Profa. Dra. Meily Assbú Linhales. A pesquisa tem por objetivo discutir o ensino da técnica nas aulas de educação física, problematizando as relações que os alunos estabelecem com as aulas e com os movimentos corporais no geral. A investigação será desenvolvida no decorrer do ano de 2019, com o registro de algumas aulas de Educação Física do professor. Serão realizadas observações e filmagens durante as aulas, com possibilidades de algumas entrevistas individuais. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à identificação dos/as alunos/as será revelada. Esclarecemos que não há riscos para os alunos e não haverá nenhuma mudança na rotina de aula dos mesmos. Não haverá auxílio financeiro aos voluntários, tampouco benefícios de qualquer natureza para participação no estudo. Todas as despesas relacionadas serão arcadas pelos responsáveis desta investigação. Vossa instituição estará livre em qualquer fase da pesquisa para se recusar a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para a mesma. Qualquer dúvida, favor entrar em contato através do e-mail: diegomarcossi@hotmail.com e/ou pelo telefone (31) 996859276 ou através do e-mail: meily_linhales@yahoo.com.br e/ou pelo telefone (31) 991850722.

Antecipamos agradecimentos
Diego Tavares Marcossi – Mestrando
Profa. Dra. Meily Assbú Linhales – Orientadora da pesquisa

Via para a Instituição



Eu, _____, representante da
Instituição

_____, estou ciente da pesquisa
intitulada “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA
DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA”, realizada pelo professor Diego Tavares Marcossi, sob
orientação da Profa. Dra. Meily Assbú Linhales, do Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional - PROEF e concedo anuência formal para a coleta de dados.

Belo Horizonte _____ de _____ de 20 _____

Assinatura

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Famílias)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA”.

Orientador de pesquisa: Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel: 31 991850722

Pesquisador Responsável: Diego Tavares Marcossi

E-mail: diegomarcossi@hotmail.com Tel: 31 996859276

Senhores pais ou responsáveis,

Seu/sua filho/a está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA”, a ser realizada na Escola Municipal Hilda Rabello Matta pelo professor de Educação Física Diego Tavares Marcossi. O objetivo da pesquisa é discutir o ensino da técnica nas aulas de Educação Física, problematizando as relações que os alunos estabelecem com as aulas e com os conteúdos ensinados. Para essa pesquisa, serão analisadas algumas aulas de Educação Física da turma do/da seu/sua filho/filha, análise essa que será feita pelo próprio professor da turma, com ajuda dos estagiários. Serão realizadas observações e filmagens durante as aulas, com possibilidades de algumas entrevistas individuais. Não haverá nenhuma mudança na rotina de aula dos alunos. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica, sendo que nenhuma informação relativa à identificação dos/as alunos/as será revelada.

Esclarecemos que a participação do/a adolescente na pesquisa é totalmente voluntária, embora o/a mesmo/a deva participar das aulas normalmente. Nesse caso, seriam retiradas das análises as imagens nas quais ele/a estiver presente. É importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de custo aos alunos e não está prevista remuneração de nenhum tipo para nenhum participante.

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

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar nos contatos fornecidos nesse termo.

Pai/responsável:

Eu, _____ li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos da pesquisa. Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, assumo a participação do/a meu/minha filho/a _____ na pesquisa “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do pai/responsável



Pesquisadores:

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

_____, _____ de _____ de _____

Meily Assbú Linhales

Diego Tavares Marcossi

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estagiários)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA”.

Orientador de pesquisa: Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel: 31 991850722

Pesquisador Responsável: Diego Tavares Marcossi

E-mail: diegomarcossi@hotmail.com Tel: 31 996859276

Você, estagiário do programa “Residência Pedagógica” da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA” sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Diego Tavares Marcossi, sob orientação da professora Dra. Meily Assbú Linhales. O objetivo da pesquisa é discutir o ensino da técnica nas aulas de Educação Física, problematizando as relações que os alunos estabelecem com as aulas e com os conteúdos ensinados

O estudo será realizado através da análise de algumas aulas de Educação Física da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, onde você realiza seu estágio. Serão realizadas observações e filmagens durante as aulas, com possibilidades de algumas entrevistas individuais. Não haverá nenhuma mudança na sua rotina de estágio. Todo o material recolhido como registro da pesquisa será usado apenas nas análises do estudo. As imagens e áudios captados durante as aulas serão utilizados para a produção do trabalho final do curso de Mestrado e, posteriormente, em textos e artigos para publicação científica.

Caso concorde em participar, você poderá auxiliar na pesquisa em uma das seguintes funções: realizando filmagens das aulas; fazendo registros escritos das suas observações; atuando na co-regência das atividades. Esses grupos serão separados posteriormente, em contato com o professor/pesquisador.

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 você venha a sentir algum constrangimento ou algo dentro desses padrões, ou outros não mencionados, deverá comunicar imediatamente ao professor/pesquisador. Você também poderá desistir da participação total na pesquisa, sendo eliminados todos os registros anteriormente coletados sejam em diálogos, fotografias ou vídeos.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Ressaltamos que você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Eu, _____, estagiário do programa Residência Pedagógica da UFMG, li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos da pesquisa. Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, assumo a minha participação na pesquisa “O ENSINO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO E AUTONOMIA” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

Belo Horizonte, 03 de Maio de 2019.

Assinatura do estagiário.

Pesquisadores:

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



Belo Horizonte, 03 de Maio de 2019.

Meily Assbú Linhales

Diego Tavares Marcossi

ANEXO 4 – Projeto de ensino

Escola: Escola Municipal Hilda Rabello Matta

Professor: Diego Tavares Marcossi

Disciplina: Educação Física

Turma: 3º ano do 3º ciclo (9º ano do Ensino Fundamental)

Conteúdo: Voleibol

Desenvolvimento: O projeto será desenvolvido em 9 aulas, como descritas a seguir.

AULA 1:

Conversa com os alunos sobre o Voleibol. Perguntas iniciais:

- Quem já assistiu um jogo de Voleibol?
- O que é o Voleibol? Alguém consegue explicar?

Falar da modalidade, que é atualmente o segundo esporte brasileiro em número de praticantes, dos resultados das seleções masculinas e femininas e das equipes mineiras.

- Quem já jogou Voleibol na escola? E fora da escola? Desde quando?
- Quem não gosta de Voleibol? Por quê?
- Quem gosta de Voleibol? Por quê?
- O que é mais difícil no Voleibol?
- Quem acha que não sabe jogar? Por quê?
- Vocês acham que é fundamental saber jogar para gostar de jogar Voleibol?

ATIVIDADE: Organizar um jogo diagnóstico, deixando os alunos se organizarem, sem dar maiores informações a eles. Pedir que a partir da conversa inicial, eles percebam as dificuldades e facilidades do jogo. Fazer intervenções somente quando for necessário ou quando os alunos solicitarem.

Conversa com os alunos sobre quais as maiores dificuldades encontradas para jogar. Questões disparadoras:

- Quais as maiores dificuldades encontradas no jogo?

- O que é mais difícil no Voleibol?
- O que poderíamos aprender para melhorar o jogo?
- Vocês acham que as dificuldades para jogar podem influenciar no “gostar” do jogo?

AULA 2:

Voltar na discussão da aula anterior, sobre o que aprender no Voleibol. Pode-se voltar na questão das pessoas que gostam e que não gostam da modalidade, questionando-as do que as fazem gostar ou não gostar.

Relembrar com os alunos o que eles acharam importante aprender no Voleibol. Iniciar a seguinte discussão:

- O que é a técnica? Qual a importância dela?

A partir das respostas, tentar definir com os alunos o que eles consideram técnica. Explicar então que trabalharemos com algumas técnicas durante nossas aulas, iniciando pelo saque.

1. Conversar com os alunos sobre o saque por baixo. Deixar com que eles falem quais os jeitos de sacar por baixo eles conhecem. De acordo com o que eles falarem, questionar o porquê essa forma seria melhor ou pior.

2. Separar em grupos de 4 pessoas (pode variar de acordo com o número de bolas). Colocar metade do grupo (2 pessoas) em fila na linha dos 3m de um lado da quadra e a outra metade em fila na linha de 3m do outro lado da quadra, sendo que todo de frente para a rede. Cada grupo terá uma bola. O objetivo será sacar para o colega da frente, passando a bola por cima da rede. O primeiro aluno deverá sacar para o colega da fila da frente (no outro lado da quadra) que vai segurar a bola e sacar de volta, sendo aí o segundo da fila quem vai sacar e assim sucessivamente. Pedir para que os alunos experimentem as diversas formas de sacar apresentadas. Sugerir algumas:

- Mão aberta x Mão fechada
- Perna oposta à mão dominante atrás x Mesma perna da mão dominante atrás
- Segurar a bola na altura da cintura x Segurar a bola no alto
- Manter a bola nas mãos x Jogar a bola ao alto antes de sacar

3. Reunir os alunos e conversar sobre cada variação aplicada, as impressões, facilidades e dificuldades. Discutir quais as formas de sacar eles acharam melhores. Mostrar aos alunos

qual é a forma mais utilizada e indicada do saque por baixo (mão fechada, mesma perna da mão dominante atrás, bola na altura da cintura, manter a bola nas mãos até o momento do golpe). Discutir se essas orientações são válidas e se eles concordam que essa é a técnica mais apropriada para o saque por baixo.

AULA 3:

Voltar na discussão da aula anterior sobre o saque. Relembrar com os alunos as orientações atuais do saque por baixo e as percepções deles sobre a execução do saque. Discutir sobre quais orientações eles acham essenciais para conseguir realizar o saque.

Falar com os alunos sobre a recepção ao saque. Perguntar quais as formas de receber um saque eles veem com mais frequência. Começar a falar sobre a manchete (os próprios alunos já devem falar quando perguntados sobre a recepção ao saque), explicando que a regra relativa a ela é que as mãos devem estar unidas, não é permitido realiza-la com os braços separados.

Nesse momento, pedir para que os alunos se separem em dois grupos, sendo um grupo daqueles que consideram que já sabem sacar, conseguem bom aproveitamento e outro grupo daqueles que consideram que precisam melhorar ou aprender o saque, não tendo ainda bom aproveitamento. Explicar que os dois grupos farão basicamente a mesma atividade, porém a complexidade da atividade para os que consideram que já sabem sacar será um pouco maior.

1. QUADRA 1 (para os que já sabem sacar): Repetir a atividade da aula anterior (filas nas quadras de frente para a rede para sacar), porém o colega que vai receber a bola deverá realizar uma manchete antes de recebe-la (ainda não dar informações sobre a realização da manchete, deixar eles explorarem) e segurá-la logo após, podendo assim realizar o seu saque.

VARIAÇÕES: O colega recebe de manchete, porém quem segura a bola é o outro colega. Aumentar distância até sacar de fora da quadra.

- Caso todos os alunos dessa quadra já consigam sacar com eficiência, introduzir o saque por cima. Pedir para que os alunos experimentem tanto de mão aberta quanto de mão fechada, na mesma lógica de sacar para o colega da frente. A partir da percepção deles, discutir a técnica de saque por cima mais utilizada e pedir para que eles experimentem-na.

até 3 toques para passar a bola, sendo que a mesma pode quicar uma vez a cada toque, inclusive quando passar da rede pode dar um quique antes de alguém tocá-la.

Conversa final com os alunos sobre as impressões da aula, se ainda temos dúvidas e dificuldades com a manchete.

AULA 5:

1. Organizar os alunos em roda e conversar sobre o toque. Deixar com que eles falem quais os jeitos de toque eles conhecem. De acordo com o que eles falarem, questionar o porquê essa forma seria melhor ou pior. Questionar aos alunos quais momentos do jogo seriam apropriados para o uso do toque.
 2. Deixar que os alunos se separem em grupos para rebater. Eles deverão experimentar duas formas de realizar o toque (utilizando somente a palma da mão x utilizando os dedos).
 3. Voltar na conversa sobre as formas de toque, discutindo o porquê então das orientações atuais para esse fundamento.
 4. Organizar uma variação do jogo de “Câmbio”: Nesse jogo, semelhante ao Voleibol, um aluno irá sacar, a primeira bola deverá ser recebida de manchete, porém a segunda bola poderá ser segura com as mãos pelo jogador (não o mesmo que recebeu). Esse aluno deverá dar um toque para um colega, que deverá passar a bola para o outro lado utilizando também o toque (pode deixar utilizar a cortada, caso haja demanda). Sendo assim, a equipe só poderá passar a bola para o outro lado após a bola passar por 3 alunos (lembrando que o 1º realiza uma manchete, o 2º segura e dá um toque para o 3º que passa a bola de toque).
- Conversa final com os alunos sobre o toque e as dificuldades encontradas.

AULA 6:

1. Relembrar com os alunos o que foi trabalhado até então em relação ao saque, manchete e toque.
2. Jogo de Vôlei com vários alunos em cada time, valendo dar quantos toques forem necessários para passar a bola (inclusive do mesmo aluno), um quique de bola no chão e sacar

mais a frente. Essas adaptações de regras podem ser combinadas com os alunos de acordo com as opiniões deles.

3. Conversar com os alunos sobre a atividade e o porquê das regras adaptadas, com as impressões sobre o jogo ficar melhor ou pior assim.

Obs: Observar alunos que ainda apresentam dificuldades com as técnicas e se necessário retomar com eles essas técnicas separadamente.

AULA 7:

1. Conversa com os alunos sobre a questão da bola se manter no alto e a importância da boa execução dos fundamentos aprendidos

2. VÔLEI COOPERATIVO: Montar duas quadras de vôlei uma ao lado da outra. Colocar dois times em cada quadra. A disputa nesse jogo não é um time contra o outro e sim uma quadra contra a outra. O objetivo do jogo é manter a bola no ar durante o maior tempo possível. Marcar um tempo e ao final dele verificar qual equipe onde a bola caiu menos vezes. Conversa com os alunos sobre a atividade, as dificuldades e as impressões sobre o jogo nesse formato.

AULA 8:

1. Explicar aos alunos algumas regras oficiais:

- Regra de toques na bola e bloqueio
- Rodízio
- Linha dos 3m
- Posicionamento em quadra

2. Organizar um coletivo com as regras apresentadas, aplicando o rodízio. Para dar dinâmica ao jogo, poderá ser colocado o saque mais a frente para quem tiver necessidade e não limitar a passagem de bola a apenas 3 toques. Caso haja mais de 6 alunos por time, organizá-los na mesma lógica do Vôlei (posições de rede e de fundo), mantendo o rodízio.

- Conversar com os alunos sobre como é o jogo com as regras institucionalizadas. Deixar um para casa sobre como será o próximo jogo, pois eles poderão escolher a forma como achem mais legal de jogar.

AULA 9:

1. Revisão das regras e posicionamentos trabalhados na aula anterior.
2. COLETIVO aplicando os conhecimentos trabalhados no conteúdo. As regras serão montadas por eles de acordo com as preferências.

Obs: Podem ser montadas duas quadras, onde os alunos que quiserem joguem com as regras oficiais e os que quiserem joguem com adaptações necessárias.

2. Conversa com os alunos sobre o conteúdo. Questões norteadoras para essa conversa:

- Como foi o conteúdo? O que acharam?
- O que aprenderam no conteúdo? Foi relevante?
- Aqueles que não gostavam de Vôlei, continuam não gostando? Por quê?
- Qual aprendizado técnico tivemos?
- Qual a importância de aprender as técnicas do jogo?
- O aprendizado das técnicas modificou a relação de vocês com o jogo?
- Vocês se sentiram satisfeitos em relação a demanda do primeiro dia?
- Qual seria o estágio seguinte? O que gostariam de aprender?
- Perguntar às turmas o porquê do aumento da prática de Vôlei na escola.

ANEXO 5 – Diário de campo

Relato da aula 01 – 07/05/2019

Hoje foi a primeira aula do conteúdo de Vôlei dos alunos. Recebi a turma na entrada das quadras, como sempre faço e nos encaminhamos para as quadras de Vôlei. Organizamos uma roda, como é de costume nas nossas aulas, onde fiz a chamada dos alunos. Estavam presentes 29 alunos.

Após a chamada, lembrei aos alunos que, como já avisado, começaríamos hoje o conteúdo de Vôlei. Fiz um pequeno histórico dos conteúdos trabalhados, sendo que começamos com Jogos e Brincadeiras, onde estudamos as diferenças entre Jogo, Brincadeira e Esporte, passamos pelo Handebol, um esporte, e agora começaríamos um outro esporte, que é o Voleibol. Lembrei com os alunos as características de um esporte (regras oficiais, jogadores profissionais, federações, etc).

Comecei a conversa sobre o Voleibol com a pergunta: Alguém aqui já assistiu a um jogo de Voleibol? Poucos alunos disseram já ter assistido uma partida completa (aproximadamente 5 alunos). Retornei a pergunta, questionando quem assistia regularmente Voleibol, sendo que apenas 3 alunos se manifestaram. Questionei se eles acompanhavam o esporte ou alguma equipe específica. Dois alunos disseram que acompanham porque têm primos jogadores e alguns alunos disseram assistir jogos do Cruzeiro.

Pedi então que os alunos pensassem em alguém que nunca havia visto nada de Voleibol na vida e tentassem explicar para essa pessoa o que é o Voleibol. Surgiram as seguintes afirmações:

- Esporte
- “Joga com a mão”
- “Jogar a bola para o alto”
- “A bola não bate no chão”
- “No máximo 3 toques”
- Uma pessoa não pode dar 2 toques
- 6 jogadores em uma quadra com uma rede, fazendo rodízio

Perguntei qual é o objetivo do jogo, a resposta foi basicamente “passar a bola para o outro lado para ela cair na quadra do adversário”.

Perguntei para os alunos se alguém assistiu a Superliga de Vôlei masculina e/ou feminina ou teve notícias da mesma. Nenhum aluno se pronunciou. Falei com eles da final feminina entre as duas equipes mineiras e de alguns resultados importantes da equipe do Cruzeiro. Nessa primeira parte da conversa, notei que os alunos no geral acompanham muito pouco a modalidade, não tendo muitas informações sobre os resultados.

Perguntei aos alunos se alguém jogava Vôlei fora da escola, nenhum respondeu. Mudei a pergunta para se alguém já tinha jogado Vôlei fora da escola, sendo que nesse momento, alguns poucos afirmaram que sim (uma aluna disse que já fez aula).

Fiz então a pergunta: “Quem não gosta de jogar Vôlei?”. Dos 29 Alunos presentes, 6 afirmaram que não gostam de jogar, porém deu para perceber que alguns alunos estavam sem graça de falar. Um aluno afirmou: “Professor, tipo eu não gosto. Jogar Vôlei é bom, mas eu não jogo direto, entendeu? É bem de vez em quando em quando mesmo (sic)”. Esse mesmo aluno, após falar, apontou para uns colegas rindo e disse: “Tá com vergonha da câmera né?”. De fato, após observar o vídeo, notei que o fato daquela conversa estar sendo filmada poderia estar intimidando alguns alunos, que ficavam sem graça de opinar. Também observei que uma aluna estava sentada mais afastada da roda de conversa, fato que eu não havia notado no momento.

Continuando a conversa, perguntei aos alunos: “Quem acha difícil jogar Vôlei?”. 15 alunos levantaram a mão. Perguntei então quem acha que não sabe jogar Vôlei, sendo que o número cresceu para aproximadamente 22 alunos. Questionei-os que tínhamos então 7 pessoas que disseram não saber jogar Vôlei mas que não falaram que achavam difícil jogar, se essas pessoas tinham alguma explicação para isso, mas não obtive resposta.

Informei então aos alunos que nessa primeira aula do conteúdo faríamos como geralmente fazemos nos esportes coletivos, que é um jogo inicial. Nesse jogo, eles poderiam se organizar da forma como achassem melhor nas 3 quadras disponíveis e as regras e posicionamento do jogo ficariam a critério deles. Porém, pedi que nesse primeiro jogo, eles percebessem quais as dificuldades ele viam no jogo, podendo ser gerais (em relação ao andamento do jogo,

questões do seu time, do outro time, etc) ou individuais (dificuldades pessoais em relação ao jogo). Afirmei então que esse primeiro jogo iria ajudar no planejamento das próximas aulas a partir do que eles trouxessem das dificuldades e facilidades.

Antes de liberar os alunos para a prática, pedi que eles já tentassem responder essa pergunta: “O que que é mais difícil no Voleibol?”. Seguem algumas respostas:

- “Professor, eu não consigo sacar” – o Saque foi citado por vários alunos.
- “Na hora de jogar a bola assim ó (movimento similar ao toque), eu acho difícil.
- “Rodízio” – Foi citado por vários alunos.

Reforcei a pergunta para: “O que vocês acham que torna o jogo de Vôlei mais difícil?”. As principais respostas foram o saque, receber a bola, manchete, rodízio, manter a bola no alto.

Questionei que como a maioria relatou que gosta de Voleibol, se eles viam relação com o saber jogar e o gostar. Percebi que a pergunta não foi bem entendida por eles, pois apesar da turma responder que sim, as falas foram que a pessoa pode saber e não gostar, outros que a pessoa pode gostar e não saber. Refiz a pergunta para: “Saber jogar influencia a gostar do jogo?”. Todos que se prontificaram a responder disseram que sim, que ao saber jogar o jogo fica mais legal.

Partimos então para a prática. Reforcei com a turma que eles poderiam usar as 3 quadras e montarem os times de acordo com a preferência deles, sendo que a responsabilidade de organização do jogo seria responsabilidade deles, mas se eles quisessem alguma informação de regras eles poderiam perguntar. Reforcei também para que eles observassem o jogo, percebendo as dificuldades e facilidades.

Os alunos então se dividiram e utilizaram as 3 quadras. Uma quadra (que chamarei de “quadra 1”) ficou predominantemente masculina, com 6 meninos e 1 menina em um time e 5 meninos e 2 meninas no outro. Na outra quadra (que chamarei de “quadra 2”) ficaram apenas meninos, sendo que como eram apenas 7, coloquei um dos estagiários para completar, formando dois times de 4. Na terceira quadra (que chamarei de “quadra 3”) ficaram 7 meninas e 1 menino, separando dois times de 4.

Quanto às observações do jogo, pude perceber que a divisão teve uma relação com as habilidades e competitividades dos alunos. Na quadra 2 o nível de jogo e competitividade foi

mais alto, o jogo rendia mais, com menos erros de fundamentos (saque, recepção, toque) do que as outras quadras. Nas outras quadras pude perceber uma dificuldade maior em relação ao jogo, principalmente na quadra 3. Nessa quadra ficou claro que os alunos tinham mais dificuldade em relação aos fundamentos do jogo, poucos alunos acertavam o saque e quando acertavam dificilmente alguém conseguia fazer uma recepção e raramente bola voltava pro campo adversário. Na quadra 1 também percebi essa dificuldade de saque e recepção, mas o jogo rendia um pouco mais, pois alguns alunos passavam a bola de primeira. Notei nessa quadra que grande parte dos alunos se propunha a tentar bater na bola, porém faziam sem muito padrão, batiam da forma como dava.

No geral, percebi dificuldade dos alunos em relação aos fundamentos básicos (saque, recepção/manchete, toque). Mesmo na quadra onde o jogo rendia mais, os alunos no geral se preocupavam em bater na bola para ela passar, não conseguindo realizar um passe ou uma recepção precisa. As dificuldades para sacar também foram evidentes, pois mesmo eu permitindo que o saque fosse feito de dentro da quadra, vários alunos não conseguiam realizar.

Ao final da aula, reuni os alunos para conversarmos sobre o jogo. Eles estavam bem agitados, conversando uns com os outros sobre os ocorridos e os resultados. Primeiramente, pedi que eles me dissessem no geral como foi o jogo em cada quadra. Um aluno da quadra 2 disse: “Foi mais ou menos, teve muito erro de passe, de posição (sic)”. Vários relataram os erros de saque e recepção, assim como o jogo “embolado”. Retomei a palavra lembrando-os que eu tinha pedido para eles observarem o que achavam mais difícil para o jogo render e quais as maiores dificuldades. Prontamente vários responderam quase que ao mesmo tempo o saque. Questionei se a maior dificuldade era sacar ou receber o saque e muitos disseram que os dois, embora fazer o saque aparecia com mais veemência. Pedi para eles tentarem eleger o que seria o mais difícil então para jogar Vôlei e a maioria ficou entre sacar e receber o saque, que foram citados com mais frequência. A partir disso, solicitei que eles elencassem o que seria importante a gente trabalhar nas próximas aulas para melhorar o jogo. As respostas que mais apareceram foram:

- Saque
- Manchete

- Organização do jogo
- Rodízio

Terminei a conversa perguntando aos alunos se eles achavam que essas dificuldades encontradas e relatadas influenciavam no jogo ficar mais chato ou mais legal. Todos que responderam disseram que sim, que essas dificuldades deixam o jogo mais chato, mais desorganizado. Alguns alunos relacionaram o erro com a derrota, como disse um deles: “Se errar pode fazer o time perder”.

Finalizei assim a aula dizendo que trabalharíamos então no conteúdo a partir dessas dificuldades e características apontadas por eles.

Relato da aula 02 – 10/05/2019

Hoje foi a segunda aula do conteúdo de Vôlei dos alunos. Iniciei a aula em roda, fazendo a chamada. Estavam presentes 23 alunos. Falei sobre a atividade da aula passada, lembrando que aquele primeiro jogo seria um diagnóstico e como não foram dadas muitas informações, aliado ao fato de, como eles mesmo relataram, ter muito tempo que não jogavam Vôlei, a tendência era que o jogo fosse mais desorganizado mesmo. Ressaltei que aquele era um jogo bem inicial, que serviu tanto pra mim quanto para eles perceberem as maiores dificuldades e facilidades em relação ao esporte. Questionei quais foram então as maiores dificuldades que eles encontraram no jogo e que haviam relatado ao final da aula passada. O saque, a manchete e o posicionamento em quadra (que muitos falam “organização”) novamente foram os mais citados. Falei um pouco com eles sobre o saque, que é um movimento de início do jogo, sendo que quando ele não é bem realizado, não é possível ter jogo.

Voltei então no assunto dos que não gostam do Vôlei ou então aqueles que não gostaram do jogo passado, se eles conseguiam me dar um motivo do porque não gostaram. Nesse momento, poucos alunos se posicionaram, um alegou que não gosta do esporte mesmo e uma disse que não gostou porque seu time perdeu. Questionei se foi basicamente o fato do jogo estar embolado que deixou ele mais chato e eles responderam que sim.

Perguntei aos alunos então o que era técnica. As respostas foram as seguintes:

- “Um outro jeito diferente de fazer”.

- “Uma coisa pra melhorar a jogabilidade”.
- “Algo para deixar o jogo mais fácil.”

Questionei então se para eles a técnica era algo que facilitava o jogo. A resposta foi que sim.

Perguntei quais as técnicas do Voleibol. Seguem as principais respostas:

- Saque
- Manchete
- Bloqueio
- Fechar a mão para sacar (nesse momento perguntei aos alunos se eles concordavam que isso era uma técnica e eles disseram que sim)

Pedi então que eles guardassem essa pergunta, pois ao final do conteúdo eu iria voltar nela, para conseguirmos pensar o papel da técnica no Voleibol.

Perguntei para eles quais tipos de saque eles conhecem no Voleibol. Eles reproduziram movimentos relativos ao saque por cima e saque por baixo (“aquele assim e aquele assim”, demonstrando com o corpo), embora não souberam falar os nomes. Eu perguntei se existia na regra uma única forma de sacar e eles disseram que não. Sendo assim, disse a eles que a única regra relativa ao saque era que ele deveria ser realizado com as mãos, o que era muito amplo e dava muitas possibilidades de movimento. Perguntei a eles se quando eles viam um jogo ou pessoas que sabem jogar realizando o saque, se eles viam muitas variações ou se havia um padrão. A partir da resposta deles de que existia um padrão, perguntei o porquê, tenho em vista que na regra permitia muitas interpretações de movimento. Eles responderam que por ser mais fácil e mais precisa, mais eficiente. Nesse momento, disse a eles que existiam algumas orientações de como realizar o saque por baixo, mas que a gente iria explorar várias possibilidades.

Passamos para a atividade. Pedi aos alunos que se separassem em grupos de 4 pessoas (tiveram alguns com 5). Metade do grupo formou uma fila em fila na linha dos 3m de um lado da quadra e a outra metade em fila na linha de 3m do outro lado da quadra, sendo que todos de frente para a rede. Cada grupo tinha uma bola. O objetivo foi sacar para o colega da frente, passando a bola por cima da rede. O primeiro aluno deveria sacar para o colega da fila da frente (no outro lado da quadra) que iria segurar a bola e sacar de volta, sendo aí o segundo da fila quem sacaria e assim sucessivamente. Porém, a forma como eles iriam sacar eu que ia

determinar. Falei que eles experimentariam diversas formas de realizar o saque por baixo, de acordo com minhas orientações. As orientações foram:

- Sacar de mão aberta
- Sacar de mão fechada com a parte lateral da mão batendo na bola
- Sacar de mão fechada com a parte óssea dos dedos (falanges) batendo na bola
- Sacar com a perna direita à frente
- Sacar com a perna direita atrás
- Sacar segurando a bola na altura do ombro
- Sacar segurando a bola na altura da cintura
- Sacar soltando a bola antes de bater.

Para cada variação eu deixava mais ou menos 2 minutos de prática. Tive 4 estagiários no andamento da atividade, orientando os alunos e garantindo que eles experimentassem da forma como eu estava propondo.

Ao final da atividade, reuni os alunos em roda para uma conversa. Expliquei a eles que as variações que nós fizemos são coisas que acontecem no jogo deles na escola, inclusive aconteceram no jogo da aula passada. Sendo assim, a partir do que eles falaram no início da aula, que apesar da regra permitir várias formas de sacar existe um padrão, fui perguntando as impressões sobre cada tipo de saque a partir das vivências dessas diferentes maneiras de sacar por baixo:

- Sacar de mão aberta x mão fechada

Somente 3 alunos disseram que preferiram com a mão aberta. A imensa maioria disse preferir com a mão fechada. Perguntei se sacar com a mão aberta estava errado, eles disseram que não. Perguntei então por que a grande maioria entendeu que a mão fechada é melhor. As respostas foram: “mais fácil”, “mais força” e disseram dessa forma conseguir maior precisão.

- Sacar de mão fechada com a parte lateral da mão batendo na bola x Sacar de mão fechada com a parte óssea dos dedos (falanges) batendo na bola

A grande maioria disse ter preferido bater com a parte da mão fechada (dedos). Segundo eles, do outro jeito (parte lateral da mão) a precisão é mais difícil e dói.

- Sacar com a perna dominante à frente x Sacar com a perna dominante atrás

Somente uma aluna disse preferir sacar com a perna dominante à frente, todos os outros preferiram atrás. Eles alegaram que dessa forma “tem mais equilíbrio”, é “mais fácil de acertar”, “tem espaço para o braço movimentar”, é “mais confortável”.

- Sacar segurando a bola na altura do ombro x Sacar segurando a bola na altura da cintura

Todos disseram preferir segurar a bola na altura da cintura. Um aluno disse que a bola em cima atrapalha a visão e a mira, outros alegaram que têm mais precisão com a bola baixa, que com a bola alta a bola ia para cima ou para trás.

- Sacar soltando a bola antes de bater x Sacar com a bola parada.

Todos disseram preferir sacar com a bola parada. Os argumentos foram: “jogando a bola tem menos tempo para poder mirar”, “com a bola parada controla melhor a direção”, “com a bola parada você sabe onde tem que pegar certinho, então fica mais fácil mirar”. Jogando a bola para o alto, eles sentiram que fica mais difícil mirar certo na bola, perde a direção do movimento e tem que usar mais força.

A partir dessas preferências deles, ressaltai que apesar de não ter uma regra obrigando todos a sacarem da mesma forma, a imensa maioria acabou concordando com um certo padrão de movimento, com algumas orientações que facilitam no momento do saque. Destaquei que não tem problema de experimentar outras formas e nem sacar de forma diferente do que foi discutido, caso se sinta mais seguro ou mais eficiente dessa outra forma, mas é importante entender o porquê dessas orientações. Perguntei se algumas pessoas ainda tinham dificuldade com o saque, o que eles ainda achavam difícil. Perguntei também se a partir da aula de hoje, eles já conseguiam pelo menos passar a bola por cima da rede sendo eu todos responderam que sim (embora a distância que eles praticaram foi da linha dos 3m). A maior dificuldade citada ficou na questão do direcionamento do saque. Pedi para que eles pensassem ainda se tinham alguma outra observação ou dificuldade sobre o saque, para trazer na próxima aula, onde continuaremos trabalhando com o saque, porém acrescentando o próximo dificultador que eles apontaram no início do conteúdo: a recepção ao saque/manchete.

Relato da aula 03 – 17/05/2019

Hoje foi a terceira aula do conteúdo de Vôlei dos alunos. É importante observar que essa aula não foi no dia 14/05, terça, pois nesse dia houve conselho de classe na escola e os alunos ficaram com oficinas. Dessa forma, não houve aula em nenhum horário.

Como de costume, iniciei a aula em roda, fazendo a chamada. Estavam presentes 19 alunos. Começamos uma conversa sobre as duas aulas passadas e aquele diagnóstico que tivemos de quais eram as maiores dificuldades encontradas por eles, onde começamos pelo saque. Perguntei aos alunos como foi a atividade da aula passada e eles explicaram, destacando que vimos diferentes formas de sacar por baixo. Lembrei que no final da aula tentamos perceber quais foram as formas de sacar que mais agradaram a eles e se havia um consenso ou uma maioria sobre essas formas. A partir disso, perguntei a eles quais orientações eles dariam a uma pessoa que nunca havia experimentado o saque por baixo para que ela pudesse experimentar. A resposta da imensa maioria foi: “segurar a bola na altura da cintura”, “mão fechada”, “perna direita para trás, pra quem saca com a direita” (apenas uma aluna disse que preferiu a perna direita na frente), “bola parada na hora de sacar, pois dá pra você ver, dá pra mirar”.

Lembrei os alunos que na aula passada perguntei o que era técnica e eles responderam algumas coisas. Voltei com a pergunta sobre o que eles acreditam ser técnica:

- “Variações de... para facilitar o jogo (sic)”.
- “Variações de jogadas.”
- “Tem várias formas de você sacar”. Nesse momento, questionei se as formas diferentes de sacar (como por exemplo sacar de mão aberta ou de mão fechada) podem ser consideradas técnicas, a maioria disse que sim.

A partir dessas respostas, perguntei se podíamos pensar que a técnica seria formas diferentes de realizar um movimento, a maioria concordou.

Retomamos então aquele diagnóstico do que seria importante trabalhar no Voleibol. Perguntei o que mais havia sido falado após o saque, vários alunos responderam recepção e/ou manchete. Discutimos um pouco sobre a importância de uma boa recepção. Destaquei que por ser a primeira bola, é necessário recebe-la bem para que se possa construir a jogada de ataque,

passar a bola para o outro lado. Perguntei qual fundamento geralmente é usado para receber o saque. A grande maioria respondeu manchete, porém dois alunos destacaram que isso depende da altura da bola, pois “se a bola está baixa é manchete, se a bola vem alta é o toque”. Discutimos então que a altura da bola influencia em qual movimento eu vou utilizar. Concluimos que no saque, a bola geralmente vem baixa para o time receber, por isso a manchete é mais utilizada.

Passando para a realização da atividade, falei aos alunos que usaríamos as mesmas duas quadras da aula passada. Porém, dessa vez eles iriam se dividir da seguinte forma: os alunos que entendem que já têm uma boa eficiência no saque, que se sentem seguros para sacar e acreditam ter um alto aproveitamento de acertos, deveriam se dirigir para a quadra do canto; os alunos que ainda não têm uma boa segurança para sacar, que acreditam ainda ter dificuldades e acham que mais erram que acertam saques deveriam se dirigir para a quadra em frente. Ressaltei que essa divisão seria só para variar a complexidade da tarefa de acordo com o estágio de cada um.

Uma surpresa que tive nesse momento foi que a grande maioria dos alunos se dirigiu para a quadra onde estariam os que consideram terem boa eficiência no saque, ficando apenas 4 alunos na outra quadra. Dessa forma, acabei mudando o formato das quadras e eles se separaram em quartetos nas duas quadras de acordo com a preferência deles.

A partir disso, expliquei que hoje iríamos combinar a atividade da aula anterior, de saque, porém acrescentando também essa recepção de saque que discutimos. Sendo assim, eles se posicionariam na quadra assim como na última aula, em duplas de frente para a rede. Uma pessoa realizaria o saque (ressaltei que esse saque poderia ser feito da forma como cada um se sentisse mais confortável), assim como na aula anterior, mas o aluno que a recebesse, ao invés de segurar a bola, deveria realizar uma manchete antes. Após realizar a manchete, o aluno deveria então segurar a bola. Destaquei então que seria importante essa recepção de manchete ser feita de forma que facilitasse e possibilitasse que ele segurasse a bola depois. Ao segurar a bola, o aluno então daria o saque para o próximo da fila na sua frente, no outro lado da quadra e assim sucessivamente. Pedi para os alunos observarem na atividade quais dúvidas e dificuldades eles têm em relação à execução da manchete (uma vez que só falamos da manchete, não foi feita nenhuma orientação e observação sobre sua execução). Destaquei

também que se ainda houvesse dúvidas em relação ao saque eles poderiam pedir ajuda a mim, aos estagiários ou aos próprios colegas.

Durante o andamento da atividade, fui percebendo que no fim das contas uma quadra (quadra 1) acabou ficando com os alunos que tinham mais facilidade, pois a atividade estava fluindo melhor, o saque e a recepção de manchete estava acontecendo sem maiores problemas. Na outra quadra (quadra 2) já aconteciam mais erros, a dificuldade em receber a bola estava maior e ainda ocorriam erros de saque. Dessa forma, fui dificultando a atividade de acordo com o desenvolvimento de cada quadra. Quando eu percebia que eles já estavam conseguindo realizar bem a atividade, eu aumentava um pouco a distância do saque. Outra variação usada foi que quando a pessoa recebesse de manchete, o outro colega da fila que teria que segurar, o que aumentou o desafio e também a motivação dos alunos.

Na quadra 1, chegou um momento em que eles já haviam feito todas essas variações e estavam com um bom nível de execução. Sugeri então voltarem nas distâncias iniciais, porém para tentar o saque por cima, o que foi aceito prontamente. Conversamos sobre o saque por cima, tentando entender a melhor forma de executá-lo. Gastamos alguns minutos discutindo, sendo que os alunos iam falando as formas como eles achavam. Nessa conversa, foi decidido que a melhor forma seria golpear a bola com as mãos abertas e a perna contrária à frente, tomando cuidado para não jogar a bola muito alto antes. A atividade também rendeu bem. Perguntei na outra quadra se alguém gostaria de tentar o saque por cima, mas ninguém se prontificou.

Ao final da atividade, reunimos para nossa conversa final. Conversamos falando sobre o saque, se ainda tinham dificuldades. Um aluno brincou com outro colega: “até eu com esse bracinho fininho estou sacando melhor que você”. Somente dois alunos disseram ainda terem dificuldades para realizar o saque. Ressaltei com eles que o aprendizado também requer tempo e prática, pois cada um tem um ritmo de aprendizagem e os níveis iniciais também são diferentes, como, por exemplo, pessoas que chegaram para o conteúdo já sabendo sacar e pessoas que não tinham a mínima ideia. Dessa forma, quanto mais eles tentarem, mais se engajarem nas aulas, melhor será o desenvolvimento. Falei que em uma equipe profissional, por exemplo, os atletas gastam horas semanais aperfeiçoando movimentos, mesmo os especialistas.

Perguntei então sobre as maiores dificuldades na recepção, apareceram respostas como “amortecer a bola”, “acertar o tempo da bola”, “você acha que a bola vai vir baixa aí ela vem alta”, “chegar na hora certinha que a bola”, “direção da bola”, “saber direcionar ela certinho”. Todas as respostas então foram relacionadas ao tempo de bola e o direcionamento da mesma ao receber. A partir disso, questionei se eles conseguiram perceber quais direções a bola tomava quando as pessoas tentavam amortecer, alguns responderam para cima, para o lado e para trás. Disse então que na próxima aula a gente ia trabalhar basicamente com isso, esse movimento de conseguir receber, amortecer e direcionar a bola. Pedi para as pessoas que ainda têm dificuldade no saque para tentarem perceber quais são essas dificuldades e falarem com nós professores caso acreditem não estarem melhorando.

Relato da aula 04 – 24/05/2019

Hoje foi a quarta aula do conteúdo de Vôlei dos alunos. É importante observar que essa aula não foi no dia 21/05, terça, pois nesse dia houve aplicação da “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP” para toda a escola, nos dois primeiros horários. Dessa forma, como a turma tem aula no segundo horário, não foi possível ter a aula de educação física.

Comecei a aula com a chamada, estavam presentes 24 alunos. Comecei a conversa com os alunos lembrando que nesse primeiro momento do conteúdo de Vôlei, estávamos trabalhando com os fundamentos da modalidade, a partir do diagnóstico que eles mesmos fizeram na primeira aula, e que posteriormente trabalharíamos também com questões relacionadas às regras e posicionamento em quadra.

Relembrei a atividade da aula passada, destacando que finalizamos com a primeira parte de saque e já iniciamos um novo fundamento, a manchete. Perguntei em qual situação a manchete era mais utilizada no jogo e eles responderam para recepção da bola. Ao falar da atividade da aula anterior, lembrei a eles que as pessoas que receberam o saque tiveram que realizar uma manchete, sendo que não foram dadas orientações em relação à execução da manchete, cada um experimentou da forma como quis. Dessa forma, informei que hoje iríamos focar mais na manchete. Retomei a pergunta sobre quais foram as dificuldades que

orientações eles achariam interessantes para realizar uma manchete. A primeira resposta foi sobre manter o braço esticado, não “dobrá-lo”. Questionei o porquê e as respostas foram relacionadas à precisão: “se eu dobro o braço a bola vai para trás”, “tem mais direção”. Uma segunda orientação foi em relação ao local onde a bola bate, sendo que eles destacaram que a bola deveria bater no braço (antebraço), para facilitar o direcionamento e amortecer melhor. Em relação a bater nas mãos, foi destacado que: “dói”, “a bola vai muito forte”, “difícil mirar”, “não tem direção”, “a bola sai com muita força”. Expliquei como seria então a próxima atividade:

JOGO DE MANCHETES: Foi feito um jogo de voleibol valendo apenas manchetes e com a rede baixa. A bola podia quicar uma vez a cada toque, inclusive quando passar da rede pode dar um quique antes de alguém tocá-la. Informei aos alunos que eles poderiam escolher a melhor forma de fazer a manchete, inclusive testando várias. Demonstrei como seria o jogo com os estagiários.

Durante a execução da atividade, percebi uma melhora significativa no uso da manchete. Enquanto na aula passada vi muitos alunos com dificuldade, nessa atividade já senti um uso mais eficiente da manchete. O maior problema percebido por mim foi em relação ao tempo de bola, pois realmente muitos alunos não conseguem ter essa percepção desse tempo, não conseguindo projetar onde a bola vai cair para tocá-la.

Encerrei a atividade e reuni com os alunos para conversar. Perguntei o que eles acharam da atividade e vários disseram que gostaram: “Muito legal”, “Muito top!” “Daora!”. Perguntei então se eles consideravam que a atividade foi importante para desenvolver e aprender mais sobre a manchete, principalmente para aqueles que tinham mais dificuldade e todos os que responderam disseram que sim. Questionei quais dificuldades eles ainda viam na realização do movimento e a questão da direção e tempo de bola ainda foram bem citadas. Citei algumas situações que vi sobre o tempo de bola e conversamos sobre a importância de conseguir prever onde a bola vai cair para interceptá-la. Para finalizar, perguntei se eles consideravam então que a direção e o tempo de bola ainda continuavam sendo as maiores dificuldades da manchete e um aluno disse: “mais ou menos”. Perguntei o porquê e ele disse: “Tô começando a pegar mais facilidade, tô começando a ficar melhor agora (sic)”. A partir dessa resposta

dele, perguntei se mais pessoas tinham essa impressão de estar melhorando no jogo, sendo que todos que responderam disseram que sim.

Relato da aula 05 – 28/05/2019

Nessa quinta aula do conteúdo de Vôlei, estavam presentes 23 alunos. Iniciamos a aula lembrando a atividade da aula anterior, juntamente com as falas sobre a execução da manchete. Perguntei quais seriam as principais orientações que eles dariam para alguém realizar uma manchete. As respostas foram de encontro ao movimento que eles disseram ser o “melhor” na aula anterior: uma mão por cima da outra com os dedos unidos, os braços estendidos, batendo a bola nos antebraços. Orientei aos alunos que falaram que ainda preferem os dedos cruzados, que também experimentem dessa forma que a grande maioria indicava, até para tentar entender o porquê dessa preferência.

Expliquei que hoje trabalharíamos de forma mais atenciosa com nosso último fundamento: o toque. Para iniciar a fala sobre o toque, conversamos sobre uma sequência bem rotineira em um jogo de Vôlei: a bola passa da rede, alguém recebe de manchete e um jogador faz o toque, dando o passe para outro jogador cortar. Dessa forma, perguntei aos alunos qual característica eles achavam fundamental no toque e a maioria respondeu a precisão. A partir daí, expliquei a regra de que, diferente da manchete, o toque poderia ser feito com as mãos separadas, desde que acima da linha do ombro.

Passamos então para a primeira atividade prática. Pedi que eles se separassem em grupos, mais ou menos da forma como foi o início da aula passada. A tarefa seria rebater a bola usando preferencialmente o toque, trocando o maior número de passes possíveis. Porém, teríamos duas exigências distintas: no primeiro momento eles teriam que usar apenas a palma das mãos para fazer o toque, sem usar os dedos; no segundo momento eles não poderiam usar as palmas das mãos, mas poderiam usar os dedos. Foram formados 4 grupos, sendo que eu e 3 estagiários ficamos em cada grupo observando e orientando a atividade.

Reuni então os alunos para conversamos sobre a atividade, que durou aproximadamente 10 minutos. Perguntei quais foram as percepções sobre cada forma de fazer o toque, as respostas foram:

Percebi que no início os alunos tiveram certa dificuldade para entender a dinâmica do jogo. Além da dificuldade ainda existente de alguns em realizar uma boa recepção de saque, a iniciativa de ir segurar a bola não estava bem consolidada, sendo que assim a bola estava caindo muito, o que deixava o jogo sem dinamismo. Com o tempo, os alunos foram entendendo melhor o jogo, sendo que quando eles começaram a conseguir segurar a segunda bola, o jogo foi rendendo mais e a motivação foi aumentando muito. Para a quadra onde o jogo estava rendendo mais, retirei a necessidade de agarrar a segunda bola, podendo dar seqüência normal no lance assim como no Vôlei oficial.

Após a atividade, os alunos estavam bastante agitados, comentando dos lances, dos pontos, dos resultados. Perguntei a eles como foi o jogo e vários responderam que foi “muito bom”, “ótimo”, “pela ordem”, “o melhor jogo”, eles estavam realmente empolgados. Questionei se foi melhor podendo segurar a segunda bola, vários responderam que sim, sendo que um aluno destacou “sem segurar tava ficando difícil para algumas pessoas”, o que foi concordado pelos colegas. Quando perguntei sobre o toque e as dificuldades ainda existentes, eles relataram que já não sentem mais dificuldades, “tá suave”, “tá dominado”. Uma aluna ressaltou que o jogo ainda está embolado, indo muita gente na bola, o que foi refutado por uns e apoiado por outros.

Antes de finalizar a aula, perguntei se eles ainda sentiam alguma dificuldade na execução de algum fundamento, a maioria disse que não, apenas uma aluna que respondeu que ainda tem dificuldade com o saque.

Relato da aula 06 – 31/05/2019

Hoje foi a sexta aula do conteúdo. Estavam presentes 22 alunos. Iniciei a aula explicando que nas aulas anteriores trabalhamos com enfoques específicos naqueles fundamentos básicos do Voleibol, a partir também da demanda exposta por eles no primeiro jogo diagnóstico. Sendo assim, vivenciamos o saque, a manchete e o toque, experimentando e discutindo sobre eles. A partir de agora, iríamos começar a colocar aqueles aprendizados mais em situações próximas ao jogo, pensando em uma “evolução” até chegar ao jogo próximo ao formato esportivo, com as regras oficiais e posicionamentos. Perguntei se alguém ainda tinha alguma dúvida em

relação aos fundamentos e um deles perguntou se eu estava falando de dificuldade ou dúvida. Respondi que estava perguntando mais no sentido se cada um conseguia entender quais formas possíveis de realizar os fundamentos e quais delas eles preferiam para si, independente de conseguir executá-los com segurança total. Destaquei que algumas dificuldades ainda eram previsíveis, tendo em vista que eles chegaram para o conteúdo em níveis diferentes (alguns já sabendo jogar com uma boa eficiência e outros com pouquíssima experiência com o Voleibol) e o aprendizado também ocorre em tempos diferentes para cada um, dependendo também do engajamento individual deles. Dessa forma, todos afirmaram não terem dúvidas em relação aos fundamentos. Perguntei se alguém ainda achava que não conseguia jogar Vôlei com um mínimo de qualidade, ninguém se pronunciou. Afirmei que se alguém ainda sentisse que não conseguia realizar algum fundamento e que não estava melhorando, que poderia me procurar.

Passando para a explicação da atividade do dia, expliquei que a ideia era que eles tivessem a oportunidade de utilizar muito os fundamentos. Sendo assim, eles teriam que pensar em não deixar a bola cair de jeito nenhum. A partir disso, nós faríamos um jogo dividindo a sala no meio, de forma a ficarem muitas pessoas em cada time, ocupando bem o espaço da quadra, e o número de toques por time seria ilimitado, quantos fossem necessários para passar a bola, desde que a mesma pessoa não desse dois toques consecutivos. Para o saque orientei que eles sacassem de fora da quadra, porém aqueles alunos que não se sentissem seguros ainda para isso poderiam entrar na quadra para sacar da distância que se sentissem seguros. Informei também que caso ocorresse um erro de saque, eles teriam uma nova chance.

Como eram 22 alunos, foram formados dois times com 11 cada. Fiz essa divisão juntamente com eles, de forma que os times ficassem equilibrados. O jogo foi bastante animado, os alunos estavam bem engajados. A ideia de poder bater mais vezes na bola criou um clima muito empolgante, pois eles faziam de tudo para não deixar a bola cair, dando quantas batidas nela fossem necessárias.

Reparei alguns pontos interessantes durante o jogo: por várias vezes os alunos estavam passando a bola de primeira, sem trabalhar uma jogada, o que eu comentava com eles mas sem fazer alguma exigência em relação a isso; a bola estava caindo menos que o normal, com o jogo rendendo bem, sendo que a maioria das vezes eles não utilizavam mais que os 3 toques

para passar a bola (até porque muitas vezes passavam de primeira); todos sacaram por baixo, sendo que houveram pouquíssimos erros de saque e quando aconteceram, todos conseguiram acertar na segunda oportunidade; um aluno realiza o saque com a mão aberta e consegue acertar sem nenhum problema; aconteceram poucas manchetes, a maioria utilizava o toque, muito também pela quantidade de alunos em quadra, o que fazia com que a bola mantivesse sempre alta.

Uma situação que foi interessante foi uma aluna que havia relatado na aula passada que ainda não sabia sacar, me procurou no final do segundo horário, alegando que tinha treinado e que já estava acertando mais (a turma dela ficou de horário vago na quadra nesse horário devido à falta de professor e ela mais uns colegas ficaram jogando Vôlei). Essa aluna ainda não tinha sacado no jogo, perguntei o porquê e ela disse que iria errar. Incentivei a mesma para sacar e ela acertou, o que a deixou muito feliz.

Um fato interessante foi em relação a um aluno que só tinha comparecido na primeira aula e faltado nas outras quatro. Ele estava presente nessa aula jogando. Três estagiários que estavam observando a aula me chamaram para dizer que estavam comentando que ele perdeu esse tanto de aula e era o que mais errava no jogo de hoje.

O jogo foi bastante disputado, terminando 45 a 43. Quando encerrou o último ponto, os ganhadores fizeram muita festa, comemorando muito. Reuni todos para conversar e eles estavam muito empolgados, comentando dos lances e das jogadas individuais. Perguntei se eles tinham gostado do jogo e eles responderam que adoraram e que tinha sido muito motivante e animado. Nessa conversa final fiz aos alunos as seguintes perguntas com as devidas respostas:

- “De acordo com a percepção de vocês alunos, vocês sentem que o jogo está melhorando?”

Todos foram bem efusivos em falar que sim. As expressões “claro”, “muito”, “com certeza”, “bem melhor” apareceram. Um aluno disse: “claro, estou até acertando manquete”. Nesse momento uma aluna me perguntou: “E você professor, você acha que a gente está melhorando?”. Respondi a ela que sim, que a partir das nossas

observações já era possível perceber um número muito menor de erros e um jogo mais fluido.

- “Vocês percebem que a bola está ficando mais tempo no alto do que no primeiro jogo” Também foi unânime a resposta que sim: “muito mais que a primeira atividade”, “sim, bem mais”, “muito mais”, “no primeiro jogo a bola não ficava no ar não”. Nesse momento perguntei se eles estavam relacionando isso ao fato de cada um estar aprendendo mais a jogar, eles disseram que sim.
- “O fato que vocês falaram da bola estar ficando mais tempo no alto e o jogo estar melhorando faz com que vocês sintam mais prazer em jogar Vôlei?” Vários responderam ao mesmo tempo que sim. Alguns disseram “muito mais”, “fica mais legal o jogo”, “fica mais animado”.

Após as perguntas, disse a eles que a ideia agora seria trabalhar com as regras e posicionamento em quadra, uma vez que eles entendiam que executar os fundamentos já está relativamente tranquilo. Para finalizar a aula, perguntei se alguém não concordava com a fala da maioria de que o jogo estava melhor de que o primeiro ou que achava que essa melhora não está deixando o jogo mais legal, ninguém respondeu. Para finalizar, perguntei se todos achavam que estavam melhorando no jogo e eles disseram que sim. Questionei se alguém achava que não, ninguém respondeu. A partir disso, perguntei se essa melhora individual estava fazendo com que eles gostassem mais de jogar Voleibol, todos que responderam disseram que sim.

Relato da aula 07 – 04/06/2019

Na aula de hoje, a 7ª do conteúdo, aconteceu uma situação curiosa no início. Quando os alunos entraram para as quadras de Vôlei, no tempo entre eu fechar o espaço de quadras e a sala de materiais, eles pegaram algumas bolas e começaram a rebater, o que eu percebi de longe. Quando cheguei nas quadras, vi que alguns estavam rebatendo e treinando manchetes, inclusive dizendo “só de manquete hein”. Deixei um tempinho e depois reuni para a chamada, estavam presentes 27 alunos.

Comecei a aula lembrando a atividade da aula anterior, ressaltando a questão do número grande de pessoas em quadra, para que eles pudessem ocupar bem os espaços e não deixarem a bola cair. Voltei a falar das minhas percepções do jogo, que ele tem rendido mais, sendo que nesse momento um aluno completou: “a bola tá ficando mais tempo no ar”, o que eu concordei, destacando que eles disseram que a partir disso o jogo tem ficado mais legal, mais interessante. Apontei para eles uma questão que foi percebida no jogo que foi o número baixo de manchetes, com o toque sendo muito mais utilizado. Questionei o porquê disso e surgiram as seguintes respostas: “porque é mais difícil”, “porque dói mais”, “porque a bola vinha sempre muito alta”. Falei que na nossa percepção de professores, como estava muito cheio, acabava que a bola sempre vinha mais alta para alguém por eles estarem ocupando mais os espaços da quadra, não dando espaço para a bola descer e ser possível realizar uma manchete. A maioria concordou com isso.

Na sequência, expliquei aos alunos que a partir de hoje já iríamos começar a trabalhar principalmente com o posicionamento em quadra e as regras oficiais do Vôlei. Destaquei que existem regras relativas ao posicionamento dos jogadores. Com os alunos na lateral da quadra, mostrei o posicionamento dos jogadores de Vôlei em quadra (usando 6 alunos de exemplo). Falei primeiro sobre a necessidade dos 6 jogadores de ocuparem o máximo possível a quadra, evitando dar espaços para a bola cair. A partir dos alunos como exemplo, expliquei o sistema de rodízio para a turma, juntamente com a posição de saque, sendo que muitos já sabiam, até porque foram meus alunos ano passado e isso foi ensinado.

Partindo para a atividade, expliquei que faríamos um “Vôlei Cooperativo”: Separei os alunos em duas grandes equipes (como eram 27, uma equipe ficou com 14 e outra com 13 alunos), cada equipe em uma quadra, sendo que uma quadra ao lado da outra. A disputa nesse jogo não é um time contra o outro e sim uma quadra contra a outra. O objetivo é manter a bola no ar durante o maior tempo possível, marcando menos pontos que a quadra adversária. Ao final do tempo, ganharia a quadra onde aconteceram menos pontos, ou seja, a bola caiu menos vezes e ficou mais tempo no ar. Valeriam as regras de Vôlei, com o rodízio que tínhamos acabado de mostrar. Pedi então que eles subdividissem essas duas grandes equipes em dois times, posicionando cada time de um lado da rede, lembrando-os que eles não eram adversários, pois

os adversários eram os jogadores da quadra ao lado. Eles conversaram um tempo, tentando equilibrar os times e fizeram a divisão que cada equipe achou melhor.

Analisando o jogo nas duas quadras, pude perceber um uso maior das manchetes do que no jogo anterior. A percepção que tivemos e discutimos no início se concretizou: com um número menor de pessoas, os espaços vazios na quadra eram maiores, o que possibilitava a bola descer mais, aumentando a necessidade de receber bolas baixas. No entanto, o uso das manchetes para receber a primeira bola ainda é o fator que considero o mais difícil para os alunos, pois é claramente onde mais acontecem erros. No geral o jogo rendeu bem, já com uma organização maior e vários alunos acertando lances que normalmente não acertavam. Quando acontecia de eles conseguirem passar a bola várias vezes na rede sem deixarem cair, eles comemoravam muito ao final. Destaco algumas situações específicas notadas:

- Uma aluna quando foi sacar estava sem graça e disse: “ai, não sei fazer isso”. Ela acertou os dois saques seguidos que teve a oportunidade.
- Tentei observar os dois alunos que alegaram na última aula de saque ainda não saberem sacar, sendo que um deles acertou todos os saques que vi e o outro acertou 3 saques seguidos, errando apenas o quarto.
- Uma aluna que não havia participado de nenhuma aula de Vôlei ainda, pois estava faltando na escola, estava na aula de hoje e ficou muito perdida durante o jogo, errando os fundamentos, o que gerou certo desconforto dos colegas e até algumas brincadeiras, mas que não foram ofensivas e a própria aluna ria da situação.

O jogo durou 20 minutos, sendo que com 10 minutos troquei as equipes de quadra. O resultado final ficou 61 pontos marcados em uma quadra e 70 pontos marcados em outra quadra (lembrando que os pontos eram marcados por quadra, não por time).

Reuni os alunos ao final para conversarmos. Antes de perguntar como foi o jogo, destaquei que hoje tinha sido a primeira vez que trabalhamos com o jogo com rodízio e posições definidas, o que pode causar um estranhamento inicial pois não era a forma como eles estavam acostumados a jogar. Quando perguntei do jogo, as duas primeiras respostas, de alunas diferentes, foram: “foi melhor que todos os outros” e “a gente usou mais manquete”. Nesse momento um aluno questionou uma das alunas dizendo que o outro jogo (da aula anterior) tinha sido melhor, enquanto outros confirmaram que o uso das manchetes havia

realmente sido maior, sendo que um deles disse que com menos pessoas a bola estava vindo mais baixa quando passava da rede. Perguntei se eles achavam que o jogo foi mais organizado, ele disseram que sim, mas alguns ressaltaram o fato de algumas pessoas não irem na bola e não conseguirem executar os fundamentos. Nesse momento vi que foi uma “alfinetada” para alguns alunos que têm faltado muito e não têm se esforçado nas aulas. Ressaltei para eles que, como já havíamos conversado, o tempo de desenvolvimento de cada um é individual, por isso algumas pessoas vão demandar mais tempo para conseguir executar determinados movimentos enquanto outras já vão realizar sem maiores dificuldades.

Sobre o rodízio, eles alegaram não terem dúvidas. Destaquei que nas próximas duas aulas trabalharíamos bem essa questão de posicionamento e regras, facilitando mais ainda a compreensão de todos.

Para finalizar, falei um pouco sobre a melhora do jogo. Comecei falando que pra mim já era possível perceber melhoras individuais, independente da melhora do jogo e se eles sentiam que individualmente estavam melhorando. Todos disseram que sim, porém um aluno destacou que a recepção ainda está muito difícil. A partir dessa resposta, destaquei que a ideia agora era focar mais no jogo coletivo e eles também terem mais oportunidade de receber essa bola em situações reais de jogo. Questionei se todos continuavam achando que o jogo está ficando cada vez melhor que o primeiro, sendo que dessa vez um aluno disse que não, o que todos discordaram efusivamente. Ele alegou que no jogo de hoje ainda estava bagunçado, pois ninguém ia na bola. Alguns alunos o questionaram afirmando que ele estava dizendo isso porque já sabia jogar. Ele sustentou dizendo que pelo menos as pessoas iam na bola antes. Notei nesse momento aquela questão já destacada do incômodo com alguns alunos que não têm comparecido às aulas e parecem menos interessados que os outros (são 4 alunos nessa situação pelo que percebi). Outro aluno apontou: “Professor, sabe aquilo que você falou sobre a pessoa olhar para a bola e achar que vai para o outro? Teve muito isso no jogo.”, se referindo a uma situação que eu havia comentado quando estava explicando sobre as posições e o rodízio que era a necessidade de prever onde a bola iria cair e tomar ou não a decisão de ir nela. Respondi para ele que esse tempo de bola e essa tomada de decisão também melhoraria com o tempo. Nesse momento o sinal bateu e a conversa acabou.

gostado. Eles falaram questões relativas à melhora do tempo de bola e eficiência na execução dos fundamentos

- Como foi jogar com as regras oficiais e posicionamento? (nessa pergunta, ressaltei que o número de regras do Vôlei é bem maior das que jogamos, inclusive tivemos tolerância com alguns toques na rede e carregadas, mas que a já jogamos no formato que e o Vôlei oficial).

“Foi legal”, “Bem mais legal”, “Mais organizado”, “Organizou bem o jogo” foram as primeiras falas que surgiram. Os que se pronunciaram responderam bem favoráveis ao jogo nesse formato. Uma aluna comentou “Na hora de rodar assim foi bem melhor”, peguei a partir da fala dela e perguntei se eles achavam então que fazer o rodízio havia organizado mais. Todos que se pronunciaram responderam que sim, com destaque para a fala de dois alunos: “É bom que tipo todo mundo não se acostumou num único lugar só não (sic)!””, “Oportunidade para outras pessoas jogarem também nos lugares”. Nesse momento uma aluna ressaltou: “Todo mundo conseguiu sacar”. Perguntei para eles se essa fala era porque todos tiveram a oportunidade de sacar por conta do rodízio ou se todos haviam conseguido realizar o saque, eles responderam que todos conseguiam realizar o saque. A partir disso, perguntei quem na primeira aula não conseguia sacar, 8 alunos se manifestaram. Questionei então se agora todos conseguiam, eles disseram que sim, inclusive com alguns comentários: “A xxxxxxxx conseguiu sacar tão bonitinho” e “Ô mano, o xxxxxxxx sacou uma bola perfeita véi (sic)”.

- Quais são as facilidades de jogar com as regras oficiais? O que vocês acham que facilita?

As principais respostas giraram em torno da organização do jogo. Apenas uma aluna destacou: “Não gostei muito da organização não professor, por que o jogo não fluiu muito, acho que quando todo mundo vai na fé, aí tipo o jogo fica mais fluido (sic).” Nesse momento vários alunos a questionaram, dizendo que era porque ela era muito “fominha” e queria ir em todas as bolas.

- Quais são as dificuldades do jogo oficial?

As respostas giraram em sua maioria na recepção, principalmente na manchete. Vários alunos relataram que a maior dificuldade ainda é em relação a receber a bola vinda da rede

de manchete. Conseguir encaixar a bola corretamente e direcioná-la foram apontadas como as questões mais difíceis no jogo.

Para finalizar a aula, avisei a eles que na próxima aula, a última, nós iríamos jogar um jogo de acordo com a preferência deles. Com tudo que vimos de regras, posicionamentos e fundamentos, eles poderiam escolher qual seria esse formato de jogo. Dessa forma, pedi para que eles pensassem nisso e trouxessem sugestões na próxima aula.

Relato da aula 09 – 11/06/2019

Hoje foi a última aula do conteúdo de Vôlei. Estavam presentes 25 alunos. Comecei a aula explicando que iríamos fechar então o conteúdo de Voleibol, a partir daquela ideia da aula passada de trabalhar com o jogo coletivo. Ressaltei que já havíamos tido duas aulas com prática de jogo e rodízio (uma com o objetivo de manter a bola no alto e a outra colocando regras oficiais). Lembrei-os que no nosso jogo, a tolerância com algumas regras, principalmente de invasão e toque na rede tem sido maior, respeitando o desenvolvimento individual de cada um e visando um andamento maior do jogo. Sobre o jogo passado, perguntei o que eles achavam que seria importante em um jogo coletivo, eles responderam que a organização. Perguntei então o que cada um deveria fazer individualmente para melhorar o jogo coletivo, um aluno respondeu “cobrir sua área”. A partir dessa resposta, enfatizei a importância da disposição de cada um no jogo, de cobrir a sua área se propondo sempre a ir na bola. Destaquei que não é uma questão de saber ou não, mas de se propor a jogar e ter iniciativa, pois tem pessoas que estão ali tentando o tempo todo e se incomodam muito com quem nem ao menos tenta.

Nesse momento, lembrei com eles os posicionamentos e regras aprendidos na aula anterior: rodízio, a numeração de cada posição, o nome das posições de rede (entrada, meio e saída), a posição de saque, as regras referentes ao bloqueio, à linha dos 3m e ao líbero. Fiz isso novamente usando alunos de exemplo, sendo que eu ia perguntando e eles respondendo (não precisei explicar novamente, eles mesmo já foram explicando a partir das minhas perguntas).

Ao término da explicação, lembrei que eu havia falado que esse último jogo seria uma construção deles, que eles escolheriam com qual formato jogariam, inclusive com possibilidades ilimitadas de adaptações. Perguntei se eles tinham sugestões de adaptações,

apareceram sugestões para toques ilimitados e um quique da bola no chão. Quando coloquei em votação, apenas o toque ilimitado teve um número considerável de adeptos. A partir disso, pedi para que eles se separassem da seguinte forma: de um lado da rede, os que queriam fazer o jogo com adaptações (toques ilimitados), do outro lado os que não queriam nenhuma adaptação. Somente 7 alunos foram para o lado com a possibilidade de adaptação. Disse a eles que poderíamos fazer dois jogos, um sem adaptação e outro com mas que precisávamos de um número um pouco maior de pessoas para o jogo adaptado. Somente um aluno se propôs a passar para o outro lado, ficando 8. Perguntei se eles queriam fazer um jogo com 8 ou se preferiam juntar com os outros, eles preferiram juntar. Dessa forma, ficou decidido pela maioria fazer o jogo no formato da aula anterior, sem adaptações.

Separei as equipes assim como na aula anterior: coloquei uma fila de meninos e uma de meninas e fui mandando-os “aleatoriamente” para cada quadra, formando 4 times (na verdade nesse “aleatoriamente” eu me preocupo com o equilíbrio entre os times, então acabo mudando a ordem caso eu vejo necessidade). Foram formados 4 times, sendo que na quadra 1 tínhamos os dois times com 6 pessoas (4 meninos e 2 meninas em cada) e na quadra 2 tínhamos um time com 6 pessoas (4 meninos e 2 meninas) e um time com 7 (4 meninos e 3 meninas).

Durante o jogo foi possível observar claramente a melhora individual de alguns alunos. Vários que no início tinham mais dificuldades agora já se mostravam mais habilidosos, conseguindo jogadas que antes eram difíceis de acontecer. O número de saques errados foi bem baixo. A recepção à primeira bola ainda foi o ponto complicado do jogo. Muitos alunos ainda têm essa dificuldade, apesar de já ser possível ver uma melhora grande, mas para um desenvolvimento maior e uma precisão melhor, muitos ainda vão demandar mais tempo de prática. Sobre o posicionamento e o rodízio, ficou claro que eles entenderam bem, não houve erros nem dúvidas.

Após o jogo, reuni-os para a conversa final, resumida assim abaixo:

1. Como foi o conteúdo? O que acharam?

Os que responderam disseram que foi interessante, que foi bom. Porém, os alunos que perderam os jogos reclamaram que o jogo de hoje não foi bom.

2. O que aprenderam no conteúdo? Foi relevante?

Manchete, saque, rodízio, tempo de bola, foram as respostas que mais apareceram. “Eu não sabia nem como sacar no início, nem fazer manchete”, “Até onde a bola vai agora já dá para saber melhor professor”. Todos concordaram que o aprendizado foi relevante

3. Aqueles que não gostavam de Vôlei, continuam não gostando? Por quê?

Somente dois alunos afirmaram não gostar de jogar Vôlei. Um respondeu que é porque não sabe ainda (esse aluno é o aluno mais tímido da turma, quase não fala, bastante introspectivo) e o outro respondeu que até gostou do conteúdo, mas não aprendi tanto (esse aluno faltou na maioria das aulas).

4. Qual aprendizado técnico tivemos?

Manchete, saque, tempo de bola, rodízio (perguntei para um aluno que respondeu rodízio se ele achava que isso era um aprendizado técnico e ele respondeu que sim “porque fica mais organizado”). Um aluno destacou que percebeu durante os jogos que as pessoas que usavam o canto da quadra para sacar erravam mais que as pessoas que se posicionavam no centro da quadra. Nesse momento um aluno disse: “Dá para perceber bem que depois que o pessoal começou a aprender mais, todo mundo começou a querer jogar Vôlei. Antes ninguém jogava, ninguém queria.”

5. Qual a importância de aprender as técnicas do jogo?

“Melhorar o jogo”, “É a base do jogo”, “É a base do jogo, verdade. Se você não aprender não vai nem entender”. Alguns falaram que não tem como jogar sem aprender, que agora melhorou muito o jogo. Uma aluna destacou: “É porque tipo assim, antes a gente batia de qualquer jeito, aí era um trem horroroso”. Nesse momento outra aluna completou: “Não saía nada”. Um aluno se dirigiu à aluna da primeira fala e disse que ela sacou “pra caralho”, sendo que ela respondeu “E eu acertei todos os saques de fora da quadra” (vale destacar que essa aluna era uma das que começaram o conteúdo sem saber sacar).

6. O aprendizado das técnicas modificou a relação de vocês com o jogo?

Vários responderam em coro que sim. “Antes eu não gostava não”, disse uma aluna. “Depois que aprende fica mais legal jogar o jogo”, disse outro aluno. Nesse momento alguns questionaram que nos anos anteriores não aprenderam nada com outros professores.

7. Vocês se sentiram satisfeitos em relação a demanda do primeiro dia?

“Sim, melhorou bastante” foi a resposta padrão. Eles disseram estarem satisfeitos, sendo que um aluno ressaltou: “Nós sai do jogo querendo melhorar mais (sic)”.

8. Qual seria o estágio seguinte? O que gostariam de aprender?

Vários alunos falaram sobre o ataque, a cortada. Muitos alunos disseram querer aprimorar o saque e a manchete.

9. Nesse momento, voltei na fala de um aluno sobre o aumento da prática no Vôlei na escola. Pedi primeiramente para ele repetir o que ele havia dito e ele disse: “Começou a ficar mais interessante jogar, todo mundo começou a querer jogar mesmo se você não chamar”. A partir disso, perguntei se eles achavam que a prática e a motivação em relação do Voleibol haviam aumentado.

Vários responderam que sim. “Dá vontade de melhorar no jogo depois que você aprende mais”, foi a fala de um aluno. “É porque agora as pessoas sabem jogar, então elas têm mais facilidade e têm mais vontade de jogar”, foi a fala de outro aluno. Perguntei se eles concordavam com essas falas, eles disseram que sim. “Você aprende uma coisa você gosta de fazer ela”, disse um aluno. Perguntei se eles estavam concordando então que esse aprendizado fez com que eles gostassem mais de jogar Vôlei, eles disseram que sim, sendo que uns ressaltaram: “Eu odiava jogar Vôlei”, “Eu também não gostava”, “Eu também não gostava não”. A partir disso, perguntei quem não gostava de jogar Vôlei que passou a gostar mais agora, 9 alunos levantaram a mão, mas uma aluna fez questão de destacar: “Eu gostava, mas agora eu gosto mais”.

Agradei a todos então pelo conteúdo e pela participação nas aulas. Finalizamos com uma salva de palmas.

ANEXO 6 – Registros dos estagiários

Estagiário Pedro Rafael Machado Cruz:

06/05 – 1º Aula

- Quem assiste vôlei?

Grande parte dos alunos não assiste, o que mostra a falta de relação deles com o jogo, justificada em parte pela falta de transmissão em TV aberta.

- Ao perguntar aos alunos o que é o vôlei e como eles explicariam para alguém, eles explicaram através das regras, três toques. Esse tipo de descrição dificultaria a compreensão de um ouvinte que não conhecesse o esporte.
- Ninguém viu a superliga feminina de vôlei. Esse é um ponto curioso uma vez que as duas equipes que disputaram as finais eram mineiras e nem essa condição propiciou que a informação chegasse a esses alunos.
- Ninguém joga fora da escola, sendo que uma aluna já fez aulas no Minas Tênis Clube.
- “Jogar vôlei é bom, mas eu não gosto porque não jogo direito”.

O fato de ninguém jogar fora da escola apoia-se em parte no relato acima e em outros que dizem ser difícil jogar, portanto pode ser que não praticam por que perdem a motivação para o jogo.

JOGO DIAGNÓSTICO

Foram formados três quadras de jogo e os alunos podiam se organizar da forma que quisessem, os alunos deveriam perceber as facilidades e dificuldades do jogo.

- Um dos grupos se formou com a maioria de homens que tem por característica maior competitividade, lá se observou uma disputa com uma tentativa de jogar como é visto na TV, três toques, levantadas e cortadas. Foi interessante perceber como eles tentaram recriar a forma competitiva vista na TV que mesmo eles relatando não assistirem com frequência sabem como se joga.

- Outro grupo se formou com quase a totalidade de mulheres e foi uma disputada muito falada, com pouca crítica sobre os erros e estavam se divertindo mais com os erros e discussões do que com o jogo em si. Bola fica mais tempo parada do que em jogo e as formas de passar a bola são diversas. O jogo foi bem divertido e elas tentavam jogar do seu próprio jeito, tentando manter a bola no alto com os mais diversos movimentos.
- Um outro grupo também se formou com a maioria de meninos e duas meninas que são melhores na prática se dispuseram a jogar com eles, uma vez que sua capacidade na prática davam a elas essa confiança. Os alunos tinham posicionamento fixo em quadra mas variavam o sacador, inclusive presenciamos os próprios alunos ensinando aqueles que não sabiam a sacar, isso foi bem interessante, foi possível perceber que os alunos se importavam mais em ajudar uns aos outros para jogarem bem do que em vencer o jogo. Um dos alunos que estavam nesse grupo e detinha uma maior qualidade no jogo, ao final foi jogar com os “competitivos” na outra quadra pois disse que não estava “dando jogo” na quadra em que estava antes. Isso demonstra que sua motivação para aquele jogo foi diminuindo com o tempo já que não conseguia jogar o seu melhor. Vale destacar que ele era um dos que mais ajudava os colegas que tinham dificuldades.
- Ao final da aula os alunos relataram dificuldade na realização dos saques e machetes, além da organização do jogo e disseram que essas dificuldades deixam o jogo mais chato e bagunçado.

10/05 – 2º Aula

Alguns alunos relataram que acharam o jogo da última aula chato por não gostarem do esporte e também por causa da desorganização em quadra. A desorganização é sempre citada pelos alunos como um desmotivante para a prática. Seria por dificultar que participem do jogo?

O que entendem como técnica?

- “Maneira mais fácil”
- “Coisa para melhorar a jogabilidade”
- “Deixar o jogo mais fácil”

Os alunos têm uma compreensão de técnica que torna possível jogar melhor, ou seja, seria necessário uma boa técnica para que o jogo se torne mais fácil.

Os alunos não sabiam os nomes dos saques, mas sabiam descrever como eram cada um deles.

No momento da prática do saque os grupos se dividiram por gênero e afinidade e durante a experimentação das formas de sacar foi possível perceber que os homens tiveram mais facilidade em acertar os saques e algumas meninas também.

Na conversa final sobre as melhores formas de sacar, os alunos conseguiram perceber as formas mais eficientes de realizar: mão fechada, perna contrária à mão a frente, bola na linha da cintura e parada na mão. Mesmo assim, alguns alunos ainda não seguem esses mesmos movimentos mas conseguem sacar corretamente, mostrando que se apropriaram de um movimento que permite a prática.

17/05 – 3º Aula

Nessa aula os times foram divididos em duas quadras de acordo com a percepção dos próprios alunos sobre sua capacidade no saque, quem se considerava um bom sacador iria para uma quadra e quem ainda achava que precisava melhorar ficaria em outra quadra. Chamou atenção que poucas pessoas ficaram na quadra do “não sei sacar”, mesmo que ainda não sacassem bem, isso pode ter acontecido pelo fato de proximidade com amigos que foram para a outra quadra ou até mesmo “vergonha” de admitir que ainda não saca tão bem.

No geral, os saques melhoraram um pouco e então o foco passou para a recepção. Inicialmente os alunos tiveram dificuldades em receber o saque, seja pelo movimento incorreto ou com excesso de força fazendo a bola sair sem direção e até mesmo não chegando na bola para receber. Com o passar da aula esse último foi sendo corrigido, os alunos começaram a atacar a bola. Os próprios alunos relataram suas dificuldades ao final da aula como, “dificuldade de chegar na bola”, “achar que vai vir alta e vem baixa”. Através das falas e da motivação dos alunos durante o jogo percebi a motivação deles no mesmo, buscando realmente conseguir realizar os movimentos técnicos durante o jogo.

24/05 – 4º Aula

Durante a aula, 5 alunos relataram que preferem fazer a manchete com só dedos cruzados enquanto 18 preferem o modo “tradicional”. É importante destacar a fala de uma aluna que disse preferir sacar com os dedos cruzados pois já estava acostumada por sempre jogar dessa forma, mostrando que a experiência motora dela propicia um melhor rendimento realizando a técnica dessa forma.

Quando o jogo começou, novamente percebi a dificuldade em se movimentarem em direção a bola para realizar a manchete, como se esperasse que a bola viesse nas suas mãos. Alguns ainda jogam com as mãos já na posição de machete por terem dificuldade em realizar esse movimento rapidamente. Definitivamente os alunos estão se empenhando no jogo e percebem-se que estão gostando e se divertindo, sendo frequente no discurso deles a necessidade de se melhorar a recepção e o tempo de bola por considerarem esses os pontos que estão prejudicando o jogo deles. Percebi que durante as aulas estão se divertindo mais e motivados a melhorarem, vejo isso como fruto dos momentos de êxitos conquistados por eles até essa aula.

28/05 – 5º Aula

Realização do jogo do tapa para iniciar ao toque. Tiveram dificuldades para manter a bola em jogo, não jogavam a bola para o alto, somente para a frente dificultando o toque do colega, relataram sentir dificuldade para encaixar a bola na mão para levantá-la. Logo, foram instruídos a utilizar os dedos para realizar o passe. Se sentiram mais confortáveis e o jogo fluiu, além disso disseram ser mais fácil jogar com os cotovelos abertos, mas não souberam explicar o porquê. Fui percebendo a apropriação de termos do vôlei por parte dos alunos, como eles mesmos conseguem perceber as dificuldades e desenvolver estratégias para realizar a ação.

A essa altura nenhum dos alunos relataram dificuldades persistentes nos fundamentos. Se pensarmos a nível do jogo visto na aula diagnóstica e compararmos com o demonstrado nessa aula é nítida a melhora, os alunos cada aula se sentem mais confortáveis em falar sobre as

suas dificuldades e percepções gerais com certa propriedade e isso se reflete na qualidade das ações deles.

31/05 – 6º Aula

Nessa aula foram colocados 11 jogadores em cada quadra e o jogo se mostrou um momento de interação entre toda a turma, por todos estarem jogando juntos ocorre o incentivo em todas as jogadas para não deixarem a bola cair. Pelo excesso de jogadores, a bola quase nunca era recebida de manchete. Percebi que a grande maioria dos alunos não tem nenhuma dificuldade com o saque, foram pouquíssimos os erros.

Foi perceptível o envolvimento dos alunos com a prática quando o jogo acabou, houve uma comemoração grande por parte do time vencedor e essa alegria se mede na fala de um dos alunos, “jogo fica mais legal quando melhoramos”. Essa fala vai direto ao encontro do tema de estudo, quanto mais os alunos melhoram e conseguem jogar bem ficam mais motivados para a prática.

4/06 – 7º Aula

O jogo realizado nessa aula tinha o objetivo de não fazer o ponto, uma quadra contra a outra. Logo, foi possível perceber que eles não entenderam muito bem o jogo pois a bola caía a todo momento. Com o passar do tempo uma das quadras compreendeu a ideia e começaram a passar bolas mais fáceis para o outro lado da quadra. Após perceberem que a bola não deveria cair na quadra adversária passaram a se empenhar e a todo momento perguntavam quanto estava o jogo na quadra adversária, destaque para a comemoração quando conseguiram manter a bola um bom tempo no ar. Utilizaram a manchete várias vezes para salvar uma bola mal passada e mostraram melhora nesse fundamento, todos os alunos apresentam melhoras individuais, claro que em níveis diferentes mas todos melhoraram de forma geral.

7/06 – 8º Aula

A turma compreendeu bem o momento em que ocorre o rodízio e com as posições “fixas” surgiu um novo problema que é a dúvida sobre quem estar em melhor condição de ir na bola. Considerei essa aula com o melhor nível técnico de todo o conteúdo, os alunos salvaram bolas de machete e trocaram bolas mantendo bons rallys. Nesse momento foi perceptível como os alunos estavam melhores tecnicamente e envolvidos com o vôlei, cada disputa de bola tinha o incentivo dos demais alunos e comemorações por pontos obtidos.

Ao final da aula os alunos estavam muito falantes e comentando sobre o jogo e como o rodízio havia facilitado na organização. Foi muito bom ver a reação deles ao final do jogo e como estavam contentes com a prática daquele dia, muito disso devido à qualidade que eles conseguiram jogar.

11/06 – 9º Aula

A última aula do conteúdo de Vôlei foi realizado o jogo com aplicação das regras oficiais. Nessa aula foquei minha observação em habilidades individuais e como me lembrava desses alunos na primeira aula, alguns que tinham muita dificuldade no saque como a Ângela já conseguiam sacar bem, Thiaguinho já era o melhor da turma na manchete, assim como outros alunos que melhoraram significativamente sua forma de jogar. Além disso, a compreensão deles sobre o vôlei já estava bem desenvolvida. Ao perguntar sobre o que cada aluno deve fazer para melhorar o jogo eles relataram sobre a organização, cobrir sua área e posição, isso mostra como as aulas possibilitaram a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos.

Na conversa final, os alunos disseram que gostaram das aulas e acharam interessante. Além disso, falaram sobre o que aprenderam como sacar, manchete, rodízio entre outros.

Estagiária Gabriela Caroline Borges Soares:

Aula 07/05

- Momento inicial da aula

Sobre o contato geral que os alunos têm com o voleibol:

- os alunos têm uma noção geral de como se joga vôlei;
- poucos já assistiram um jogo de vôlei inteiro, e menos ainda acompanham o esporte (profissional) regularmente;
- uma aluna tem um primo que joga profissionalmente pelo cruzeiro;
- no geral, quando perguntado, souberam qual era o objetivo do jogo e as regras básicas do vôlei, (3 toques, não é permitido deixar a bola cair, jogo no formato de 6 jogadores...);
- Yumi já fez aula no Minas tênis, há uns 6 ou 7 anos;
- Ana, Dandan e Vitinho relataram não gostar de jogar vôlei;
- poucos jogam vôlei fora da escola;
- 15 alunos acham difícil jogar vôlei (metade da turma);
- 22 alunos acham que não sabem jogar vôlei (então, 7 acham que não sabem, porém não acham difícil?);
- Foi perguntado aos alunos o que eles consideram/o que torna o jogo mais difícil. A maioria respondeu que era o saque e o rodízio.
- Foi perguntado aos alunos se eles acham que o saber jogar influencia a gostar do jogo; a maioria respondeu que ‘Sim’. Um dos alunos chegou a dizer que “você pode saber jogar e não gostar, e vice-versa”;
- Foi perguntado aos alunos se eles acham que melhorar a prática de jogo pode influenciar a gostar mais; a maioria respondeu que ‘Sim’.

- Desenvolvimento da aula

Foi uma aula diagnóstica. Os alunos foram instruídos a analisarem suas próprias dificuldades no jogo. Os alunos se dividiram para jogar em duas quadras; na primeira, tinha-se apenas meninos jogando, enquanto na outra tinha-se tanto meninos quanto meninas.

- Algumas percepções:
 - Vi alunos sacando com manchete: “A gente tem que jogar como a gente sabe” (disse um deles).
 - na quadra mista, o time mais competitivo (time da Ana) era mais rígido com erros e críticas de outro time. Foi algo com certa leveza, porém ainda sim competitivo. As críticas eram mais pesadas por conta da Ana com seu próprio time, quando erravam.
 - o time da Ana estimulava os próprios adversários a serem mais competitivos, algo que, a princípio, não eram.
 - a Ana é a que mais se aborrece com erros e quando perde ponto, e a que mais comemora também (inclusive provocando o outro time).
 - no geral, o clima foi de leveza, muito por conta de considerarem ser uma ‘pelada’;
 - percebi alunos na quadra da Ana não querendo sacar por considerarem não saber.
 - no time da Ana, na maioria esmagadora das vezes, ela sacava (só quando Danilo entrevistou que o rodízio de saque foi mais frequente, nos dois times).
 - nessa quadra, onde tinha mais jogadores, o clima era mais ameno, mas ainda sim com algumas cobranças, mínimas. O clima aqui, no geral, era de brincadeira, diversão.
 - nessa quadra, um time fazia muito ponto em relação ao outro.
 - a quadra só de meninos jogando era bastante competitiva.
 - Rodrigo participou desse jogo.
 - o clima também foi de pelada. Porém, diferente da quadra mista, nessa quadra tinha-se mais a gana de ganhar, de ser mais competitivo, de fazer mais ponto (inclusive por parte do Rodrigo)
 - No geral, a falta de técnica (de toque, manchete...) não inibiu os alunos de jogarem. Acredito que muito por conta da vibe de pelada que eles estavam.

- Conversa pós-aula
 - Foi perguntado aos alunos quais foram as maiores dificuldades. A maioria respondeu que foi sacar e receber o saque (inclusive, a maior apreensão geral era na hora de sacar, e quem iria receber o saque);
 - Foi perguntado se as dificuldades podem influenciar o jogo ficar mais chato ou mais legal. A resposta geral foi que ‘Sim’; “senão, fica mais bagunçado.” (disseram eles).

Um relato da Yumi: "eu particularmente acho muito chato quando o povo chega e diz que vai jogar e dar o seu melhor e não deixa o outro time jogar. O nosso time tava fazendo muito ponto, aí a gente começava a errar, jogar bola fácil, senão a bola deles nunca ia passar de volta, não ia dar jogo."

Aula 10/05

- Momento inicial da aula
 - reclamações por parte dos alunos de jogo embolado; bagunçado; desorganizado; da aula passada (diagnóstica);
 - saque é o que foi considerado mais difícil pelos alunos, assim como organização da quadra (rodízio, noção espacial...);
 - algumas considerações dos alunos que relataram não gostar de jogar vôlei: por que não gostam? Respostas: "só vou perder", "não gosto do esporte em si";
 - no geral, essa desorganização do jogo desmotivou os alunos.
 - Foi perguntado aos alunos o que eles consideram que seja técnica. Algumas respostas: "É a maneira mais fácil", "é um outro jeito", "serve para deixar o jogo mais fácil", "é mais seguro". Então, a técnica é algo que facilita a jogabilidade, para eles.

- Desenvolvimento da aula

Essa aula propôs trabalhar o saque por baixo. (Aula de experimentar o saque da forma como orientada)

Orientações dadas pelo professor para realizar os saques:

- Saque com a mão aberta
- Saque com mão fechada (parte vascularizada)
- Saque com mão fechada (parte óssea)
- Perna na frente sendo a mesma do saque (essa causava mais confusão nos alunos, como se a perna contrária já fosse um movimento automatizado, ou que naturalmente fizesse mais sentido)
- Perna contrária à do saque
- Mão estendida na frente do rosto (essa também causou confusão)
- Soltar a bola antes de realizar o saque
- Bola na altura da cintura antes de sacar
 - Algumas percepções:
 - todos os alunos seguiram a orientação dada, de cada variação, com interesse e motivação gerais. Mesmo o saque com a mão aberta, (e boa parte dos alunos sabendo que essa não é a maneira mais usual), houve frustração por parte dos alunos que falhavam em passar a bola pela rede. Da mesma forma, ficavam muito satisfeitos quando conseguiam cumprir cada parte da tarefa satisfatoriamente (perceptível pelas expressões faciais e observação deles sobre como foi o próprio saque).
 - a Ana (nitidamente competitiva) incentivava seus colegas de equipe a conseguir realizar o saque, tanto com pequenas demonstrações quanto com motivações verbais.
 - no geral, como é uma aula de atividades colaborativas (e não jogo competitivo), houve mais ajudas e colaborações do que críticas quando se considerava que algum aluno não realizou o movimento satisfatoriamente, ou não passou a bola pela rede.
 - Considerações finais; conversa pós-aula
 - Pablo considera "bem mais fácil" sacar com a mão aberta (disse ele). No total, 3 pessoas acham mais fácil dessa forma.
 - A grande maioria acha melhor o saque com a mão fechada.

- O saque com a parte óssea causa menos dor e é mais fácil para direcionar a bola.
- 2 pessoas preferem a perna na frente sendo a mesma do saque; o restante prefere a perna contrária.
- Foi consenso que tem-se mais precisão com a bola parada (sem soltar antes de sacar), assim como é melhor o saque com a bola na altura da cintura.
- Foi perguntado o que ainda acham mais difícil no saque. A resposta geral foi "Direcionar a bola".

Aula 17/05

- Momento inicial da aula

Foi perguntado novamente aos alunos: O que é técnica?; Algumas respostas: "Variações de jogadas"; "Existem várias formas de sacar". Então, formas diferentes

de realizar o movimento podem ser consideradas movimentos técnicos diferentes, por eles.

- Desenvolvimento da aula

Foi uma aula de recepção ao saque, com enfoque na manchete.

Num primeiro momento, a forma de realizar a manchete foi feita de forma mais livre (do jeito que os alunos achassem mais fácil).

- Algumas percepções:

- no geral, o clima nas atividades é muito parecido com o de jogo, quando se tem uma frustração tanto por parte de quem não consegue realizar o movimento satisfatoriamente para que o jogo continue, quanto por parte de quem acerta e não vê a dinâmica fluir por conta do erro do colega.

- num determinado momento, Ana foi ao banheiro. Esse período de tempo foi o suficiente para que o clima da atividade desse uma 'suavizada', em termos de críticas e certa competitividade.

- quando a atividade passou a ser coparticipativa pelas duplas na recepção do saque, as cobranças foram maiores para que se fizesse bem a tarefa.
- em uma das quadras, no momento do saque por cima, não senti cobranças ou críticas por parte dos colegas para que se fizesse bem o movimento, considerando que era uma forma mais difícil de realizar o saque e que se tratava de um desafio.

- Conversa pós-aula

- Algumas considerações dos alunos sobre as maiores dificuldades individuais da aula: "Acertar o momento da bola" ou "a hora certa de receber"; "Saber onde vai cair exatamente"; "Direcionar a bola"; "amortecer a bola"

Então, as maiores dificuldades sentidas foram: Tempo de bola e direcionamento.

Aula 24/05

- Momento inicial da aula

- direção, tempo de bola e recepção continuam a ser consideradas as maiores dificuldades pelos alunos.

- a orientação dada aos alunos é a de que, como não está especificado nas regras do jogo a forma biomecanicamente mais eficiente para se realizar o movimento, que eles, então, encontrem por si só, criticamente, a forma que mais acharem eficiente/fácil/adaptável individualmente para realizar o movimento.

- Desenvolvimento da aula

- Os alunos foram separados em grupos de 5 com cada professor orientando e ajudando na tarefa, experimentando diferentes meios para se realizar a manchete (a forma como eles usualmente mais fazem)

- alguns alunos faziam a manchete com a bola batendo nas mãos fechadas, e não no antebraço.

- Conversa no intervalo entre atividades

Sobre as formas de realizar a manchete na atividade:

- uma mão encostada na outra não foi votada como sendo a melhor;
- com os dedos cruzados, 4 alunos acharam melhor, porque "é de costume"; "é mais fácil"; "é mais confortável" (disseram eles);
- com uma mão por cima da outra e dedos encostados, 18 alunos acharam melhor, porque "é mais preciso"; "a direção é melhor"; "é mais fácil para amortecer"; "é mais firme"; "é mais certo de saber pra onde a bola vai" (disseram eles);
- é melhor com antebraços sem flexionar e braços esticados
- sobre a melhor forma para recepção, os votos ficaram divididos entre amortecer nas mãos (fechadas) ou no antebraço; "quando a bola bate na mão, ela vai com mais força" (disseram eles). Porém, é nitidamente mais difícil direcioná-la.

A atividade seguinte foi o 'vôlei-tênis' (atividade direcionada para uma das maiores dificuldades relatadas pelos alunos).

- Algumas percepções:

- as atividades mais direcionadas (além dos pequenos jogos e etc) geralmente têm mais adesão dos alunos (inclusive das meninas), em relação ao jogo completo.
- apesar disso, algumas meninas ainda se sentem inseguras e se inibem.
- quem se sente mais inseguro tende a ir para o fundo e pros cantos da quadra, a fim de não ser alcançado pela bola.

Conversa pós-aula

- no geral, os alunos gostaram da atividade 'vôlei-tênis';
- foi perguntado aos alunos se eles acham que esta aula foi importante para diagnosticar as próprias dificuldades, o que a maioria respondeu que 'Sim';
- dificuldades relatadas: realizar manchete de costas (direcionamento) e tempo de bola (ainda);

- foi perguntado se tempo de bola continua sendo uma dificuldade grande, o que a maioria respondeu que 'mais ou menos'.
- até essa aula, a maioria dos alunos está sentindo menos dificuldade para jogar vôlei, no geral. Estão sentindo que estão melhorando em relação às suas próprias dificuldades. - "estou pegando mais facilidade" (relatou um dos alunos).

Aula 28/05

- Momento inicial da aula
 - alguns alunos ainda preferem a manchete com os dedos cruzados. Porém, como a imensa maioria prefere do jeito mais biomecanicamente usual, sugeriu-se a esses alunos que tentassem fazer desta forma.

- Desenvolvimento da aula

Aula centrada para o Toque.

- no primeiro momento da roda, alguns alunos sentiram certa dificuldade de realizar o toque usando a palma da mão, por já estarem acostumados a realizar esse fundamento utilizando os dedos, ou por já terem automatizado o movimento.

- Conversa no intervalo entre atividades

- foi unânime que realizar o toque utilizando os dedos foi mais fácil.
- dificuldades relatadas utilizando a palma da mão para fazer o toque: "dói", "é mais difícil direcionar a bola".
- foi unânime que, para realizar este fundamento, é melhor utilizando os dedos e com os cotovelos abertos.

□ Próxima atividade: receber de manchete (1°), segurar a bola (2°), passar de toque (3°).

- Algumas percepções:
 - Uma fala da Ana: "cês tem que ir, a gente tem que competir" - falando pra uma colega ir para a outra quadra para serem adversárias.

A Ana é um exemplo de aluna que comete diversos erros de execução dos movimentos; porém, tem uma alta motivação intrínseca por ser uma pessoa bastante competitiva.

- "culpa dele que não direcionou o passe" - foi dito por um aluno ao perder o ponto.
- nesse jogo, a quadra mista (e com mais pessoas) estava nitidamente mais competitiva e motivada em relação à quadra só com meninos (e com menos pessoas). Cada erro do time adversário na quadra mista era comemorado (coro muito puxado pela Ana). De modo geral, especificamente nessa aula (dia atípico), os alunos estavam mais agitados por conta de estímulos externos, pelo fato do espaço das quadras estarem com outras turmas, pela ausência de outros professores.
- como na aula anterior, no geral, o jogo teve alta adesão.
 - Conversa pós-aula
- Os alunos relataram que "foi o melhor jogo de todos". Considero porque, com a opção de segurar a segunda bola, o jogo ficou mais dinâmico e, assim, mais motivante.
- Foi perguntado aos alunos se foi o jogo foi melhor podendo segurar a segunda bola, o que a maioria respondeu que 'Sim'. "Se não pudesse segurar, ia ficar difícil pra algumas pessoas." (disseram eles)
- "o jogo ainda está embolado" (disseram eles); porque os jogadores saem de sua posição para recepcionar a bola. Noção espacial e ocupação de espaços ainda não está clara.
- "só algumas pessoas ainda tem dificuldade no saque" (disseram eles);
- no geral, a grande maioria acha que está jogando melhor, em relação à primeira aula.

Aula 31/05

- Conversa inicial da aula
- Foi explicado aos alunos que eficiência é uma coisa que se adquire com o tempo (de treino); mas, entendem como se aplica o fundamento? A grande maioria respondeu que 'Sim', chegando a esse ponto.
- Desenvolvimento da aula

Nessa aula, iremos explorar ao máximo os fundamentos aprendidos até esse ponto. A ideia é não deixar a bola cair. A única restrição é o mesmo jogador não poder dar o toque mais de uma vez consecutiva. Pode-se repetir o saque se errar.

- Algumas percepções:

- esse jogo, apesar da alta motivação e adesão, há pouca colaboração dos colegas de time. A bola foi muito passada de primeira. O foco estava totalmente em fazer o ponto, da forma que fosse. A pressão em não errar também colabora nesse fator. Acredito que muitas pessoas no espaço também gerou essa pressão em não errar, pois o rodízio e a organização no espaço ainda não estavam sendo trabalhados. A estratégia de time ficava, então, por conta dos alunos.

- quanto maior a motivação da aula, maior a competitividade coletiva, a comemoração e as críticas.

- como o Rodrigo estava apitando e contando os pontos, quanto mais acirrado o jogo estava, maior a competitividade também.

- Conversa pós-aula

- os alunos, de fato, consideraram que o jogo foi legal e motivante.

- no geral, consideram que estão melhorando. Houve poucos erros de saque.

- foi perguntado aos alunos se consideram que a bola está ficando mais tempo no alto, o que a maioria respondeu que 'Sim', além de considerarem que isso torna o jogo melhor (por ficar mais dinâmico).

- Consideram, ainda, que quanto mais assertivos no movimento são, melhor a dinâmica do jogo, e mais motivante ele fica; e, assim, mais interessados no esporte ficam.

- Pergunta: essa melhora no jogo te faz mais interessado em jogar? Resposta geral: "Sim".

- Pergunta para a próxima aula: porque se utilizaram pouco da manchete (e mais do toque)?

Aula 04/06

- Conversa inicial da aula
 - sobre a pergunta da aula anterior: [porque se utilizaram pouco da manchete (e mais do toque)?]: Respostas: "é mais difícil de fazer rápido (de realizar o movimento na dinâmica do jogo)"; "a bola estava alta, não vinha baixa"; "manchete dói o braço";
 - Os alunos, no geral, demonstraram bom conhecimento sobre as questões tratadas nessa aula (ao responder corretamente as perguntas do professor)

- Desenvolvimento da aula

Aula focada em trabalhar posicionamento em quadra: rodízio, ataque-defesa, noção espacial, etc. Jogo quadra vs quadra (vôlei cooperativo).

- Algumas percepções:
 - Fala da Ana durante a organização dos times: "ela tem que ficar atrás, professor, ela não sabe jogar direito." Então, as posições atrás da linha de 3 metros são consideradas as de menor nível de dificuldade no jogo? As posições de defesa são consideradas menos difíceis, ou de menor responsabilidade?
 - os alunos precisaram de um certo tempo até se adaptarem à logística do vôlei cooperativo (de entenderem que a quadra é um time só, de não fazer ponto na outra metade, adotar estratégias como, por exemplo, facilitar o passe, pegar bola fora, etc)
 - foram bastantes as críticas por imperícia nesse jogo (tanto por conta dos mais competitivos quanto dos menos); considero tanto por conta da logística de jogo, quanto por conta da falta de posicionamento em quadra de alguns dos alunos que erravam.
- Conversa pós-aula
 - Pergunta: como foi esse jogo? Respostas: "foi melhor"; "a gente usou mais manchete";
 - Pergunta: acharam o jogo mais organizado? Respostas: "sim"; "mais ou menos"; "tem gente que tem medo da bola";
 - No geral, não tiveram dúvidas sobre o rodízio;

- perceptível que houve melhoras individuais.
 - Relato do Pablo: "A recepção continua difícil".
 - Vitinho considera que está "um pouco" melhor (disse ele) no saque. Era uma das maiores dificuldades dele.
 - Foi perguntado se continua-se com a percepção que esse jogo está melhor do que os das aulas anteriores, o que a maioria esmagadora considera que sim. Apenas um aluno considerou que não, porque "nesse jogo ninguém ia na bola, nos de antes a gente ia" (disse ele).
- Para aula que vem: trabalhar melhoras coletivas.

Aula 07/06

- Conversa inicial da aula
- aula na mesma lógica da aula anterior, com revisão de algumas regras e adicional de outras a mais do vôlei [posição na quadra, dos jogadores, líbero, posições de defesa e ataque..] (trabalhando melhorias coletivas, além das individuais que continuarão a ser trabalhadas, com percepção individual e dos professores). Aula quase no formato oficial do vôlei
 - no geral, participaram satisfatoriamente da explicação do professor (quando perguntados sobre as regras; acertaram perguntas).
- Desenvolvimento da aula
 - Algumas percepções:
- me parece que, no transcorrer da evolução pedagógica, quanto mais se desenvolve o jogo de vôlei (com a aplicação das regras), mais 'sério' o jogo fica, e mais os alunos tendem a [se auto] cobrar, criticar e serem mais competitivos (principalmente com questões técnicas do movimento).
 - quanto mais o jogo rende, mais animados/motivados eles parecem, e isso tem a ver com a questão técnica (acertos dos movimentos). Isso aconteceu em uma das quadras;
 - a quadra em que a pontuação estava acirrada entre os times, porém com mais erros de bola, o clima era mais ameno (em relação à outra quadra).

- Conversa pós-aula
 - Relato do Tiago: "melhor jogo e melhor aula"; "eu acertei os negócio tudo".
 - foi unânime que a aula de hoje foi bem satisfatória.
 - fazer o rodízio tornou o jogo mais organizado.
 - Relato da Yumi: "todo mundo conseguiu sacar";
 - 8 alunos não sabiam/conseguiram sacar na primeira aula, e hoje consideram que sabem.
 - Pergunta: o que melhora mais no jogo com a aplicação das regras? Resposta: "organização";
 - Pergunta: quais as maiores dificuldades (ainda) do jogo oficial? Respostas: "Manchete"; "recepção".
- Proposição de amistosos entre turmas para a próxima aula.

Aula 11/06

- Conversa inicial da aula
 - Para esta aula, trabalhar com a questão do jogo coletivo
 - Pergunta: o que é muito importante num jogo coletivo? Respostas: "Organização"; "cobrir sua área".
 - alguns alunos sugeriram toque ilimitado como única exceção à regra para o jogo desta aula; porém, a maioria quis que fosse sem exceções.
- Desenvolvimento da aula
 - Percepção:
 - ao mesmo tempo que o jogo foi competitivo, com aplicação de regras oficiais, o clima foi leve entre os alunos. Senso de coletividade melhorou.
- Conversa pós-aula
 - Pergunta: como foi conteúdo? O que vocês aprenderam de mais interessante? Respostas: "foi interessante"; "aprendi manchete"; "aprendi saque"; "a direção da bola"; "tempo de bola".



- Pergunta: o que vocês aprenderam de técnica nas aulas? Respostas: "Manchete"; "saque"; "saque por baixo"; "rodízio, porque fica mais organizado"; "Organização é um tipo de técnica".
- Relato do Pablo: "quando o povo aprendia, eles queriam jogar mais, mesmo se você (professor) não chamasse".
- Pergunta: qual a importância da técnica pra jogar? Resposta: "Fica mais organizado".
- 8 alunos não gostavam de vôlei e agora gostam de jogar. A justificativa foi muito relacionada com o aprendizado que tiveram do conteúdo. Quanto mais aprendiam, mais gostavam e mais queriam jogar.

Estagiário Paulo Victor de Freitas Aguiar:

AULA DE MESTRADO (10/05)

A aula se iniciou com uma conversa recordatória sobre a aula anterior. As principais dificuldades relatadas pelos alunos e alunas, foram o saque e o posicionamento em quadra. Mas ao serem perguntados sobre o que gostariam de aprender com mais urgência, a manchete e o saque foram as técnicas mais pedidas.

Quando perguntados sobre o conceito de técnica, disseram que técnica é: I. A maneira mais fácil; II. Melhorar a jogabilidade; III. É um jeito; IV. Facilitar o jogo.

Após a conversa inicial, os alunos e alunas foram divididos em grupos de 4 pessoas para a primeira atividade da aula. Basicamente, eram passadas várias formas diferentes de se sacar (mão aberta, mão fechada, mesmo pé da mão sacadora na frente e etc.). Todos deveriam reproduzir o gesto demonstrado pelo professor.

Foi possível notar a dificuldade da grande maioria dos alunos e alunas em relação a execução do saque. Essa dificuldade ficou ainda mais evidente, quando os mesmo foram colocados em situações não comuns como foram algumas das posições propostas pelo professor.

Após experimentarem todas as formas, a preferência da turma foi: I. Mão fechada; II. Perna atrás; III. Altura da cintura; IV. Bola parada.

Apesar de todas as dificuldades, ao final do processo foi perceptível a melhora de parte do grupo na execução do saque. Além disso, ainda que os estagiários e o professor estivessem na quadra o tempo todo, foi possível notar em vários momentos, os próprios colegas de turma se ajudando e corrigindo os colegas.

AULA DE MESTRADO (24/05)

A aula se iniciou com uma conversa recordatória com o objetivo de identificar, quais foram as principais dificuldades na técnica da recepção por parte da turma. Após algumas perguntas, chegaram a conclusão que era direcionar o passe e acertar o tempo de bola.

Após a conversa, a turma foi dividida em grupos para realizarem a manchete com o auxílio e instruções dadas pelos professores. A atividade se mostrou bastante interessante, pelo fato de

os alunos e alunas terem a possibilidade de experimentar diversas maneiras de executarem a manchete, pode assim, escolherem a forma que mais se sentirem à vontade.

A atividade seguinte, denominada tênis de manchete, na qual os alunos do podem passar a bola pro outro campo realizando o gesto técnico da manchete. Durante o jogo, o aluno Fabrício incentivou seu time o tempo todo, mesmo quando alguém errava, ele elogiava a tentativa e incentivava a seguir tentando.

De maneira geral, a turma em sua totalidade se mostrou motivada durante a atividade e com isso, o jogo fluiu de maneira excelente, tendo por diversas vezes, manchetes bem executadas.

Ao final da aula, os alunos e alunas ainda relataram ter dificuldade em direcionar e acertar o tempo de bola, mas disseram que estava ficando mais fácil realizar os gestos técnicos da modalidade.

AULA DE MESTRADO (31/05)

A aula iniciou com um jogo com a turma toda e sem limites de toque (relembrando o surgimento do vôlei). Apesar de estar muito cheia a quadra, em alguns momentos foi possível notar a presença de elementos técnicos executados pelos alunos como a manchete e mais evidentemente o toque. Outro elemento técnico que teve uma grande evolução, foi o saque.

O aluno Daniel, participou pela primeira vez da unidade didática que envolve o mestrado. Pude perceber que em alguns momentos ele não levou a aula tão a sério quanto os outros alunos. Tal comportamento, acabou gerando um desconforto nos próprios colegas de turma, que por algumas vezes chamaram a atenção dele. Por muitas vezes, notei que apesar de o número de toques por equipe ser ilimitado, raramente ocorreu se se ter mais de 3 toques por equipe.

Ao longo da atividade, os dois times foram entendendo melhor a proposta da atividade e com isso o jogo foi rendendo mais. Além disso, os alunos e alunas começaram a se ajudar mais.

AULA DE MESTRADO (07/06)

A aula de iniciou com a discussão de como é feito o rodízio e foi perguntado qual a numeração das posições. Um aluno conseguiu explicar onde era a posição 2 e com isso, os outros conseguiram entender.

Após esse primeiro momento, foram explicados os nomes das posições da rede (entrada, meio e saída). Um aluno estava respondendo muitas perguntas e foi escolhido pra falar para todos presentes sobre a modalidade. Ao ser perguntado sobre o conhecimento apresentado, ele disse que assiste vôlei na TV.

Foram divididas equipes mistas em duas quadras. O nível técnico dos alunos do mesmo time, era bem variado, possibilitando assim que em alguns momentos os jogadores mais habilidosos, auxiliassem os menos habilidosos. Além disso, o jogo rendeu mais, pois sempre alguém salvava a bola.

Em alguns momentos a vontade de fazer pontos, fez com que alguns alunos deixassem de lado a técnica para tentar conquistar o ponto. Apesar disso, foi possível notar em diversas situações, a realização de manchete e toque com um nível de acerto alto. Além desses dois elementos, o saque foi o fundamento técnico que foi realizado de forma mais satisfatória pelos alunos e alunas.

Em relação as regras do jogo (rodízio, quantidade de toques, invasão) os alunos já estavam entendendo como é a dinâmica do jogo de vôlei, fazendo com que cada vez mais, os jogos fluam melhor. Na quadra que não tinham os professores jogando, por muitas vezes a bola foi passada de primeira ao contrário da quadra com os professores, que os alunos estavam tocando mais a bola entre si.

Ao final da aula, os alunos relataram que gostaram muito da aula e concordaram que foi a melhor aula da unidade e a aula a onde acertaram mais coisas (saque, toque e manchete). Em um determinado momento, ao serem perguntados sobre a preferência de jogar com ou sem as regras oficiais, um aluno respondeu: "Jogar com as regras oficiais, o jogo ficou mais organizado."