



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Thulyo Lutz

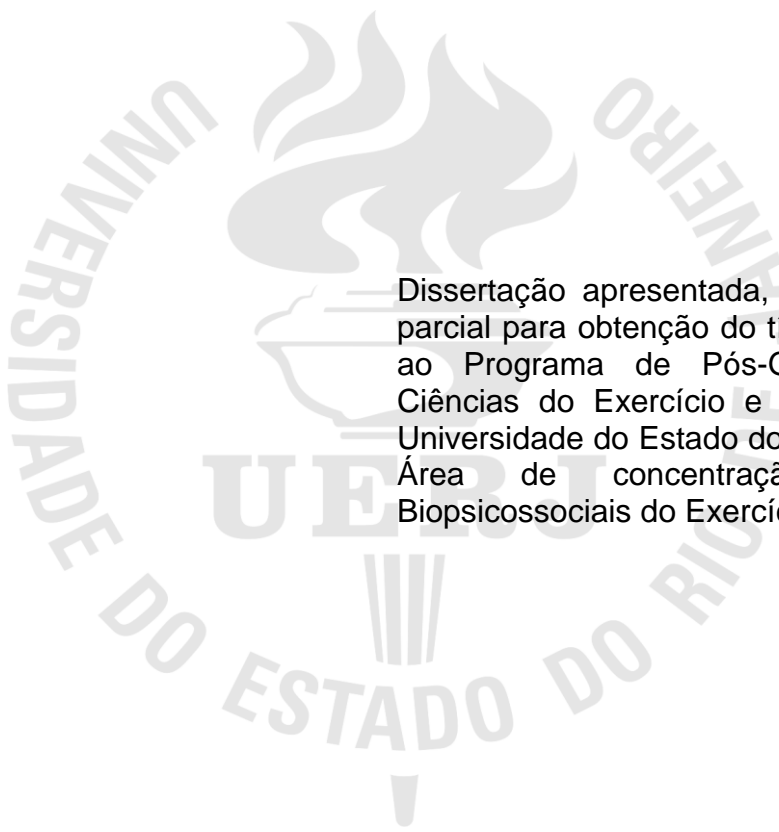
**A influência do movimento renovador em aulas de educação física
de escolas municipais do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2015

Thulyo Lutz

**A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas
municipais do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L975 Lutz, Thulyo.
A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas municipais do Rio de Janeiro / Thulyo Lutz. – 2015.
183 f.

Orientador: Silvio de Cassio Costa Telles.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação física – Métodos de ensino – Teses. I. Telles, Silvio de Cassio Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thulyo Lutz

**A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas
municipais do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 01 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Silvio de Cassio Costa Telles (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof. Dr. Helder Guerra de Resende
Universidade da Força Aérea

Prof. Dra. Monique Ribeiro de Assis
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A minha avó Aurora (in memoriam) e aos meus pais, João e Daisy, por terem me guiado pelo caminho do bem, da luta e da perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo guiar permanentemente.

Aos meus pais, João e Daisy, pelo carinho, apoio, orientação e cuidados diários.

Aos meus irmãos, Thyago e Thathyanna, pelo exemplo de perseverança e dedicação à vida.

A minha companheira, Monique, pela compreensão de minha ausência nos momentos em que tive que me dedicar ao presente estudo.

Ao amigo, professor e orientador Silvio Telles, pelo companheirismo, dedicação, paciência e esforço incansável de orientação nos últimos quatro longos anos de estudo. Sujeito determinante no meu percurso acadêmico e profissional.

Ao amigo e professor Marcos Santos Ferreira, pela oportunidade de ingresso na esfera da pós-graduação e por ter iniciado a orientação deste trabalho.

Ao amigo e professor Guilherme Borges Pacheco Pereira, pelas discussões, orientações e preocupações com minha formação.

À professora Monique Ribeiro de Assis, pela orientação final deste estudo.

À Universidade Gama Filho, berço desta obra.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, pelo acolhimento e esforço de organização acadêmica.

Ao professor Helder Guerra de Resende, pela contribuição precisa no momento da qualificação.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e interesse.

Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades.

Gilberto Freyre

RESUMO

LUTZ, Thulyo. *A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas municipais do Rio de Janeiro*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Como crítica à perspectiva da Educação Física Escolar (EFE) voltada à aptidão física e ao desenvolvimento técnico-esportivo, tão comum até a década de 1970, surgem, a partir da década de 1980, novas propostas de ensino que se aproximariam dos reais objetivos da escola – é o que se chama de movimento renovador da EFE. Ao longo dos anos, essas propostas foram incorporadas aos cursos de graduação, de pós-graduação e aos documentos oficiais de ensino. Era de se esperar que as aulas de EFE nas escolas brasileiras, hoje, representassem, hegemonicamente, as propostas do movimento renovador, mas paradoxalmente temos visto intervenções difusas e até aleatórias, muitas vezes representadas pelo “rola a bola”. Diante da necessidade de investir em práticas renovadoras e a fim de abolir o caráter de estudos que apenas pomovem denúncias de práticas caducas, este estudo buscou professores que, alinhados aos conhecimentos renovadores, procuram desenvolver aulas de EFE que se aproximam e representam tais conhecimentos didático-metodológicos. Assim, buscou-se investigar a influência do movimento renovador na intervenção pedagógica de cinco professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O estudo divide-se em três artigos complementares. O primeiro traz a problematização e a revisão bibliográfica. O segundo busca identificar o que os professores pensam acerca do movimento renovador, bem como analisar características acadêmicas e profissionais-interventivas. Os resultados do artigo 2 apontam que os professores parecem conhecer, se alinham e afirmam ministrar aulas em acordo com as propostas renovadoras, mas possuem ambientes e condições de trabalho distintas. O terceiro artigo traz a análise de 20 aulas de EFE dos cinco professores, a partir de uma ficha de observação sistemática composta por indicadores didático-metodológicos sugeridos por Resende e Nascimento (2004), além da discussão de uma entrevista sobre questões didáticas e metodológicas e críticas às intervenções. Percebeu-se que, apesar de intervenções com características distintas, a maioria das ações interventivas se aproximou dos indicadores nas categorias planejamento, objetivo, conteúdo, método, avaliação e relação professor-aluno. Todos os professores fizeram críticas às aulas, acreditando que estas deveriam ser melhores e diferentes do que frequentemente são, o que representa limitações do campo interventivo e o compromisso dos professores com a qualidade da intervenção. Acredita-se que os dados deste estudo representam mais um pequeno passo às discussões e construções de práticas renovadoras no campo da EFE, ao buscar e apontar possibilidades, limitações e exemplos de ações didáticas concretas do cotidiano.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Movimento renovador. Ações didático-metodológicas. Práticas renovadoras.

ABSTRACT

LUTZ, Thulyo. *The influence of the renewal movement in physical education classes in public schools of Rio de Janeiro*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

As criticism towards the school Physical Education (SPE) perspective dedicated to physical aptitude and technical-sports development which was quite common up to the 1970s, new teaching proposals started appearing in the 1980s, with the purpose of bringing Physical Education closer to the true purposes of school and received the name of SPE renewal movement. Through the years, these teaching proposals were incorporated into undergraduate and graduate courses, as well as official education documents. Nowadays, it would be expected that Brazilian SPE classes would mostly represent the renewal movement's proposals but, paradoxically, we have seen only diffuse and even random interventions, predominantly represented by a "play along" attitude. Confronted with the necessity of investing in renewing practices and seeking to abolish the type of study that merely denounces expired practices, this study sought out teachers that, aligned with the renewal proposals, attempt to teach SPE classes that adhere to and represent said didactical-methodological knowledge. As such, we aimed to investigate the influence of the renewal movement on the pedagogical interventions of five physical education teachers in Rio de Janeiro's municipal education network. The study is divided in three complementary articles. The first one involves the main question and a literature review. The second one seeks to identify what the teachers think of the renewal movement. Finally, the third article brings the analysis of 20 SPE classes taught by the five teachers. The analysis was performed through a systematic observation sheet with didactical-methodological indicators suggested by Resende and Nascimento (2004), as well as through an interview conducted with the teachers regarding didactical and methodological questions as well as criticism of the interventions. We found that, although most interventions had distinct characteristics, most interventive actions were close to the indicators in the planning, objective, content, method, evaluation and teacher-student relationship categories. All teachers criticized their classes, believing they should be better and more varied than they usually are, representing limitations in the interventive field and their commitment to the quality of the interventions. We believe that the data collected in this study represents yet another small step towards the discussion and construction of renewed practices in the field of SPE by researching and indicating possibilities, limitations and examples of concrete and didactical everyday actions.

Keywords: School Physical Education. Renewal Movement. Didactical-methodological actions. Renewing practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Localização das escolas	46
Quadro 2 -	Idade, tempo de formado e instituição	46
Quadro 3 -	Titulação	47
Quadro 4 -	Tempo de atuação na escola e na rede pública	48
Quadro 5 -	Carga horária de trabalho	48
Quadro 6 -	Carga horária ideal	49
Quadro 7 -	Remuneração	51
Quadro 8 -	Condições de Trabalho	52
Quadro 9 -	Espaço às aulas	53
Quadro 10 -	Autores/obras	60
Quadro 11 -	Indicadores sobre planejamento e avaliação	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFE Educação física escolar

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	ESTUDO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR [AINDA]: INCERTEZAS E INDEFINIÇÕES (ARTIGO CIENTÍFICO)	18
2	ESTUDO 2 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: QUEM SÃO E O QUE PENSAM ACERCA DO MOVIMENTO RENOVADOR (ARTIGO CIENTÍFICO)	40
3	ESTUDO 3 - A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO RENOVADOR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: ENCONTROS E DESENCONTROS (ARTIGO CIENTÍFICO)	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – Descrição das aulas	118
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	162
	APÊNDICE C – Ficha de observação sistemática	180
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	182

INTRODUÇÃO

A crise de identidade da Educação Física Escolar (EFE) nas décadas de 1980 e 90 gerou obras e ensaios acadêmicos em prol de práticas pedagógicas que superassem a perspectiva que priorizava o desenvolvimento técnico-esportivo, o alto-rendimento e a aptidão física, representando um movimento denominado renovador. Com isso, a Educação Física passou a ser compreendida como um componente curricular que deveria propor práticas e reflexões sobre os diversos temas da cultura corporal, contribuindo para a formação humana do aluno (SOARES et al., 1992; BRASIL, 1998; RESENDE, 1994)

As mudanças suscitadas por meio do movimento renovador¹ não podiam, contudo, refletir-se imediatamente na prática, uma vez que os professores que atuavam na educação básica haviam se formado no berço das propostas e tendências epistemológicas e metodológicas que naquele momento eram criticadas.

À medida que essas discussões foram ganhando corpo e espaço nos cursos de graduação ao longo dos anos e servindo de referência para a formação dos futuros profissionais, aos poucos estes passaram a ter uma formação acadêmica inicial que contemplava possibilidades pedagógicas alinhadas às propostas renovadoras.

De lá para cá, após mais de 20 anos do início dessa jornada em prol de uma EFE como prática crítica e renovadora que se aproxima dos objetivos da escola, inúmeras turmas de graduação se formaram, além de professores que se aprimoraram em cursos de extensão, especialização e pós-graduação *stricto-sensu*. É válido destacar também que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a fim de contribuir para a intervenção docente, já continha uma proposta de EFE calçada em novos pressupostos, segundo os quais é função da EFE garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, além de contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1998).

¹Essa denominação vem sendo utilizada por Resende (1992) para identificar um movimento de críticas e de proposições desenvolvidas no sentido de superar os tradicionais pressupostos conceituais e didático-pedagógicos que vinham hegemonicamente norteando o ensino-aprendizagem da educação física na escola (o biológico-funcional e o técnico-esportivo).

Gramorelli e Neira (2009) afirmam que os professores de EFE parecem conhecer os pressupostos teórico-metodológicos dos PCNs. Na mesma linha de raciocínio, os professores, já na década de 1990, pareciam estar convencidos da importância de uma EFE como prática progressista ou crítica (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Sanchotene e Molina Neto (2010) afirmam que os professores de EFE fazem críticas ao seu trabalho, o que é um indício de apropriação de conhecimentos renovadores, mas encontram dificuldades em transformar a prática.

Por outro lado, estudos (CAPARROZ, 2001; BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013) apontam que os professores parecem desconhecer ou conhecer superficialmente os preceitos do movimento renovador, o que impede essencialmente qualquer transformação na direção de práticas que representem os objetivos da Educação Física na escola.

Assim, embora haja professores que possuem embasamento teórico para intervenções críticas e renovadoras no campo da EFE, além de demonstrarem clareza sobre o que essa prática representa, elas não parecem ser hegemônicas. Com isso, percebemos que a carência de práticas renovadoras, e, portanto, inovadoras, é produto da intervenção tanto dos professores que padecem de conhecimentos renovadores, quanto daqueles que os conhecem (em diferentes graus), mas encontram dificuldades para transformar o cotidiano.

Nesse sentido, emergem algumas incertezas e indefinições representadas no campo interventivo da EFE. Como exemplo, é comum percebermos professores que “rolam a bola” e deixam os alunos jogarem aquilo que querem sem qualquer tipo de intervenção. Outro cenário é representado por professores que se alinham a determinado esporte e, por isso, fazem da aula um projeto de escolinha esportiva. Com isso, e talvez por isso, a EFE vem recebendo pouco ou nenhum prestígio no campo educacional.

Acreditamos que há, atualmente, uma crise na EFE que se refere ao que ela realmente demonstra e representa no cotidiano das escolas brasileiras, que acaba por retardar e até impedir seu processo de legitimação no ambiente escolar, quando consideramos sua efetiva proposta.

Assim, a crise que nas décadas de 1980 e 90 se mostrava muito mais acadêmica e teórica hoje parece ter um caráter muito mais prático. Mezzaroba e

Zoboli (2013) parecem ter a mesma percepção, ao destacar que a oposição entre a teoria e a prática teve avanços significativos em termos acadêmicos nas três últimas décadas no campo da EFE, mas ainda falta que tal avanço chegue com a mesma força ao âmbito escolar.

Bracht (2011) discute que ao longo dos anos presenciamos um declínio da educação a partir dos métodos tradicionais; por outro lado, não vimos construindo uma nova prática. Já Fensterseifer e González (2009) classificam esse cenário a partir da expressão “não mais e ainda não”, que para eles representa um hiato no campo da EFE. Assim, não temos mais a Educação Física enraizada nos métodos ginásticos e na perspectiva do rendimento esportivo, mas também ainda não conseguimos consolidar uma prática renovadora que seja hegemônica nas escolas brasileiras.

Já para Caparroz (2001) e Rezer (2007), parece existir um “elo perdido” e um certo descompasso entre os preceitos contidos nas produções teóricas renovadoras da EFE e a realidade em que se materializa a prática em educação. Efetivamente, temos percebido que o avanço teórico/acadêmico da EFE nas últimas décadas não se converteu em melhores práticas escolares, cenário que vem reverberar nossa percepção sobre uma crise prática.

No entanto, há professores que vêm construindo, mesmo que de forma não hegemônica e lentamente, intervenções que têm representado propostas inovadoras. Portanto, acreditamos que, se determinados professores conhecem, identificam-se e afirmam ministrar aulas de acordo com os pressupostos do movimento renovador, tais aulas devem representar esses conhecimentos. Assim, a pergunta que norteia nosso estudo é: a intervenção pedagógica dos professores de EFE que se alinham e afirmam ministrar aulas de acordo com o pensamento renovador reverbera tais pressupostos?

Preocupado com as questões didático-metodológicas e diante do cenário da Educação Física brasileira discutido até aqui, enquadrámos este estudo em uma pesquisa em educação, como nos apontam Betti et al. (2011), cujo objetivo é investigar a influência do movimento renovador na intervenção pedagógica de cinco professores em aulas de EFE de escolas municipais do Rio de Janeiro.

Frente às diversidades de situações decorrentes do processo ensino-aprendizagem, sabemos que analisar e avaliar tal prática não são tarefas fáceis.

Contudo, Betti et al. (2011) apontam algumas direções para que as investigações em EFE se tornem mais significativas, dentre as quais destacamos uma:

A primeira indicação é que o foco na “didática” é estratégico, pois possibilita articular os diversos temas de pesquisa em direção às práticas pedagógicas concretas, diagnosticar equívocos e méritos dos processos de ensino e aprendizagem vigentes, e apontar novas possibilidades de intervenção. (BETTI et al., 2011, p.112).

Ao investigar as publicações acerca da Educação Física em 11 renomados periódicos brasileiros, Betti et al. (2011) observaram o aumento dos estudos que visam caracterizar aspectos do cotidiano e da realidade escolar, o aumento de estudos em didática da Educação Física e a diminuição dos estudos com a temática das finalidades e objetivos da Educação Física.

Percebemos certa tentativa do meio acadêmico em aumentar as discussões a partir de investigações didáticas e metodológicas do cotidiano da prática da Educação Física nas escolas. Lawrence Stenhouse (1985 apud BETTI et al., 2011), ao distinguir a pesquisa sobre educação da pesquisa em educação, afirma que pesquisas em educação são aquelas em que “a investigação realizada dentro do projeto educativo é enriquecedora do empreendimento educativo” (STENHOUSE, 1985, p. 42 apud BETTI et al., 2011. p. 107). O autor aponta ainda que a investigação só é educacional se permite, em alguma medida, relações com a prática da educação. As relações entre a investigação e a prática da educação poderiam se estabelecer em uma ou mais direções, dentre elas: “uma ampliação da experiência que informa a prática” (BETTI et al., 2011).

Apoiados nas palavras de Fensterseifer e Da Silva (2011), propomos “dar voz” e “dar visibilidade” a professores que tentam e (talvez) consigam tratar a Educação Física como um componente do currículo escolar alinhado aos objetivos pedagógicos da escola e da própria EFE. Nesse aspecto, concordamos com Rezer (2007, p .39), segundo o qual chegamos a um momento bem decisivo no campo da EFE em que é preciso “evidenciar, de forma mais significativa, propostas que vêm “dando certo”, experiências bem-sucedidas de intervenção pedagógica na EF escolar”.

Acreditamos que já se foi o tempo de destacarmos apenas as limitações das aulas sob um caráter de denúncia ou de conformismo da realidade. Agora, precisamos construir e divulgar ações didático-metodológicas necessárias ao caminhar da EFE em uma perspectiva efetivamente renovadora.

Metodologicamente dividimos este estudo em três momentos, cada um deles representado por um artigo que responde a um objetivo específico para a construção do estudo. Os três artigos dialogam entre si, são complementares e compõem o escopo desta Dissertação.

Assim, o primeiro, intitulado “Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições”, traz a problematização, isto é, uma revisão crítica construída a partir de pesquisa bibliográfica e documental acerca de algumas incertezas e indefinições que assombram o cotidiano das aulas de Educação Física na escola, a partir da constatação de que os professores vêm encontrando dificuldades em transformar a prática. Com isso, buscamos apresentar características do campo da EFE que, a nosso ver, corroboram a hipótese de uma intervenção que padece de critérios bem definidos nos mais diversos pontos do processo ensino-aprendizagem, incidindo diretamente sobre os conteúdos, os métodos e as práticas avaliativas, gerando uma crise que agora deixa de ter características eminentemente teóricas e evidencia-se mais na intervenção propriamente dita.

Tal crise contribui para a representatividade negativa do professor e de tal componente escolar, fatos que, no nosso entender, reforçam o desejo do Ministério da Educação em abolir a exclusividade do professor de Educação Física em ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Preocupados com o presente e o futuro da EFE, procuramos apontar caminhos para que a ação interventiva do professor encontre o norte do movimento renovador.

Consolidando a discussão acerca do movimento renovador e do atual cenário da EFE brasileira, apresentamos o segundo artigo, intitulado “Professores de educação física da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: quem são e o que pensam acerca do movimento renovador”, que buscou analisar a relação entre os conhecimentos de cinco professores de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro e o movimento renovador, além de conhecer características acadêmicas e profissionais-interventivas considerando a instituição onde lecionam.

Para alcance dos objetivos, realizamos uma entrevista semiestruturada. A partir dos dados coletados, traçamos e discutimos as características acadêmicas e profissional-interventivas do grupo, bem como confrontamos as respostas acerca do conhecimento do movimento renovador com a literatura e com a discussão empreendida no Artigo Um.

O terceiro artigo – intitulado “A influência do movimento renovador em aulas de Educação Física de escolas municipais do Rio de Janeiro: encontros e desencontros” – teve por objetivo investigar a influência do movimento renovador em 20 aulas de EFE em turmas do ensino fundamental de escolas municipais da capital fluminense. Buscamos – a partir da observação sistemática das aulas e da entrevista com os cinco professores já participantes da investigação do Artigo 2 – analisar a relação entre os procedimentos didático-metodológicos adotados pelos professores e os preceitos didático-metodológicos sugeridos e defendidos pelo movimento renovador, em face das categorias didáticas: planejamento, objetivos, conteúdo, método, avaliação e relação professor-aluno.

A partir dos dados coletados, traçamos o cenário que representa o cotidiano das aulas observadas, evidenciando características da existência ou ausência dos preceitos defendidos no movimento renovador a partir dos indicadores teórico-metodológicos selecionados. Procuramos discutir os dados coletados no decorrer de investigações dos diversos temas de pesquisa que contribuem para a prática pedagógica da EFE.

Com isso, buscamos minimizar a distância tão forte e comum estabelecida na Educação Física, em que, de um lado, coloca-se a universidade (e suas teorias) e, de outro, a escola (as práticas) (MEZZARROBA; ZOBOLI, 2013). Assim, a discussão do Artigo Um, ampliada e confrontada com os dados coletados e discutidos no Artigo Dois, contribui para a discussão do Artigo Três.

Portanto, apontamos possíveis caminhos a partir de experiências práticas das aulas investigadas, que, diante do diálogo com as propostas e estudos já existentes no campo acadêmico, podem contribuir para a formação inicial e continuada de professores diante de uma perspectiva renovadora da EFE. Nesse aspecto, assim como Nóvoa (2001), entendemos que

A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas [...] digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate de experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. (NÓVOA, 2001, p. 14).

Concordamos também com as reflexões de Suchodolski (1984, p. 119): “Na concepção da educação dirigida para o futuro, o presente deve ser submetido à crítica e esta deve acelerar o processo de desaparecimento de tudo o que é antiquado e caduco [...]”.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Hospital Clementino Fraga Filho, sob o número CAEE: 26463213.3.0000.5257. O número do parecer de aprovação é 512.856, com data da Relatoria de 16/01/2014. Todos os envolvidos na pesquisa preencheram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), concordando com as características da pesquisa e esclarecendo qualquer dúvida com os pesquisadores.

1 ESTUDO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: [AINDA] INCERTEZAS E INDEFINIÇÕES²

Resumo

As décadas de 1980 e 90 foram fundamentais para a construção ideológica de uma Educação Física Escolar (EFE) crítica aos modelos vigentes. O conhecimento produzido influenciou gerações a tentar desenvolver uma prática pedagógica que potencializasse uma emancipação ou superação da condição dos alunos. Vinte anos depois, o que vemos é uma EFE difusa e aleatória. Assim, uma nova crise, agora prática, acomete os professores a ponto de eles serem considerados substituíveis nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos, nesta revisão crítica, pontuar tal situação, discutindo sobre incertezas e indefinições que ainda existem na EFE.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Ação pedagógica. Currículo.

Introdução

A Educação Física sofreu forte influência das instituições militares e da classe médica e, ainda no século XIX, começou a ser implantada nas escolas brasileiras por meio dos métodos ginásticos, com o objetivo de desenvolver força física e contribuir para a erradicação de doenças. Já na década de 1950, priorizou a aprendizagem desportiva na escola, que nos anos 70 somou-se ao objetivo de aprimorar a aptidão física por meio do esporte, a fim de contribuir para o desporto de massa e estimular a competição. Como crítica aos objetivos e propostas de uma prática escolar voltada à supervalorização da aptidão física e ao rendimento técnico-esportivo, intelectuais da área, a partir do final dos anos 70, começaram a apontar novos rumos para a Educação Física Escolar (EFE), compreendendo-a como uma prática eminentemente pedagógica alinhada aos projetos político e pedagógico da escola.

Ghiraldelli Júnior (1998) já tentava apontar os diversos momentos que serviram para determinar as características da EFE. Será que a EFE atual também não aponta para um novo momento? Essa questão começa a incomodar aqueles que militam nesse campo.

² Artigo publicado na Revista Salusvita, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

O que vemos hoje, na prática, é uma EFE marcada por intervenções difusas e aleatórias, e nos perguntamos sobre as características do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração as influências e as repercussões que historicamente incidiram sobre esse componente escolar.

Para Bracht (2007), a dicotomia que ainda persiste entre o corpo e a mente – ou seja, as atividades físicas frente às atividades ditas clássicas/teóricas, em que a valorização do corpo não se harmoniza com as pretensões da racionalidade – contribui para o agravamento/manutenção de uma crise na educação física. Dessa forma, ao se desafiar o privilégio concedido à racionalidade, imputando importância à corporeidade, mesmo que ainda timidamente, desencadeia um desequilíbrio entre as forças dentro da escola, incidindo até mesmo no profissional que nela atua. Este, mediante essa crise, perde sua identidade e busca reconstruir sua prática a todo momento, tentando dar conta dos anseios dos alunos, do currículo e de suas próprias crenças, que se veem abaladas ainda pelas incertezas e indefinições dessa relação conflituosa.

Almeida (2004) aponta que a EFE em diversas instituições tem a sua cultura reduzida a atividades com bola, muitas vezes apenas o esporte, atenuando a grande possibilidade de ampliar a cultura do aluno em um campo tão vasto e interessante. Neves e Burns (2004), ao entrevistarem alunos de escolas de um município do interior do Rio de Janeiro, perceberam que 30% deles acham as aulas ruins e desmotivantes, principalmente por falta de espaço e material adequados, orientação para o ensino, além de uma rotina repetitiva das mesmas atividades.

Não obstante, um dos fenômenos que mais chamam a atenção é o fato de muitos professores resumirem sua ação a observar os alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de material existente (MACHADO et al., 2010).

Sendo assim, este estudo representa uma revisão acerca de algumas incertezas e indefinições que ainda pairam sobre a EFE. Buscamos apresentar características do campo da EFE que, a nosso ver, corroboram a hipótese de uma intervenção que padece de critérios bem definidos nos mais diversos pontos do processo ensino-aprendizagem, incidindo diretamente sobre os objetivos, os conteúdos, os métodos e as práticas avaliativas, gerando uma crise que agora deixa de ter características eminentemente teóricas e evidencia-se mais na intervenção propriamente dita.

Para construir a discussão, metodologicamente, utilizamos uma pesquisa bibliográfica aliada a uma pesquisa documental. Esta é semelhante à primeira, porém há um elemento diferenciador: a natureza das fontes. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica oferece contribuições de diferentes autores sobre o tema, valendo-se, em geral, de fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

O processo ensino-aprendizagem da EFE

Durante muitos anos, a EFE e os seus conteúdos representaram uma prática voltada à aptidão física e ao rendimento esportivo. Prescrever e mensurar voltas na quadra para atribuir conceito, mesmo sem ter treinamento suficiente para o alcance de um grau satisfatório, foi a tônica das aulas. Isso é justificável pela forte influência do esporte nas aulas em décadas atrás, sobretudo nos anos de 1970, quando a Educação Física (Esporte) deveria elevar o nível de aptidão física das pessoas (BRACHT, 2003). Assim, conforme o decreto 69.450/71, a aptidão física é referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, nos estabelecimentos de ensino.

Merecem destaque as reflexões de Betti (1991), ao apontar que a completa esportivização da Educação Física não seria possível sem o apoio dos professores/profissionais, que na época foram propagadores entusiasmados da ideia. Os professores, como representantes do esporte, passaram a ter prestígio dentro e fora da escola.

Contribuindo com o cenário, buscamos as ideias de Machado (2012), que entrevistou professores formados até o início dos anos de 1990. Alguns professores destacaram que o contato, mesmo que tardio e carente, com as ideias do movimento renovador desencadeou a ideia de crítica e oposição ao esporte nas aulas.

Ora, o esporte foi promovido e desempenhado nas aulas pelos professores, que ao mesmo tempo, por conta dele, receberam prestígio social. Quando os objetivos da Educação Física são questionados por intelectuais defensores do movimento renovador, o esporte também sofre crítica em relação a sua finalidade no contexto escolar. Assim, parece que os professores

entrevistados por Machado – que acreditamos representar também as percepções de grande parte dos professores na época, diante do precário e tardio acesso às produções acadêmicas – aderiram à crítica contra a existência e permanência do esporte nas aulas. Com isso, rejeitaram os novos preceitos, representando uma “autodefesa” em relação às crenças, experiências e práticas que desempenhavam nas aulas. Assim, as construções teóricas teriam sido consideradas uma espécie de ameaça às suas identidades e práticas (MACHADO, 2012).

É diante desse cenário que ainda hoje professores de outras disciplinas, e até mesmo alguns da EFE, têm certa resistência em aceitar alguns conteúdos e propostas metodológicas que fujam daquelas comumente utilizadas em décadas passadas. Haja vista que, historicamente, diante da cultura voltada ao rendimento esportivo, parece que qualquer aula que fuja dessa prática está negligenciando o seu conteúdo essencial e se distanciando dos reais objetivos da EFE.

Assim, o conteúdo surge como um dos maiores problemas a ser enfrentado. Devido à diversidade de possibilidades, identificar o mais adequado e sistematizar sua utilização não é fácil. Apesar da gama de conteúdos possíveis, tais como esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas, jogos, ginástica e conhecimentos sobre o corpo humano, os esportes aparecem como hegemônicos principalmente a partir do sexto ano do ensino fundamental. Por isso, concordamos com Bracht (2000), quando diz que a EFE é usualmente confundida com o esporte porque ele lhe empresta prestígio.

Portanto, hoje, desconstruir o imaginário do aluno que chega à aula pronto para jogar uma “pelada” – seja porque para ele sempre foi assim ou porque espera que isso seja a EFE – é uma barreira a ser quebrada. Neste ponto da discussão, vale a pena recorrer a Bourdieu e Passeron (1982, p. 23) para fundamentar nossas reflexões. Para eles,

[...] é assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre foi assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e com isso, a naturalizar as relações significantes que são o produto da história.

Assim, os significados pessoais que os alunos atribuem à EFE, às experiências anteriores em outras escolas e com outros professores, à influência de outros aparatos, espaços e instituições que tratam das

manifestações da cultura corporal, em especial dos esportes, podem se tornar um empecilho para a construção de aprendizagens significativas nas aulas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005), até porque essas circunstâncias são fruto de uma violência simbólica, ou seja, “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.19).

Essas significações impostas em uma relação de força pelo homem e para o homem, que configuraram e ainda configuram uma cultura da EFE voltada à aptidão física e ao rendimento esportivo, contribuem para o dilema acerca da aplicabilidade do seu conteúdo, representando uma situação de difícil superação. Bourdieu e Passeron (1982, p. 23) afirmam:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”.

Tal situação cria um impasse entre professor e aluno. Muitas vezes o professor se vê obrigado a negociar o conteúdo que quer ministrar para a turma, embora nem sempre tenha êxito. Além disso, é comum a rejeição de alguns alunos aos conteúdos selecionados pelo professor, em especial aqueles que não os agradam. Aos olhos de muitos, tal rejeição é motivo suficiente para que eles não participem das aulas.

Soares et al. (2008), ao observarem quatro turmas de ensino fundamental em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, apontaram os problemas enfrentados por tal componente curricular no que se refere à participação dos alunos. Destacaram que 35,5% dos alunos presentes assumiram o papel de espectadores das atividades propostas, optando por não participar. Tal situação foi consentida pelos professores, que aceitavam o critério do gosto para participação ou autoexclusão nas aulas.

Para melhor entender esse fenômeno, concordamos que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). O arbitrário cultural imposto concede ao professor, embasado por parâmetros e referências curriculares, a seleção do conteúdo programático, cabendo ao aluno

passivamente aceitar o que a ele é apresentado. É isso que acontece na maioria das atividades pedagógicas conduzidas em sala de aula pelas ditas disciplinas clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, etc.). O poder arbitrário dos conteúdos dessas disciplinas, socialmente reconhecidos e valorizados, aliado ao método expositivo que lhes é peculiar, tende a induzir à passividade dos alunos que, em geral, mantêm-se imóveis em suas cadeiras. Em outras palavras, o conteúdo segue independentemente da aceitação dos alunos.

O mesmo já não vale para as aulas de EFE, uma vez que o poder do professor como arbitrário cultural se atenua, principalmente quando ele se põe em rota de colisão com o arbitrário cultural do esporte como conteúdo hegemônico de ensino. Diante disso, a ação pedagógica do professor que tenta impor um arbitrário cultural que se opõe àquele historicamente imposto pela lógica hegemônica do esporte demonstra, numa relação de força, não ser forte o suficiente para se impor. Assim, aqueles professores que, de posse do poder da ação pedagógica, exercem sua força no desenvolvimento de aulas que não reverberam o imposto pelo arbitrário cultural, acabam padecendo das pressões impostas pela manutenção do *status quo*. Por outro lado, os que, por diversos motivos, sucumbem às pressões, simplesmente reproduzem tal arbitrário.

Vale destacar ainda que o espaço das aulas de EFE em muito supera o da sala de aula tradicional. Quadra e pátio em geral são a sala de aula do professor, o qual, não raro, tem que dividi-los com outros professores ou mesmo com transeuntes. Portanto, sistematizar aulas frente às mais variadas realidades e situações tende a criar no professor a sensação de frustração sobre o que fazer e como fazer.

“O que fazer e como fazer” envolve diretamente a questão metodológica. Em busca de novas possibilidades para a EFE, surgiram, nas décadas de 1980 e 90, publicações cujos pressupostos teóricos se opunham aos que se alinhavam à perspectiva tecnicista do esporte, as quais passaram a representar o movimento renovador da Educação Física.

Concordamos com Machado (2012) quando afirma que o movimento renovador apresenta duas facetas: uma negativa e outra propositiva. A negativa refere-se à denúncia, isto é, à necessidade de desconstruir a pedagogia, cuja ênfase era no esporte e na aptidão física. Com isso, recorremos a Resende (2004, p. 2), segundo o qual a literatura

denunciava os limites da compreensão e da intervenção profissional fundamentados: - na dimensão biológica do homem, objetivando a funcionalidade do desempenho motor e fisiológico; - no esporte institucionalizado, enquanto conhecimento/habilidade-fim a ser pedagogicamente trabalhado na escola; - numa concepção didática racionalista, em que tudo pode e deve ser previsível, organizado, ordenado, hierarquizado e observado, não se a devida atenção à diferença, ao acaso, ao imprevisto, ao conflito e à contradição.

Já a propositiva caracteriza-se pela tentativa de construir um novo modelo de Educação Física Escolar, fato que foi representado pela quantidade de abordagens e tendências pedagógicas oriundas das mais diversas áreas epistemológicas, construídas no período a fim de apontar proposições filosóficas, didáticas e metodológicas à Educação Física. Com isso, em um primeiro momento, a educação pelo movimento, representada pela abordagem psicomotora de Jean Le Boulch (1982), ganha força no cenário educacional, para em seguida emergirem as abordagens humanista (OLIVEIRA, 1985), desenvolvimentista (TANI et al., 1988) e construtivista-interacionista (FREIRE, 1989), além de outras com viés mais crítico, como a crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Para Resende (2006), as abordagens e tendências podem ser organizadas em dois grupos: as tradicionais (biológico-funcional, técnico-esportivo e formativo-recreativo) e as renovadoras. Assim, aquelas que rompem com a perspectiva da aptidão física, do rendimento esportivo e do puro recreacionismo são, para nós, classificadas na perspectiva do movimento renovador.

O conjunto de obras que representa o movimento renovador, independentemente da abordagem/tendência, sem sombra de dúvidas serviu para elevar o patamar de consciência dos professores que atuavam no ensino da EFE. Nesse aspecto, um professor entrevistado por Giudicelli (2008) em relação a sua formação e ao cotidiano escolar na década de 1990 assim se manifestou:

Na graduação a gente era muito tecnicista. A graduação era desportivizante, você trabalha handebol, basquete, muito fundamento, muito treinamento desportivo. Então, quando eu cheguei na escola eu continuava trabalhando aquilo, apesar daquilo não satisfazer as minhas propostas. Eu não sabia exatamente o que eu poderia trabalhar diferente, né. Eu sabia que alguma coisa estava faltando no meu trabalho. Reproduzia aquilo porque aprendi daquela forma. Cheguei na escola e vi os professores trabalhando da mesma forma, só que eu achava que faltava alguma coisa. Como essa angústia, foi até bom, porque aquilo que me fez correr atrás, pesquisar e ter esse contato com a Cultura Corporal. Então, essa angústia que eu sentia foi aquela coisa que me impulsionou a buscar formas novas de trabalhar. (GIUDICELLI, 2008. p. 61).

Para Resende (1994), a crítica ao modelo de educação estabelecido não foi um movimento isolado da Educação Física, mas de toda a sociedade brasileira, que passava por um período de transição em busca da redemocratização após um longo período de ditadura militar (GASPARI, 2003). Assim, a missão político-social desempenhada pela Educação Física brasileira, voltada à esportivização e à aptidão física, passou a ser mais enfática e questionada. Uma das críticas, naquele contexto, foi o fato de servir como um dos meios utilizados pelo governo militar para reproduzir e reforçar seus ideais de nação e de cidadania (BRACHT, 2007; OLIVEIRA, 2003).

O ensino da Educação Física na instituição escolar era um dos focos privilegiados de críticas desse movimento (COSTA, 1998). O discurso dominante sobre a Educação Física na escola pautava-se, até então, em fundamentos advindos, sobretudo, das ciências da saúde e de uma abordagem pedagógica behaviorista (OLIVEIRA, 1985; RESENDE, 1992), momento em que passou a ser confrontado com discursos fundamentados nas ciências humanas e sociais, o que implicou outras perspectivas de olhar seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Destacamos a forte influência, na construção do movimento crítico e renovador, de professores egressos de cursos de mestrado e doutorado em áreas de conhecimento das ciências humanas.

Portanto, reconhecemos a importância das diversas abordagens renovadoras da Educação Física e a elas nos alinhamos. A partir daí, numa perspectiva de reflexão e prática das diversas manifestações da cultura corporal, a EFE é componente curricular essencial à formação do cidadão, com base num processo de socialização de valores morais, estéticos e éticos, consolidando a construção da democracia social (RESENDE, 1992; SOARES et al., 1992; BRASIL, 1997).

Assis (2008), ao ampliar a discussão acerca do currículo, destaca que a Educação Física é caracterizada por sua função como um componente curricular que possui conhecimentos específicos a serem sistematizados e socializados pelo professor, na perspectiva de serem assimilados reflexivamente pelos alunos, nas suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Isso posto, a EFE, além de ensinar a fazer, também deveria ensinar por que fazer, para que fazer e como isso influencia na vida do aluno e daqueles que o cercam. A partir disso, a frustração talvez tenha se tornado ainda maior.

Diante disso, como avaliar? A avaliação também aparece como um problema para diversos professores. A melhoria da aptidão física e o rendimento esportivo pareciam objetivos muito mais palpáveis e de maior percepção de evolução do que a mensuração de transformações de cunho conceitual, crítico e atitudinal. Em outras palavras, quando se coloca o gesto motor dentro de padrões mínimos exigidos por determinada prática esportiva, é mais fácil medir aqueles que se distanciam ou se aproximam desses padrões.

Em contraposição a essa forma de avaliar, comum ainda hoje, surgiram outras possibilidades, como medir o percentual de presença e elaboração de trabalhos teóricos e escritos para os alunos que se negam a participar das aulas, fato que distancia a avaliação do seu principal objetivo: servir de referência para a análise da aproximação ou do distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (SOARES et al., 1992).

Abismo entre teoria e prática

As mudanças suscitadas por meio das reflexões que marcam o movimento renovador, sobretudo nos anos 80/90, não podiam ser imediatas no cotidiano das escolas, uma vez que os professores que lá atuavam haviam se formado no berço das tendências que eram criticadas. Como afirmam Caparroz e Bracht (2007), houve um mal-estar por conta da dificuldade de realizar-se uma prática pedagógica coerente com os novos princípios pedagógicos defendidos.

Após mais de duas décadas do processo de construção da EFE como prática progressista e crítica, novos professores se formaram e outros se aprimoraram em cursos de extensão, especialização e pós-graduação. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 já continha uma proposta de EFE com base em novos pressupostos, segundo os quais é função da EFE garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, além de contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1998).

Além dos PCNs, destacamos também, em concordância com Machado (2012), alguns possíveis avanços na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96): a) garantiu a inserção da Educação Física na Educação Básica como componente curricular, não como “atividade”, como presente na LDB

5692/71 e do decreto 69.450/71; b) apesar de não apontar os objetivos, conceitos e conteúdos da Educação Física, também não destaca a “ênfase” na aptidão física, marca dos documentos de 71.

A crise da EFE, que nas décadas de 1980 e 90 se mostrava mais acadêmica e teórica, hoje parece ter um caráter mais prático, fruto da insatisfação de uma intervenção cheia de contradições. Caparroz e Bracht (2007) relatam que é comum ouvir professores formados antes da década de 90 afirmarem que eles eram práticos, ou seja, sabiam fazer, e que os novos professores, formados sob os auspícios do pensamento progressista, são teóricos e não sabem ensinar.

Para Caparroz e Bracht (2007), os professores parecem estar convencidos da importância de uma EFE como prática progressista ou crítica. Por outro lado, tal prática não tem representado o cotidiano escolar.

Resende et al. (2009), ao investigarem os modelos de estruturação de aulas de um grupo de professores, perceberam que, apesar de muitos não terem sido formados sob as características do denominado método francês ou de qualquer outro método dessa tradição, os argumentos descritos sobre a organização das atividades do processo ensino-aprendizagem objetivam a aquisição de aptidão física.

Darido (1995) já mostrava que os conhecimentos oriundos da mudança paradigmática de *curriculum*, do tradicional para o científico – este último filia-se, entre outros itens, às mais diversas abordagens que emergiram a partir da década de 1980 – já surtiam efeito no discurso dos professores. Contudo, ainda mantinham suas intervenções extremamente vinculadas a um *curriculum* tradicional ligado aos esportes. Como exemplo, metodologicamente, mantinham uma ação diretiva, tomando todas as decisões e criando atividades com longas filas atreladas a muitas estafetas.

Sanhotene e Molina Neto (2010) afirmam que há indício de que os professores já possuem conhecimentos contemporâneos, mas encontram dificuldades em transformar a prática. Nesse aspecto, uma professora participante do estudo de Caparroz e Bracht (2007, p. 22) afirma, em relação à aprovação em um concurso para o magistério e à preocupação com a prática: “Eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola”.

Moura (2009) investigou duas escolas no município do Rio de Janeiro: uma particular, que declarava trabalhar a EFE na perspectiva de uma pedagogia crítica, e outra da rede pública, em que a disciplina era trabalhada na perspectiva da pedagogia esportiva. As turmas escolhidas eram do segundo segmento do ensino fundamental. A observação apontou que, na representação dos alunos, não havia diferença no tocante à perspectiva pedagógica aplicada nas aulas. Tal situação pode demonstrar que a aplicação do conteúdo vinculado a uma abordagem crítica pode, na prática, não estar atingindo seus objetivos, apesar de o professor dizer-se afeto e vinculado a tal perspectiva.

Assim, a atual crise da EFE se refere ao que tal prática vem representando no cotidiano escolar, e parece que já temos discussões e propostas suficientes para legitimá-la na educação básica.

Novos(?) efeitos da crise!

A EFE dá sinais claros de que não vai bem. Os alunos veem as aulas como um espaço destinado a um *laissez-faire*, o qual, atrelado a outras circunstâncias, gera difíceis condições para o processo ensino-aprendizagem. Isso é corroborado pela desmotivação do magistério de uma maneira geral, já que não é difícil encontrar turmas com excesso de alunos, com faixas etárias e necessidades bastante distintas, além de espaço e material insuficientes para o trabalho do professor. Às difíceis condições de trabalho, somam-se ainda os baixos salários do professor, que, se for do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, tem remuneração inicial de R\$ 1.081,96 para dezesseis horas de trabalho por semana.

Ainda sobre os motivos da desmotivação docente, Both e Nascimento (2009) apontam a desvalorização da carreira do magistério, que ao longo dos anos desencadeou nos profissionais uma sensação de impotência frente a tantas dificuldades. Esse sentimento é proveniente das condições dos locais de ensino, assim como dos problemas psicológicos causados pela profissão e pela impressão de culpa decorrente do insucesso no processo de ensino. Os mesmos autores destacam também a proletarização do professor como fator potencializador da sensação de impotência, já que a classe dos professores não possui controle das instituições que decidem os rumos do trabalho docente. Dessa forma, as pressões

impostas pelo sistema educacional por um trabalho de maior qualidade esbarram paradoxalmente nas condições que esse mesmo sistema oferece.

Acreditamos que, diante de tantos problemas, a importância da EFE na escola foi recentemente colocada em “cheque” em uma disputa judicial. A partir da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Ministério da Educação retira do professor de Educação Física a exclusividade sobre esse componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental ao apontar, no artigo 32:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010, p. 9).

A partir de tramitações judiciais que visam à anulação e à suspensão da referida resolução do Ministério da Educação, a Juíza Mara Lina Silva do Carmo deferiu, na data de 16 de julho de 2013, sentença favorável à obrigatoriedade de as aulas serem ministradas por professores de Educação Física (BRASIL, 2013). Contudo, tal discussão ainda não terminou, já que no dia 12 de setembro de 2013 a União recorreu, protelando uma decisão final.

Enquanto não há decisão judicial final acerca do referido assunto, entendemos ser necessário promover uma interpretação e discussão sobre a resolução; que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e aponta, ainda no primeiro parágrafo do artigo citado acima, que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010. p. 9).

A nosso ver, tal posição mostra-se incoerente. Ora, se o ensino de Língua Estrangeira é componente curricular da educação básica e deve estar, independentemente do nível de ensino, a cargo de um especialista, ou seja, um docente com formação em nível superior específica, é de se esperar que tal parâmetro servisse também para a Educação Física, tendo em vista sua obrigatoriedade na educação básica, prevista na legislação vigente.

Já o parágrafo 2º, do Art. 31, da referida resolução, afirma que, nos casos em que “os componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada

a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma” (BRASIL, 2010).

Assim, diante da interpretação da resolução, seria o professor de Língua Estrangeira o único capaz de atuar de forma multidisciplinar, isto é, integrado ao trabalho do professor de referência da turma nos anos iniciais, enquanto o professor de Educação Física seria incapaz?

Ao nos reportarmos ao parecer CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008) – que se refere à discussão acerca da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental por profissionais com licenciaturas específicas e serve como apoio para a descrição do parágrafo 2º da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – deparamo-nos, durante as reflexões da relatora, com a seguinte afirmação:

Os licenciados em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, por força da forma inter-relacionada com que esses conteúdos se apresentam, podem atuar em quaisquer dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, com o cuidado de desenvolvê-los de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 7).

Percebe-se que a relatora se mostra convencida da importância dos componentes Artes, Inglês e Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes de qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, e afirma ser favorável à atuação de profissionais com licenciaturas específicas em tal etapa da educação básica (BRASIL, 2008, p. 5).

Acreditamos, até o presente momento da discussão, que o parecer defende a absoluta atuação dos profissionais de Inglês, Artes e Educação Física nos anos iniciais. No entanto, a relatora nos surpreende ao afirmar que “é inegável que as licenciaturas específicas têm sido desenvolvidas historicamente de forma estanque e disciplinar” (BRASIL, 2008, p. 7). Assim,

[...] a possibilidade de atuação dos docentes com formação em licenciaturas específicas, no 1º e 2º ciclos, induziria a uma fragmentação ainda maior do que a que hoje ocorre nas escolas brasileira, posto que poderia reforçar a organização dos conteúdos/atividades desses ciclos em disciplinas estanques, dada a própria formação do professor. (BRASIL, 2008, p. 7).

Ao interpretarmos tal posição, deparamo-nos com a contradição entre o parecer e a resolução, pois nos remetemos imediatamente à exclusividade de atuação do professor de Língua Estrangeira sobre esse componente curricular nos anos iniciais, que ocorre sem aparente justificativa, explicação e coerência entre os

dois documentos, uma vez que a afirmação acima se reporta a todas as licenciaturas específicas.

Entendemos que a discordância continua quando, em seu voto final, a relatora aponta

Enquanto não houver uma radical mudança na forma específica e disciplinar da maior parte dos cursos de licenciatura e tendo em vista a impossibilidade de o docente atuar “no ensino da sua especialidade”, posto que inexistente na atuação multidisciplinar, os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, desta forma organizados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (BRASIL, 2008, p. 8).

O ponto de apoio das reflexões da relatora acerca da suposta formação estanque do profissional de licenciaturas específicas e sua provável incapacidade de atuar de maneira multidisciplinar mostra-se carente e insuficiente de dados comprobatórios, exibindo apenas informações embasadas por opiniões próprias. Como exemplo disso, temos a afirmação da relatora de que os cursos de licenciatura oferecem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Contudo, o fato de existir destaque em tais segmentos não significa que os anos iniciais sejam esquecidos ou negligenciados: muitos dos estágios obrigatórios em diversas universidades do país são realizados nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo que essa afirmação fosse totalmente verdadeira, as entidades competentes deveriam estimular a formação adequada do professor, e não retirar sua exclusividade em lecionar em tal segmento da educação básica, afastando ainda mais o professor licenciado.

Destacamos a publicação de um volume específico dos PCNs referente à EFE nos anos iniciais do ensino fundamental, o qual “[...] traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área [...]” (BRASIL, 1998, p.15). Nesse sentido,

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 2008, p.15).

Em consonância com o texto dos PCNs, não há como negar que cabe à EFE o estímulo ao desenvolvimento de habilidades corporais por meio das diversas manifestações da cultura corporal do movimento. Além disso, os conhecimentos de anatomia, biomecânica, fisiologia, aprendizagem motora, crescimento e

desenvolvimento motor tornam-se relevantes para a elaboração, sistematização, aplicação e avaliação de um processo ensino-aprendizagem que atenda à demanda de cada aluno.

É interessante perceber que os reiterados questionamentos sobre a importância ou não do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental costumam também recair sobre a relevância dos conteúdos desenvolvidos nessa fase escolar, já que, aos olhos dos “de fora”, qualquer um poderia conduzir brincadeiras às crianças. Tal postura, porém, desconsidera a intencionalidade pedagógica que está por trás do ato aparentemente ingênuo de brincar. Ou seja: que é brincadeira para a criança é atividade pedagógica para o professor.

Nos anos seguintes, porém, quando o esporte é conteúdo hegemônico da EFE (vide discussão anterior acerca do arbitrário cultural do esporte com conteúdo hegemônico), o conhecimento primário e básico das técnicas, táticas e regras passa a ser pré-requisito para o ensino, o que desabona a ideia de que o professor de referência possa substituir o de EFE. Por outro lado, a hegemonia do esporte, como conteúdo, se ensinado em bases essencialmente técnicas, poderia servir para que árbitros das mais diversas modalidades esportivas concorressem ao posto de professor de educação física na escola.

Curiosamente, o conhecimento de regras pode também, aos olhos dos de fora, parecer suficiente para ministrar aulas de EFE. Contudo, a nosso ver, ignoram que o maior problema reside justamente nesse momento, em que o conteúdo hegemônico do esporte acaba por cercear uma atuação mais rica pedagogicamente. Já nos anos iniciais, a urgência de estimular e contribuir para o desenvolvimento psicomotor das crianças, aliada à insuficiência de combinação de movimentos necessários para a execução de técnicas desportivas, acaba por impedir que o esporte seja extremamente utilizado, implicando, por incrível que pareça, a necessidade de mais recursos pedagógicos ao professor que nele atua.

Buscando caminhos...

A crise que evidenciamos aparece como parte de diversos estudos que apontam caminhos para solucionar/minimizar tal problemática. Assim como Darido (1995), Mezzaroba e Zoboli (2013) destacam a necessidade da redução do espaço

entre as teorias propostas nas universidades e a prática das escolas de educação básica. Segundo os autores, as escolas muitas vezes se servem de laboratórios para aplicação das teorias desenvolvidas nas universidades, o que pode criar distorções da realidade oriundas do afastamento dos acadêmicos do cotidiano escolar.

Mezzaroba e Zoboli (2013) contribuem ainda ao sugerir a utilização da interdisciplinaridade e da pesquisa e extensão como pontos importantes para minimizar tal distância. Propõem ainda que os professores desenvolvam suas próprias pesquisas empíricas, ampliando a reflexão sobre os fenômenos que os cercam, com vistas a aumentar seus conhecimentos sobre o que foi produzido na área e reorganizar as suas aulas, reduzindo o uso dos quatro esportes de quadra (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol).

Soares et al. (2013), ao investigarem uma escola dita “eficaz”, enaltecem a importância de pensar a EFE integrada às problemáticas da escola. Destacam a participação da diretora, que está no cargo há mais de uma década, oportunizando a continuidade dos processos interventivos, evidenciando que as oficinas oferecidas na escola, atreladas à motivação construída para a participação nos jogos estudantis, são fatores determinantes para o sucesso da disciplina, embora a cultura esportivizante seja característica predominante.

A partir da investigação etnográfica do cotidiano de escolas, Machado et al. (2010) perceberam que a instituição desconhece o real papel da educação física como disciplina e que o professor não consegue articular os conhecimentos produzidos com sua intervenção. Dessa forma, o professor conhecido como o “*rola a bola*” acaba por ser culpabilizado por estar sozinho dentro do campo, lutando contra uma estrutura que desconhece sua função, a pressão pela utilização do esporte, em especial o futebol, como ferramenta hegemônica e seu próprio desinvestimento pedagógico, que reflete um sistema que não valoriza a carreira docente. Assim, os autores ratificam a importância das teorias, mas alertam que elas não são preditivas e devem servir como ponto de partida para cada situação dentro de suas peculiaridades.

Vargas e Moreira (2012) discutem a teoria sobre a reconstrução de identidades. Esse processo distingue-se em dois tipos de conduta, o oblato e o trãnsfuga. O primeiro, ao se confrontar com o novo, abandona sua roupagem educacional de origem e se transforma, chegando a rejeitar seus valores anteriores.

Já o trãnsfuga, embora aceite os termos de uma nova cultura, ao se apropriar do novo, cria pontes entre os dois conhecimentos. Essa atitude pode proporcionar uma nova linha de atuação, criando a articulação entre o antigo, o novo e a junção dessas duas culturas, desenvolvendo um diálogo que contribui para o avanço das práticas interventivas.

Percebemos que a construção de pontes entre a teoria e a prática não ocorre apenas a partir da transformação do professor, que faz parte de um contexto histórico em constante transformação. A formação inicial adquirida, quando estanque e descontinuada, desmotiva o professor e o afasta dos processos constitutivos de uma nova era, que a todo o momento desconstroem o antigo, mas sem desconsiderá-lo como alicerce e ponto de partida para o novo.

As tensões impostas pela sociedade ao campo da EFE ainda hoje dificultam o desenvolvimento de um olhar sobre esse componente como elemento pedagógico. O esporte, conteúdo banalizado dentro e fora das aulas, excludente por natureza, tem sido amplamente utilizado como matriz pedagógica/ideológica dos professores de um *currículum* científico ou tradicional e, em muitos casos, até com sucesso, entendendo este como motivação, adesão e significância dentro de determinadas escolas, que somente a partir dessa linguagem conseguem dar sentido à EFE.

Assim, ser trãnsfuga é tornar-se parte da construção histórico-cultural da escola apoiado por conhecimentos alicerçados numa prática fundada entre a micro e a macro realidade, contribuindo para que, em longo prazo, a EFE e todo o sistema transformem os alunos em pessoas com potencial crítico para, então, transformar a realidade que tanto combatemos. Cabe ressaltar que mediar as características do sistema capitalista valendo-se dos preceitos do esporte moderno requer encontrar nele valores que, paradoxalmente, tentem desconstruir alguns de seus mais profundos conceitos.

Considerações finais

A construção de uma nova EFE que emerge na década de 1980 parecia ser suficiente para consubstanciar práticas pedagógicas renovadoras que se distanciassem do ensino do esporte limitado a seus aspectos técnicos, táticos e regulamentares.

O hiato entre a academia e a prática nos anos que se seguiram à década de 1990 tinha, no curto espaço de tempo, a justificativa para que os professores da educação básica ainda não tivessem condições de se apropriar definitivamente dos novos preceitos teóricos. Entretanto, na segunda década do século XXI, essa justificativa já não procede. Embora hoje estudos apontem que alguns professores já tenham incorporado os preceitos de uma EFE renovadora, ainda encontram dificuldades para transformar a prática.

Nesse sentido, parece que o arbitrário cultural imposto determina as ações no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, uma mediação entre docente e discente potencializa o sucesso da aula. Quando não há mediação, duas situações acontecem e acabam por não contribuir para a prática. Se o acordo acontece de forma bilateral, dando conta do gosto do aluno e do planejamento do professor, a aula tende a transcorrer de acordo com parâmetros pedagógicos pré-estabelecidos. Contudo, se um dos lados não se vê atendido, sobrevêm momentos frustrantes: o aluno, desmotivado, não participa da aula; o professor, por sua vez, vale-se da coerção para impor o conteúdo ou simplesmente “rola a bola”, prática que tanto denigre a imagem da EFE. A mediação, inicialmente, parece ser o melhor caminho para que docente e discente construam um processo ensino-aprendizagem favorável a ambos.

Essa crise prática e multifacetada representa incertezas e indefinições acerca da aplicabilidade dos conteúdos, métodos e avaliação, o que contribui para uma representação social difusa da EFE e, por sua vez, para que o Ministério da Educação queira retirar a exclusividade e obrigatoriedade do professor de Educação Física em ministrar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. A nosso ver, devemos agora nos debruçar no exercício de refletir sobre as teorias pedagógicas e práticas e experiências bem-sucedidas no campo da EFE, de modo a identificar, cada vez mais, possíveis caminhos.

Para elucidar as diversas questões supracitadas e encontrar caminhos para a EFE, devemos identificar e explorar a intervenção de professores que afirmam representar os preceitos de um movimento renovador, sendo verdadeiros legitimadores da EFE como componente curricular da escola.

Referências

ALMEIDA, A. P. A Educação Física escolar: possibilidades. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

ASSIS, V. M. **Os referenciais curriculares para e Educação Física na escola do ensino fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOTH, A.; NASCIMENTO, J. V. Intervenção profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abr./jun. 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 01, p. 53-63, 2000.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 69.450/71. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5692/71. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394/96. Brasília, 1996

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2008. Solicitação de Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2008.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 1ª Região. Sentença referente ao Processo nº 0027439-20.2011.4.01.3400 - 20ª VARA FEDERAL. Brasília/DF, 16 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.trf1.jus.br/Autenticidade/index.php> mediante código 23569403400257>.

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, jan. 2007.

COSTA, M. de M. (1998). **As críticas formuladas pelos autores identificados com o pensamento pedagógico renovador da educação física brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p.124-128, 1995.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. O sacerdote e o feiticeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

GIUDICELLI, B. B. **Abordagem denominada de cultura corporal: discurso ressignificador de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

GRAMORELLI, R. C.; NEIRA, M. C. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out.-dez. 2009.

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

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.129-147, abr.-jun. 2010.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n. 3, p, jul.-set. 2013.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, M.; BURNS, V. A Educação Física em Nova Friburgo-visão do corpo discente. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RESENDE, H. G. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. 1992. 148 f. Tese (Livre Docência em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

RESENDE, Helder Guerra de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. (Org.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho / SBDEF, 1994. p. 11-40.

RESENDE, H. G.; NASCIMENTO, V. C. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: LEBRE, Eunice; BENTO, Jorge (Org.). **Professor de educação física - ofícios da profissão**. 1. ed. Porto: FCDEF-UP, 2004, p. 213-224.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, L. D. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, jan.-mar. 2009.

SANCHOTENE, N. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SOARES, A. J. et al. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 14. Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

SOARES, A. J.; NETO, A. R.; FERREIRA, A. R. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jun. 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. V. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p. 408-427, maio/ago. 2012.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan.-abr. 2005

2 ESTUDO 2 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: QUEM SÃO E O QUE PENSAM ACERCA DO MOVIMENTO RENOVADOR

Resumo

Estudos vêm apontando que os professores parecem conhecer os pressupostos do movimento renovador. Por outro lado, outros estudos evidenciam um cenário oposto, em que professores pouco ou nada sabem sobre tais propostas. Esse cenário reforça o provável hiato entre as produções acadêmicas renovadoras e o conhecimento dos professores aplicado à intervenção nas aulas, que não vem representando hegemonicamente tais propostas. Este estudo teve por objetivo analisar a relação entre os conhecimentos de cinco professores de Educação Física atuantes na rede municipal do Rio de Janeiro, selecionados intencionalmente, e o movimento renovador. Para tal, utilizamos uma entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que os professores conhecem o movimento, identificam-se com ele e afirmam ministrar aulas de acordo com os pressupostos renovadores. Contudo, foram identificadas características profissional-interventivas que podem representar barreiras à qualidade das aulas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Movimento Renovador; Conhecimentos dos Professores.

Introdução

Conforme discussão apresentada no Artigo 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: [AINDA] INCERTEZAS E INDEFINIÇÕES, nas décadas de 1980 e 1990, emerge uma crise de identidade da Educação Física Escolar (EFE), a qual, apoiada nas teorias críticas da educação, questionou o papel reduzido que tal prática vinha representando no cotidiano das escolas. Assim, obras e ensaios acadêmicos foram desenvolvidos como crítica ao modelo vigente, que priorizava o desenvolvimento técnico-esportivo, o alto rendimento e a aptidão física como objetivos da prática no ambiente escolar. Por isso, Resende (1994) e Bracht (1997) apontam que a Educação Física vem passando, há algumas décadas, por uma revisão dos seus fundamentos, objetivos e meios de intervenção didático-pedagógicos, a fim de forjar uma identidade que lhe confira autonomia e legitimidade no contexto escolar.

Esse movimento crítico – chamado de renovador da Educação Física – começou a apontar novos rumos para a EFE em prol de práticas pedagógicas que,

alinhadas aos objetivos da escola, contribuíssem para o desenvolvimento de homem em todas as suas dimensões. Assim, como componente curricular, a Educação Física deve problematizar prática e teoricamente as diversas manifestações da cultura corporal.

Contudo, os preceitos do movimento renovador não podiam se refletir imediatamente nas aulas de Educação Física das escolas brasileiras, haja vista que os professores que lá estavam haviam sido formados mediante as concepções interventivas que sofriam críticas do movimento renovador.

Nesse sentido, Machado (2012) investigou o impacto do movimento renovador na identidade de treze professores que concluíram a graduação antes dos primeiros anos da década de 1990. Embora todos eles afirmassem ter algum “conhecimento” acerca do movimento, evidenciou-se que tal conhecimento estava ligado à ideia de “contato” com as propostas do movimento, que ocorreu no início da década de 1990.

Já aqueles que tiveram a possibilidade de obter conhecimentos mais sistematizados, destacam-se no período da segunda metade/final dos anos 1990, sobretudo em cursos de extensão e especialização, bibliografias para concursos e diretrizes e documentos oficiais.

Essas discussões renovadoras foram, aos poucos, ocupando as cadeiras dos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades, contribuindo para uma nova formação dos professores frente à crítica aos modelos vigentes anteriormente. Já na década de 1990, segundo Caparroz e Bracht (2007), os professores foram facilmente seduzidos e convencidos acerca da importância de uma EFE como prática progressista ou crítica, embora se percebesse certo mal-estar em relação à tentativa de desenvolver uma intervenção didático-metodológica que atendesse aos pressupostos críticos e progressistas.

Machado (2012) constatou ainda que, possivelmente, os debates acerca do movimento renovador ganharam força entre os professores da escola a partir dos anos 2000. A publicação de documentos/diretrizes curriculares, tais como os PCNs (BRASIL, 1998), pode ter sido um importante vetor de divulgação.

Hoje, após aproximadamente duas décadas de publicação e divulgação das propostas renovadoras, já há um espectro de discussões que buscaram subsidiar a prática didático-interventiva dos professores. Sanchotene e Molina Neto (2010) afirmam que os professores estão realizando críticas ao seu trabalho

interventivo nas aulas, o que é um indício de apropriação de conhecimentos renovadores.

Assim, ao comparar o posicionamento dos professores em relação às concepções da Educação Física anteriores aos PCNs, percebe-se que “professores que participaram da investigação indicam a emergência de um posicionamento renovado com relação ao currículo do componente” (GRAMORELLI; NEIRA, 2009, p. 122).

Por outro lado, Caparroz e Bracht (2007), ao investigarem o encaminhamento das aulas de Educação Física ministradas por um professor em determinada escola, perceberam que a escola e o próprio professor apresentaram um entendimento sobre a EFE muito diferente daquilo que a produção acadêmica na área vem construindo.

Na mesma linha de raciocínio, Caparróz (2001) considera que os professores de Educação Física têm revelado dificuldades em fundamentar a prática nas produções teóricas do movimento renovador, pois eles as conheceriam superficialmente, fundamentando sua intervenção numa espécie de amálgama entre as diferentes concepções existentes e as diretrizes dos documentos oficiais.

Bertini Junior e Tassoni (2013) concluíram, a partir dos discursos dos professores entrevistados, que estes ainda não incorporaram as concepções mais recentes em relação à educação física, que figuram nas orientações curriculares nacionais, como DCN, PCN e LDB (BRASIL). Concluem esses autores que as propostas que enfatizam a cultura do movimento e a cultura corporal estão ausentes desses discursos e, provavelmente, longe das práticas pedagógicas. Nesse aspecto, assim se manifestou um professor: “A gente sabe mais o que não fazer do que o que fazer” (REZER, 2007, p. 44).

Diante das diversas pesquisas supracitadas, percebemos, por um lado, que há professores que parecem conhecer os pressupostos do movimento renovador; enquanto, por outro, diversos estudos apontam o quanto os professores se mostram carentes de tais conhecimentos. Tal perspectiva tem efeito e reforça o provável hiato entre os recentes avanços teóricos da Educação Física como área de conhecimento e a intervenção do professor no âmbito escolar.

Podemos ainda evidenciar a possibilidade, conforme apontado por Fensterseifer e Da Silva (2011), de estarmos enfrentando um processo no qual, em

um extremo, há o desinvestimento pedagógico³ e, no outro, a possibilidade de práticas inovadoras⁴ no campo da EFE.

Além disso, acreditamos que, no espaço entre o desinvestimento pedagógico e as práticas inovadoras, e até mesmo no polo do desinvestimento pedagógico, há professores que conhecem, defendem e tentam construir práticas alinhadas ao movimento renovador, mas são impedidos, possivelmente, por fatores intra e extra escolares, por exemplo, falta de material e espaço adequados às aulas, turmas com muitos alunos, além da representação dos alunos sobre a própria EFE.

Nesse sentido, não podemos compreender os polos a partir da ideia de que, em um lado, estão apenas professores que não conhecem os pressupostos do movimento renovador – e por isso “rolam a bola” – e, de outro, os que conhecem, uma vez que a materialização da prática não depende exclusivamente dos conhecimentos dos professores, mas também das condições estruturais e políticas das escolas e das condições de vida do professor.

Com isso, conforme já discutido na introdução e no Artigo 1, conhecer os pressupostos do movimento renovador não parece ser suficiente para transformar a prática, embora professores que desempenham práticas inovadoras reverberem tais conhecimentos. Assim, compreender a EFE como uma área do conhecimento que, por meio das reflexões e práticas da cultura corporal do movimento, contribui para o desenvolvimento humano, para um agir na sociedade, é condição primária na busca de práticas inovadoras.

Em relação às pesquisas que envolvem, dentre outros aspectos, a formação continuada dos professores que atuam no ensino da EFE, Terra e Pirolo (2006, p. 1) mostram-se preocupadas com o

Tipo de investigação que estão realizando, uma vez que a educação física continua com as mesmas dificuldades na relação teoria e prática e carente de conhecer, mais de perto, quem são e como são os professores, como e o que fazem e que dificuldades e necessidades possuem no trabalho que realizam [...].

³“Desinvestimento pedagógico” ou “abandono do trabalho docente” são termos usados para se referir àqueles professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212). Profissionais parecem apenas ocupar o tempo de aula disponibilizando material às crianças, O que para nós representa a prática do “rola a bola”.

⁴ Prática que se refere a Educação Física como componente curricular, cujo papel é problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento. (FENSTERSEIFER; DA SILVA, 2011).

Considerando o cenário até aqui apresentado, tivemos como objetivo analisar a relação entre os conhecimentos de cinco professores de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro e o movimento renovador. Buscamos, como objetivos específicos: I) analisar se os professores identificam a EFE na perspectiva renovadora e se identificam com tal movimento; II) relacionar autores/obras que influenciam a prática dos professores; III) identificar se os professores afirmam ministrar aulas de acordo com os preceitos do movimento renovador; IV) conhecer características acadêmicas e características profissional-interventivas considerando aspectos do cotidiano e da instituição onde lecionam.

Método

Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa/exploratória, que envolve entrevista com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado. Dessa forma, visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008).

A amostra é composta por um grupo de cinco professores de EFE da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, atuantes em cinco escolas diferentes. A seleção da amostra foi intencional, ou seja, os professores foram indicados e escolhidos pelos professores orientadores e pelo pesquisador, a partir de sua história acadêmica e profissional supostamente alinhada aos preceitos do movimento renovador. Tal fato mostra-se relevante na medida em que o interesse do estudo é encontrar e analisar professores que, supostamente, ministram aulas em acordo com as características do movimento renovador.

Para o alcance do objetivo, optamos por realizar duas entrevistas semiestruturadas com os professores, por entendermos, como Triviños (1987, p.146), que esse tipo de entrevista é “(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”. O autor ainda acrescenta que essas questões não nascem a priori, mas são resultados, tanto da teoria que alimenta a ação do investigador, quanto de toda a informação que ele já recolheu sobre o “fenômeno social” que lhe interessa. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

A primeira entrevista buscou investigar o conhecimento dos professores acerca do movimento renovador, da intervenção pedagógica e dos pressupostos renovadores da EFE, a partir de questionamentos sobre a finalidade da EFE; autores que influenciam a prática pedagógica; identificação com o pensamento renovador/crítico/progressista; opinião sobre tais propostas contemporâneas; e a possibilidade de aulas refletirem tais propostas.

A análise dos dados da primeira entrevista apontou uma favorável aproximação entre os conhecimentos dos professores e o movimento renovador. A partir daí, demos continuidade ao processo, isto é, realizamos a segunda entrevista. A identificação de professores que afirmam ministrar aulas de acordo com o movimento renovador torna-se, portanto, condição de exclusão/inclusão na participação na pesquisa.

Na segunda entrevista, buscamos identificar a idade do profissional; o tempo de formação; a universidade de formação; a titulação; o tempo de atuação no serviço público; a carga horária semanal total; a existência de outros empregos; a remuneração; as condições de trabalho; os espaços destinados às aulas de EFE, os materiais para as aulas; os documentos e referências para o planejamento de ensino; os procedimentos para a elaboração do planejamento de ensino; os procedimentos avaliativos; e possíveis críticas acerca da intervenção. Os dados desta entrevista referentes ao planejamento de ensino, à avaliação e a possíveis críticas às aulas serão discutidos no Artigo Três desta dissertação. As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2014.

Analisamos os dados de acordo com a revisão de literatura apontada e discutida no Artigo Um, a qual trata do processo interventivo das aulas de EFE numa perspectiva renovadora e do atual cenário do cotidiano.

A seguir, discutimos os acordos e desacordos entre os dados coletados e aquilo que a literatura propõe. Na discussão, optamos por apresentar primeiro os dados das características profissional-interventivas e, posteriormente, a relação dos professores com o movimento renovador.

Resultados e discussão

Quem são

Em um primeiro momento, os dados nos permitiram apontar características acadêmicas e profissionais dos professores (Quadro 1), discriminando as unidades escolares de diferentes bairros, zonas geográficas da cidade e Coordenadorias Regionais de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 1 – Localização das escolas

Professor	Bairro da Escola	Zona Geográfica da cidade	Coordenadoria Regional de Educação (CRE)
1	Higienópolis	Zona Norte	4ª CRE
2	Rocha Miranda	Zona Norte	5ª CRE
3	Santa Cruz	Zona Oeste	10ª CRE
4	Jacarepaguá	Zona Oeste	7ª CRE
5	Bangu	Zona Oeste	8ª CRE

Apesar de se configurarem em apenas duas zonas geográficas da cidade, zona Norte e zona Oeste, as escolas pertencem a cinco sub-regiões diferentes em relação aos bairros, se considerarmos a divisão realizada pela Secretaria Municipal de Educação, em Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Assim, podemos afirmar que os professores representam cinco regiões geográficas diferentes da cidade do Rio de Janeiro.

O Quadro 2 apresenta a idade dos professores, há quanto tempo se formaram e a Universidade em que concluíram a graduação.

Quadro 2 – Idade, tempo de formado e instituição

Professor	Idade	Anos de formação	Instituição
1	28	7	UFRJ
2	36	13	UERJ
3	27	4	UFRJ
4	28	4	UERJ
5	30	5	UCB

Percebemos que o grupo entrevistado é jovem, com idade média de 29,8 anos. O tempo médio em que o grupo está formado é de 6,6 anos. Todos se formaram com 25 anos ou menos, dado que corrobora o ingresso dos jovens nos cursos superiores. Os mais jovens já concluíram a graduação há pelo menos quatro anos. Apenas o professor 2 está formado há mais tempo, 13 anos, e três professores (1, 3 e 5) são do sexo masculino.

Esses fatos mostram que o grupo é capaz de apresentar certo grau de experiência no campo da EFE. Além disso, podemos destacar que o grupo entrevistado formou-se diante de uma perspectiva que, supostamente, defendia e propagava os preceitos do movimento renovador, já que as primeiras obras começaram a ser divulgadas ainda em meados da década de 1990. Todos os professores formaram-se a partir dos anos 2000, dois deles na década de 2010.

No que se refere à instituição onde concluíram a graduação em Educação Física, percebe-se a preferência pelos cursos em universidades públicas. Dos cinco professores, dois formaram-se na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, dois na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e apenas um formou-se em instituição privada, a UCB – Universidade Castelo Branco.

Em relação à titulação acadêmica dos professores, além de graduados, todos possuem curso de pós-graduação lato sensu. O Quadro 3, abaixo, representa o cenário.

Quadro 3 - Titulação

Professor	Título	Área
1	Mestre Especialista	Educação Educação Física Escolar
2	Especialista	Dança educativa e fisiologia
3	Mestrado em andamento Especialista	Educação Educação
4	Especialista	Educação Física Escolar
5	Especialista	Educação Física Escolar

Percebemos que, apesar de jovem, o grupo mostra-se alinhado com a formação continuada, sobretudo na área da Educação. Merece destaque o fato de três professores possuírem especialização em EFE. Tal cenário corrobora a opção por selecionar intencionalmente a amostra de professores investigados neste estudo, aumentando a probabilidade de encontrarmos sujeitos que possuem conhecimentos solidificados tanto no campo acadêmico quanto no campo interventivo.

A fim de obter informações acerca da atuação do grupo de professores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, buscamos saber há quantos anos cada

um deles atua na rede e na unidade escolar em que se encontra lotado atualmente. O Quadro 4 representa tais dados.

Quadro 4 – Tempo de atuação na escola e na rede pública

Professor	Tempo na Rede	Tempo na referida escola
1	3 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses
2	11 anos	11 anos
3	3 anos	3 anos
4	1 ano	1 ano
5	1 ano	1 ano

Percebemos que os professores encontram-se lotados na mesma unidade escolar desde a época em que assumiram o cargo público. É válido destacar que todos são servidores em regime estatutário, com licenciatura em Educação Física e aprovados em concurso público. Quatro professores têm uma matrícula como servidor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; e apenas a professora 2 – a que tem mais idade e mais tempo de formação, 13 anos – tem duas matrículas. Todos os professores foram aprovados no último concurso público de provas e títulos para a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2010, portanto podemos afirmar que, por terem sido aprovados na mesma seleção, possuem semelhantes competências necessárias ao exercício da docência.

Agora, discutiremos a carga horária semanal de trabalho dos professores na unidade escolar em que estão lotados e nas demais atividades que exercem, além da docência. O Quadro 5 representa os dados.

Quadro 5 – Carga horária de trabalho

Professor	Carga horária semanal de trabalho na escola	Carga horária semanal total de trabalho em todas as suas atividades
1	16 horas	32 horas
2	32 horas	48 horas
3	16 horas	32 horas
4	8 horas	38 horas
5	32 horas	50 horas

Os professores 1 e 3 exercem a carga horária referente a uma matrícula de professor I na escola. A professora 4 exerce apenas 8 horas de trabalho semanal na referida escola, pois completa as demais horas em outra unidade escolar. Tal fato, comum na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, deve-se, usualmente, à falta

de carga horária disponível na unidade escolar, fazendo com que os professores tenham que cumpri-la em mais de uma escola. A professora 2, por ter duas matrículas na rede, exerce 32 horas de trabalho. Já o professor 5, também com 32 horas, exerce 16 horas-extras, além das 16 horas de sua matrícula.

Em relação à carga horária semanal de trabalho em todas as atividades profissionais desempenhadas pelo professor, destacamos o fato de os professores 2 e 5 trabalharem mais de 44 horas semanais, o que seria a carga horária comum aos trabalhadores brasileiros. É possível que isso ocorra devido à baixa remuneração da categoria, sobretudo na rede pública de ensino.

Perguntamos aos professores qual carga horária semanal de trabalho seria ideal. O Quadro 6 mostra os dados.

Quadro 6 – Carga horária ideal

Professor	Carga horária ideal de trabalho por semana
1	40 horas com dedicação exclusiva
2	40 horas
3	30 horas
4	40 horas
5	40 horas

Quatro professores afirmam que a carga horária ideal é de 40 horas por semana, que corresponde à carga horária de muitos setores e trabalhadores no Brasil. Apenas o professor 3 aponta a carga horária de 30 horas. Acreditamos que tal fato represente preocupação com a saúde do professor, que hoje é alvo de uma série de doenças, e com a qualidade do processo interventivo. Assim, quanto menos turmas e alunos o professor tiver, maior será seu tempo de descanso, planejamento e avaliação das aulas.

Segundo Both e Nascimento (2004), entre os problemas enfrentados na profissão docente, alguns investigadores (ANDREWS, 1993; DORMAN, 2003; LAPO; LEMOS, 2007 apud BOTH; NASCIMENTO, 2004) têm observado que há um crescente número de docentes estressados, devido à baixa remuneração, à falta de melhores condições de trabalho, à falta de relacionamento amigável com os alunos e à sobrecarga de trabalho.

Destacamos a resposta do professor 1: *“40 horas com dedicação exclusiva a uma única instituição, que garanta boas condições de trabalho e remuneração*

adequada.”. Tal resposta pode corroborar a discussão do parágrafo supracitado, já que o professor demonstra preocupação em estar lotado em apenas uma instituição de ensino, livre da necessidade e obrigação de deslocar-se a mais de uma instituição, o que demandaria tempo e desgaste físico. Além disso, destaca também a necessidade de boas condições de trabalho e remuneração adequada para que não seja necessário o exercício de outras atividades profissionais. Atualmente, em nível de educação básica pública, apenas a rede federal de ensino contrata professores por meio do regime de dedicação exclusiva àquela instituição.

Ao investigar quais atividades profissionais os professores exercem além da de servidor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, percebemos que os professores 1 e 3 também possuem matrícula de professor de Educação Física em outra rede municipal de ensino. Já a professora 2 trabalha na rede municipal do Rio de Janeiro com duas matrículas em escolas de educação básica e como professora de um clube escolar, pertencente à Secretaria de Educação. Além disso, dá aulas de Pilates e hidroginástica em condomínio residencial. A professora 4 exerce mais três atividades profissionais: é professora em projeto social, em escolinha esportiva e em escola particular de educação básica. O professor 5 é o que tem maior carga horária semanal de trabalho, distribuída em clube, academias de ginástica e atendimento em residências.

A carga horária exaustiva e a necessidade de trabalhar em mais de um instituição podem estar relacionadas ao descrédito que a Educação Física vem sofrendo no cotidiano das escolas, conforme afirmam Da Silva et al. (2010, p. 137):

Algo que agrava a situação é o fato de o professor de EF trabalhar em três lugares diferentes (duas escolas e um módulo de orientação ao exercício), dificultando, dessa forma, seu envolvimento no planejamento semanal, nas reuniões coletivas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas demais atividades que acontecem na escola.

Na esfera econômica, buscamos saber dos professores se a remuneração que percebem hoje, totalizando todas as atividades docentes, é satisfatória. Apenas o professor 1 afirmou que a remuneração é satisfatória, mas destacou que “atualmente sim”. Os demais afirmaram não ter remuneração satisfatória frente à carga horária de trabalho que exercem. A resposta da professora 4 merece destaque: “*Não. Se morasse sozinha ou tivesse filhos não conseguiria arcar com as despesas*”. Tal afirmativa nos mostra o quanto é insuficiente a remuneração do professor da educação básica e do professor de Educação Física que atua em

outros campos, sobretudo quando pensamos na necessidade de arcar com todas as demandas de uma estrutura familiar.

Se para 80% a remuneração não é satisfatória, buscamos identificar qual seria o valor ideal. O Quadro 7 representa os valores.

Quadro 7 - Remuneração

Professor	Remuneração ideal
1	Não se aplica
2	R\$ 10.000,00
3	R\$ 6.000,00
4	R\$ 8.000,00
5	R\$ 8.000,00

Percebemos que, dos quatro respondentes, três apontam a necessidade de o salário ser igual ou superior a R\$ 8.000,00. Não podemos esquecer que este salário provavelmente refere-se à carga horária semanal que os professores consideraram ideal, conforme discutido anteriormente. Assim, trabalhariam menos horas por semana e receberiam mais. Atualmente, talvez dentre raras exceções, apenas a Rede Federal de Ensino oferece remuneração igual ou superior a R\$ 8.000,00, mas para recebe-la o professor deve possuir título de Doutorado. Cabe ressaltar que, para obter tal título, é necessário tempo e dedicação, o que se torna complexo, considerando-se a carga horária exaustiva de trabalho do grupo investigado.

Para Garcia (1995 apud BOTH; NASCIMENTO, 2004), a carreira docente é considerada “plana”, em razão de os docentes não terem incentivos frequentes para subir na carreira, nem motivação para melhorar a sua condição de trabalho. Uma forma de motivar os docentes seria o pagamento de melhores salários. Como exemplo, a partir do grupo investigado, professores de Educação Física recebem em torno de R\$ 1700,00 para trabalhar 16 horas semanais na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, portanto necessitam de outras fontes de renda para manter condições dignas de sobrevivência.

Nesse sentido, Bertini Junior e Tassoni (2013) têm apontado, a partir de pesquisas e estudos, que limitações econômicas, salários baixos e a falta de valorização e reconhecimento do professor de educação física têm contribuindo para a diminuição do compromisso desse profissional.

Para saber mais acerca do ambiente de trabalho e das condições em que os professores encontram as unidades de ensino, optamos por perguntar como eles

classificariam tais condições, dentre as opções: Excelentes, Boas, Regulares, Ruins e Péssimas. O Quadro 8 apresenta a classificação.

Quadro 8 – Condições de Trabalho

Professor	Classificação das condições de trabalho
1	Regular
2	Excelente
3	Ruim
4	Boa
5	Péssima

É evidente a diversidade de respostas e classificações. Tínhamos cinco opções de classificação, e cada professor sugeriu uma. Perguntamos o porquê de selecionarem tal classificação.

O professor 1 apontou que *“ainda precisamos de mais investimento, em relação a materiais, diminuição da quantidade de estudantes em sala, cumprimento da legislação que garante um terço da carga horária para planejamento de ensino”*. A nosso ver, tal resposta retrata o cenário de grande parte da educação básica pública brasileira, onde há falta de matérias e salas hiperlotadas. Assim, apesar de o professor ter afirmado que suas condições são regulares, a resposta permite-nos interpretar certo grau de insatisfação com o cenário escolar.

Em relação à quantidade de estudantes por turma, que a nosso ver tende a dificultar o trabalho docente, sobretudo em ambientes amplos como quadras e campos, Both e Nascimento (2004) destacam que o fato de o professor ser responsável por um grande número de turmas, em muitos casos, com mais de 30 alunos cada, pode favorecer uma maior predisposição aos transtornos psicossociais do trabalho.

O professor 3 classificou suas condições de trabalho como ruins, já que

Falta material e faltam discussões pedagógicas na e da escola. Salas de aula estão em condições ruins. Falta bom relacionamento pedagógico entre a equipe. Há redução da autonomia pedagógica do professor pela secretaria de Educação.

Destacamos que o professor não se refere apenas aos materiais lúdico-esportivos, mas, sobretudo, à carência de discussões pedagógicas propostas pela comunidade escolar que deveriam otimizar o processo das aulas.

Para corroborar a discussão apresentada nas falas dos professores 1 e 3, recorreremos à consideração do professor 5, que classificou suas condições como

péssimas, argumentando que *“falta material e espaço adequado às aulas de Educação Física. Além de suporte de outros profissionais, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais”*. Mais uma vez surge a referência aos materiais. Há nessa escola uma pequena quadra, sem marcações no solo e sem qualquer tipo de baliza, tabela de basquetebol ou poste de voleibol. Além disso, assim como o professor 3, relata a carência de apoio da comunidade acadêmica e do poder público em propor práticas escolares que otimizem a intervenção pedagógica do professor.

Em contraposição aos professores supracitados, recorreremos à resposta da professora 2, que classifica suas condições de trabalho como excelentes. Justifica tal fato afirmando: *“Minha escola é bem estruturada e bastante organizada”*. A escola apresenta um ginásio poliesportivo destinado exclusivamente às aulas de Educação Física, em boas condições de limpeza e conservação, além de ter uma sala de material e dois vestiários. Apesar de compor a mesma rede de ensino, percebemos enorme discrepância entre a estrutura e conservação das unidades escolares.

A professora 4, em consonância com a professora 2, afirma que suas condições de trabalho são boas, e relata: *“Tenho materiais disponíveis, local para dar aula, materiais de multimídia e liberdade para trabalhar e fazer as atividades”*. Mais uma vez a discussão recai sobre os materiais existentes ou a falta deles. Aponta também a possibilidade de utilizar aparelhos multimídias, como data show, no desenvolvimento das aulas. Diz ter liberdade para trabalhar e realizar as atividades, o que não é corroborado pelo professor 3, que afirmou ter sua autonomia reduzida pelos movimentos da Secretaria de Educação.

A próxima pergunta refere-se à existência de espaço destinado às aulas de Educação Física. O quadro 9 apresenta os dados.

Quadro 9 – Espaço às aulas

Professor	Existe espaço destinado às aulas de Educação Física? Quais?
1	Quadra coberta e Pátio
2	Ginásio esportivo, Sala de danças, Sala de jogos
3	Quadra coberta, Sala de dança, Quintal da escola
4	Quadra e Pátio
5	Um espaço ao abrigo do sol

Conforme apontado pelo IBOPE (2012), em 30% das escolas públicas brasileiras não há espaço destinado à prática das aulas de EFE. O professor 5 afirma que há *“um espaço ao abrigo do sol transformado em uma espécie de quadra. Porém pequeno e muito quente, além de inundar facilmente após chuvas e vazamentos da caixa d’água.”* Acreditamos que as dificuldades estruturais e materiais das escolas interferem negativamente no desempenho da prática docente. Os demais professores relatam a existência de quadras, mas os professores 1 e 4 se queixam da necessidade de revezar, usualmente, o espaço das aulas com outros professores. Destaca-se que a professora 4 utiliza a quadra de um CIEP, que compõe o mesmo terreno de sua escola municipal. Assim, uma quadra serve duas escolas.

Além disso, os professores de Educação Física se expõem a ambientes peculiares na esfera educacional, como quadras, campos e pátios descobertos, além de piscinas e pistas esportivas. Com isso, segundo Both e Nascimento (2009), estão mais sujeitos a alguns problemas patológicos, como o câncer de pele.

A seguir, buscamos conhecer se há material em quantidade e qualidade suficientes para as aulas de Educação Física. Corroborando a discussão já existente a partir das outras respostas dos entrevistados, observamos que os professores 3 e 5 afirmam não ter material em quantidade e qualidade suficientes. O professor 3 relata:

Não temos nenhuma bola de futebol nem de voleibol. Temos três de handebol, três de basquetebol. Dois trampolins e um plinto. Desde que cheguei nessa escola faço lista de material e peço a direção, mas dificilmente sou atendido.

Diante desse cenário, o professor 5, que afirmou ter condições ruins de trabalho, relata: *“Temos aproximadamente 4 bolas: 2 de futsal e 2 de handebol; e 6 cones sinalizadores. Eu e o outro professor, às vezes, compramos material e pedimos doações”*.

Reforçando o cenário acima, Da Costa (2008) investigou escolas estaduais do Rio Grande do Sul e percebeu que os materiais de uso comum dos professores eram precários, não sofriam manutenção ou reposição. Tal cenário também já foi constatado por Pereira (1994) e Nasário (1999) em outras regiões do Brasil.

O professor 1 afirmou ter razoáveis condições de trabalho e reafirmou tal posicionamento acerca do material disponível, mas apontou que precisa melhorar. Disse ter bolas, colchonetes, argolas e cordas. Já as professoras 2 e 4, que

afirmaram ter boas condições de trabalho, também relataram ter material em quantidade e qualidade suficientes. A professora 2 mencionou que há “*bolas diversas, cordas, arcos, bastões, colchonetes, mesa de tênis de mesa, material de ginástica rítmica, raquete de badminton*”, enquanto a professora 4 afirmou que “tem cones, bambolês, cordas e petecas, e bolas variadas”.

Estamos diante de um cenário divergente no que se refere às condições de trabalho, mediante a percepção dos professores. Enquanto um grupo relata ter boas condições de trabalho, outra parte diz que as condições são ruins ou péssimas. Além de se referirem à estrutura arquitetônica da escola, os professores destacam o espaço destinado às aulas de Educação Física e os materiais disponíveis para o desenvolvimento do trabalho. Neves, Rodrigues e Sobral (1993) já apontavam, há duas décadas, que boas condições de trabalho tendem a gerar maior segurança, melhor qualidade de ensino e maior satisfação profissional.

Nessa discussão, recorreremos a Neves e Burns (2004), que, ao entrevistarem alunos de escolas de um município do interior do Rio de Janeiro, perceberam que 30% deles acham as aulas ruins e não motivadoras, principalmente por falta de espaço e material adequados, orientação para o ensino, além de uma rotina repetitiva das atividades.

Além disso, um dos fenômenos que mais chamam a atenção é que muitos professores resumem sua ação a observar os alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (MACHADO et al., 2010). Para Tubino (2004, p. 4 apud COSTA, 2008, p. 73):

As ações governamentais dos países da América Latina não despertam para o custo/benefício da Educação Física, e decorrência disso, a falta de material e equipamentos nas escolas é o motivo principal da falta de interesse e desmoralização da disciplina de Educação Física perante as outras.

A nosso ver, condições dignas de trabalho representam o passo primeiro para a construção de uma Educação Física escolar que represente os preceitos do movimento renovador e seja alinhada ao projeto político e pedagógico da escola democrática.

O que pensam acerca do movimento renovador

O segundo roteiro buscou revelar o que pensam acerca do movimento renovador da EFE. A pergunta 1 buscou depreender dos professores qual é a finalidade da Educação Física na escola. O professor 1 respondeu o seguinte:

Tal como o conjunto das matérias que compõem a educação básica, elas tem a finalidade de apresentar ao educando as diversas possibilidades que são objeto daquela disciplina, que para a Educação Física é a cultura corporal. O objetivo da Educação Física na escola é propor o máximo de vivências corporais para que possam estar aptos a dar continuidade a prática de exercício como meio à promoção da saúde e qualidade de vida ao sair da escola, compreendendo a importância para o desenvolvimento físico, psicológico, social, cultural. Devemos fornecer o máximo de vivências passando pelas lutas, danças, esportes, jogos, brincadeiras, para que possam ter possibilidade de praticar todas elas ou escolher algumas. Sem esquecer da formação do indivíduo como cidadão.

Ao confrontarmos tal resposta com a literatura que compõe o movimento renovador, encontramos ampla coerência e afinidade. Para Resende (1992), numa perspectiva de reflexão e prática das diversas manifestações da cultura corporal, a EFE é componente curricular essencial à formação da cidadania do aluno, com base num processo de socialização de valores morais, éticos e estéticos, consolidando a construção de uma democracia social. Já Soares et al. (1992) apontam que a Educação Física é matéria que trata, de forma pedagógica, as diversas manifestações da cultura corporal humana, isto é, o jogo, a luta, a dança, etc.

De acordo com os PCNs para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), a educação física é área de conhecimento da cultura corporal que integra o aluno que vai usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, no exercício da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

É válido destacar a evidência da resposta em relação à continuidade da prática de atividade física fora do ambiente e tempo escolar, bem como a preocupação como meio para melhorar a saúde e a qualidade de vida. Tais preceitos se aproximam, também, de uma educação para a saúde (BRASIL, 2000) e da abordagem da Saúde Renovada (NAHAS, 1989).

Em consonância com a resposta do professor 1 e a literatura, o professor 2 afirma que a finalidade é *“integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura corporal do movimento. Assim, contribuir para sua formação cidadã.”* Para Betti (1992), a Educação Física na escola tem a função de integrar e introduzir o aluno no mundo

da cultura física, na busca da formação do cidadão que vai utilizar, produzir e transformar as formas culturais da atividade física.

Para Betti et al. (2011, p.106), os professores de EFE

[...] laboram, implementam e avaliam programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, as brincadeiras e o jogos, o esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos, quer dizer, com intenção de influenciar a formação dos sujeitos [...].

Torna-se evidente, a partir das respostas até aqui apresentadas, que há íntima relação entre a formação desses professores e os preceitos do movimento da EFE que a distanciou das ciências biológicas para aproximá-la das ciências humanas e sociais, na busca da compreensão do ser humano em movimento.

O professor 3 nos apresentou a seguinte resposta:

A educação física parece que está no primeiro segmento – primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - por obrigatoriedade legal e pela legitimação do descanso do professor pedagogo da turma, sinto falta de um projeto pedagógico alinhado aos objetivos educacionais. Você ouve coisas do tipo: basta rolar a bola, é fácil ser professor de educação física. Através do diálogo e prática com as manifestações da cultura corporal, busco experimentar, discutir e compreender temas relacionados a realidade do aluno, que o leve a sua emancipação, para superar suas condições de vida. Além de destacar o desenvolvimento das habilidades motoras.

Além de corroborar a discussão supracitada a partir das respostas dos professores 1 e 2, tal resposta nos leva à discussão de três pontos: a questão da (não) obrigatoriedade do professor nos anos iniciais do ensino fundamental; a perspectiva de uma educação crítico-emancipatória e superadora; e a inserção da EFE apenas por aparente obrigatoriedade legal.

O professor demonstra preocupação e insatisfação com a representação negativa do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, já que, aos olhos dos de fora, brincar é irrelevante, e qualquer um é capaz de proporcionar atividades lúdicas às crianças. Tal fato, já discutido no Artigo 1, pode ter contribuído para que o Ministério da Educação deseje retirar a exclusividade do professor de EFE sobre tal componente curricular e permitir que o professor polivalente, aquele que permanece com a turma para todo o desenvolvimento do conteúdo, ministre aulas de Educação Física.

Mattos e Neira (2005) decidiram investigar quais representações os professores polivalentes, aqueles que atuam nos anos iniciais, tinham acerca da EFE. Perceberam que, em um dos grupos investigados, as professoras revelaram um profundo desconhecimento do papel do componente Educação Física na escola,

o que, para eles, torna-se um elemento que dificulta a ação pedagógica da própria Educação Física.

Na mesma linha de raciocínio, parte de um grupo de professores polivalentes entrevistados por Pereira et al. (2009) relatou falta de sistematização e conhecimento para aplicarem aulas de Educação Física, por não possuírem formação específica na área.

Pereira et al. (2009) corroboram nossa discussão, ao afirmarem que parece que a escola ainda não compreendeu a importância da Educação Física no currículo escolar, já que nenhum professor de Educação Física é contratado para ministrar qualquer outra disciplina, mas o professor polivalente pode ser o encarregado das aulas de Educação Física.

O professor aponta também a falta de um projeto curricular destinado à Educação Física nos anos iniciais, o que nos levar a refletir acerca da possível exacerbação, nos bancos da academia, dos conteúdos voltado à prática técnico-esportiva, que tende a ser desenvolvida na prática dos anos finais do ensino fundamental. Caparroz e Bracht (2007) mencionam o relato de uma professora recém-formada que, por meio de uma rede social, pediu ajuda e orientações para elaborar um planejamento de ensino da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, pois estava em dúvida acerca do que ensinar e como ensinar.

O segundo ponto traz à tona os preceitos das abordagens crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), ao afirmar que desenvolve sua prática docente na tentativa de permitir ao aluno de classe socioeconômica desfavorecida compreender e superar sua realidade injusta e alienante, em defesa de condições de vida mais favoráveis e dignas. Para Soares et al. (1992), a EFE deve contribuir para a formação dos interesses das camadas populares, na luta pela justiça social. Kunz (1994) aponta que a EFE deve propor práticas e reflexões de um esporte pedagógico que permite ao aluno “um agir social” em busca da superação de sua condição de vida.

O terceiro ponto refere-se à sensação do professor diante da inserção da EFE apenas por obrigatoriedade legal e não por sua legitimação na sociedade. Recorremos à interessante reflexão de Mezzaroba e Zoboli (2013, p. 906):

Historicamente, o que se percebe é que a EF sempre esteve mais legalizada do que legitimada – exemplo disso é que, em momentos de grande importância, determinadas questões sempre foram colocadas por via de portarias, decretos e leis, ao invés de se legitimarem perante a sociedade – talvez por serem vistas eminentemente como algo “prático”.

Diante dos aspectos legais abordados acima, apontamos que a educação física é – de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), isto é, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.328, de dezembro de 2001 – componente curricular obrigatório da Educação Básica. Apesar disso, temos percebido, conforme discutido no Artigo 1, a necessidade e a dificuldade, de tal prática legitimar-se na educação básica, sobretudo a partir de intervenções que concedam à educação física o caráter de componente curricular importante para a formação humana, segundo percepção dos “de fora”.

Por isso, concordando com a discussão proposta por Assis (2008), devemos pensar em prática pedagógica que atenda às reais necessidades da sociedade por meio de reflexões e práticas de significância cultural do corpo de conhecimento inerente à Educação Física. Assim,

Ressaltamos a necessidade de a Educação Física legitimar-se na escola pela especificidade, autonomia e significância cultural do seu corpo de conhecimento, que precisa ser definido e sistematizado para ser pedagogicamente transmitido pelo professor e assimilado pelos alunos. Nesta perspectiva não é desejável que sua legitimidade se dê por aparatos legais, mas por um reconhecimento do que lhe é próprio e da sua importância para a formação do educando. (p. 47).

Contudo, conforme temos discutido durante as reflexões desta dissertação, os professores têm encontrado dificuldade em transformar o cotidiano das aulas. Caparroz e Bracht (2007), ao observarem o cotidiano de um professor, afirmam:

Podemos afirmar que as aulas de EF de José, na instituição investigada, pouco diferem das atividades livres realizadas pelos alunos nos espaços de recreio ou das aulas vagas. A principal diferença encontra-se no fato de não estarem disponíveis aos alunos materiais que, na maioria das vezes, só podem ser acessados para as aulas de EF. A dinâmica de aula é sempre a mesma: os alunos saem das salas e estão livres para realizar a atividade que lhes convier. (p.137).

Retornando a entrevista, o professor 4 relata:

Com o tempo a gente vai mudando algumas ideias sobre a prática. Hoje meu objetivo principal é fazer com que os alunos sintam-se interessados em praticar atividade física. Observo que os alunos estão muito desestimulados, desanimados, muito distantes da atividade física, o que não ocorria há alguns anos. O meu objetivo maior é estimular a prática do exercício. Além disso, busco aproximar o aluno do mundo da cultura corporal, do jogo, da dança, do esporte, contribuindo para sua formação de homem.

Corroborando o posicionamento dos outros três professores, tal resposta mostra-se também alinhada aos preceitos discutidos e apresentados na esfera do

movimento renovador. Contudo, assim como o professor 3, que atua nos anos iniciais, percebemos na resposta do professor 4 certo grau de insatisfação e preocupação com a prática. Este professor atua nos anos finais do ensino fundamental, já com adolescentes, e percebe que os estudantes estão se afastando da prática de atividade física, fato que foi discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que apontam que um dos objetivos da EFE é reaproximar o adolescente da prática corporal, pois estamos formando muitos espectadores e poucos praticantes.

Soares et al. (2008), ao avaliarem quatro turmas de ensino fundamental em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, observaram que 35,5% dos alunos presentes assumiram o papel de espectadores das atividades propostas, optando por não participar. Apesar de não atuar no ensino médio, tal fato é percebido pelo professor mesmo nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, mostra-se preocupado e empenhado, ao afirmar ser o objetivo maior, estimular e aproximar o estudante da atividade física por meio da EFE.

O professor 5 nos mostra:

A Educação Física tem como objetivo promover o conhecimento do próprio corpo no tempo e no espaço; desenvolver habilidades motoras; despertar o gosto do estudante pela prática da atividade física para que possa ter vida ativa quando sair da escola, explorando as diversas manifestações da cultura corporal: jogo, dança, luta, esporte etc. Em resumo, a gente procura contribuir para a formação de um cidadão e para isso usamos a cultura corporal.

Tal afirmativa reforça o argumento dos outros quatro entrevistados e se apoia na concepção da EFE enquanto componente curricular que, integrado aos objetivos da escola, contribui para a formação humana por meio da cultura corporal do movimento.

A pergunta 2 refere-se aos livros e autores que influenciam a prática interventiva dos professores. Para facilitar a compreensão do leitor, o Quadro 10 indica todos os livros/autores citados, e a quantidade de vezes que cada um apareceu.

Quadro 10 – Autores/obras

Livros /Obras / Autores	Número de vezes que foi citado
Soares et al. (1992) – Coletivo de Autores	Cinco
Suraya Cristina Darido	Cinco
Mauro Betti	Três
Paulo Freire	Três

Valter Bracht	Duas
Vitor Marinho de Oliveira	Duas
Elenor Kunz	Duas
Parâmetros Curriculares Nacionais	Uma
Jocimar Daólio	Uma
Go Tani	Uma
Moacir Gadotti	Uma
David Gallahue	Uma

Podemos perceber que a maior parte das obras e autores citados representa uma concepção de educação calcada nos moldes do movimento renovador, conforme se torna evidente na discussão do capítulo 2 e da primeira pergunta desta entrevista guiada. Os professores entrevistados apresentam afinidade pelo mesmo grupo de autores, que emergiu na década de 1980 e 1990 para combater a concepção de EFE vigente e propor, ancorado nas ciências sociais e humanas, novos rumos para a prática alinhada à perspectiva moderna da educação.

Darido (1995) e Betti & Betti (1996) identificaram a existência de dois tipos de currículo na formação dos professores de Educação física: um tradicional, outro científico. O tradicional prioriza as disciplinas práticas, o executar, o saber fazer. Já o científico surgiu na década de 1980 e ganhou força nos anos de 1990, trazendo mudanças conceituais e epistemológicas à Educação Física, valorizando as disciplinas da área biomédica, mas tornando relevantes os componentes da área das ciências humanas, como sociologia, filosofia e história, tanto da educação quanto da Educação Física.

Bertini Junior e Tassoni (2013), ao investigarem a relação entre as matrizes curriculares do curso de graduação em Educação Física de cinco renomadas universidades públicas brasileiras e os preceitos desenvolvidos pelo movimento renovador, perceberam

[...] que as universidades têm buscado se adequar às novas realidades e necessidades, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica voltada agora, exclusivamente, para o ambiente escolar - da Educação Infantil até o Ensino Médio. As Universidades observadas têm em suas matrizes um equilíbrio entre as disciplinas biológicas e desportivas, dando ênfase às disciplinas humanas e pedagógicas. (BERTINI JUNIOR; TASSONI, p. 472).

Retomando os nossos dados, pode-se evidenciar que o grupo de professores Investigado no presente estudo, corroborado pelas respostas até agora apresentadas, identifica-se com a perspectiva de um currículo científico, que se aproxima das ciências humanas.

Acerca da participação das ideias e proposições de profissionais envolvidos com o movimento renovador da Educação Física na formatação e gênese de um curso de Educação Física de uma determinada universidade, Fensterseifer e Da Silva (2011, p.122) apontam:

Talvez seja esse um dos motivos que fez com que o curso de Educação Física dessa universidade privilegiasse espaços em seu programa curricular para disciplinas com fundamentação científica e filosófico-humanista. Esse fato é destacado pelos professores entrevistados como um dos elementos constitutivos de práticas pedagógicas “inovadoras” na Educação Física escolar.

Para enriquecer a discussão, recorro ao estudo de Albuequerque, Darido e Guglielmo (1994), o qual relata, ao contrário da discussão acima, que a formação curricular de um grupo de professores, há duas décadas, mostrou-se homogênea, evidenciando uma vertente da Educação Física que remete ao desenvolvimento de capacidades físicas e de rendimento esportivo; além disso, os autores afirmam desconhecer as abordagens e tendências da EFE, tão discutidas e evidenciadas no presente estudo.

Em acordo com o momento histórico do parágrafo acima, apresentamos os resultados da investigação feita por Pereira (1999) no início da década dos anos de 1990. Foram observadas, em 99 aulas de Educação Física de 11 professores, situações tais como: turmas não tinham aula; professores deixavam a bola para a prática e não intervinham; professores permitiam o “dia livre – aula livre”, concluindo-se que:

É com profunda tristeza que se critica essa cotidianidade, em que foram encontradas várias situações demeritórias, ainda que se ressaltem a importância e as positividade das práticas desportivo-recreativas. Não é motivo de orgulho, nem é com morbida satisfação que se divulgam dados em que [...] as práticas pedagógicas deixaram a desejar. Com isto, podem-se propiciar argumentos contrários à Educação Física e à escola pública. [...] A crítica aqui feita tem que contribuir positivamente, pois visa a alertar para os problemas, sempre destacando que se é ferrenhamente a favor da existência de aulas regulares de EFE, aulas estas que melhor atendam aos escolares e à sociedade. (PEREIRA, 1999, p.13).

Hoje, 20 anos depois, parece que os professores já conhecem os novos preceitos e se apropriaram deles (CAPARROZ; BRACHT, 2007; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010). Isso também é apontado pelo nosso grupo de entrevistados, os quais, apesar de serem indicados por sua formação acadêmica e profissional alinhada aos preceitos do movimento renovador, parecem apresentar também uma concepção homogênea em relação à formação curricular científica da Educação

Física, já que autores como Soares et al., Valter Bracht, Suraya Darido e Mauro Betti compõem o acervo dos professores.

É interessante perceber que a pergunta 2 busca depreender quais são os autores/obras que influenciam a prática pedagógica. Assim, seria comum a menção de autores de diversos campos científicos da Educação Física, sobretudo da área biomédica. Contudo, os autores citados compõem o campo das teorias psicológicas, filosóficas e sociológicas da educação/educação física. Tal fato nos mostra o quanto o grupo de professores mostra-se homogêneo em relação ao campo da Educação Física que mais nos interessa e que não podemos desconsiderar a contribuição de todas as áreas que compõem o espectro da EFE, essenciais ao cotidiano satisfatório.

Paulo Freire, citado três vezes, traz à tona, já há algum tempo, a discussão para formação social humana do aluno, contra todas as práticas de desumanização. Defende uma pedagogia crítica e progressista em busca da Liberdade e da Autonomia, ao entender que o professor precisa ser ético, solidário, coerente e ter bom senso (FREIRE, 2011). Tal visão defendida por Freire mostra-se alinhada à perspectiva de EFE proposta por Soares et al., Elenor Kunz, Suraya Darido e Mauro Betti, autores mais citados pelos professores.

Destaca-se a imensa influência da obra Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) e das diversas obras de Suraya Cristina Darido na formação e reflexão dos professores. Darido mostrou-se amplamente oportuna ao escrever o livro Educação Física na Escola: questões e reflexões (2003), no qual, a partir de sua Tese de Doutorado, configurou um espectro das abordagens/tendências da EFE, o que, para nós, representa o movimento renovador. Além disso, abordou a formação profissional na perspectiva do currículo científico.

A terceira pergunta da entrevista buscou conhecer se os entrevistados se identificam com o movimento renovador, com a perspectiva crítica/progressista da EFE, isto é, um movimento que visou e visa romper com os moldes tecnicistas e biologicistas voltados ao rendimento esportivo e a participação de poucos. Todos os entrevistados, coerentemente com o que explanaram nas duas perguntas discutidas até aqui, afirmaram identificar-se com tal perspectiva.

A pergunta de número 4 tem por objetivo depreender dos professores aquilo que pensam e refletem acerca do movimento renovador da EFE. Assim, o mesmo

procedimento adotado na pergunta 1 será aqui utilizado, ou seja, para enriquecer e detalhar a discussão, apresentarei e discutirei as respostas individualmente.

O professor 1 destaca:

Pensar a pedagogia e o movimento crítico na escola é pensar um projeto histórico de sociedade, isto é, quem nós estamos educando e com qual finalidade aplicamos isso. Concordo com a ideia de que nós enquanto educadores, devemos nos identificar com os interesses do povo ou da classe dominante. Assim, me posiciono no lado da classe trabalhadora, tentando entender a sociedade e lutando pela necessidade de transformá-la.

Percebemos clareza e coerência na resposta do professor, sobretudo quando a comparamos com a perspectiva de educação, escola e sociedade, na qual se insere a EFE como componente da escola. Para Libâneo (2008), a prática educativa é um processo pelo qual os indivíduos passam, que visa a formação humana para agir no convívio social em prol das necessidades e transformações coletivas. Pensar a prática interventiva nesse sentido é seguir o rumo correto dos objetivos educacionais. Tal discurso se aproxima das abordagens críticas da Educação Física, como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

Corroborando a resposta do professor 1, apresentamos a do professor 2: *“Concordo com todos os aspectos da concepção renovadora/crítica da Educação Física. Penso que é finalidade própria da educação e da educação física”*. Parece que o professor entrevistado compreende e defende que os preceitos do movimento renovador, sobretudo daqueles mencionados em suas respostas às questões da entrevista, são suficientes para representar e apresentar os objetivos tanto da escola quanto da Educação Física na escola, e as demandas da sociedade. Darido, ao referir-se ao surgimento das abordagens da EFE nos anos de 1980 e 1990, que para nós representa o movimento renovador, afirma que passaram a considerar objetivos educacionais mais amplos, e não apenas direcionais à formação de físico a partir de exercícios e esportes, mas pressupostos pedagógicos mais humanos (DARIDO, 2003).

O professor 3 aponta que

É complicado discutir e aplicar as concepções renovadoras, críticas, emancipatórias que defendo, na rede pública do Rio de Janeiro, porque é necessário um conjunto de ações de diversos setores e profissionais. No entanto, a prefeitura retira a autonomia do professor e busca controlar e impedir diversas ações do professor enquanto agente político. Vai ser difícil emancipar estes estudantes. Contudo, conforme já falei, sou adepto ao movimento renovador da EFE e defendo principalmente as abordagens críticas. Para mim, esse deveria ser o caminho da EFE e conseqüentemente da educação como um todo.

Mais uma vez estamos diante de um posicionado alinhado ao que temos discutido no texto, sobretudo frente às respostas dos demais professores. O professor 3 chama a atenção para um ponto relevante no processo ensino / aprendizagem: a imposição e domínio do poder público diante no sistema educacional. Assim, conforme apontado pelo professor, torna-se difícil a ação do docente, enquanto agente político, de tentar contribuir para uma formação humana que leve o aluno a superar as desigualdades e injustiças sociais. Tal posicionamento do professor reverbera os preceitos da educação crítica e emancipatória, de Soares et al. (1992) e Kunz (1994).

Para reforçar a discussão acerca do controle do sistema educacional realizado pelo estado, recorreremos a Both e Nascimento (2009, p.174), ao afirmarem que

Enquanto que a proletarização do trabalho do professor caracteriza-se pela situação da classe dos professores pertencer à massa de trabalhadores que não possui o controle da instituição que rege o sistema educacional, a intensificação do trabalho docente compreende a pressão constante dos professores na busca de inovações educacionais. Mas, ao mesmo tempo, as instituições educacionais não apresentam condições de trabalho para que possa ocorrer esta busca, nem a sua devida operacionalização no ambiente escolar.

Corroborando a resposta do professor acerca da relação entre educação e sociedade, nos apoiamos em Libâneo (2008, p.18):

A Educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e meios da educação subordinam-se a estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados.

Já a professora 4 afirma:

Acho muito válido. É importante questionar, vê o que acontece. Já que a Educação Física esportivista, voltada para o alto-rendimento, não cabia mais e não estava alinhada aos objetivos educacionais. Não defendo essa ou aquela abordagem, já que para mim não cabem exatamente na prática. Me preocupo com o desenvolvimento do aluno.

Mais uma vez percebemos coerência entre as respostas dos professores e a literatura aqui apresentada. Percebe-se que a professora 4 menciona a decadência e a inutilidade educacional da Educação Física enraizada na perspectiva do rendimento e da exclusão, além de alegar que tal modelo em nada se alinha aos objetivos educacionais mais amplos. Além disso, admite não defender, isto é, não

exercer, na prática, exatamente esta ou aquela tendência/abordagem da EFE, já que, para ela, cada uma dessas abordagens não dá conta, isoladamente, das demandas cotidianas. Darido (2003) já desenvolveu uma série de críticas metodológicas às abordagens, mas reconheceu os avanços que trouxeram frente ao modelo esportivista e biológico que dominava a EFE.

O professor 5, ao responder à mesma pergunta, destaca: “Acho que foi um avanço em relação ao que era a Educação Física na escola há décadas atrás, e que hoje representa os reais objetivos da Educação”. Tal posicionando surge para reforçar nossa discussão. Portanto, parece evidente, no discurso dos 5 professores investigados, o percurso histórico da Educação Física escolar, suas influências e objetivos frente ao sistema educacional. Assim, percebemos que os professores reconhecem o distanciamento entre a prática de décadas atrás e o movimento que defendem hoje, culminando na possibilidade de um posicionamento renovador em relação a EFE, conforme já apontado por Gramorelli e Neira (2009).

A quinta e última pergunta desta entrevista busca saber se, na opinião do professor, sua prática interventiva reflete os preceitos e conhecimentos do movimento renovador. Todos os entrevistados responderam “sim”.

Contudo, três professores, além de responderem “sim”, também apresentaram comentários, que a nosso ver, caminham em um mesmo rumo. Ao responder à pergunta, o professor 5 usou a expressão “*apesar das dificuldades da rede de ensino*”, e o professor 3 mencionou o comentário “*dentro das possibilidades da rede pública*”. Tal professor já havia destacado, na pergunta 4, as dificuldades políticas referentes ao desenvolvimento de um trabalho docente que julgue correto. O professor 2 assim se manifestou: “*Sim. Não é 100%, mas procuro aproximar o máximo possível daquilo que acredito e defendo. Depende muito de turma para turma.*” Mais um professor que reconhece o que é necessário realizar, mas esbarra em impedimentos e limitações do sistema público educacional.

Acerca das dificuldades dos professores, que ora remetem às condições de trabalho da rede pública e ao grau de interesse e contribuição dos alunos, concordamos com o que afirma Bracht (2011), segundo o qual é comum que os professores inovadores encontrem uma cultura escolar de Educação Física que resiste às mudanças. Uma das resistências deve-se ao fato de os alunos verem as aulas de Educação Física não como um espaço de aprendizagens significativas, mas de mero divertimento; por isso, gostam, mas não valorizam.

Considerações finais

É possível afirmar que todos os professores de fato se mostram alinhados e defensores dos conhecimentos desenvolvidos pelo movimento renovador da EFE. Tal cenário torna-se evidente quando se destacam os objetivos da EFE, que mesmo apesar das variadas respostas, apontam à discussão e prática da cultura corporal como meio à formação e desenvolvimento humano.

Em consonância, percebemos que os autores/obras que influenciam a prática e a formação dos professores se aproximam do movimento renovador e se distanciam das propostas de ensino de décadas atrás. Todos têm especialização na área educacional, em destaque para o curso de EFE.

As respostas obtidas revelam que os professores defendem e afirmam aplicar os conhecimentos no cotidiano escolar, mesmo que parcialmente e com as dificuldades e impedimentos que encontram na rede pública de ensino e em relação às características de cada turma.

Com isso, apesar de mostrar-se homogêneo em relação aos conhecimentos do movimento renovador, o grupo pesquisado apresenta posições divergentes em relação ao ambiente e as condições de trabalho. Tal fato, a nosso ver, pode refletir de forma positiva e negativa na qualidade do planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas.

Dois professores trabalham aproximadamente 50 horas semanais e em diversas atividades, reduzindo assim suas possibilidades de dedicação plena ao exercício do magistério na escola investigada. Soma-se a isso a baixa remuneração, já que quatro professores afirmam ser insuficiente diante de suas necessidades. Vale destacar que o vencimento básico bruto dos professores para 16 horas semanais de trabalho é de aproximadamente R\$ 1.700,00.

Outro fator impeditivo de um bom trabalho docente é a condição estrutural ofertada pela rede pública de ensino. Dois professores alegam ter condições ruins e péssimas de trabalho, evidenciando desde a falta de espaços e materiais até discussões pedagógicas, suportes de outros profissionais e turmas superlotadas.

Enquanto uma professora dispõe de um ginásio esportivo, sala de dança e sala de jogos bem estruturados, outro professor ministra aulas em pequeno espaço ao final do terreno da escola, que foi adaptado à prática de EFE. Um professor relata

não ter bolas de futsal e voleibol; já outro afirma não ter bolas de basquetebol nem de voleibol, acabando por comprar alguns materiais em parceria com outro professor da escola.

Lamentamos que o cenário investigado aconteça na segunda maior metrópole do país, sede dos próximos jogos olímpicos, sob responsabilidade exclusiva do poder público. Sabemos que a construção e legitimação da EFE como prática pedagógica alinhada aos objetivos da escola e à demanda da sociedade democrática depende, sobretudo, de condições favoráveis do sistema escolar formal. Não adianta avançarmos em relação aos conhecimentos dos professores acerca do movimento renovador se continuarmos a encontrar severos impedimentos, de questões políticas a questões estruturais, no cotidiano escolar.

Corroborando a discussão, Rezer (2007) relata experiências em encontros com professores da Educação básica, mostrando que as respostas mais comuns em relação aos impedimentos de práticas interventivas de qualidade referiram-se à falta de material e local adequado; à indisciplina dos alunos; à falta de capacitação continuada; à carência de estrutura adequada a seus professores; à necessidade de trabalharem no limite humano; e ao fato de a EFE ainda ser vista com um olhar diferente das demais.

Apesar desse quadro, os professores investigados mostram-se integrantes de um grupo preocupado com a intervenção e representação da Educação Física como prática pedagógica. Nesse sentido, parece-nos que a escolha do grupo contribui para a validação e a otimização das discussões propostas neste estudo.

Referências

ALBUQUERQUE, L. M. B.; DARIDO, S. C.; GUGLIELMO, L. G. Os recursos cognitivos dos professores de Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**, v. 2, n. 3, p. 25-34, 1994.

ASSIS, V. M. **Os referenciais curriculares para a Educação Física na escola do ensino fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – PPGEF-Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, 2013, jul.-set., 27(3), p. 467-483.

BRACHT, V. Em torno da autonomia e da legitimidade da educação física. In: **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997. p. 15-53.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BETTI, M. et al. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011, n. esp. 105.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 1992, n. 13, p. 282-287.

BETTI, I. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n.1, p.10-15, 1996.

BOTH, A.; NASCIMENTO, J. V. Intervenção profissional na educação física escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abr.-jun. 2009.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas colunas, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, supl., p. 31-47, 2001.

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, jan. 2007.

COSTA, J. L. **A Educação Física nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Erechim – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p.124-128, 1995.

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

FENSTERSEIFER, P. E.; DA SILVA, M. A. Ensaio o “novo” em Educação Física: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAY, L. R. **Educational research**: compentencier for analysis and application. Columbus, Ohio: Cherles E. Merril Pub.Co, 1976.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMORELLI, R. C.; NEIRA, M. C. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez., 2009.

IBOPE. **Pesquisa**: educação física nas escolas públicas brasileira. São Paulo, 2012.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Magistério. Série Formação do Professor.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.129-147, abr./jun. 2010.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2005.

MEZZAROBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n. 3, p, jul.-set. 2013.

NAHAS, M. V. **Fundamentos de aptidão física relacionada à saúde**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

NASARIO, S. T. **Concepção da prática pedagógica do professor de Educação Física**: importância e influência do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

NEVES, M.; BURNS, V. A Educação Física em Nova Friburgo - visão do corpo discente. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

PEREIRA, F. M. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas: Ed. UFpel, 1994.

PEREIRA, F. M. Nível médio de ensino: aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Revista Pensar a Prática** 2, p. 136-155, jun.1998-jun. 1999.

PEREIRA et al. A educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 3. trim. 2009.

- RESENDE, H. G. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. 148 f. Tese (Livre Docência em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- RESENDE, Helder Guerra de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: Resende, H. G.; Votre, S. J. (Org.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho / SBDEF, 1994. p. 11-40.
- RESENDE, H. G.; NASCIMENTO, V. C. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: Eunice Lebre; Jorge Bento. (Org.). **Professor de educação física: ofícios da profissão**. 1. ed. Porto: FCDEF-UP, 2004. p. 213-224
- SANCHOTENE, N. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.
- SOARES, A. J. et al. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 14. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SURAYA, C. D. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- TERRA, D. V.; PIROLO, A. L. Saberes docentes e formação continuada de professores de Educação Física: a perspectiva de investigação-ação. **Lectures, Educacion Física y deportes**, Revista Digital – Buenos Aires, ano 10, n. 93, fev. 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

3 ESTUDO 3 - A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO RENOVADOR EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: ENCONTROS E DESENCONTROS

Resumo

Sabe-se que a intervenção pedagógica dos professores nas aulas de Educação Física escolar (EFE) não vem representada, hegemonicamente, os pressupostos epistemológicos, didáticos e metodológicos do movimento renovador emergentes nas décadas de 1980 e 1990. Contudo, estudos apontam que alguns professores conhecem, debatem e constroem práticas inovadoras, portanto alinhadas a tais pressupostos. O presente estudo teve por objetivo investigar a influência do movimento renovador na intervenção pedagógica de cinco professores em 20 aulas de EFE de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Para tal, utilizamo-nos da observação sistemática de aulas e de entrevista com os professores. A seleção da amostra foi intencional, já que, segundo estudo anterior (Artigo 2), os professores parecem conhecer as propostas inovadoras e identificar-se com elas, afirmando ministrar aulas em acordo com as propostas renovadoras. Os resultados nos mostram que, de maneira geral, as aulas observadas contribuem para as discussões e produções de práticas efetivamente renovadoras.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Movimento Renovador; Intervenção Pedagógica; Práticas Inovadoras.

Introdução

Sabemos que as modificações propostas pelo movimento renovador da Educação Física escolar (EFE) se restringiam, inicialmente, às discussões acadêmicas e produções teóricas da área (KUNZ, 2006; DAOLIO, 2001). Ao longo dos anos, tais discussões e propostas passaram a fazer parte do discurso daqueles professores que, alinhados às ideias, vislumbraram novas e eficientes possibilidades de intervenção.

Contudo, tal cenário não representou – e ainda não representa – o cotidiano das aulas de Educação Física na maioria das escolas brasileiras, configurando-se em um hiato entre o possível abandono dos modelos tradicionais e a carência de práticas renovadoras, isto é, que se aproximam dos objetivos da escola e compreendem a EFE como área da cultura corporal (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Por isso, concordamos com González e Fensterseifer (2009), quando dizem 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 em que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (p.12), não se mostrando hegemônica no cotidiano das escolas.

Em relação ao provável abandono de modelos tradicionais da Educação Física, Daolio (2006) afirma que existe um discurso de grande parte dos professores que, em alguns momentos, é renovador e crítico; por outro lado, a lógica de sua prática ainda se encontra ancorada a determinados valores que poderiam ser considerados como superados. Percebemos cenário semelhante na investigação de Resende, Soares e Moura (2009), haja vista que, apesar de muitos professores não terem sido formados sob os preceitos do método francês ou de qualquer outro dessa tradição, os argumentos utilizados sobre e para a organização das atividades de ensino/aprendizagem objetivaram o desenvolvimento das capacidades físicas para adquirir aptidão física.

Por outro lado, professores parecem estar construindo iniciativas teóricas e interventoras que se aproximam e até representam as propostas do pensamento pedagógico renovador, de forma a revolucionar a prática e apontar caminhos. Para Silva e Molina Neto (2014), professores estão procurando pensar e discutir acerca da prática da Educação Física na escola e, ao mesmo tempo,

Procuram propor algumas mudanças na estrutura organizacional e pedagógica da área: nas mudanças no trato pedagógico do esporte realizado na escola, focando o desafio de trabalhar com meninos e meninas juntos na aula e na realização das atividades; a ênfase nos elementos de coletividade, colaboração e compreensão de que cada estudante tem seu tempo de aprender o realizar corporal; discussões no início e no final da aula sobre o que realizaram e aprenderam nesta, dentre outros. Do mesmo modo, a inclusão de outros temas da cultura corporal de movimento e outras práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física está sendo realizada. (p.1148).

Percebemos que o efetivo abandono das características dos modelos tradicionais não é hegemônico no cotidiano das escolas, ao mesmo tempo em que as práticas inovadoras também não refletem tal perspectiva, uma vez que uma proposição exclui a outra. Contudo, o grupo por nós investigado, no Artigo 2, parece apresentar clareza e se alinhar aos conhecimentos do movimento renovador, fato que corrobora outros estudos (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2010; GRAMORELLI; NEIRA, 2009), os quais já têm apontado que os professores os

conhecem, mas encontram dificuldades em modificar suas práticas pedagógicas na perspectiva de superar o paradigma da racionalidade instrumental; isto é: há um distanciamento entre as proposições críticas e a intervenção nas aulas.

Esse cenário reforça a tese de que, apesar da evolução do discurso pedagógico de uma prática progressista e crítica, há impedimentos à mudança no cotidiano escolar. Com isso, teria o movimento renovador desenvolvido conhecimentos e propostas pedagógicas e didático-metodológicas capazes de contemplar as novas exigências?

Tal dúvida também tem como representantes Paulo Cardan et al. (2014), que afirmam:

Passados mais de 30 anos do início do PPREF⁵, indaga-se: produziram-se instrumentos didático-pedagógicos norteadores para o tratamento do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física escolar coerentes com a crítica do PPREF? (p. 56).

Para Resende e Nascimento (2004), uma das hipóteses que impedem a construção de práticas renovadoras recai sobre a carência, e até ausência, de propostas didático-metodológicas consistentes desenvolvidas por autores do movimento renovador para subsidiar a formação pedagógica e as intervenções didáticas de professores atuantes no ensino da educação física.

Assim sendo, passaram a ser colocadas questões do tipo: Que novas referências de intervenção didático-pedagógica deveriam ser aplicadas quando das tarefas cotidianas do professor de planejar, definir objetivos, selecionar, organizar e transmitir os conhecimentos, organizar e ministrar as atividades de ensino, avaliar e estabelecer as bases da relação com os alunos? Criticava-se o que vinha sendo feito sem, no entanto, apresentar orientações didático-pedagógicas alternativas para se ensinar a educação física, em coerência com as referidas propostas conceituais de pretensões crítico-superadoras. (RESENDE; NASCIMENTO, 2004, p. 4).

Talvez por isso Caparróz (2001) aponte que os professores de Educação Física têm revelado dificuldades em fundamentar suas práticas nas produções teóricas desenvolvidas nas décadas de 1980 e 90 (inclusive na abordagem crítico-superadora que recebeu – e recebe), destaque no campo da Educação Física escolar, representante do movimento renovador. Isso porque parece existir um “elo perdido” entre os preceitos contidos nas produções teóricas e a realidade em que se materializa a prática em educação.

Com isso, os professores sentem falta da integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas e dificuldades que enfrentam no cotidiano das

⁵ Sigla comumente utilizada por Resende (2004) para representar o Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física.

aulas (DARIDO, 2003). Molina e Molina Neto (2001) investigaram um grupo de professores e perceberam que, para eles, os conhecimentos postos à disposição pelos pensadores – renovadores – da Educação Física não têm dado respostas satisfatórias aos problemas que estão enfrentando na prática da escola e das aulas.

As diversas tendências/abordagens da EFE que contribuíram e representam o movimento renovador indicam caminhos metodológicos – inclusive a partir de poucos exemplos de aula – para a construção do trabalho docente. Entretanto, acreditamos que a individualidade de cada abordagem, bem como de documentos curriculares (PCN e DCN) não foram – e ainda não são – capazes de compor o espectro de elementos didáticos necessários à intervenção do professor na construção de uma prática renovadora. Talvez por isso, como nos mostra Caparroz (2001), os professores estejam fundamentando suas intervenções em uma espécie de mistura entre as diferentes concepções existentes e as diretrizes dos documentos oficiais.

Contudo, tomamos como referência as ações propostas por Resende (1994) sobre os diversos elementos didáticos e metodológicos necessários ao encaminhamento didático-pedagógico da EFE em uma perspectiva renovadora. As ações emergem da concepção histórico-crítica defendida pelo autor e por nós admirada, sem omitir ou negar proposições de diversas abordagens do movimento renovador e dos documentos curriculares oficiais. Resende (1994) parece ter considerado o que havia de mais relevante em cada proposta pedagógica para construir seu plano de ação.

Tais ações didático-metodológicas, apesar de terem sido indicadas há 20 anos, mostram-se atuais e relevantes. De lá para cá, diversos e importantes estudos versaram sobre o movimento renovador, abordando temas como a sua própria construção (RESENDE, 1994); o impacto de tais preceitos na identidade de professores (MACHADO, 2012); a influência do pensamento renovador na percepção dos professores da educação básica (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998); a discussão e construção de diversas abordagens/tendências da Educação Física (RESENDE, 1994); as características da abordagem da cultura corporal no discurso dos professores (GIUDICELLI, 2008); a caracterização de modelos de aula a partir do discurso dos professores (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009).

Percebemos que os estudos supracitados careceram de elementos investigativos que representassem o cotidiano didático-metodológico das aulas.

Assim, para Betti et al. (2011), há atualmente, no cenário da Educação Física, a necessidade de investigações que tenham como foco a “didática”, pois permite articular os mais variados temas de pesquisa na direção das práticas pedagógicas concretas, diagnosticar equívocos e méritos dos processos interventivo, apontando, assim, novos caminhos.

Com isso, a partir da necessidade de pesquisas *em educação* que abordem o cotidiano do processo interventivo das aulas de EFE (BETTI et al., 2011), dos resultados satisfatórios apresentados pelos professores investigados no Artigo 2 acerca dos preceitos do movimento renovador, e da afirmação de que suas aulas reverberam tais preceitos, construímos o objetivo deste estudo: investigar a influência do movimento renovador na intervenção pedagógica dos cinco professores (já investigados no Artigo 2) em 20 aulas de EFE em turmas do ensino fundamental de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Buscamos, a partir de observação sistemática das aulas e de entrevista, analisar a relação entre os procedimentos didático-metodológicos adotados pelos professores participantes desta pesquisa e aqueles sugeridos e defendidos por Resende e Nascimento (2004) em uma matriz didático-pedagógica alinhada aos preceitos renovadores.

Tal proposta encontra-se direcionada ao final da década de 90, mais precisamente em 1998, quando Muniz, Resende e Soares investigaram e apontaram a necessidade de (continuar a) investigar a influência do pensamento pedagógico renovador da educação física, já que “investir nas representações dos professores permite inferir sobre o grau das mudanças e continuidades que vêm ocorrendo na educação física escolar” (p.13)

Portanto, concordamos com a crítica feita por Giudicelli (2008), o qual, para investigar os conhecimentos dos professores acerca da abordagem da cultura corporal, estabeleceu como foco a análise no discurso, embora devesse, para otimizar a pesquisa, ter estabelecido a análise na prática concreta desses professores.

No mesmo caminho, Vargas (2012) diz ser fundamental o desenvolvimento de estudos que permitam compreender como agem os professores de EFE, para que, a partir da elucidação das tensões, busquemos a construção de possíveis caminhos que levem à melhora qualitativa da prática pedagógica escolar renovadora.

Já para Rezer (2007), chegamos ao momento de evidenciar, significativamente, propostas que vêm “dando certo”, ou seja, experiências bem sucedidas de intervenção na EFE. Acreditamos não ser mais o momento de denúncia de práticas antiquadas nem de conformidade com intervenções que culminam em um desinvestimento pedagógico, mas sim de coletar e discutir ações epistemológicas e didáticas que aproximam a EFE do seu papel como componente curricular, no rumo da legitimidade.

A nosso ver, há necessidade de construirmos subsídios que aperfeiçoem a intervenção do professor de Educação Física frente a uma prática que atenda aos objetivos da escola e, por consequência, legitime a Educação Física como componente curricular.

Método

Caracteriza-se como uma investigação do tipo qualitativa/exploratória, que envolve observação sistemática com gravação em áudio de aulas de EFE e entrevista com pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado. Dessa forma, visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008).

Para alcance do objetivo proposto, procedemos à ações discriminadas a seguir.

I) Acompanhamos e registramos, em uma ficha de observação sistemática e por meio de gravação de áudio, o desenvolvimento de 20 aulas de EFE em turmas do ensino fundamental de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Gil (2008), a observação sistemática é utilizada em pesquisas que têm por propósito a descrição precisa dos fenômenos. Assim, o pesquisador identifica os aspectos do grupo que são significativos para atingir os objetivos e, para isso, elabora um plano (ficha) de observação.

Essa ficha de observação foi composta por oito indicadores didático-metodológicos construídos e sugeridos por Resende e Nascimento (2004) a partir de investigação com alguns autores especialistas⁶ que participaram da construção

⁶Segundo Resende e Nascimento (2004), especialistas autores são aqueles que reconhecidamente vêm participando da construção conceitual, enquanto veiculadores de propostas de intervenção identificadas com o Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física Brasileira.

conceitual de propostas identificadas com o movimento renovador. Os indicadores são parte da matriz didático-pedagógica do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física Brasileira em que sua construção “partiu de elementos concretos da nossa realidade educacional, presente nos discursos e nas práticas pedagógicas dos atores sociais” (p.10).

Tais indicadores representam ações necessárias para que as aulas se aproximem dos pressupostos renovadores. São divididos em elementos/categorias didáticos, como: objetivos de ensino; conteúdos de ensino; processo metodológico; processo avaliativo; relação professor x aluno.

Além da ficha, utilizamos um micro gravador, com o qual o professor coletou áudio durante as aulas, para que, em seguida, pudesse ser analisado em conjunto com os dados da ficha de observação e do diário de campo. Este último tornou-se peça fundamental à pesquisa, na medida em que o pesquisador pôde fazer registros do contexto físico, cultural, social e afetivo investigado.

II) Optamos por uma entrevista semiestruturada para coletar dados da intervenção pedagógica, o que, a nosso ver, não seria viável por meio somente da ficha de observação sistemática. A escolha da entrevista se justifica por entendermos, como Triviños (1987, p. 146), tratar-se de um instrumento “(...) que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”. O autor ainda acrescenta que essas questões não nascem a priori, que elas são resultados, tanto da teoria – que alimenta a ação do investigador –, quanto de toda a informação que ele já recolheu sobre o “fenômeno social” que lhe interessa. Assim, a entrevista foi gravada e depois transcrita.

Para facilitar a compreensão do leitor, na apresentação dos dados, dividimos a entrevista em duas partes. A primeira é composta por quatro questões iniciais que representam quatro indicadores didático-metodológicos das categorias planejamento e avaliação (RESENDE; NASCIMENTO, 2004) não cabíveis de observação diante das características deste estudo. Tal justificativa apoia-se, sobretudo, no fato de não termos acesso aos planejamentos das aulas. Já a segunda parte, composta pelas demais questões, buscou conhecer as possíveis críticas dos professores às próprias intervenções.

A amostra foi composta por cinco professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que selecionaram uma turma do ensino

fundamental em que ministram aulas para participar da pesquisa. A decisão por investigar turmas do ensino fundamental deve-se ao fato de ser este o segmento da educação básica cronologicamente mais extenso.

Assim, acompanhamos quatro aulas consecutivas e em diferentes dias, de cada um dos cinco professores lotados em cinco escolas diferentes. Conforme dados coletados e discutidos no Artigo 2, os professores mostraram-se adeptos do movimento renovador e afirmaram aplicar tais preceitos em suas aulas, sendo este item critério de inclusão/exclusão. Tais fatos são relevantes e viabilizam a pesquisa em relação aos objetivos propostos.

Em um primeiro momento da apresentação dos dados, caracterizamos o ambiente da pesquisa. Tais informações foram registradas no diário de campo e algumas delas foram coletadas no Artigo 2.

Em seguida, apresentamos o desenvolvimento das aulas observadas obedecendo à seguinte sequência ordinal das categorias didáticas: objetivos de ensino; conteúdos de ensino; processo metodológico; processo avaliativo; relação professor–aluno. Para facilitar a discussão do estudo e a compreensão do leitor, optamos por apresentar e discutir os dados e as características das aulas frente a cada um dos oito indicadores utilizados.

Assim, traçamos o cenário que representa o cotidiano das aulas, evidenciando características da existência ou ausência dos preceitos didáticos apontados nos indicadores. Tais características são apresentadas e discutidas tendo como critério para ordenação as semelhanças entre elas, não necessariamente obedecendo à sequência ordinal em que os professores são classificados.

Em seguida, a partir da entrevista, conhecemos considerações dos professores acerca do planejamento e da avaliação das aulas. Em um segundo momento, conhecemos as possíveis críticas que fizeram às suas intervenções.

Resultados

Caracterizando o ambiente da pesquisa

Apresentamos a seguir o ambiente da pesquisa. As aulas foram observadas e registradas em cinco escolas municipais localizadas em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro nos meses de fevereiro de 2014 a maio de 2014.

O professor 1, lotado em uma unidade de ensino no bairro de Higienópolis, subúrbio da cidade, selecionou uma turma de sexto ano do ensino fundamental para participar da pesquisa. A escola tem três andares e aproximadamente 25 salas de aula, para atender turmas do segundo segmento do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Tem uma quadra coberta, com arquibancada, vestiários e uma sala destinada ao material de Educação Física. O professor afirma ter qualidade e quantidade razoável de material, como bolas, colchonetes, argolas e cordas, mas aponta a necessidade de melhorar.

A professora 2, em uma unidade no bairro de Rocha Miranda, subúrbio da cidade, selecionou uma turma do nono ano para ser observada. A escola possui três andares e um ginásio anexo. Tem aproximadamente 20 salas de aula e uma sala de dança. Oferece aulas para turmas do segundo segmento do ensino fundamental. O ginásio é poliesportivo e conta com dois vestiários e uma sala para o material de Educação Física. A professora diz ter material em quantidade e qualidade satisfatória, pois há bolas diversas, cordas, arcos, bastões, colchonetes, mesa de tênis de mesa, material de ginástica rítmica, raquete de badminton.

O professor 3 é lotado em uma unidade no bairro de Santa Cruz, zona oeste, e optou por uma turma do terceiro ano para participar do estudo. A escola situa-se próximo a duas comunidades não pacificadas. Oferece turmas do primeiro segmento do ensino fundamental e conta com aproximadamente 15 salas de aula, uma sala de dança e quadra externa coberta. A escola não apresenta vestiários ou banheiros próximo à quadra, apenas uma sala para guardar o material de Educação Física. O professor menciona as péssimas condições de material, e relata ter a sua disposição somente três bolas de handebol, três de basquetebol, dois trampolins e um plinto.

A professora 4 é lotada em uma unidade situada na comunidade Rio das Pedras, zona oeste, e a turma participante da pesquisa foi a do primeiro ano do ensino fundamental. É uma escola linear e pequena (aproximadamente 300 m² de área construída), localizada nos fundos de um CIEP municipalizado. Tem 5 salas de aula e oferece turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Divide o uso da quadra, que é do CIEP, com os professores da outra escola. Não há banheiro ou vestiário próximo à quadra, e o material de Educação Física é armazenado em uma sala localizada próximo à secretaria. Afirma ter material suficiente, como cones, bambolês, cordas e petecas, e bolas variadas.

O professor 5 é lotado em uma unidade no bairro Bangu, zona oeste, e selecionou uma turma de quinto ano do ensino fundamental pertencente ao projeto Acelera Brasil⁷. A escola é linear e pequena, com aproximadamente 8 salas de aula. Não há quadra poliesportiva, apenas um espaço ao abrigo do sol, de aproximadamente 100 m², que é utilizado para prática da aula de Educação Física. Não há vestiários ou banheiros próximo à quadra. O material de Educação Física é armazenado em uma sala anexa à biblioteca e constitui-se de apenas duas bolas de futebol e duas de handebol, além de seis sinalizadores (cones) – o que sugere péssimas condições de trabalho.

Os indicadores didático-pedagógicos e as aulas

Apresentamos a seguir o desenvolvimento pedagógico das aulas de acordo com as categorias dos indicadores didático-metodológicos. Assim, para facilitar a discussão do estudo e a compreensão do leitor, optamos por apresentar os dados referentes a cada um dos oito indicadores das cinco categorias didáticas (objetivo, conteúdo, método, avaliação, professor x aluno).

Objetivos de ensino

1) O primeiro indicador buscou identificar se a organização das atividades da aula é processual, norteada por objetivos declarados e discutidos com os alunos, que poderão ser atingidos no final de uma ou de algumas sessões de ensino-aprendizagem.

Assim, os objetivos da aula (ou sessões de aula) devem ser declarados e discutidos com os alunos, além de serem os norteadores à seleção e organização das atividades de ensino/aprendizagem, que devem ser processuais, isto é, compor “um espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão ampliado-se cada vez mais” (SOARES et al., 1992) à medida que ocorre a aprendizagem, desvinculando-se da estruturação em partes estanques.

Os professores 1, 3 e 4 pareceram corroborar o indicador. O professor 1, a partir do conteúdo danças folclóricas, nas três primeiras aulas selecionou apenas

⁷Programa de aceleração da aprendizagem que visa corrigir a defasagem ano escolar – idade. Como exemplo da turma investigada nesta pesquisa, os alunos pertencentes a referida turma (quinto ano do ensino fundamental) possuíam faixa etária entre 11 e 14 anos.

uma atividade por aula, em que os alunos deveriam construir coreografias e conhecer e experimentar as coreografias tradicionais das músicas. Na quarta aula, as atividades foram de discussão e interpretação das letras das músicas exploradas nas três primeiras aulas. Além disso, declarou os objetivos das aulas, mas não os discutiu; demonstrou encadeamento processual entre as atividades das quatro aulas.

O professor 3, também a partir do conteúdo dança, pareceu corroborar o indicador. Apesar de não debater, apresentou as propostas aos alunos em todas as aulas. Como exemplo, *“Hoje, o professor vai apresentar para vocês dois vídeos bem rápidos que vão falar um pouco sobre o funk e principalmente sobre os passinhos. Depois nós vamos para a sala de dança para tentar fazer as danças e depois vamos para a aula livre”*. Além disso, as atividades de cada aula e o conjunto das quatro aulas, assim como fez o professor 1, foram encadeados. Na primeira e na segunda aula, foi realizada uma atividade para construção das coreografias de duas músicas de funk; já na terceira e na quarta aula, o professor apresentou a coreografia de outras danças.

A professora 4 pareceu organizar as atividades de forma processual, alinhada aos temas e possíveis habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos, mas em três aulas apenas declarou o tema/assunto. Como exemplo: *“Hoje as brincadeiras que eu trouxe são de andar, andar diferente e correr (aula 2).”* Na quarta aula, ela apresentou os objetivos: *“Nós vamos tentar fazer um dia de índio lá na quadra, tentando imitar os costumes dos índios”*. Com isso, evidenciou o aprendizado de habilidades motoras básicas, como andar, correr, pegar, saltar, rastejar, sempre em função dos temas das aulas.

Os professores 2 e 5 não corroboraram o indicador. A professora 2 apenas informou que a primeira aula seria sobre alongamento e propôs uma sessão de alongamentos para que os alunos conhecessem e experimentassem, seguida por discussões e uma tarefa para casa acerca de doenças causadas pelo sedentarismo, outro tema/conteúdo. Na terceira aula, coletou as tarefas prescritas e, sem declarar os objetivos, exibiu um vídeo acerca da alimentação e obesidade, seguido por perguntas escritas e discussões referentes ao vídeo. Percebemos certa coerência em relação às proposições sobre as doenças (parte da primeira aula) e à exposição do vídeo (terceira aula), mas não podemos afirmar que tal organização foi processual, uma vez que foi interrompida por uma aula de voleibol (a segunda aula),

além de não terem sido expostos os objetivos de cada sessão de atividades/conteúdos da primeira e terceira aula.

A segunda e a quarta aula tiveram como conteúdo o voleibol e o basquetebol, respectivamente. Na aula sobre voleibol, apenas informou o tema e prescreveu as atividades; utilizou-se da perspectiva do aquecimento, de algumas atividades acerca dos fundamentos e, por fim, do jogo. Já em relação ao basquetebol, informou: “*Nós vamos fazer o basquete pensando em fazer exercício e dar oportunidade de conhecer um esporte novo*”. Apesar da declaração, metodologicamente, encaminhou a aula de forma similar à de voleibol. Percebemos que a organização das atividades das duas aulas supracitadas não foi resultado da aprendizagem processual dos alunos, uma vez que a prescrição ocorreu independentemente de discussões e avaliações sobre o aprendizado. Nesse sentido, em quatro aulas, abordou diversos temas e conteúdos, demonstrando certa confusão para a organização das atividades, além de não expor os objetivos de cada aula ou sessão de aulas.

O professor 5 ministrou as aulas sobre o tema frescobol e em três delas propôs “piques” descontextualizados do tema, evidenciando talvez um caráter que nos remeta à perspectiva do aquecimento ou apenas de uma atividade recreativa descontextualizada. Em duas aulas utilizou vídeos, seguidos de discussões, e em todas propôs atividades direcionadas à prática do frescobol. Contudo, apresentou apenas os objetivos da primeira aula, ou seja, conhecer os materiais utilizados na prática do frescobol e experimentar o esporte.

Acreditamos que o objetivo de experimentar a prática do frescobol tenha sido a tônica das aulas, por propor atividades semelhantes e mostrar coerentemente o encadeamento entre elas, já que relembra as atividades da aula anterior. Apesar de encadear as atividades do frescobol, fragmentou a ação processual da aula ao selecionar piques iniciais, fato que não corrobora a proposta do indicador.

2) O segundo indicador buscou identificar se as aulas são norteadas por objetivos que evidenciam a ação ou conjunto de ações esperadas dos alunos, em função da tematização da aula ou sequência de aulas, desvinculando-os de preocupações como formulação em termos operacionais.

Assim, os objetivos de ensino representam o norte e o fio condutor da aula. Com isso, as aulas e os objetivos devem evidenciar as ações esperadas dos alunos em relação aos conteúdos e temas da aula (ou sessões de). As intervenções dos professores 1, 3, 4 e 5 pareceram se alinhar ao indicador, mesmo que parcialmente.

O professor 1, alinhado ao indicador, oportunizou a reflexão e prática de duas danças folclóricas. Em relação aos objetivos, os alunos deveriam analisar, experimentar e construir sua própria coreografia para cada um das danças, e ainda participar ativamente para (re)construir a coreografia tradicional apresentada pelo professor. Além disso, na quarta aula, analisaram e discutiram o conteúdo da letra de cada uma das músicas, remetendo às práticas corporais executadas em aulas anteriores.

Já o professor 3, que apresentou os objetivos aos alunos, criou oportunidade para que eles construíssem coreografias para duas músicas de funk. Além disso, em outras aulas, apresentou e permitiu que os alunos experimentassem as coreografias de diversas danças, conforme expôs no início de cada aula. Portanto, mostrou-se alinhado à prática do professor 1 e ao indicador.

A professora 4 abordou os temas ‘mão’, ‘pé’, ‘vogais’ e ‘costumes de índio’. Assim, proporcionou atividades/discussões diante de ferramentas digitais (imagens e vídeos) e práticas que permitiram que os estudantes experimentassem movimentos e desenvolvessem habilidades referentes aos temas de cada aula. Conhecemos apenas os objetivos da aula sobre o tema “dia de índio”, já que nas demais a professora não os expôs. Contudo, acreditamos que os objetivos das demais aulas propiciaram, por meio das atividades, as ações dos alunos em relação a cada tema.

O professor 5 apresentou o objetivo de experimentar o frescobol na primeira aula, mas encadeou as atividades das demais aulas em função daquilo que iniciou na primeira. Acreditamos que o mesmo objetivo tenha perdurado por todo o processo. Assim, podemos perceber que as atividades – com excessão dos “piques” iniciais – estavam alinhadas ao tema frescobol e buscavam oportunizar experiências de rebater a bola, jogar em duplas, trios e quartetos, em um possível e aparente processo de aprendizagem que se alinha ao indicador.

Já a professora 2, em parte da primeira aula, propôs uma sessão de alongamentos, permitindo aos estudantes a possibilidade de conhecerem e experimentarem exercícios que podem contribuir para o relaxamento e melhora respiratória. *“Turma, agora nós vamos fazer a segunda parte de alongamentos, que são os respiratórios. Quando a gente treina o exercício respiratório, contribui para o relaxamento, melhora a nossa concentração e a nossa capacidade respiratória”*. Ao retornar à sala de aula, a professora evidenciou as doenças causadas pelo sedentarismo, por meio de uma material impresso que foi entregue aos alunos, e

solicitou uma pesquisa acerca de determinada doença, a qual deveria ser entregue na terceira aula. Já na terceira aula, a professora verificou a confecção da pesquisa e exibiu um vídeo acerca da obesidade e má alimentação, seguido de algumas perguntas acerca de questões exibidas no vídeo.

Na segunda aula, afirmou que o tema era voleibol, mas não apresentou os objetivos. Percebemos a tentativa de propor a experiência dos fundamentos toque por cima e manchete, além de proporcionar o jogo de voleibol. Como exemplo:

Para terminar o aquecimento, vamos fazer três filas de cada lado da quadra e de frente pra rede. Vocês vão trocar passes de um lado para o outro da rede, o objetivo é trocar passes e acertar a bola no chão do campo adversário, que deve ir para o final da fila. (Professora 2).

Cenário semelhante foi o da quarta aula, sobre o tema basquetebol, na qual declarou que o objetivo era conhecer um novo esporte e fazer exercício; assim, oportunizou experiências acerca do passe, drible, finta e arremesso, seguidas pelo jogo de basquetebol. Com isso, apesar de não ter exposto os objetivos em todas as aulas e diante da diversidade de temas, acreditamos que as propostas evidenciaram a participação dos alunos em relação aos temas.

Conteúdos de ensino

3) O terceiro indicador buscou conhecer se os conhecimentos/habilidades a serem trabalhados na EFE são os referentes à ginástica, ao jogo e brincadeira popular, ao esporte, à dança e à luta, ou seja, aos diversos temas da cultura corporal.

Todos os professores, durante as 20 aulas, desenvolveram conteúdos, conhecimentos e habilidades acerca das diversas manifestações da cultura corporal humana. Os professores 1 e 3 desenvolveram conhecimentos da dança. O professor 5 utilizou-se do frescobol, a professora 4 propôs jogos e brincadeiras populares e infantis ao grupo de crianças de seis anos para privilegiar o desenvolvimento de habilidades como correr, saltar, pegar e arremessar. E a professora 2 utilizou-se do voleibol, do basquetebol e de atividades rítmicas e expressivas, como o alongamento, além de conhecimentos relativos ao funcionamento fisiológico do corpo.

Os PCNs para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) dividem os conteúdos da Educação Física em três blocos: esporte, jogos, lutas e ginástica; atividades

rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo humano. Portanto, a nosso ver, todos se referem a temas e assuntos da cultura corporal do movimento.

Assim, além dos esportes e dança, destacamos parte do trabalho desenvolvido pelas professoras 2 e 4, as quais ministravam aulas para turmas que representavam os dois polos do ensino fundamental, o 9º ano (alunos com aproximadamente 15 anos de idade) e o 1º (6 anos de idade), respectivamente. A professora 2 abordou assuntos como doenças causadas pelo sedentarismo, evidenciando a relação entre obesidade, má alimentação e falta de exercício físico, além de desenvolver uma aula sobre alongamento. Já a professora 4 propiciou conhecimentos sobre partes do corpo humano e práticas de habilidades motoras necessárias às atividades do índio na floresta.

O grupo investigado parece ter superado uma possível era do esporte como conteúdo hegemônico das aulas. Percebemos que as atividades rítmicas e expressivas surgem como possibilidade de ampliação dos conhecimentos de que trata a Educação Física.

Assim superamos o cenário apontado por Almeida (2004), em que a EFE, em diversas instituições, tem a sua cultura reduzida a atividades com bola, e muitas vezes apenas ao esporte, atenuando a grande possibilidade de ampliar a cultura do aluno em um campo tão vasto e interessante. Além disso, parece irmos de encontro ao estudo de Sanchotene (2007), que, ao investigar a prática pedagógica de sete professores públicos de Porto Alegre, percebeu que poucas foram as vezes em que observou aulas com temas como dança, recreação, meditação e aulas teóricas, que, na maioria das vezes, terminavam com um jogo esportivo.

Devemos ressaltar que os entrevistados foram escolhidos a partir de sua afinidade com o movimento renovador; com isso, potencializam-se as possibilidades de aulas com maior grau de interação com os pressupostos de tal movimento.

Outra possibilidade é a variação a partir dos esportes tradicionais, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Tal fato torna-se evidente diante do trabalho desenvolvido pelo professor 5, que, apesar de pouco e precário espaço, ofereceu o frescobol aos estudantes, a partir de materiais (bolas e raquetes) arrecadados com membros da comunidade escolar.

4) O quarto indicador buscou conhecer se os objetivos e os conteúdos de ensino são desenvolvidos de modo a possibilitar ao aluno a compreensão, numa

perspectiva histórico-crítica, dos fundamentos específicos, dos sentidos e valores determinantes do seu desenvolvimento sociocultural.

Assim, os objetivos e conteúdos de ensino devem permitir que o aluno compreenda, sob o viés histórico-crítico, os sentidos, os valores e as características do seu desenvolvimento sociocultural. Nesse aspecto, concordamos com Resende (1994), quando relata:

Nessa perspectiva a vivência prática das diferentes manifestações da cultura corporal precisa ser acompanhada por um processo sistemático de reflexão histórica, não só para que a sociedade se aproprie dos sentidos, valores e significados a ela subjacentes, mas também para que possa se socializar e intervir no seu processo de execução, criação e recriação. O salto qualitativo da concepção histórico-crítica de educação e educação física foi possibilitar a compreensão de que essas instâncias não se constituem num fim em si mesmas. Elas estão articuladas em diferentes níveis com uma prática político-social global em prol da conscientização e emancipação cultural das classes populares, no sentido da construção de uma sociedade democrática inspirada nos valores de justiça, igualdade, solidariedade, liberdade e coletividade (p.14).

Contudo, apesar de o indicador emergir de matriz conceitual supracitada, consideramos que a reflexão histórica (e até crítica) sobre as diversas manifestações da cultura corporal contribui para a compreensão do aluno acerca dos sentidos, significados e valores do seu desenvolvimento sociocultural, independentemente de tomar partido das camadas populares. Assim, a discussão dos resultados também considera as práticas metodológicas que direcionam o aluno à compreensão histórica do conteúdo.

Além disso, diante do fato de alguns professores não declararem os objetivos e conteúdos de determinadas aulas e por não termos acesso aos planejamentos de aula, procuramos construir tal cenário a partir da compreensão e do registro do pesquisador.

Os professores 1, 3, 4 e 5 desenvolveram práticas que, a nosso ver, possibilitaram a compressão dos estudantes, numa perspectiva histórico-crítica acerca de fundamentos, sentidos e valores do seu desenvolvimento sociocultural. O professor 1, conforme já citado, propôs a experiência e compreensão acerca das danças regionais (do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul) que representam o costume de determinados grupos socioculturais. Com isso, além de experimentarem as coreografias, também exploraram as letras das músicas, que remetiam aos costumes de cada povo. Como exemplo: *“Já a palavra chote, vem de ‘schottinh’*,

uma dança que vem da França e provavelmente trazida pelos imigrantes que foram morar no Rio Grande do Sul” (professor 1).

Já o professor 3 explorou o funk ao propor reflexões e práticas que resultaram na construção de coreografias e em discussões a partir de vídeos que mostraram características socioculturais do funk e daqueles que o utilizam, até mesmo justificando a seleção de tal ritmo frente às características dos alunos e da região da escola.

O passinho tem uma história, tudo na nossa vida tem uma história e cada um de nós também. A dança também tem sua história e nós temos que estudar a história das coisas para entender por que a gente dança. No outro vídeo que a jornalista disse que o funk carioca é uma mistura da nossa cultura, diferente do de origem nos Estados Unidos. Então, quando o funk chega no Brasil vai para a comunidade porque tem a maioria de negros, que sofriam preconceito da origem Branca. Por isso o funk conseguiu influenciar muitos moradores da favela. (Professor 3)

Além disso, apresentou aos alunos, mesmo que brevemente, as características e história de outras danças (Forró, Cacuriá, Jongo e Capoeira) bem como proporcionou experiências coreográficas sobre elas.

A professora 4 apresentou aos pequenos alunos algumas partes do corpo humano utilizando-se de vídeos e imagens, os quais permitiram que explorassem jogos e brincadeiras que exigiam habilidades motoras referentes ao uso das mãos e dos pés.

Vocês sabiam que pelos ossos da mão dá para saber se a gente já cresceu tudo ou se ainda vai crescer. Os ossos de vocês ainda vão crescer muito. Agora, nós vamos desenhar a nossa mão numa folha, que vou guardar ,e no final do ano nós vamos fazer de novo para ver se a mão cresceu. Os pezinhos servem para? Andar e correr. Eu trouxe um vídeo sobre os três animais que correm mais rápido. (Professora 4)

Em outro momento, desenvolveu atividades de deslocamento combinadas com os conhecimentos acerca das vogais. Além disso, em outra aula, apresentou as características socioculturais dos índios e proporcionou experiências motoras para que os alunos vivessem um dia de índio. Somam-se a isso as imagens e vídeos que retratavam as datas comemorativas do mês vigente.

O professor 5 evidenciou a história do frescobol, a prática do esporte como lazer nas praias e sua relação com a conservação/destruição delas. Para isso, exibiu vídeos e propôs discussões sobre a necessidade de consumirmos produtos e jogarmos o lixo na lixeira, seja na praia ou na escola. Portanto, pediu aos estudantes que avaliassem e limpassem a quadra para a prática da Educação Física: *“Comeu o seu biscoito, bebeu seu guaraná, amigão, é lixo na lixeira. Se não tiver lixeira, coloca*

num saquinho e dá o seu jeito. No chão não, na areia não, na água não". Além disso, evidenciou a questão da cooperação entre as pessoas, sobretudo no esporte: *"Viram como funciona o frescobol? É um esporte cooperativo, porque as duas pessoas que estão jogando estão cooperando. Você precisa do seu amigo para pode jogar"*.

A professora 2, ao propor duas aulas esportivas na quadra, uma de voleibol e outra de basquetebol, não demonstrou na formulação de objetivos e na seleção do conteúdo preocupação com a compreensão dos estudantes sobre seu desenvolvimento sociocultural numa perspectiva histórico-crítica. Assim, nos pareceram apenas a proposição e execução de uma série de atividades técnico-esportivas que privilegiavam os aspectos psicomotores. Contudo, não podemos desconsiderar as características histórico-culturais da atividade esportiva, mesmo que não tenha havido discussões acerca dos conhecimentos das práticas, como fez o professor 5 ao abordar o frescobol. Esse cenário pode ser reforçado pela ideia de haver aquecimento como parte da aula, de prescrever a mesma atividade e o mesmo nível de dificuldade a todos do grupo, ao fato de valorizar a competição e a vitória na atividade.

Para terminar o aquecimento, vamos fazer três filas de cada lado da quadra e de frente para rede. Vocês vão trocar passes de um lado para o outro da rede. O objetivo é trocar passes e acertar a bola no chão do campo adversário, que deve ir para o final da fila. (Professora 2)

No entanto, nas outras duas aulas, uma na sala de dança e outra na sala de aula, com conteúdo relacionado ao alongamento e às doenças/saúde, demonstrou preocupação em oportunizar conhecimentos acerca da prática dos alongamentos como meio para superar o sedentarismo e melhorar da saúde. Além disso, as reflexões sobre as doenças causadas pelo sedentarismo, a pesquisa aprofundada de uma determinada doença, as discussões e perguntas referentes ao vídeo (muito além do peso) e a discussão sobre a necessidade de praticar exercício físico refletiu as características do indicador.

Processo metodológico da aula

5) O quinto indicador buscou conhecer se as metodologias e os procedimentos de ensino propiciam a participação ativa dos alunos no sentido da aquisição dos conhecimentos/habilidades e da reflexão sobre valores subjacentes à cultura do movimento humano.

Assim, o encaminhamento metodológico da aula deve evidenciar a participação ativa dos alunos, para que possam adquirir conhecimentos e habilidades e refletir sobre os valores das manifestações da cultura corporal do movimento.

Todos corroboraram o indicador. Foi assim com o objetivo de construção, apresentação e reprodução de coreografias do “caranguejo”, “chote carreirinho” (professor 1) e das diversas danças, com ênfase no Funk nas aulas do professor 3. Os dois professores não só apresentaram coreografias para que os alunos experimentassem, como criaram atividades que exigiam dos alunos o poder de análise, síntese e construção de práticas corporais. Além disso, permitiram a reflexão acerca das manifestações corporais, que, além de ocorrer por meio da prática, emergiu a partir de discussões com uso de letras das músicas, materiais escritos, vídeos e imagens.

Hoje, nós vamos fazer a coreografia oficial de uma delas, o chote carreirinho, a gente vai mostrar como faz, vai ensaiar e no final vocês vão apresentar semelhante ao jeito como é dançada no Rio Grande do Sul. (Professor 1).

Esses dois vídeos, o que eu quis mostrar para vocês? Primeiro, que o passinho tem uma história, tudo na nossa vida tem uma história e cada um de nós tem uma estória. Por isso, a dança também tem sua estória, e nós temos que estudar a estória das coisas para entender por que a gente dança. (Professor 3)

Já nas aulas do professor 5, os alunos conheceram e experimentaram a prática do frescobol, uma modalidade criada e difundida nas praias, mas que também pode ser utilizada em outros espaços. Tiveram a possibilidade de conhecer a história e o contexto em que é praticado, com destaque ao uso inadequado do espaço da praia em relação aos demais banhistas. Outro ponto referiu-se às discussões acerca da conservação da praia.

Para que a praia seja um bom espaço para a prática do frescobol, devemos fazer o que com ela? Conservar, cuidar da praia, assim como temos que cuidar da nossa escola, do nosso material, do ambiente onde frequentamos. Um dos cuidados que temos que ter na praia é a higiene pública, a questão do lixo, da limpeza, não jogar lixo na areia, na água. (Professor 5)

Experimentaram, em diversas atividades, habilidades e conhecimentos para rebater a bola em posições diferentes, como posicionar a raquete para rebater a bola, o posicionamento do tronco e das pernas durante o jogo. Jogaram individualmente, em duplas, trios e quartetos, ampliando as diversas possibilidades

de jogar: *“Vamos continuar a nossa prática da aula passada, batendo na bola debaixo para cima, em duplas e depois em trios”*.

A professora 2 ofereceu aos alunos a chance de praticar e conhecer as possibilidades de realizar alongamentos em busca de relaxamento e melhora postural, inclusive em ambientes domésticos. Para isso, *“basta ter um ambiente agradável, um colchonete e uma música relaxante. Eles vão fazer você se sentir bem”*. Com isso, aprenderam que os alongamentos podem melhorar a respiração e a postura. Em outro momento, tiveram contato e pesquisaram acerca das doenças causadas pelo sedentarismo e sua relação com a prática de exercício físico e a alimentação. Conheceram, por meio de um vídeo, quais são os alimentos mais calóricos e como nos alimentamos mal: *“Se comermos um pacotinho daquele biscoito amarelo de milho, precisaremos de 1:50 minutos de natação para gastar toda a caloria”*. Tais práticas pareceram corroborar o indicador.

Também tiveram a oportunidade de experimentar o passe, o drible, o arremesso e o jogo de basquetebol, além do passe, saque e o jogo de voleibol.

Vocês estão misturando saque com manchete. Um pé na frente outro atrás, segura a bola e faz uma mão fechadinha para dar um “soquinho” ou então é jogar a bola para alto e bate, que é um pouquinho mais difícil. Treina porque na hora do jogo vai ajudar muito. (Professora 2 - aula 2).

“Nós vamos fazer o baquete pensando em fazer exercício e dar oportunidade de conhecer um esporte novo” (Aula 4). Contudo, acreditamos que essas duas aulas permitiram a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas padeceram de proporcionar reflexões acerca dos valores referentes à cultura corporal.

6) O sexto indicador buscou conhecer se as metodologias e procedimentos de ensino são abertos às experiências de aquisição e reflexão sobre os conhecimentos/habilidades, bem como às experiências que estimulem iniciativas criativas e construtivas acerca das manifestações da cultura do movimento humano.

O encaminhamento metodológico e os procedimentos de ensino da aula devem evidenciar um ensino aberto às experiências dos alunos, sobretudo a partir de iniciativas criativas e construtivas, permitindo a aquisição e reflexão sobre os conhecimentos e habilidades da cultura corporal.

As atividades propostas pelos professores 1 e 3, a partir do tema dança, evidenciaram a possibilidade de um ensino aberto à experiência de aquisição e reflexão de conhecimentos, bem como de iniciativas criativas dos alunos para criar coreografias a partir de diversas músicas, que, segundo o professor 3, poderiam ser

escolhidas por eles. Como exemplos, *“Depois do vídeo, nós vamos para a sala de dança para tentar fazer as danças. Qual das duas músicas vocês vão querer dançar?”* (Professor 3).

Hoje eu vou apresentar para vocês dois tipos de danças folclóricas, na verdade duas músicas, o Chote Carreirinho que veio do Rio grande do Sul e o Caranguejo, que é do Rio de Janeiro. Depois, cada grupo vai criar uma coreografia para uma das duas músicas e apresentar a turma. (Professor 1).

As aulas dos professores 2, 4, e 5 careceram de atividades criativas e construtivas, mas, a nosso ver, propuseram práticas abertas às experiências, mesmo que em pequeno grau. Evidenciamos a não existência de procedimentos que valorizassem a padronização de movimentos técnicos, tão comum nas abordagens tradicionais de ensino. O professor 5, sob o tema frescobol, prescreveu atividades que a nosso ver permitiram experiências acerca dos conhecimentos e habilidades e reflexões sobre a relação frescobol/conservação da praia, mas padeceu da exigência de iniciativas criativas e construtivas dos estudantes. Puderam experimentar as diversas formas de jogar frescobol, mas restringiam-se a obedecer e executar as atividades prescritas pelo professor, sobretudo diante da pouca variedade de atividades: *“Fizemos hoje em dupla e em quartetos, mas também podem jogar em trio. Na próxima aula, vamos praticar um pouco mais em duplas e quartetos, e vamos aprender a jogar em trios”*. O professor poderia sugerir que experimentassem as diversas formas de empunhar a raquete; se é melhor rebater de baixo para cima ou vice-versa; se é melhor jogar em duplas, trios ou quartetos.

O mesmo cenário ocorreu com a professora 2, que, ao utilizar-se do voleibol e do basquetebol, apresentou procedimentos e atividades que não exigiam ações criativas ou construtivas, pois restringiam-se às diversas atividades coletivas relacionadas aos fundamentos dos esportes, como “recorde”; “três cortes”, “arremesso”. Contudo, quanto ao conteúdo alongamento, apesar de prescrever as atividades, recomendava que cada um realizasse os movimentos da forma mais confortável.

Em relação aos conhecimentos acerca das doenças causadas pelo sedentarismo e pela alimentação, a exibição e discussão acerca do vídeo (muito além do peso) e a necessidade de se aprofundar em uma determinada doença, realizando uma espécie de redação, reverberou uma ação criativa, porém única no contexto das aulas. Em síntese, acreditamos que, por se tratar de estudantes do 9º

ano (com idade média de 15 anos), há possibilidade de terem autonomia e competências para criar e construir meios que potencializem as aprendizagens nas aulas.

A professora 4, que ministrou aula para estudantes com seis anos de idade, oportunizou experiências para aquisição de conhecimentos. Contudo, assim como os professores 2 e 5, propôs atividades que se distanciavam da exigência de competências criativas, uma vez que os estudantes deveriam cumprir as exigências das atividades de correr, andar, saltar, pegar, etc., conforme demonstração da professora. Levantamos a discussão acerca da dificuldade que a professora encontrou para, sozinha, construir sessões de ensino da EFE para aproximadamente 30 crianças de seis anos, que usualmente, demonstram pouca autonomia para se organizarem e solucionarem problemas em grupo.

Avaliação

7) A fim de obter dados acerca da avaliação nas aulas, selecionamos um indicador que busca, na medida do possível, saber se aula é encerrada com uma análise avaliativa do professor e dos alunos, no sentido de refletirem sobre as experiências vivenciadas, e levantarem indicações e propostas para as sessões seguintes de ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação que deve ser realizada no final de cada sessão de aula por parte dos estudantes e do professor, isto é, uma discussão entre eles que permite atribuir juízo de valor sobre as experiências vividas e traçar os caminhos futuros, parece que estamos diante de certo desacordo.

Percebemos que a prática de realizar uma análise avaliativa ao fim de cada aula e traçar os caminhos metodológicos da aula seguinte não foi a tônica de todos os professores investigados. Contudo, acreditamos que tal perspectiva encontra-se no rol de conhecimentos didáticos deles. Os professores 1 e 2 a realizaram no término de uma aula. O professor 5 elogiou, lembrou algumas atividades e disse que continuariam na aula seguinte. O professor 3 apenas elogiou parte do grupo e advertiu outra parte em uma aula – cenário parecido com o da professora 4, que fez apenas considerações acerca das condutas inadequadas dos alunos em duas aulas.

O professor 1 propôs reflexão final, com os alunos dispostos em círculo, acerca das coreografias elaboradas. Buscou evidenciar a percepção deles sobre a aula e explicou o que fariam na aula seguinte. Tal fato ocorreu em uma aula, mas

em nenhum momento os alunos sugeriram qualquer proposta ou atividade. Apenas o professor, talvez diante da omissão dos alunos, fez reflexões sobre a sessão e informou como seria a aula seguinte.

A professora 2 propôs, em uma aula que ministrava para o 9º ano, uma breve discussão acerca da atividade de relaxamento, perguntando aos alunos o que eles acharam da aula. Alguns disseram que gostaram muito, pois ajudou a relaxar. Em seguida, procedeu à segunda parte da aula, que abordou as doenças causadas pelo sedentarismo, e informou que o tema da aula seguinte seria voleibol. Não promoveu qualquer discussão nas aulas seguintes.

Já os professores 3 e 5 realizaram tal avaliação apenas no final de uma aula, a primeira. O professor 3 destacou: *“Primeiro quero parabenizar os que se organizaram e participaram da aula. Já é um grande avanço vocês estarem se organizando. Aqueles que não participaram precisam participar”*. Já o professor 5 assim se expressou: *“Turma, excelente aula, apesar de alguns colegas atrapalharem. Vamos parar agora e deixar uma sensação de quero mais. Fizemos hoje em dupla e em quartetos, mas também podem jogar em trio. Na próxima aula, vamos praticar um pouco mais”*.

Acreditamos que as possíveis discussões podem ter sido impedidas diante da “pressão” que os alunos exerciam sobre os professores para obterem o “tempo livre”. O professor 3 ministrava aulas para a turma do 3º ano (9/10 anos de idade), e o professor 5, para a turma do projeto Acelera Brasil (11/14 anos de idade). Apesar de sua pouca idade, pudemos perceber o quanto os estudantes dificultaram o trabalho dos professores, ao exigirem o término das atividades propostas para que pudessem ocupar-se de um “tempo livre” para jogar aquilo que desejassem, utilizando os materiais disponibilizados.

A professora 4, que ministrou aula para o 1º ano do ensino fundamental, fez considerações acerca das quatro aulas, referindo-se sempre às atitudes comportamentais dos alunos. Em nenhum momento houve discussão entre professor e aluno acerca das experiências da aula, apenas proposições da professora:

Gostei da aula; o comportamento foi muito bom; vocês precisam se comportar melhor; a gente demorou muito porque eu tive que parar a aula várias vezes porque um implica com o outro, um bate no outro, uma deita no chão, outra senta na arquibancada; Todos vão levantar e na fila que estão, do jeito que tá, vamos para a sala. Não vou nem cantar a música, porque fiquei triste com vocês. (Professora 4)

Relação professor - aluno

8) Buscamos identificar se a relação professor-aluno é dialógica, objetivando o constante exercício da autonomia, da participação ativa e da capacidade de reflexão, no sentido da superação de dificuldades na apreensão dos conhecimentos/habilidades e de condutas disciplinares julgadas inadequadas.

Apesar da complexidade de conceitos e ações que compõem o indicador, acreditamos que seja possível realizar considerações acerca da intervenção dos professores. A nosso ver, todos os professores demonstraram ter uma relação dialógica com seus alunos durante as aulas, evidenciando a participação ativa e a construção da autonomia para superar as dificuldades, apesar de as aulas terem acontecido em ambientes distintos, com alunos de faixa etária, conteúdos e objetivos diferentes.

Ficou clara a intervenção constante do professor no encaminhamento da aula, isto é, em nenhum momento (exceto quanto ao destino para o “tempo livre” – que discutiremos mais adiante) os professores se omitiram ou deixaram de oferecer orientação na realização das atividades. Na verdade, Buscaram sempre permitir que os estudantes construíssem e desenvolvessem suas habilidades e competências para realização das atividades.

É evidente que tal orientação pode mostrar-se precária aos olhos de muitos, inclusive dos alunos, já que nos deparamos com um cenário de aproximadamente 30 estudantes por turma. Assim, os professores que atuam sozinhos precisam orientar e avaliar o aprendizado de muitos estudantes de uma mesma turma.

Outro ponto que merece destaque é a intervenção do professor sobre condutas indisciplinadas dos alunos, que mostrou-se clara e intensa na prática de quatro professores. Apenas na turma de 9º ano do ensino fundamental, para a qual a professora 2 ministrou aulas, não houve conflitos por causa de atitudes indisciplinadas.

Nas aulas dos professores 1 e 3, que tinham a dança como conteúdo, parece que houve certa rejeição por parte de alguns alunos do sexo masculino. Estes, insatisfeitos com o conteúdo e diante do desejo da prática esportiva, optaram por não participar das atividades e realizaram atitudes inadequadas, como: xingar os demais colegas; atrapalhar e impedir a coreografia de outros grupos; evadir-se do local de aula; interromper explicações do professor para solicitar a prática de futebol

(“tempo livre”). Contudo, os professores buscaram orientar os alunos no decorrer das atividades no sentido de otimizar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades, mesmo enfrentando algumas dificuldades.

Os professores 1 e 3 tiveram mais dificuldade para o encaminhamento de algumas aulas, sobretudo o professor 3, que utilizou a sala de dança da escola, de aproximadamente 30 metros quadrados. Os cerca de 30 estudantes da turma não obedecerem às recomendações do professor para que aguardassem sentados enquanto determinado grupo se apresentava, o que acabou se configurando em um verdadeiro caos no espaço de aula, dificultando a intervenção. Como exemplos: *“Foram 15 minutos da aula vocês fazendo bagunça!” Dessa vez não vai ter segunda chance; se permanecer, vai descer para a direção.” (aula 2); “Pelo amor de Deus, cara. Toda vez é isso. Não colaboram.” (aula 1).* Além disso, o professor destacou a importância da participação de alguns meninos nas atividades: *“Aqueles que não participaram, precisam participar”.*

Cenário parecido vivenciou o professor 1, já que os alunos não cooperavam com o encaminhamento das aulas.

Quero registrar que vocês já perderam 20 minutos de aula. Vocês sabem que a aula ocorre nos dois últimos tempos e por isso já devem descer de mochila para poder trocar de roupa. Por que ninguém trocou de roupa para a aula ainda? (Professor 1)

Um aluno disse: *“Vai ter nem tempo livre, né?”.* O professor respondeu: *“Se todo mundo cooperar, vai ter; se atrapalharem, não vai dar tempo”.* Mais uma vez percebemos que o interesse de alguns recai apenas na prática esportiva, e que a aula parece ser castigo. (Aula 2)

O professor 5 ministrou aulas para aproximadamente 13 estudantes e, apesar do pequeno número e da escolha de um conteúdo esportivo novo para os alunos, também enfrentou condutas inadequadas.

A liberdade é para beber água e voltar. Não quero ninguém indo na sala e no banheiro sem pedir. “Agora podemos começar nossa atividade. Vamos lá! Por favor, para de perturbar o outro. Preste atenção em mim. (Professor 5)

Além disso, a turma era composta por duas meninas – uma estava em licença médica e a outra resistia em participar – e um meninocuja atitude levou o professor a solicitar várias vezes: *“Amigão, é aula. Aula não é opcional”.* Apesar de tais fatos, o professor permanentemente orientou o grupo, tanto para a formação das atividades, quanto para a construção de habilidades e conhecimentos.

Isso. Bate mais devagar. Debaixo para cima. Chega mais pro lado, para ter mais espaço. Muito bom os dois. Excelente a dupla do X. Boa!. Bate com um pouco mais de força para cima. Para um pouco e presta atenção, cara. (Professor 5)

A professora 4 orientou os pequenos alunos permanentemente, pois usava uma quadra extensa e ainda a dividia com outro professor – fato que tende a limitar e complicar a comunicação entre professor e aluno e o encaminhamento da aula. Cabia à professora ordenar que realizassem as atividades, bem como organizá-los para a realização delas. Sempre que necessário, a professora os orientou-os acerca das dificuldades de solucionar os problemas decorrentes das atividades, assim como os advertiu por condutas inadequadas.

Preciso de silêncio, não vou falar alto, estou com microfone para não falar alto. Não vou ficar aqui pedindo para sentar 60 vezes porque se não sobrar tempo para brincar no final da aula, não sou eu que vou ficar triste. Agora, nós vamos fazer uma mais difícil. Vamos voltar para o outro lado da quadra, até o último cone com as duas mãos e os dois pés no chão, como se fosse o cachorrinho. (Professora 4)

Já a professora 2 não enfrentou problemas disciplinares com alunos do 9º ano. Além disso, os adolescentes mostraram-se cooperativos e autônomos, mas foram orientados pela professora sempre que necessário. Não percebemos qualquer omissão da professora em relação à necessidade de orientação:

No alongamento, a gente não pode ir ao máximo do movimento de uma vez, temos que respeitar nosso limite e ir bem devagar. Isso não é saque não, gente, isso é manchete. Vocês estão misturando saque com manchete. Um pé na frente outro atrás, segura a bola e faz uma mão fechadinha para dar um “soquinho”. Ou entao é jogar a bola para o alto e bate, que é um pouquinho mais difícil. (Professora 2)

Entrevista: parte 1

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados coletados por meio da entrevista. São questões que representam os preceitos de quatro indicadores didático-metodológicos (RESENDE; NASCIMENTO, 2004) referentes às categorias planejamento e avaliação. Após a discussão, apresentamos um quadro representativo do índice de acordo revelado pelos professores em cada indicador.

Com o primeiro questionamento buscamos saber se as decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição

sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento.

O professor 1 assim se manifestou:

Não apenas. Se fosse só da expectativa deles seria futsal o tempo todo. Nas primeiras aulas eu apresento possibilidades de conteúdos que podemos trabalhar, passando pela dança, esportes, jogos, brincadeiras. A decisão final é minha, mas levo em consideração o que eles também propõem, há diálogo.

Percebemos a necessidade de o professor assumir a responsabilidade acerca do planejamento; caso contrário, cairia na repetitividade da tendência do conteúdo hegemônico e/ou apenas da atividade esportiva com caráter recreacionista. Tal fato também é demonstrado, em parte, pela professora 2:

Sim. Reconheço a necessidade de diagnosticar a turma, isto é, avaliar quem são os sujeitos para direcionar o meu plano de ação. Mas não faço assim, pego o planejamento do ano anterior e aponto o que consegui fazer, o que deu certo, o que eles gostaram. Assim, procuro a partir do que fiz anteriormente, modificar e apresento a eles um planejamento pronto para cada bimestre, mas cabível de mudança. Assim, já sei o que vou trabalhar em cada bimestre, com o ano todo organizado, buscando contemplar as “várias pernas” da Educação Física, isto é, esportes, saúde, dança, recreação, ginástica, mas não trabalho com luta pois não tenho experiência, mas tento abordar os diversos campos da cultura corporal. Se durante o processo de aula, percebo que a turma não gostou de determinada proposta, eu troco. Se a turma não aceita bem a dança, eu troco. Essa história de ensino muito aberto, infelizmente, não funciona. Deixar nas mãos deles, as coisas não saem.

Destacamos o valor que o professor atribui às necessidades e expectativas dos alunos, esboçando a possibilidade de aproximá-los do centro do processo ensino-aprendizagem. Tal fenômeno torna-se mais evidente nas palavras do professor 3: *“Sim. A partir das manifestações da cultura corporal, procuro decidir com eles, dentro das possibilidades, aquilo que os agrada e tem relação com a realidade”*. Já os professores 4 e 5 apenas responderam “Sim”.

Pudemos observar, durante as aulas, que todos os professores tomaram as decisões acerca dos conteúdos, dos objetivos e das atividades. Contudo, destacamos o professor 3, ao mencionar que valoriza a co-decisão na construção do planejamento das aulas. Já o professor 1 apresenta as possibilidades de conteúdos e leva em consideração as proposições dos alunos, mas reconhece que grande parte deles decidiu pelo futebol/futsal. A professora 2, apesar de reconhecer a importância das necessidades e expectativas dos alunos, procura construir o plano de ação a partir de experiências anteriores bem sucedidas, pois acredita que, se entregar o planejamento nas mãos dos alunos, as aulas não funcionam. Nesse

sentido, podemos perceber a reduzida, e até nula, competência dos alunos, na visão dos professores, para tomar decisões no processo de ensino, uma vez que eles nem sempre oportunizam tal ação.

A segunda questão buscou identificar se o planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas.

Todos os professores responderam afirmativamente. Os professores 1, 2 e 4 apontam que procuram readequar o plano de ensino permanentemente, visando melhorar o encaminhamento da aula. O professor 3 relatou: *“Não faço plano de ensino para o ano todo. Eu elaboro semanalmente, de acordo com o decorrer das aulas”*.

O professor 5 esclarece:

Meu planejamento muda continuamente. Na rede municipal do Rio de Janeiro temos recorrentes episódios que exigem do professor extrema flexibilidade em relação ao planejamento, já que temos nos adaptar às mudanças inesperadas de horários, falta de professores, professores que precisam utilizar o mesmo espaço que você, condições climáticas, problemas de segurança, possíveis transtornos psicológicos dos estudantes.

Percebemos a compreensão que os professores têm acerca da importância de avaliar e reavaliar sua prática a cada dia, mediante os sucessos ou insucessos das aulas. Além disso, evidenciamos o posicionamento do professor 5, ao referir-se às diversas situações que podem atrapalhar e até impedir o bom encaminhamento das aulas.

A terceira questão buscou verificar se a avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos.

Todos os professores forneceram respostas afirmativas. Os professores 1, 3 e 5 emitiram considerações. O professor 1 respondeu que isso ocorre *“na medida do possível”*, enquanto o professor 5 afirma apoiar-se nas experiências das aulas anteriores. Percebemos a busca nas experiências anteriores como a base para a construção do aprendizado futuro, representando a competência do professor diante da necessidade de encadear o conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

O professor 3 procura “coletar os dados para traçar os caminhos futuros, mas isso pouco acontece em conjunto com eles, por conta da resistência a discussão”. Tal fato é reforçado durante a discussão dos dados coletados na observação sistemática, em que parece que os alunos são desinteressados pelas aulas e apenas ficam à espera do “tempo livre”, dificultando que o professor avalie a sessão de aprendizado.

A quarta e última questão buscou identificar se a avaliação é participativa, no sentido de que o professor e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados.

Dois professores responderam “sim”, outros dois responderam “parcialmente sim” e outro afirmou que “não”. Dentre os que forneceram resposta afirmativa, destacamos a professora 2, que esclareceu:

Sim. Eu faço auto avaliação com eles no final de cada bimestre. Chamo um por um e coloco os critérios no quadro para eles atribuírem o conceito. Exemplo: Para ser “Muito Bom”, o que ele tem que cumprir. Percebo que a avaliação da Educação Física na escola não recebe muita importância da comunidade escolar, isto é, ela não é decisiva como as outras disciplinas. Na hora de fazer avaliação, eu tenho um caderno e vou assinalando alguns itens, como: o aluno traz o uniforme, participa da aula, ajuda os colegas. Se ele cumprir todos é nota máxima.

Os professores 4 e 5 responderam “parcialmente sim”. A professora 4 nos mostra que “*muitas vezes o desinteresse e o mau comportamento dos alunos impedem tal prática.*” Apesar de a professora ministrar aulas para crianças de seis anos, as atitudes indisciplinadas, conforme já discutimos, atrapalham o bom andamento das aulas. O professor 5 tem opinião semelhante, evidenciada ao destacar que o descompromisso dos alunos com a EFE impede que ações como esta sejam realizadas frequentemente.

Já o professor 3 declarou:

Tenho muita dificuldade em relação a avaliação na Educação física. Avalio hoje a participação nas aulas, trabalhos e provas. Tento discutir com eles os conteúdos abordados e o que espero deles, mas eles resistem bastante. Querem prática, jogo, brincadeira o tempo todo. Preciso avançar em relação a isso.

Esse cenário de descompromisso com o processo avaliativo introjetado no cotidiano daqueles que compõem a comunidade escolar precisa ser superado. Realizar crítica, tal como faz o professor à sua própria intervenção, é um indicio de apropriação dos conhecimentos necessários a uma perspectiva renovadora de todo

o processo de ensino de EFE. Contudo, parece que a intervenção dos alunos como sujeitos essenciais ao processo ensino e aprendizagem mostra-se como um dos fatores limitadores para que a avaliação, assim como os outros elementos didáticos, assumam seu real papel na escola.

O quadro abaixo representa a discussão acima acerca dos quatro indicadores transformados em perguntas da entrevista.

Quadro 11 – Indicadores sobre Planejamento e Avaliação

Categoria/ Elemento Didático	Indicadores	Professores que correspondem				
		1	2	3	4	5
Planejamento	1. As decisões do professor para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura do movimento humano.		X	X	X	X
	2. O planejamento e os respectivos planos de ensino-aprendizagem são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas.	X	X	X	X	X
Avaliação	3. A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos.		X	X	X	X
	4. A avaliação é participativa para que o professor, e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando a tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados.	X	X			

Entrevista: parte 2

A seguir, apresentaremos os dados coletados por meio da entrevista referente às possíveis críticas dos professores às suas intervenções. A primeira questão buscou identificar se os professores fazem críticas às suas intervenções, por acreditarem que elas deveriam ser diferentes. Todos deram respostas afirmativas. O professor 1 declarou pedir aos estudantes que avaliem a sua prática a fim de diagnosticar equívocos e contribuir para ações eficazes: *“Sim. Inclusive eu costumo passar, ao final de cada semestre, uma avaliação da minha prática pedagógica, a fim de possibilitar reflexões para o período seguinte”*. Já o professor 3 declarou: *“Penso que minha intervenção está muito aquém do que deveria ser”*.

Em seguida, buscamos saber quais aspectos são objeto de crítica. Os professores 2 e 5 apresentaram a dificuldade em construir uma intervenção alinhada às propostas da Educação Física: *“O fato de não conseguir fazer com que minha prática reflita todos os objetivos da Educação Física na escola. Tenho uma intervenção restrita, por diversos aspectos”* (professora 2).

O professor 5 afirma ter dificuldade de desenvolver um trabalho de acordo com as propostas reais da Educação Física, já que os alunos não entendem essa necessidade e pensam que a Educação Física é apenas “para deixar eles jogarem”. Há um descompromisso enorme com a escola. A estrutura física e a falta de materiais também dificultam a prática. O professor parece apontar possíveis causas, que também são objetos de discussão no campo acadêmico, como a percepção que dos alunos acerca da Educação Física e as condições estruturais de trabalho, que tendem a limitar e interferir na qualidade da prática interventiva do professor.

Os professores 1, 3 e 4 apontam e criticam a relação professor/aluno e a questão da linguagem.

O trato da relação professor e aluno, já que em alguns momentos preciso ser mais rude e um mais dócil. Tendo a ser mais rigoroso, e as vezes isso não dialoga com a realidade que eles vivenciam. Assim, essa é uma questão que tento trabalhar para que a criação de mais conflitos entre nós, na tentativa de buscar consenso e diálogos nas aulas. (Professor 1)

Para a professora 4, a comunicação com os alunos deveria ser menos ríspida, já que eles têm dificuldades em compreender as características do ambiente escolar e das funções de aluno e professor. Já o professor 3 critica a forma como transmite o conteúdo e a questão da linguagem, sobretudo com relação à pobreza, mas também porque são muito pequenos.

Outro aspecto abordado pelo professor 3 refere-se à avaliação:

Também precisa ser repensada. Realizar a reflexão e discussão com os alunos é o diálogo entre a teoria e prática. Utilizo a sala para discutir o conteúdo, e descemos para realizar pratica em relação ao conteúdo. Sinto falta de um retorno no final da aula para avaliar a aula, já que eles estão muito agitados e pressionam pelo tempo livre. O que segura a aula é o tempo livre.

O professor 1 também realça a relação entre a excessiva quantidade de tarefas e a qualidade do preparo das aulas, pois, em períodos de avaliação e correção de prova, o planejamento não é tão eficiente quanto poderia ser.

A última questão buscou conhecer como os aspectos criticados pelos professores poderiam ser melhorados. Os professores 2 e 3 parecem assumir a

responsabilidade de suas intervenções: *“Eu deveria conseguir cumprir com aquilo que se espera da Educação Física na escola, como disciplina curricular”* (professora 2). Já o professor 3 diz que deveria ter mais competências para lidar com o aluno do primeiro segmento, principalmente em relação à avaliação, já que não há exigência de nota/conceito. Além disso, aponta que não deveria existir essa “cultura do tempo livre”, que só serve para deixar os alunos jogarem.

Destacamos, portanto, a preocupação do professor em relação às dificuldades de avaliar os alunos, além da percepção sobre o quanto a perspectiva de obrigatoriedade do tempo livre tende a descontextualizar a prática.

O professor 1 parece responsabilizar a instituição:

Isso perpassa pelas condições de trabalho, já que a carga horária de aula que temos não condiz com o que a legislação aponta, pois um terço dela seria de planejamento, mas não é. Isso impede a elaboração e encaminhamento satisfatórios das aulas. No que se refere a relação professor x aluno, muitas das situações indelicadas, de “stress”, são potencializadas devido a grande quantidade de estudantes que temos nas turmas, o que para mim atrapalha bastante. Superar isso não cabe só ao professor, é necessário que a instituição colabore.

Os professores 4 e 5 referem-se às condutas dos alunos, alegando que *“deveriam ser mais responsáveis, interessados e bem educados. O poder público deveria investir mais na capacitação do professor, na autonomia da escola e infraestrutura”* (professor 5). Para a professora 4, eles têm dificuldade de receber ordem e compreender pedidos dos professores, não são abertos ao diálogo e estão sempre dispostos ao confronto.

O fenômeno do tempo livre

É relevante discutir um fenômeno que se mostrou pertinente à intervenção de todos os investigados: “o tempo livre”. Os cinco professores concederam aos seus alunos, próximo ao fim de cada aula que ocorreu na quadra (ou espaço semelhante), um tempo destinado às atividades livres. As aulas eram de dois tempos/aula, isto é, 100 minutos. Assim, os professores forneceram, em média, 30 minutos de tempo livre por dia de aula.

Esse fenômeno parece fazer parte do cotidiano das aulas de Educação Física e surge a partir da negociação entre professor e aluno. Temos a sensação e percepção de que os alunos desenvolvem as atividades e conteúdos selecionados pelo professor, mesmo sem interesse, como tentativa de moeda de troca por um

tempo livre, que normalmente culmina na prática de futebol (por meninos) “queimada” ou simplesmente um bate-papo (por meninas).

Acompanhamos as aulas até o fim, e este foi o cenário: grande parte dos meninos ocupava a quadra para praticar futebol, enquanto as meninas jogavam queimada, conversavam ou até mesmo não faziam nada. Em uma escola, em que havia mesa de ping-pong e totó, alguns alunos se dirigiam para lá.

Chamou atenção que o tempo livre, além de ocorrer nas turmas do 3º, 5º (acelera), 6º e 9º anos, também ocorreu na turma do 1º ano do ensino fundamental, com estudantes de seis anos de idade, que, apesar de não ter autonomia e repertório motor para certas atividades, utilizavam-se dos materiais da professora para realizar brincadeiras diversas.

Já que a situação incomoda, seria interessante que tal prática começasse a ser repensada nos anos iniciais, para que esse fenômeno fosse sendo minimizado aos poucos. Cabe ressaltar que o chamado “tempo livre” não foi construído a partir do aluno, que ao ingressar na prática da disciplina desconhece sua dinâmica e, portanto, não tem subsídios para reivindicá-lo.

Rocha e Daólio (2014) observaram 70 aulas de uma professora e perceberam que a organização adotada previa, ao fim de cada aula, a realização de atividades não compreendidas nas orientações curriculares, chamadas por ela de “Momento de Livre Escolha das Atividades”. Assim, as aulas tinham duração aproximada de 1h40 minutos, semelhante à do nosso estudo, e o tempo livre durava entre 20 e 40 minutos, dependendo da dinâmica adotada no início da aula. As práticas desenvolvidas nesses momentos não possuíam qualquer ligação com o conteúdo “principal” da aula.

Ainda segundo os autores, e com íntima relação aos dados coletados em nossas investigações, as aulas possuíam um momento inicial conduzido pela professora, com orientações didático-pedagógicas e um momento final, voltado às atividades “livres”, que eram quase sempre o futsal (praticado pelos meninos na única quadra da escola); jogos de voleibol (meninas no paito), tênis de mesa e jogo de damas.

Acreditamos que o fenômeno do tempo livre pode, por um lado, estimular os estudantes a participarem da aula de Educação Física; por outro lado, pode criar uma rotina para alunos e professores que reduz significativamente o tempo de aula.

Considerações finais

A partir dos dados coletados, percebemos que a maioria dos professores já não estrutura as aulas em partes estanques e fragmentadas, conforme características de métodos de ensino de décadas atrás (RESENDE et al., 2009). Apenas a professora com mais tempo de formação, 13 anos, utilizou-se da perspectiva do “aquecimento” no início da aula, com atividades relacionadas ao tema. Acreditamos que tal ação não tenha o caráter fisiológico de preparar os alunos para as atividades (até porque as atividades do suposto aquecimento foram pouco inclusivas e não permitiram exercício constante), mas represente um costume da professora, que possivelmente consolidou-se ainda na década de 1990, quando ela frequentava os bancos acadêmicos – época de crítica às abordagens tradicionais. Já o professor 5 não utilizou a expressão “aquecimento”, mas propôs atividades lúdicas descontextualizadas dos temas no início de três aulas. Valorizamos o caráter lúdico das atividades nas aulas de Educação Física (SOARES et al., 1992), mas sugerimos que estas devam referir-se ao tema e objetivos da aula.

Quatro professores parecem compreender a necessidade de as aulas e as atividades representarem um processo de ensino que avança de acordo com o grau de dificuldade das atividades e o grau de aprendizagem dos alunos, norteada pelos objetivos de ensino. Assim, compõe “um espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão ampliando-se cada vez mais” (SOARES et al., 1992)

O grupo evidenciou a necessidade e relevância em declarar os objetivos das aulas aos alunos, colocando-os como sujeitos do processo de ensino. Concordamos com a proposta que busca não apenas declarar, mas discutir os objetivos com os alunos, considerando também suas proposições, embora não tenha ocorrido nas aulas observadas.

Apesar de não termos acesso aos planos de aula para compararmos o planejado com o executado, acreditamos que o grupo investigado propôs objetivos de ensino que evidenciaram as ações dos alunos, tanto práticas quando reflexivas, em função dos temas das aulas, conforme o indicador dois. Destacamos as propostas de aula que foram além dos aspectos psicomotores – como as discussões

relacionadas ao funk e a outras danças (professor 3); a imersão nas letras das músicas folclóricas (professor 1); a relação entre a prática de frescobol e a conservação e uso da praia (professor 5) – viabilizando o uso de materiais escritos, vídeos e imagens digitais com uso de computadores.

No que se refere ao conteúdo, o grupo superou a perspectiva hegemônica dos esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), evidenciando atividades rítmicas e expressivas, como danças e alongamentos, bem como esportes pouco tradicionais como o frescobol. Além disso, destacamos as duas professoras que evidenciaram questões como saúde/doença e partes do corpo humano.

Aliado aos objetivos de ensino, percebemos que os conteúdos selecionados pelos professores 1, 3, 4, e 5, além das propostas sobre saúde/doença/alimentação da professora 2, possibilitaram aos alunos a compreensão do seu desenvolvimento sociocultural, conforme o indicador quatro. Em destaque, surge a prática do professor 3 ao relacionar a influência histórica do funk com o grupo de alunos e a comunidade onde vivem.

Em relação aos procedimentos metodológicos, as proposições permitiram a participação ativa dos alunos na prática e reflexão das manifestações da cultura corporal, conforme sugeriu o quinto indicador. Destacamos as práticas dos professores 1 e 3, sobre danças, permitindo reflexões e atividades em que a exigência de movimentos constantes era a tônica. Como crítica, evidenciamos as atividades sugeridas pelos professores 2 e 4, em aulas para o 9º e o 1º ano, respectivamente, em que priorizaram organizações em longas colunas/filas, reduzindo o tempo disponível para experiência corporal do aluno. São compreensíveis as dificuldades que a professora 4 vivenciou ao organizar práticas para 30 crianças de 6 anos de idade e pouca autonomia. Talvez, frente a isso, tenha utilizado grande parte do tempo para organizar as atividades e tentar orientar um aluno por vez na realização das tarefas.

Além disso, outro aspecto referiu-se à necessidade de os procedimentos metodológicos serem abertos às experiências de aprendizagem e buscarem iniciativas criativas dos alunos, conforme o sexto indicador. Evidenciamos as práticas sugeridas pelos professores 1 e 3, cujos alunos deveriam construir coreografias sobre as músicas, além de, em outro momento, experimentar novos movimentos apresentados pelo professor. Já os professores 2, 4 e 5 não

propuseram atividades que estimulassem iniciativas criativas, mas, a nosso ver, proporcionaram atividades abertas às experiências, mesmo em pequeno grau.

No que se refere à avaliação, sabíamos da necessidade de a aula ser encerrada com uma análise reflexiva entre professor e aluno sobre o que haviam experimentado, a fim de traçar caminhos para as demais aulas. Tal cenário não foi a tônica das aulas, mas acreditamos que essa perspectiva faça parte do rol de conhecimentos dos professores, já que o professor 1 o fez por duas vezes, e os professores 2 e 5, uma vez.

A professora 4 nos mostra que *“muitas vezes o desinteresse e mau comportamento dos alunos impede tal prática.”* Outro fato que reforça a hipótese de que os professores compreendem e até defendem a avaliação ao término de cada sessão é a ideia de encadeamento que eles revelam ao apresentar o objetivo da aula vigente e lembrar o que aconteceu na sessão anterior.

Ainda sobre a avaliação, percebemos por meio da entrevista, que o grupo se mostrou de acordo em relação à função de diagnóstico continuado, visando compreender o nível de aprendizagem, para subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos no processo de ensino. Já em relação ao outro indicador – sobre a necessidade de avaliação ser participativa para que professor e aluno tomem decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados – apenas dois professores indicaram tal ação.

Sabemos que a relação professor-aluno deve ocorrer por meio do diálogo, buscando a autonomia, a participação ativa e reflexões que superem as dificuldades de aprendizagem e as condutas inadequadas. Todos os professores demonstraram ter uma relação dialógica com os alunos, evidenciando a participação ativa e a construção da autonomia para superar as dificuldades, apesar de as aulas terem acontecido em ambientes distintos, com alunos de faixa etária, conteúdos, temas e objetivos diferentes.

A intervenção mostrou-se constante, exceto nos momentos de “tempo livre”, em que se intervinha apenas para solucionar possíveis desentendimentos entre os alunos, sempre procurando orientá-los em relação a aspectos como execução das tarefas, organização de grupos e solução de problemas.

Outro ponto que merece destaque é a intervenção do professor nas condutas indisciplinadas dos alunos, fato que se mostrou intenso na prática de quatro professores. Apenas nas aulas da professora 2 não houve conflitos motivados por

atitudes inadequadas. Tal ponto reforça a fala dos professores, que evidenciam o desinteresse dos alunos em relação às aulas, mas o grande interesse pela “não aula”, isto é, “o tempo livre”.

Todos os professores criticaram as suas intervenções, acreditando que deveriam ter agido de modo diferente. Dois professores, 2 e 5, acreditam que suas aulas não representam os reais objetivos da Educação Física. Concordamos parcialmente com eles, pois nossas críticas recaem sobre a professora 2, que utilizou-se da perspectiva do “aquecimento” e apresentou dificuldades para encadear sessões de aulas que representassem aprendizagens significativas: em quatro aulas, explorou habilidades e conhecimentos de dois esportes, atividades expressivas (alongamentos) e discussões conceituais sobre saúde.

Já o professor 5 propôs atividades lúdicas, mas descontextualizadas do tema no início das aulas, além não oferecer atividades com exigência criativa do grupo. O professor aponta possíveis causas, como a percepção que os alunos possuem da Educação Física e as condições estruturais de trabalho. Com isso, a nosso ver, a prática dos dois professores apresenta elementos que se aproximam do movimento renovador, embora pareçam se distanciar dele em outros momentos.

As críticas realizadas pelos professores 1, 3 e 4 recaem sobre a relação professor-aluno e a questão da linguagem mediadora dessa relação. Como solução, responsabilizam os alunos diante de condutas inadequadas e do desinteresse pelas aulas, além de culpar o poder público. O professor 1 acredita também que a solução perpassa pelas condições de trabalho, sobretudo devido ao grande número de alunos por turma. O professor 3 destaca a necessidade de investimentos em capacitação para lidar com alunos pequenos, enquanto a professor 2 assume a sua própria responsabilidade, alegando acreditar que deveria ser capaz de cumprir com aquilo que se espera da Educação Física.

Diante de todo o cenário apresentado e discutido, pudemos perceber que as intervenções parecem estar caminhando, mesmo que lentamente, em direção à construção de práticas que se aproximam e representam dos preceitos de uma pedagogia da EFE efetivamente renovadora.

Referências

- ALMEIDA, A. P. A Educação Física escolar: possibilidades. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, p.105-115, dez. 2011.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas colunas, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, supl., p. 31-47, 2001.
- CARDAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez. 2012.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. de; RUBIO, Kátia (Org.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p.27-38.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONZALEZ, 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**, set. 2009, p. 9-24.
- GIUDICELLI, B. B. **Abordagem denominada de cultura corporal: discurso ressignificador de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - PPGEF-Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008.
- GRAMORELLI, R. C.; NEIRA, M. C. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out.-dez., 2009.
- KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: _____; TREBELS, Andréas H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p.11-22.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.129-147, abr.-jun. 2010.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Autores Associados, v. 22, n. 3, maio 2001, p. 73-85.

MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? **Artus**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

RESENDE, Helder Guerra de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: Resende, H.G.; Votve, S.J. (Org.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho / SBDEF, 1994. p. 11-40.

RESENDE, H. G.; NASCIMENTO, V. C. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: Eunice Lebre; Jorge Bento. (Org.). **Professor de educação física: ofícios da profissão**. 1. ed. Porto: FCDEF-UP, 2004. p. 213-224.

RESENDE, H. G; SOARES, A. J. G; MOURA, L. D. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, jan.-mar., 2009.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista. **Revista Motrivivência**, v.19, n. 28, p. 38-62. jul. 2007.

ROCHA, L. F. R; DAOLIO, J. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan.-mar. 2014.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANCHOTENE, N. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Os sentidos da escola e da educação física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n.3, p.1139-1158, jul.-set. 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS. C. P.; MOREIRA A. F. V. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.146, p. 408-427, maio/ago. 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construímos as considerações finais cientes das limitações deste estudo, que se referem a questões como os limites de compreensão do pesquisador no campo da observação e do registro, a construção do instrumento de pesquisa, a constante e dinâmica variação de possibilidades de práticas pedagógicas, as diversas nuances dos sujeitos envolvidos nas aulas, a diversidade de fatores culturais, sociais, históricos, políticos, climáticos e geográficos e ao fato de não termos acesso aos possíveis planos de aula materializados em papel, o que nos impedindo de analisar a relação entre as ações previstas e a prática concretizada.

Segundo Muniz, Resende e Soares (1998), nos anos de 1990, o pensamento renovador era apenas um sonho no discurso dos seus idealizados, longe de ser uma prática cotidiana nas escolas:

Nos aproxima uma pouco mais da compreensão da pouca influência do PPREF junto aos professores atuantes no ensino da educação física escolar. As propostas da referida tendência pedagógica renovadora ainda estão limitadas a projetos e intenções que vislumbram ser materializadas. Longe, portanto, de se constituir numa praxis, na medida em que residem nos sonhos de alguns intelectuais. Assim, de concreto, temos os discursos de seus idealizadores disseminados em eventos acadêmicos ou nas páginas das literaturas publicadas, mas ainda sem o eco necessário para a proclamada mudança de educação e da educação física escolar. (p. 25).

Anos mais tarde, estudos como os de Sanchotene e Molina Neto (2010) e os de Gramorelli e Neira (2009) apontaram que os professores já haviam se apropriaram dos conhecimentos do movimento renovador, apesar de a prática cotidiana não representar tal perspectiva, ou seja, os avanços teórico-epistemológicos produzidos até então não haviam se materializado no campo interventivo de forma hegemônica (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

A nosso ver, esse cenário contribui e representa a atual crise prática da Educação Física, pois, sob a ótica de Fensterseifer e González (2009), não é mais hegemônica a prática enraizada na perspectiva exclusiva do rendimento esportivo, mas também ainda não conseguimos consolidar uma prática efetivamente renovadora. Assim, abondamos e não acreditamos mais em um modelo de ensino, mas também não conseguimos consolidar, hegemonicamente, uma proposta interventiva adequada à realidade concreta de cada escola.

Apesar disso, nos lançamos ao desafio de tentar compreender, diante das infinitas possibilidades, o processo pedagógico das aulas de Educação Física ministradas por professores conhecedores, alinhados e que afirmam ministrar aulas em acordo com os preceitos do movimento renovador.

Nós nos propusemos, assim como evidenciou Rezer (2007), a investigar e destacar propostas que vêm “dando certo”, isto é, experiências interventivas alinhadas à perspectiva renovadora na EFE, pois acreditamos que já se foi o tempo de apenas evidenciarmos críticas às intervenções sem procurar destacar professores, aulas e procedimentos didáticos que possam contribuir à construção de uma nova EFE. Por isso, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados intencionalmente e submetidos a uma entrevista acerca de conhecimentos renovadores.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas dos professores por nós investigados se aproximam dos preceitos do movimento renovador a partir das ações didático-metodológicas sugeridas por Resende e Nascimento (2004), transformadas em indicadores. As aulas dos professores 1 e 3 pareceram corroborar, mesmo que em níveis distintos e até parcialmente, todos os indicadores. Já o professor 5 fragmentou o processo de aula (ou sessões de) ao propor atividades iniciais descontextualizadas do tema, embora tenha organizado as demais atividades de forma processual. Cenário parecido observou-se nas aulas da professora 2, que propôs a ideia de aquecimento, mesmo que não tenha reverberado tal princípio fisiológico, pois aparentou caráter lúdico. Além disso, demonstrou certa confusão com a seleção de muitos temas e conteúdos em poucas aulas, podendo não consolidar aprendizagens significativas. O mesmo não ocorreu com o professor 5, o qual utilizou-se do frescobol durante as quatro aulas.

Os dois professores padeceram de atividades que despertassem iniciativas criativas, mesmo em pequeno número e em poucas aulas. Acreditamos que as aulas da professora 4, para o primeiro ano de ensino, também poderiam ter revelado ações criativas.

Destacamos a necessidade de, independentemente de uma identificação político-educacional com as classes populares, evidenciarmos – por meio da seleção de objetivos e conteúdos – práticas e reflexões da cultura corporal que levem os alunos a compreenderem os sentidos, valores e características do seu desenvolvimento sociocultural, bem como de outros grupos. A dança revelou-se um

rico conteúdo nessa direção, mas destacamos tal possibilidade até com os esportes tradicionais.

Outro aspecto importante foi a discussão final das aulas, que, embora pouco realizada, em alguns momentos emergiu das falas dos professores. Acreditamos que a perspectiva do “tempo livre” (inclusive sob o uso do tempo de aula) foi desencadeadora de ansiedade nos alunos e, somando-se às condutas inadequadas e ao desgaste do professor na tentativa de organizar as aulas, contribuiu para inibir e retardar as possíveis discussões avaliativas no final das aulas. Vimos também, em alguns casos, o quanto as condutas indisciplinadas dos alunos atrapalhavam até a discussão inicial das aulas.

Evidenciamos que a ideia do “tempo livre”, utilizada por todos os professores, reduz significativamente o tempo de aula. Tal ação variou entre 20 e 40 minutos, ocupando aproximadamente de 20% a 40% do tempo de aula, que era em média de 100 minutos. Acreditamos que, se esse tempo fosse utilizado visando ao desenvolvimento das propostas de ensino, mais experiências, conhecimentos e habilidades poderiam ter sido desenvolvidos.

Contudo, percebemos que tal ação representa a negociação entre professor e alunos, em que aquele se vê obrigado a permitir que estes joguem o que quiserem (o que para eles é a verdadeira Educação Física), para que consiga a atenção do grupo e sua participação nas atividades sistematizadas sobre a cultura corporal. Com isso, parece que os alunos acreditam que as atividades propostas pelo professor são obrigações, muitas vezes não prazerosas, a serem cumpridas, enquanto as atividades livres representam a premiação por tal ação. Nosso posicionamento é contrário ao tempo livre, mas compreendemos a realidade do professor e suas diversas tentativas para desenvolver uma prática que, na maioria das vezes, só é defendida e compreendida por ele no âmbito escolar.

Percebemos que os professores conhecem e propõem as diversas possibilidades de temas da cultura corporal do movimento, fugindo dos esportes tradicionais, qualquer que seja a idade do aluno ou o ano escolar; utilizam o esporte como vetor de inclusão e não de seleção; não dividem a aula em partes estaques, pois entendem trata-se de um processo contínuo, independentemente dos objetivos e do conteúdo; adequam as atividades às faixas etárias do alunos, haja vista termos observado estudantes de seis a dezesseis anos de idade.

Hoje, a partir dos dados deste estudo, podemos considerar que os professores investigados – apesar de alguns terem apresentado poucas ações didáticas que podem remeter às tendências tradicionais de ensino da EFE – estão contribuindo para a construção de uma prática que vem se aproximando do movimento crítico-renovador, mesmo diante das dificuldades e características do campo de trabalho, conforme discussão realizada no Artigo 2.

Mesmo assim, defendemos que os procedimentos e decisões didáticas e metodológicas dos professores contribuem, frente à perspectiva dos indicadores utilizados, para a discussão e construção de práticas inovadoras no campo da EFE. Portanto, parece que estamos corroborando as inquietações de González e Fensterseifer (2009): “Esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade auto atribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas” (p.12)

O cenário investigado ilustra possibilidades efetivas de uma configuração epistemológica, didática e metodológica da EFE, mas não são generalizáveis, uma vez que investigamos um pequeno e seletivo grupo. Contudo, acreditamos que a construção de uma nova EFE está a caminho, embora de forma lenta e retardada por elementos políticos e estruturais das escolas.

Afinal, acreditamos na necessidade de pesquisas em educação (BETTI et al., 2011) que, a partir desta e de outras, acentuem o olhar sobre a intervenção pedagógica concreta em busca de práticas renovadoras. O que há duas décadas era apenas um sonho nos bancos acadêmicos hoje começa a configurar-se na realidade de algumas aulas.

REFERÊNCIAS

- CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas colunas, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, supl., p. 31-47, 2001.
- 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, jan. 2007.
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-83, jul.-set. 2013.
- BETTI, M. et al. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 105, n. esp., p.105-15, dez. 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FENSTERSEIFER, P. E.; DA SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em Educação Física: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.
- GONZALEZ, 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**, p. 9-24, set. 2009.
- GRAMORELLI, R. C.; NEIRA, M. C. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez., 2009.
- MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e pratica na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, jul./set. 2013.
- MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? **Artus**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.
- NÓVOA, A. 2001. O futuro presente dos professores: dilemas da profissão e da formação docente. In: LINHARES, C.; GARCIA, R. L (Org.). **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro. Editora Ágora.
- RESENDE, H. G.; NASCIMENTO, V. C. Indicadores didático-pedagógicos para o ensino da educação física: acordos e desacordos dos autores especialistas. In: Eunice Lebre; Jorge Bento. (Org.). **Professor de educação física: ofícios da profissão**. 1. ed.Porto: FCDEF-UP, 2004, p. 213-224.

RESENDE, Helder Guerra de. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: Resende, H. G.; Votre, S. J. (Org.). **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho / SBDEF, 1994. p. 11-40.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Revista Motrivivência**, v.19, n. 28, p. 38-62, jul. 2007.

SANCHOTENE, N. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1984

APÊNDICE A - Descrição das aulas Professor 1 - Aula 1

O professor escolheu uma turma de 6º ano do ensino fundamental, turno da tarde, para participar da pesquisa. A carga horária semanal para Educação Física é de dois tempos – horas/aula - com 50 minutos cada, diante do horário de 15:45 às 17:20 horas das segundas-feiras.

Antes do início da aula os estudantes estavam no horário de intervalo/recreio e por isso dispersavam-se, dificultando o trabalho do professor em recrutá-los para a aula de Educação Física, já que as outras turmas também ocupavam o mesmo lugar. Durante o intervalo, os estudantes, normalmente, ficavam no andar térreo da escola, local onde o professor reunia os estudantes e pedia a eles que descessem ao pátio do subsolo, onde aconteceriam as aulas.

Diante deste cenário, as aulas começavam após o horário previsto, embora o professor tenha se apresentado aos alunos no horário. Outros fatores que atrasavam o início das aulas eram o grande tempo perdido pelos estudantes para trocar de roupa no vestiário; e as condutas inadequadas dos estudantes que impediam a turma de aglomerar-se próximo do professor, e o impediam de realizar a chamada e começar a aula.

A primeira aula teve início às 15:58, com treze minutos de atraso e 26 alunos presentes. Parte deste atraso deve-se, conforme apresentado acima, às condutas de alguns estudantes, que dispersos já no pátio do subsolo (onde aconteceria a aula) negaram-se a dar ouvidos ao professor e optaram por “xingar” alguns colegas, aparentemente sob tom de brincadeira. Tentado modificar o cenário, o professor perguntou: *“a turma quer aula aqui embaixo ou subir para a sala?”*. Tentando chamar a atenção dos alunos, o professor declarou: *“Ei! Eu sou o professor! É para vir para cá.* Em seguida, os estudantes acalmaram-se e compuseram a distribuição em forma de círculo como o professor pediu.

Já em círculo, alguns estudantes permaneciam falando enquanto o professor aguardava silêncio. Presenciamos três estudantes, de maneira acintosa, ordenarem que outros se calassem. Em seguida, o professor disse: *Quero registrar que vocês já perderam 20 minutos de aula. Vocês sabem que a aula ocorre nos dois últimos tempos e por isso já devem descer de mochila para poder trocar de roupa. Por que*

ninguém trocou de roupa para a aula ainda? Uma estudante afirmou não ter trazido roupa. O professor registrou o nome daqueles que não haviam trazido o uniforme.

Por não ter ainda a lista com os nomes dos alunos (chamada), o professor registrou o nome dos alunos em uma folha particular. Enquanto isso, pediu a um voluntário para comandar o alongamento da aula, de acordo com o que achava necessário. Percebemos que o professor poderia oferecer alongamentos mais eficientes, ou mesmo orientar a turma a partir de alongamentos por eles selecionados, se tivesse a lista para realizar a chamada. Assim, a ausência de um simples documento pode contribuir a desorganização da aula.

Em seguida, o professor apresenta o tema da aula, a dança. *“Hoje eu vou apresentar para vocês dois tipos de danças folclóricas, na verdade duas músicas. Na primeira atividade vocês devem prestar a atenção na batida e na letra da música. A primeira música é o Chote Carreirinho que veio do Rio grande do Sul. A segunda é o Caranguejo, que é do Rio de Janeiro. Depois, cada grupo vai criar uma coreografia para uma das duas músicas e apresentar a turma. Quando terminar a atividade, tempo livre na quadra. Na semana que vem, vocês vão apresentar a coreografia oficial delas.”*

Após ouvirem as músicas (duração de aproximadamente 2 minutos cada), os alunos se dividiram em quatro grupos de aproximadamente 7 pessoas e escolhem as músicas. Após ocuparem os espaços do pátio para ensaiar, presenciamos um desentendimento em que dois grupos queriam ocupar o mesmo o espaço e o professor interveio pedindo que eles se entendessem pois havia outros espaços disponíveis. O professor orientou os estudantes na formação dos grupos, pois muitos, sobretudo meninos, não demonstraram interesse em cooperar e participar da atividade, e com isso impediam o grupo de estruturar-se. Após aproximadamente 10 minutos para a configuração dos grupos, o professor iniciou as músicas e pediu aos grupos que ensaiassem a coreografia.

Após o ensaio diante de algumas repetições, o professor perguntou se precisavam de mais tempo para ensaiar. Os estudantes decidiram apresentar a coreografia. Dois grupos escolheram as músicas 1 e dois grupos a música 2. Em seguida, o professor fez algumas reflexões com a turma sobre quatro meninos que se negaram a dançar e ficaram sentados. Após reafirmar o compromisso de participar das atividades e que dança não é só para meninas, o professor pediu que os alunos

pensassem sobre a aula para discutir na semana seguinte, além de informa-los que conhecerão as coreografias oficiais das danças.

Após 1:03 minutos de aula, o professor permitiu o uso do “tempo livre”, isto é, quando os alunos podem utilizar-se da quadra e do material disponível para praticarem o quiserem. Os 15 meninos jogaram futebol e as 11 meninas conversaram com o próximo a quadra.

Aula 2

Já na aula seguinte o início foi às 16:00 horas, 15 minutos de atraso. Utilizando-se do pátio, mesmo lugar da aula anterior, o professor pediu que os alunos formassem um círculo e chamou a atenção de dois alunos para que descessem da mesa, pois estavam sentados nela e disse “*vai começar não, né? Lembre-se do que combinamos semana passada.* Mais um vemos percebemos a tentativa do professor em organizar a turma e começar aula sendo retardada e atrapalhada por condutas indevidas dos estudantes. Antes de os alunos formarem o círculo, o professor repetiu por diversas vezes a pergunta aos estudantes que atrapalhavam “dá para ser? ” Muitos estavam usando o celular e encostados na parede, mostrando-se desinteressado pelo início da aula.

Após um estudante dizer “*vamos começar! Estamos perdendo tempo igual aquele dia*”, o grupo se acalmou e permitiu que o professor iniciasse a aula. Segundo o professor “*como combinado na aula passa, hoje nós vamos dar continuidade ao tema. Então vamos recapitular: o que a gente fez na aula passada?* Os alunos lembraram de trechos das músicas, mas não lembraram os nomes e origem delas. Um chegou a dizer que era forró, já outro disse sertanejo. Apesar de o professor ter apresentado e contextualizado as danças na aula passada, os alunos, que a nosso ver estão pouco comprometidos com a aula de Educação Física, parece que apenas executavam movimentos.

O professor reafirmou que se travava de danças folclóricas de duas origens. Assim os alunos lembraram os tipos das danças e o que fizeram na aula anterior (criaram a coreografia). O professor perguntou o que fariam hoje, mas os alunos não lembravam. Neste instante, o professor interrompe a aula para advertir dois alunos que conversavam intensamente. *Hoje, nós vamos fazer a coreografia oficial de uma*

delas, o chote carreirinho, a gente vai mostrar como faz, vai ensaiar e no final vocês vão apresentar semelhante ao jeito como é dançada no Rio Grande do Sul.

Assim, foi pedido aos alunos que formassem pares, um seria o cavaleiro e outro a dama. Como a maioria era de meninos, o professor esclareceu a característica e disse *“não vamos fazer nenhum tipo de piadinha, de comentário, de “zuação”, porque a dança é uma manifestação artista e cultura então não tem problema fazer o papel de dama. Se tiver piadinha, nós vamos parar a aula e subir para fazer uma discussão e reflexão sobre o combate a homofobia, ao machismo. Aqui não tem problema dar a mão ao colega, seja homem ou mulher. Alguma dúvida?”*

Com dificuldades para formar pares, o professor interveio e auxiliou a formação, pois alguns não queriam ser pares de outros. Percebemos a dificuldade que os alunos têm em cooperar e tomar decisão, sempre aguardando a ação do professor. Além disso, neste momento, em vez de contribuir à formação das duplas, a maior parte da turma preferiu cometer impicâncias e perturbações entre alguns estudantes, sempre exigindo que o professor coibisse.

Apenas após 20 minutos do início da aula, o professor conseguiu formar as duas filas, uma de cavalheiro e outra de dama, para iniciar a atividade e mesmo assim, os alunos ainda falavam constantemente. Com as damas de frente aos cavalheiros, o professor diz *“nas danças gaúchas, normalmente as damas estão de vestido e antes de entrar a letra da música, na parte instrumental, as damas vão segurar a barra do vestido, como se os tivesse. E os cavalheiros vão fazer o barulho com as mãos.”* Durante tal exposição, os alunos falavam constantemente, fazendo com que o professor interrompesse a explicação por três vezes.

O professor explica que ainda durante a parte instrumental, as damas os cavalheiros deverão girar para um lado e depois para outro. Após ensaiar tais movimentos, passou aos seguintes, onde os cavalheiros seguravam a mão da dama e juntos executavam os passos de carreirinha. Muitos alunos não cumpriam os movimentos pedidos pelo professor e “brincavam” com os colegas, além de falarem bastante, a ponto de o professor dizer “você pode parar de falar um pouquinho, por favor?” Um aluno pediu para o professor começar, e ele disse “quando estiver silêncio eu vou”. Outro aluno gritou “silêncio”. Mais uma vez evidenciamos a

dificuldade do professor em encaminhar os procedimentos da aula, sobretudo diante das condutas inadequadas e não cooperativas dos estudantes.

Novamente o professor ensinou os sete passos de carreirinha, cantado a parte correspondente da música. Um aluno impedia o andamento da coreografia e o professor indicou “não começa a atrapalhar a aula”. Estabelecido a primeira parte da coreografia, o professor colocou a música para ensaiar e orientou os alunos “girando, preparou, para a frente, para trás, girou a dama, para a frente, para trás...”.

Durante a música os alunos cooperaram e executaram os passos, a ponto de se aplaudirem no final. Nesse momento o professor libera para beber água, e quatro alunos perguntaram se a aula acabou ou se podiam ir para o “tempo livre” na quadra. Um aluno disse “*vai ter nem tempo livre né?*”. O professor respondeu “*se todo mundo cooperar vai ter, se demorarem e atrapalharem, não vai dar tempo*”. Mais uma vez percebemos que o interesse de alguns recai na apenas na prática esportiva, e aula parece ser castigo.

O professor apontou a necessidade de mais alguns ensaios porque alguns alunos estavam errando. E que a apresentação final seria a avaliação, portanto “valeria nota”. Os alunos demoraram oito minutos para beber água e retornar às posições, mesmo após diversos pedidos do professor. Mais um fator negativo ao bom desenvolvimento da aula.

Novamente ensaiaram, e o professor teve que interromper a música para lembrá-los e pedir que alguns fizessem silêncio e cooperassem com a atividade. Assim, *quem é mais devagar tem que ajudar quem é mais rápido, os pares precisam cooperar e cada um tem que fazer o melhor de si, dentro de suas possibilidades (professor)*.

No próximo ensaio o professor disse ser a apresentação final para a avaliação. Nos parece que tal ação, além do caráter avaliativo, tinha como intuito chamar a atenção dos alunos para a necessidade de maior compromisso, haja vista a possibilidade de gerar “nota”. Mais uma vez o professor teve que pedir a dois alunos que parassem de falar e brincar para começar a atividade. Ao término, novamente os alunos aplaudiram.

Às 16:50 o professor liberou a turma para o “tempo livre” após registrar a presença dos alunos na lista que havia feito na aula passada. Só tinha direito “tempo

livre”, isto é, jogar na quadra, aqueles que tivessem com o uniforme adequado. Percebemos que o professor não propôs reflexão ao término da aula, como havia feito na aula 1.

Aula 3

Já a terceira aula, com 28 alunos, teve início às 15:45, já que os alunos conseguiram concentrar-se próximo ao professor ao término do recreio e descer ao subsolo, local da aula. Novamente o professor inicia a aula com os alunos dispostos em círculo, com o seguinte diálogo.

Professor: *“Pessoal, vamos recapitular aqui. Semana passada, o que nós trabalhamos?”*

Alunos: *chote carreirinho.*

Professor: *que é um tipo dança o que?*

Alunos: Folclórica.

Professor: *De qual região é?*

Alunos: *Rio Grande do sul.*

Professor: *semana passada a gente fez o chote carreirinho de um jeito diferente da semana retrasada, quais foram as diferenças?*

Alunos: *na primeira semana a gente criou a coreografia e na semana passada você ensinou.*

Notamos o empenho do professor em sistematizar as aulas ao lembrar as duas últimas, isto é, desde o início do tema danças folclóricas, evidenciando a necessidade de os alunos compreenderem o conteúdo abordado. O professor interrompeu a discussão para advertir três estudantes que mascavam chiclete, solicitando que jogassem no lixo. Percebemos como, mais uma vez, atitudes inadequadas ao ambiente de aula retardam e impedem práticas construtivas.

Professor: *hoje nós vamos fazer a coreografia do caranguejo, que veio de onde?* Os alunos disseram Rio de Janeiro. Pediu aos alunos que repetissem a dupla da semana passada (aqueles que quisessem poderiam trocar de par) e formassem as fileiras sob sua orientação. O professor novamente teve dificuldades para organizar a turma, haja vista, conforme ocorrido em outras aulas, a despreocupação dos estudantes em cooperar e construir a atividade. A grande maioria conversou

constantemente e se dispersou pelo espaço de aula demorando aproximadamente 7 minutos para formar os pares.

Já com os alunos dispostos em pares que formavam duas fileiras, o professor pergunta onde o caranguejo vive e qual é a principal movimento que água faz. *“Nós vamos imitar o movimento de onda, então, para começar, vocês vão dar as mãos e formar duas grandes filas.* Novamente os alunos falavam incessantemente e o professor teve que interromper a explicação. Em um primeiro momento o professor explicou os movimentos sem a música, que exigia “marcação” a partir dos movimentos dos pés (3 movimentos repetidos) e das mãos (3 movimentos repetidos).

Após repetir quatro vezes e perguntar se os alunos estavam seguros, do simples arranjo de movimento (já que a própria música se referia as palavras pé e mão repetidamente, orientando a coreografia), o professor colocou a música e orientou a coreografia emitindo comandos: *espera o som, vai! Bate o pé, agora a mão.* Para a frente, para trás. Pediu aos estudantes que se movimentassem mais, pois estavam muito parados e repetiu a música para mais um ensaio.

Os alunos aplaudiram o ensaio, mas o professor destacou *olha só! Ainda tem muita gente que não está levando a sério, e está fazendo de brincadeira. Não quero ninguém chutando o colega, não faz parte da dança. Outra coisa, atenção na hora das palmas, é só quando a música fala “mão”. Vocês estão preparados para apresentar valendo a prova ou querem mais um ensaio.* Sob votação, decidiram por fazer a apresentação e o professor filmou a partir do celular.

Ao término aplaudiram novamente e o professor solicitou uma fila para poder registrar os nomes (chamada). Em seguida, às 16:40, os liberou para o “tempo livre”. Os meninos foram à quadra jogar futebol e as meninas apenas conversavam.

Aula 4

A quarta e última aula por nós observada começou no horário previsto e em sala de aula convencional. Com 26 alunos presentes, o professor iniciou dizendo que *“conforme já havia informado no início do bimestre, teríamos alguns momentos em sala para poder passar as informações com mais tranquilidade. Teve turma que demorou 40 minutos e depois foi para o “tempo livre” e teve turma que perdeu os dois tempos de aula. Então depende do comportamento de vocês. Vamos lembrar!*

Nas últimas três semanas conhecemos danças folclóricas”. Assim, perguntou novamente aos alunos quais eram as danças e suas origens, além de indaga-los acerca das atividades e objetivos de cada aula anterior. *“Na primeira semana vocês criaram as coreografias, e na segunda e terceira a gente fez a coreografia que tradicional.”* Os alunos corresponderam as exigências de conhecimento, mas apresentaram condutas inadequadas mesmo em sala aula, ao conversarem intensamente e em alto tom, desencadeando interrupção da discussão.

Em seguida, o professor entrega uma folha e pede que os alunos coleem na parte de Educação Física do caderno, enquanto faz a chamada. O fato de os alunos terem uma parte do caderno reservada para a Educação Física nos parece incomum no cotidiano das escolas, mas corrobora para a importância da prática e como meio para registros dos conteúdos.

O conteúdo da folha refere-se às letras das duas músicas abordadas nas últimas aulas, além dos locais, origens, nomenclatura e características das músicas. O professor solicitou que voluntários lessem cada estrofe. Ao término da primeira música, o professor propôs uma discussão acerca das diversas palavras contidas na música e que os estudantes desconheciam, utilizando-se de um pequeno glossário contido no texto.

A seguir, optou por analisar a música por partes: o que é carreirinha? Como os estudantes não sabiam, informou –lhes que é uma espécie de corrida, por isso a dança começa um movimento parecido com corrida. “Já a palavra chote, vem de “schottinh”, uma dança que vem da França e provavelmente trazida pelos imigrantes que foram morar no Rio Grande do Sul. Percebemos o desejo do professor em propor reflexões acerca das manifestações da cultura corporal, proporcionando uma compreensão histórico-crítico dos sentidos e significados.

O professor seguiu analisando, em conjunto com os alunos, cada frase da música e tentou relacioná-las com os movimentos realizados na dança. Como exemplo, “os pares vão marcando e logo desvirando. O que os pares vão marcando? ” Uma aluna respondeu “os passos”. Em seguida o professor perguntou “quem vai desvirando? ” E um aluno respondeu “a dama”. Neste momento, alguns alunos passaram a perturbar o andamento da aula e trocar ofensas.

O mesmo procedimento metodológico foi adotado com a música “caranguejo”. Assim, exploraram as diversas frases e palavras, evidenciando as características da composição da música. (Professor) “*dá uma olhada na letra da música e veja do que ela está tratando. O que ela está falando?* Assim propôs reflexões que levassem os alunos a entender que a música tratava da vida do pescador. O professor evidencia, a partir de discussão, que a música é uma forma de arte, dentre outras tantas, que representa a vida. Um aluno evidenciou a estrofe que versava “*não deixo essa viola nem que eu morra de fome*”. *Caranguejo toca viola? A música fala sobre a vida dos pescadores em sociedade.* Apesar de algumas interrupções, os alunos participaram da discussão acerca das músicas, que durou aproximadamente 50 minutos, e tiveram a possibilidade de ampliar os conhecimentos.

Em seguida o professor iniciou uma discussão sobre a desocupação de um prédio abandonado próximo a moradia de muitos alunos e que culminou com o fechamento temporário da escola. Os alunos demonstraram conhecer o fato e o porquê de famílias que não tinham moradia ocuparem o prédio. (Professor) “*Na nossa cidade existe residência para toda a população morar? Existem pessoas com mais de duas casas? Conseguem morar em todas elas? Quem tem muitas casas aluga para quem não tem, mas quem não pode pagar e não tem onde morar, acaba por procurar terrenos abandonados e constroem suas coisas. O que vocês acham sobre terrenos vazios e muita gente sem ter onde morar?* Fica evidente a discussão de um fato local e atual que levou os alunos a refletirem sobre a necessidade de ter, ao menos, uma moradia, haja vista que muitos relataram conhecer famílias que lá estavam. Faltando 20 minutos para o término da aula o professor liberou os alunos para o tempo livre.

Professor 2 - Aula 1

A professora escolheu uma turma de 9º ano do ensino fundamental, turno da manhã, para participar da pesquisa. A carga horária semanal para Educação Física é de dois tempos – horas/aula - com 50 minutos cada, diante do horário de 10:00 às 11:40 horas das segundas-feiras.

A aula começou no horário previsto e na sala de aula convencional a partir da exposição de que a aula seria na sala de alongamento/sala de dança. Já na sala de alongamento, com 36 alunos presentes, a professora relembra que eles já tiveram aula de alongamento no ano anterior e “*e como não estão habituados a alongar todo*

dia, a sentar com a postura correta podem sentir alguns incômodos. No alongamento, a gente não pode ir ao máximo do movimento de uma vez, temos que respeitar nosso limite e ir bem devagar. Eu consigo colocar a mão no pé, mas tem gente que não consegue. Quem não consegue pode ir até onde puder. Além de preocupar-se com as habilidades individuais dos alunos, a professora chamou a atenção para os terem limitações por estarem vestindo calça jeans (seis alunos), apesar de ela ter informado sobre a necessidade de levar o uniforme de Educação Física.

A partir de duas músicas bem devagar e com cada aluno disposto (sentado) em um colchonete, a professora inicia a sessão de alongamentos, informando que os alunos depois desta aula *“terão um final de semana maravilhoso”*. Iniciou por alongamentos dos braços (para cima da cabeça, à frente do tronco), da região cervical, do tronco (flexão lateral e frontal), da musculatura das pernas (anterior, posterior, abdução e adução). Além de demonstrar os exercícios, a professora explicava o passo a passo e dava orientações *“puxe o ar pelo nariz, solte pela boca; mantenha o tronco ereto, olha a postura”*.

A seguir, com músicas de Michael Jackson e Cold play, a professora afirma que *“agora eu não vou poder mais fazer, só falar. Então, se não ficarem tranquilos não conseguirão me ouvir”*. Assim, a professora explica o passo a passo para os alongamentos de pernas e troncos com os alunos deitados em decúbito lateral e dorsal. Portanto, os exercícios foram diferentes daqueles realizados quando sentados.

Após aproximadamente 25 minutos de alongamentos, a professora evidencia que *“turma, agora nós vamos fazer a segunda parte de alongamentos, que são os respiratórios. Já seria a introdução do nosso relaxamento final. Quando a gente treina o exercício respiratório a gente contribui para o relaxamento, melhorar a nossa concentração e a nossa capacidade respiratória. As vezes a gente quer estudar e não consegue porque está agitado, então pare uns minutos e coloque uma música bem lenta e experimente os exercícios que melhora.*

Assim, a professora destaca que sempre devemos começar a respiração puxando o ar pelo nariz e soltando pela boca, lentamente. O primeiro exercício buscou realizar este processo, em que os alunos deveriam soltar o ar bem lentamente. *“Vamos ver quem consegue ficar mais tempo sem respirar?”*. Os alunos

experimentaram prender a respiração e solta lentamente. Em continuidade, buscou evidenciar o exercício respiratório combinando-o com alguns alongamentos, como de tronco, braços e pernas.

A professora perguntou quais músculos auxiliavam na respiração, e após um aluno responder diafragma, continuaram a discussão acerca dos demais. Destacamos que a turma, aparentemente bem unida, sempre contribuía para as discussões e bom andamento da aula.

Com uma música que retratava o canto de pássaros, a professora orienta, bem lentamente *“procure uma posição confortável, acerte o seu corpo, verifique se sua cabeça está numa posição confortável, ajeite o pescoço, relaxe os braços, solte os braços, verifique se a coluna está alinhada, relaxe o quadril, solta as pernas e deixe seu corpo entregue ao chão, feche os olhos e respire suavemente. Vamos aproveitar esses minutos finais para acalmar nosso corpo, diminuir os batimentos do coração e renovar nossas forças”*. Para contribuir ao relaxamento, a professora encaminha a ideia de uma viagem imaginária que retrate o som da música para que eles possam explorar cada cenário de um lugar agradável, e para isso, expressa durante a música possibilidades como *“aproveite este lugar gostoso e relaxe mais, é bom viajar e sonhar com coisas boas, sair um pouco desse agito da cidade”*

“Agora nós vamos nos despedir deste lugar, vamos voltar ao nosso espaço de aula. Bem devagar movimentem os dedos dos pés, depois os das mãos, até que possamos esticar o corpo todo”. Assim, a professora pergunta o que os alunos acharam e vários falaram que dormiram e relaxaram bastante.

Já de volta a sala de aula, houve a chamada. *“Hoje vamos começar a trabalhar o texto sobre as doenças provocadas pelo sedentarismo*. Em discussão com os alunos, que corresponderam às exigências, lembrou que aprenderam sobre os benefícios da atividade física. Evidenciou os possíveis benefícios dos alongamentos e relaxamentos que acabaram de fazer, como físicos e psicológicos.

Em seguida, a discussão é sobre a falta de exercício. Os alunos falam das doenças, como debates, artrite, artrose, hipertensão. Demonstram conhecer o que é sedentarismo, ao evidenciar que as pessoas não fazem exercício e acabam por comer demais. A professora pergunta se a pessoa hipertensa pode fazer exercício? Alguns alunos disseram que sim, mas moderadamente. Percebemos que além

colaborarem às discussões, os alunos demonstram competências acerca da relação exercício físico/sedentarismo/doença.

A folha entregue pela professora reflete algumas doenças causadas pelo sedentarismo. Assim, *“hoje vou explicar, resumidamente, o que é cada uma e vou passar um trabalho. Na próxima aula vamos jogar vôlei. E na outra aula a gente volta para o trabalho”*. A professora discute, a partir de perguntas aos alunos (que se mostraram interessados pela discussão) o que significa obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, dislipidemia.

A escola fornece uma agenda aos estudantes para que anotem os trabalhos dos diversos componentes. Com isso, a professora pediu que registrassem a tarefa a ser elaborada para a terceira aula: Escolher uma das doenças causadas pelo sedentarismo e abordar o conceito, causas, consequências, tratamento.

Aula 2

Com os 35 alunos em sala de aula a professora informada sobre a ida a quadra e o tema voleibol. Reafirma que *“durante o “tempo livre”, concedido no final da aula, enquanto um grupo joga na quadra o outro pode ficar lá fora fazendo outra atividade que achar melhor. No futsal nos separamos masculino e feminino, querem continuar separando na hora do jogo de voleibol também”* em votação, os alunos decidiram manter separadamente.

O ginásio esportivo é anexo ao prédio principal da escola e, com boa estrutura e conservação, conta com dois vestiários, bebedouro, sala de material (em quantidade adequada) e arquibancada. Os alunos colocaram o uniforme de Educação Física, os que estavam de calça jeans não foram impedidos de participar, mas a professora lembrou sobre a necessidade de utilizá-lo. Enquanto isso os alunos assinavam a lista de presença.

A primeira atividade como aquecimento foi o “Record. ” (Jogo em com os alunos em círculo que devem trocar passes sem deixar a bola de voleibol cair). A professora pediu que a turma se dividisse em dois grupos mistos, e que cada um ocupasse um lado da quadra para fazer a atividade. Eram 12 meninos e 22 meninas, pois duas meninas estavam licença médica. “Primeiro a gente faz o “Recorde”, depois a gente faz o três ou cinco cortes, conforme vocês preferirem. Quando eu apitar começa. Vocês têm que jogar a bola para o alto o máximo de vezes sem tocar

no chão. Quem fizer cinco pontos primeiro ganha. ” Cada vez que um grupo deixava a bola cair, a professora apitava e marcava ponto ao outro grupo. Ao mesmo tempo, orientava os alunos a tentarem manter a bola no alto, realizando toque à cima.

Na atividade de “três cortes”, aqueles que fossem eliminados deveriam compor uma fila frente a parede para, uma por vez, realizar o saque por cima. Percebemos a tentativa da professora em impedir que os alunos ficassem sem realizar qualquer atividade, por isso escolheu como alternativa a atividade de saque. Muitos alunos não conheciam como executar o saque por cima, a acabam por imitar outros colegas: isso não é saque não gente, isso é manchete. *Vocês estão misturando saque com manchete. Um pé na frente outro atrás, segura a bola e faz uma mão fechadinha para dar um “soquinho”. Ou então é jogar a bola para o alto e bate, que é um pouquinho mais difícil. Treina porque na hora do jogo vai ajudar muito*”. Todas essas atividades duraram aproximadamente 20 minutos.

“Para terminar o aquecimento, vamos fazer três filas de cada lado da quadra e de frente para a rede. Vocês vão trocar passes de um lado para o outro da rede, o objetivo é trocar passes e acertar a bola no chão do campo adversário, que deve ir para o final da fila”. A professora orientou, durante a atividade que durou sete minutos, que usassem toque por cima ou manchete. Diante da dificuldade de alguns, sobretudo meninas, uma aluna falou *“só que tem de abaixar a rede, não consigo jogar para lá*”.

Em seguida a professora pediu que os alunos sentassem na arquibancada para selecionar os times da próxima atividade, o jogo de voleibol. As meninas formaram três times e começaram a jogar voleibol, os meninos foram à fora do ginásio para jogarem futsal em uma espécie de atividade livre. Foram estipulados 15 minutos de voleibol para os meninos e 15 às meninas com partidas de seis pontos. *“O time que ganhar permanece na quadra e vamos utilizar o sistema de rodizio, para todos saquerem*. A professora destacou que o sistema de rodizio, para que o jogo ocorresse, era o básico que eles deveriam saber, *“se vão acertar a bola ou não, é só uma diversão*”. Realizaram-se quatro partidas de seis pontos em que a professora tentou orienta-los durante toda a atividade.

As meninas foram jogar queimado na parte de fora e os meninos, em minoria na turma, formaram dois times de voleibol. Percebemos que a turma não apresentou competências psicomotoras suficientes para o jogo de voleibol conforme o modelo

tradicional. Havia a necessidade de práticas sistematizadas que facilitassem o aprendizado de técnicas e fundamentos necessários ao aprendizado do voleibol. Apesar disso, a professora tentava orientá-los durante o jogo: *“saque mais forte! O toque tem de ser alto e por cima rede. Essa bola é para manchete!”*

Ao término da atividade, a professora parabenizou o grupo que, mesmo não gostando, praticou voleibol. Relembrou sobre o trabalho que deveriam levar na próxima aula e afirmou que após conferir o trabalho, os liberaria para a sala de jogos (a mesma sala onde ocorreu o alongamento). *“Quem tiver algum jogo de tabuleiro ou carta em casa traz, porque nossa escola só tem dama, xadrez e uno.”*

Aula 3

Na sala de aula e com 35 alunos, conforme previsto desde a aula 1, a professora verificou os cadernos dos alunos e registrou aqueles que fizeram os trabalhos individuais sobre as doenças causadas pelo sedentarismo. Tal ação durou aproximadamente 30 minutos, pois a professora leu todos os trabalhos. Um estudante levantou uma discussão acerca de um transtorno comportamental causado pelo sedentarismo, que foi esclarecido pela professora.

A seguir a professora promoveu a exibição do vídeo/documentário “muito além do peso”, que trata sobre as relações entre a alimentação, a obesidade, as doenças associadas a ela e o exercício físico, com destaque ao consumo excessivo de alimentos hipercalóricos. Foi entregue aos alunos uma folha (anexo) com perguntas a serem respondidas durante e após a exibição do vídeo, que tratavam das doenças relacionadas com a obesidade; como a pessoa obesa se sente; índice de obesidade mundial; alimentos hipercalóricos.

A professora protagoniza, a partir de imagens do vídeo, algumas breves discussões durante exibição, dentre elas, sobre os países com maior índice de obesidade; a quantidade de açúcar em refrigerantes e sucos industrializados; como a propaganda nos induz a consumir; comparativo entre as calorias de alguns alimentos e o gasto energético de algumas atividades físicas. *Se comer um pacotinho daquele biscoito amarelo de milho, precisa de 1:50 minutos de natação para gastar toda a caloria.* Em seguida, afirma *“eu vou deixar para falar mais sobre a alimentação no próximo mês, que vamos falar sobre nutrição. Aí eu volto na discussão do vídeo.”* Ao término dos 45 minutos de exibição, a professora pediu que

os alunos registrassem e respondessem também à seguinte questão: que conclusões podem chegar após assistir o documentário?

Aula 4

A aula começa no ginásio, com 29 alunos, e a professora afirma que *“Quando tem uma coisa que vocês não dominam, vocês não querem fazer porque podem errar. Então preferem fazer alguma coisa que dominam, que tem habilidade, não é? Nós vamos fazer o baquete pensando em fazer exercício e dar oportunidade de conhecer um esporte novo. No final do ano, quando vamos repetir os esportes de novo, se vocês não quiserem eu não repito o esporte.”*

Após aproximadamente 10 minutos destinados a troca de roupa a professora explica que *“A primeira parte é de aquecimento com bolas de basquete, depois a gente divide para o jogo. Enquanto o outro grupo fica lá fora, pode jogar o que quiserem, queimado, golzinho, badminton, vôlei.”* Oito alunos vestiam calças jeans e outros quatro não participaram por alegarem estar doentes, mas justificaram-se com a professora.

A primeira atividade do suposto “aquecimento” exigiu que os alunos formassem quatro colunas mistas e utilizassem do drible do basquetebol para chegar ao outro lado da quadra; podendo ser em linha reta ou “zig-zag” pelos cones; *“vão quicar a bola até o último cone e voltar, do jeito que quiser. Quando voltar, vai para o final da fila”*.

Já na segunda atividade, mantendo as mesmas colunas, os alunos deveriam ir driblando até um determinado sinalizador e passar a bola por cima da cabeça para o aluno que estava na fila. Assim, orientou a professora, *“vai quicando a bola até o terceiro cone e você vai passar a bola por cima da cabeça para o seu amigo”*.

Na terceira atividade, driblavam até o mesmo sinalizador da atividade acima e passavam a bola para o aluno que estava na fila utilizando um passe picado. *“O que é o passe picado? Antes de chegar na mão do colega a bola dá um quicadinha.”* Em seguida demonstrou o passe.

“Agora vamos treinar um pouco de arremesso”. Formaram duas colunas, uma com 16 meninos e outra com 8 meninas, em frente a cada tabela de basquete que aparentemente estava a uns três metros do solo. Cada aluno experimentava o arremesso e ia para o final da fila. A atividade durou aproximadamente sete minutos

e permitiu que os alunos experimentassem o movimento várias vezes, até porque cada grupo dispunha de quatro bolas.

Em seguida a professora pediu que cada grupo (menino/menina) formasse um círculo para, com duas bolas cada, trocar passes de peito, picado e por cima da cabeça. “Último exercício antes do jogo. Quero prestar a atenção no tempo de reação do teu corpo, quanto tempo você vai levar para reagir e segurar a bola quando ela vem”.

Passados 55 minutos de aula, a professora pede que as meninas se dirijam ao espaço externo para jogar o que quiserem, enquanto os meninos dividiam os times para o jogo. Explicou que separou meninos de meninas por ser um esporte com muito contato físico, diferentemente do voleibol experimentado há duas aulas.

A professora orientou os alunos durante os 15 minutos de jogo e pediu que uma aluna “arbitrasse”, embora os meninos tenham desconsiderado a figura de árbitra, conforme relatado pelo aluno para a professora. Nos declarou que, “*Não me preocupo muito em apitar o jogo, eu deixo eles brincando. Eles são muito civilizados e não brigam, já em outras turmas pode haver confusão.*” Após, interrompeu o basquetebol e permitiu que jogassem futsal por 5 minutos enquanto fazia a chamada com auxílio de uma aluna.

Em seguida auxiliou a divisão dos três times das meninas que jogaram por aproximadamente 15 minutos sob orientação da professora que também apitou o jogo; *lembrou que não pode andar com a bola na mão; tente chegar mais próximo para arremessa; com os pés em cima da linha você inicia o jogo*”. Foram três jogos de cinco minutos e as equipes que ganhavam permaneciam jogando. Assim, “por hoje é só. Excelente final de semana e até a próxima”. Após, os alunos guardaram o material e foram ao vestiário.

Professor 3 - Aula 1

O professor escolheu uma turma de 5º ano do ensino fundamental, turno da manhã, para participar da pesquisa. A carga horária semanal para Educação Física é de dois tempos – horas/aula - com 50 minutos cada, diante do horário de 09:40 às 11:20 horas das terças-feiras. De maneira diferente das turmas selecionados pelos professores 1 e 2, por se tratar de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental sob intervenção da professora polivalente, pedagoga, o professor de

Educação Física dirigia-se a sala de aula onde os alunos e a professora o aguardavam.

Com 21 alunos presentes o professor inicia a aula na sala de aula convencional ao realizar a chamada. Ao tentar iniciar as explicações, um grupo de alunos já demonstrava atitudes inadequadas ao falar constantemente, exigindo que o professor intervisse e interrompesse as explicações. *“Na aula passada eu passei para vocês o vídeo que contava a história do funk, de onde veio, porque começou.” Hoje, o professor vai apresentar para vocês dois vídeos bem rápidos que vai falar um pouco sobre o funk e principalmente sobre os passinhos.* Enquanto ainda explicava, mais um grupo de alunos atrapalhou, até que o professor disse *“Pelo amor de Deus, cara. Toda vez é isso. Não colaboram”. Preste atenção no que a repórter vai falar, no que os alunos vão falar. Lembre-se que aqui na escola nós teremos a batalha do passinho, no dia 13. Depois do vídeo, nós vamos para a sala de dança para tentar fazer as danças e depois vamos para a aula livre. Só vai participar da aula livre quem fizer a dança e se comportar”.*

A partir do uso de um projetor de vídeo e de um computador, ambos disponibilizados pela escola, o professor apresenta o primeiro vídeo com duração aproximada de sete minutos sobre a presença do funk e principalmente da modalidade “passinho” nas comunidades e escolas brasileiras. Apresenta o que é o passinho, origem, como acontece o duelo, entrevista dançarinos. Ao término deste vídeo, alguns alunos pediram para descer para o tempo livre, dizendo que a aula estava demorando muito e eles queriam jogar.

Já sobre o segundo vídeo, o professor explica que é do programa de televisão “esquenta”. *Presta atenção de onde são os dançarinos, na forma como eles dançam. Vocês perceberam que no outro vídeo que a jornalista disse que o funk carioca é uma mistura da nossa cultura, diferente do de origem nos Estados Unidos”.* O presente vídeo mostra apresentações dos dançarinos do programa supracitado, para que os alunos pudessem perceber e analisar a forma como se apresentam.

“Esses dois vídeos, o que eu quis mostrar para vocês? Primeiro que o passinho tem uma estória, tudo na nossa vida tem uma estória e cada um de nós tem uma estória. Por isso, a dança também sua estória e nós temos que estudar a estória das coisas para entender porque a gente dança. Para saber porque estamos

dançando aquela dança, precisamos estudar ela. Como disse para vocês na aula passada, o funk tem uma origem muito forte nos Estados Unidos há décadas atrás. Quando chegou no Rio de Janeiro, onde se instalou? Nas favelas. Foi para dentro das favelas. ” Neste instante, o professor teve que interromper a fala, pois, um aluno resolveu andar pela sala perturbar alguns colegas, que se manifestaram e aumentaram o caos. Por que o funk conseguiu influenciar muitos moradores da favela. “Victor, senta direito. Presta a atenção. Aí, o funk começa a contagiar as pessoas porque tem origem nos negros norte-americanos. Ei! Quem falar não vai para a aula livre! Então, quando o funk chega no Brasil vai para a comunidade porque tem a maioria de negros, que sofriam preconceito da origem Branca. De dez anos para cá que as pessoas passaram a valorizar o funk nas comunidades. Essa é a estória do funk. Na aula que vem nos vamos estudar como o funk foi se transformando, o porquê de hoje ter um caráter pornográfico. ’

Após, o professor abriu a discussão e perguntou se alguém queria se posicionar. Um aluno perguntou em que favela o passinho surgiu. Assim, o professor retratou a discussão do vídeo. Mais uma vez teve que interromper pois alguns alunos não paravam de falar. Outra aluna perguntou se já que a origem foi nos Estados Unidos, porque veio parar no Brasil. O professor mais uma vez retornou a discussão dos vídeos e da aula anterior.

O professor disponibiliza a música “som de preto” para os alunos ouvirem e analisarem. Em seguida, “o rap de Santa Cruz” (bairro da escola e moradia dos alunos) e depois o “som de Silva”. A maioria dos alunos conhecia as músicas e além de cantar, também dançaram. “Qual das duas músicas vocês vão querer dançar?” A sala de dança não é muito grande, é pequena, é preciso que a gente tenha organização. São 10:30 eu estou querendo ficar na sala de dança até 11:10 e depois vocês vão descer para ter aula livre, mas eu preciso de organização. Frente ao desejo de aula livre, os alunos se manifestaram para cooperar com as atividades propostas.

A sala de aula ficava no terceiro andar e a sala de dança no segundo. A sala de dança tinha aproximadamente 35 m², equipada com espelhos, corrimãos, ventiladores, piso de madeira e boa iluminação. Apesar de bem conservada, era pequena para turmas com aproximadamente 30 alunos.

Já na sala de dança, o professor pediu que os grupos ensaiassem. Eles decidiram formar dois grupos, um de meninos e outro de meninas. “*Vamos lá! É para ensaiar!*” Ao som da música escolhida “som de preto”, os grupos ensaiavam. As meninas mostraram-se concentradas na atividade e cooperaram entre si. Já alguns meninos, não ensaiaram e decidiram por atrapalhar os demais, falando alto e entrando na dança. Com isso, o professor precisou intervir para tentar manter a ordem na sala e permitir que os alunos continuassem ensaiando. Além disso, tentava orientar os que dançando estavam, em relação a possível coreografia.

Outro fato que chamou a atenção, foi que alguns alunos entravam e saíam da sala de dança constantemente, inclusive correndo pelo corredor da escola. Enquanto isso, o professor tinha de orientar o desenvolvimento da atividade e coibir ações indevidas daqueles que estavam dentro da sala.

Após três ensaios conturbados por ações indevidas de parte da turma, o professor decidiu que cada grupo apresentaria a coreografia criada. “*Vamos lá! As meninas aqui e os meninos sentados para ver a apresentação delas.*” O professor pediu que os meninos permanecessem sentados, mas alguns além de se levantarem também saíram da sala, desviando a atenção do professor sobre a observação da coreografia.

Em seguida, os meninos se apresentaram. Quatro deles optaram por não dançar, já que também não haviam ensaiado. Ao término, “*vamos dançar todos juntos! Vamos fazer uma roda com todos para que de dois em dois vocês entrem na roda para dançar. Dança um pouco e sai da roda para dar a vez para outro*”. Alguns alunos formaram a roda, mas não dançaram.

Após a música, “*Presta atenção e senta. Primeiro quero parabenizar os que se organizaram e participaram da aula, já é um grande avanço vocês estarem se organizando. Aqueles que não participaram, precisam participar. Vamos conversar depois. Vamos formar um grupo da turma para se apresentar no dia da disputa do passinho? Então vamos depois fazer o grupo*” *Vamos calçar o tênis e organizar a descida para o tempo livre.* Tal cenário também ocorreu sob condutas inadequadas de alguns estudantes, que não permaneciam em silêncio para ouvir o professor falar.

O tempo livre ocorria na quadra poliesportiva, sala de jogos e no espaço ao redor da quadra. A quadra era coberta e bem estruturada, assim como a sala de jogos, que possuía mesa de ping-pong e totó. Alguns meninos foram jogar futebol na quadra, enquanto todas as meninas e alguns meninos permaneciam na sala de jogos e com bolas ao redor da quadra exercendo diversos movimentos. O tempo livre durou aproximadamente 30 minutos.

Aula 2

Na sala de aula convencional, o professor realiza a chamada dos 22 alunos presentes e procura iniciar a aula no horário previsto. Teve dificuldades, conforme aula anterior, para que os alunos permanecessem em silêncio, uma vez que estavam muito agitados e com condutas inadequadas, como andar pela sala e ficar de pé. Gastaram 12 minutos da aula, entre a entrada do professor e o término da chamada.

Após a chamada o professor lembrou que o conteúdo trabalhado é dança e mais especificamente o funk, tão conhecido e adorado por eles, além de ter ligação com as comunidades e a população negra. *“Vocês viram nos vídeos da aula passada que o funk e o passinho tem o quê? Tem uma história, e como eu disse, tudo tem uma história e a gente precisa estudar a história das coisas são conhecidas por nós e fazem parte da nossa vida. Nós dançamos o som de preto, não foi? Que vocês conheciam bem. Então. Hoje, nós vamos criar, vamos dançar o rap de Santa Cruz, que fala inclusive do bairro onde vocês moram. Vocês vão criar coreografias com o passinho, assim como fizeram na aula passada, ok?”*

Em seguida o professor perguntou se alguém queria falar alguma coisa, tirar dúvida. Um aluno disse que queria jogar bola, o professor o advertiu e disse que o tempo livre seria no final da aula se a turma merecer. Disse que iriam para a sala de dança e que precisava da colaboração do grupo lá, porque a sala é pequena e não comporta toda com muito conforto. *“Precisamos, conforme sempre digo a vocês, nos organizar na aula na sala de dança. Devagar, vamos formar as filas para descer.”*

Após um deslocamento conturbado de aproximadamente sete minutos, por conta da indisciplina dos alunos, o professor já na sala de dança, pede que eles sentem para dar informações. Mais uma vez lembra que fizeram a coreografia do passinho sobre a música som de preto na aula passada e que hoje construiriam

outra coreografia sobre o rap de santa cruz. Perguntou se os alunos queriam manter o mesmo grupo ou mudar, pois formaram um grupo de meninas e outro de meninos. Apesar de o professor preferir que formassem grupos mistos, os alunos preferiram manter. Primeiro as meninas ensaiaram e o professor pediu que os meninos sentassem. Neste instante o professor teve dificuldades para organizar a atividade, pois muitos meninos não queriam sentar, além de, assim como na aula anterior, ficavam saindo da sala de dança: “ei. Por favor, senta aí. Já pedi várias vezes. Se não deixaram eu dar aula, que é para vocês, não vai ter tempo livre.” Após alguns minutos, os alunos acalmaram-se.

O professor colocou a música e as meninas ensaiaram, embora alguns meninos continuavam a incomodar, mesmo sentados, ao pegar o tênis dos colegas e mudar de lugar. O professor orientou e elogiou as meninas no ensaio: *“estou gostando. Está bem criativo. Agora, vocês podem pensar no tempo da música para que todos possam entrar na roda e fazer o passinho.”* Após dois ensaios das meninas, o professor pediu que os meninos dançassem. Três meninos se recusaram a dançar e permaneceram sentados, embora o professor tenha pedido e ordenado para que eles dançassem. *“Isso é aula, vocês têm que dançar. Vamos lá. É legal, vocês gostam de funk”.* O grupo que dançou não se mostrou tão empenhado e dedicado quanto os meninos, pareceu que alguns fizeram por simples obrigação de aula. Após dois ensaios, o professor pediu que as meninas fizessem mais uma vez. Em seguida, fez a mesma coisa com os meninos.

Em seguida, já com os alunos muito agitados e de pé, o professor tentou obter silêncio da turma, mas os alunos não colaboraram. Então, o professor disse que deveriam se organizar para descer ao tempo livre. Faltavam 35 minutos para o término do horário de aula.

Alguns meninos foram jogar futebol na quadra, enquanto outros ficaram com algumas meninas na sala de jogos e com bolas ao redor da quadra exercendo diversos movimentos, parecido com o ocorrido na aula anterior.

Aula 3

Na sala de aula convencional e com 21 alunos presentes, o professor realiza a chamada e expõe no quadro no roteiro da aula de hoje. 1) Danças: capoeira, funk e cacuriá. 2) Aula livre. Enquanto realizava as ações supracitadas, alguns alunos,

como na aula anterior, atrapalhavam, pois, permaneciam falando e perturbando outros colegas. *“Foram 15 minutos da aula vocês fazendo bagunça!” Dessa vez não vai ter segunda chance, se permanecer vai descer para a direção. Nós estamos no conteúdo Funk, estamos estudando o funk e os passinhos. Nós estamos há duas aulas trabalhando esse tema, vocês viram o vídeo, nós discutimos sobre as músicas do funk. Vocês viram no vídeo que o passinho tem influência de várias outras danças. Hoje nós vamos vivenciar, vamos fazer, algumas danças como a capoeira, o funk e a cacuriá. Fique quieto, eu quero falar. Primeira coisa que eu quero, organização. Sabem que a sala de dança é pequena por isso precisamos nos organizar.* O professor interrompe a fala para mediar o conflito entre dois alunos que discutiam. Retornando: *é preciso organização nossa para a gente poder fazer a capoeira, o funk e cacuriá. Vocês já podem formar as duplas. Alguém tem alguma dúvida?* Um aluno perguntou: o que é cacuriá? O professor explicou que é uma dança do Pará onde as mulheres usam saião e os homens usam uma calça parecida com capoeira, e demonstrou como dançar. *A capoeira e o funk vocês já conhecem. Vamos organizar as filas de meninos e meninas para irmos à sala de dança.*

Já na sala de dança o professor tentou organizar os alunos para se acalmarem e se concentrarem na aula e na formação das duplas. Após aproximadamente 5 minutos, iniciou a demonstração dos movimentos da capoeira teve que interromper para pedir a alunos que se retirassem da sala por condutas e inadequadas e procurassem o agente educador que estava no corredor. Um do lado do outro, um pé na frente e outro atrás. Vou soltar a música e vocês vão gingar com o colega”. Vai! Apenas gingando. O professor orientou aqueles que estavam com dificuldade. As meninas mostraram-se, assim como na primeira aula, mais concentradas e cooperativas. Interessante perceber que um aluno disse ao professor, “professor, vamos para a Educação Física.” O professor respondeu “isso aqui é aula de Educação Física”. Tal fato nos demonstra a percepção que os alunos têm de que o tempo livre, isto é, deixar eles jogarem o que querem é a aula de Educação Física. Já as atividades propostas pelo professor, parecem ser castigo.

“Agora, a ginga vem com molejo. Olha como é! Todo mundo fazendo assim. Isso! Isso! Novamente o professor interrompeu para advertir um aluno que estava atrapalhando o desenvolvimento da atividade. “Vou soltar a música, vamos gingar

com molejo. “Está melhorando. ” Outro golpe da capoeira, que é defesa, é a cocorinha. Vejam como é: mão na frente e ginga. Vamos continuar a dança, quando eu falar cocorinha, a gente faz. ”

“Vamos fazer uma roda! Vamos! Ei! Parou. ” Vem para a roda! Neste instante a cooperação diminui e o professor teve que intervir pedindo que alguns se concentrassem na aula. Agora vamos para o cacuriá. Vou colocar a música e vou demonstrar. Vamos lá, vai rebolando! A gente forma um trezinho para dançar o cacuriá. ” Neste instante, o professor interrompeu a música para coibir três estudantes que pararam de dançar e começaram a deslocar-se fora da sala de dança. “Voltando. Quando eu falar, as meninas vão sair desse lado e retornar até o outro. Isso; Cacuriá bonito. Agora os meninos, isso”. Repetiu a música por três vezes. Percebemos maior desejo e cooperação das meninas nas danças, já os meninos, em maioria, mostrara-se pouco interessados e cooperativos, sendo responsáveis pela grande parte de condutas inadequadas que retardavam e impediam o desenvolvimento da aula e das atitudes do professor.

Em seguida, o professor repetiu a música coreografada na aula 1, “som de preto”. Além disso, repetiu também o “rap de santa Cruz”, apresentado a turma também na aula anterior. Após aproximadamente uma hora do início da aula, o professor liberou para o tempo livre: “Agora nós podemos nos organizar para descer para o tempo livre. ”

O tempo livre durou aproximadamente 40 minutos e novamente com o uso da quadra e da sala de jogos. Alguns meninos jogaram futebol e dividiram o espaço da quadra com um grupo de meninas que realizava alguns movimentos com a bola de basquetebol. Outro grupo, misto, permaneceu na sala de jogos que fica ao lado da quadra. O professor permaneceu todo o tempo, assim como na aula 1, próximo aos alunos e mediando possíveis conflitos.

Aula 4

Com 21 alunos presentes o professor inicia a aula na sala de aula e faz a chamada. A aula com 20 minutos de atraso pois a professora regente da turma necessitou de mais tempo para aplicar avaliações aos alunos. Após a chamada, o professor lembrou e disse que na aula vigente os alunos conheceriam e vivenciariam o forró e o jongo. Ainda em sala disse que provavelmente os alunos

conhecem o forró, mas não devem conhecer o jongo. Explicou que o forró é uma dança típica do Nordeste, muito praticada em festas juninas e eventos típicos da região. Explicou que tem influência de danças de salão da Europa, trazida para cá na época de nossa colonização, quando os portugueses chegaram e é muito conhecido pelo nome “dois para lá e dois para cá. ” Sobre o jongo, explicou que também pode ser chamado de caxambu e é uma dança de origem africana, trazida pelos negros na época em que o Brasil ainda era colônia de Portugal e foi muito disseminada na região sudeste, onde os negros escravos trabalhavam nas fazendas de café. Disse ser dançada ao som de tambores e demonstrou ainda em sala como é parte da dança. Durante toda a explicação e discussão, o professor, assim como nas demais aulas, foi interrompido várias vezes por alunos que conversavam e falavam alto constantemente, com o intuito de atrapalhar o grupo.

Em seguida disse que iriam para a sala de dança e por isso: *“preciso novamente da colaboração do grupo para no organizarmos na sala. Sabem que a sala é pequena e não muito confortável, por isso preciso da organização de vocês, quando acabar podemos ir para o tempo livre. ”*

Após 25 minutos do início da aula o professor já na sala de dança reuniu o grupo e disse que começariam pelo forró, por isso pediu que cada aluno escolhesse um par para poder dançar e se dispusessem em duplas pelo espaço da sala. Quatro meninos não quiseram dançar e permaneceram sentados, como na aula anterior, embora o professor tenha pedido a participação. Ainda com os alunos parados, o professor demonstrou como seriam os movimentos iniciais do forró. Após, *“Cada um para o seu local e com o seu par, para a gente dançar o forró. Vocês já sabem né? Então vamos fazer. Vou dançar junto, dois para um lado e dois para o outro. ”* Iniciou a música de Luiz Gonzaga e orientou os alunos na execução dos passos. Em seguida interrompeu a música e disse: *vamos aprender os passos? Olha só! São dois para um lado e dois para outro, assim como eu estou fazendo. Vou soltar a música.* Orientou novamente a execução durante a música, apenas três meninos não quiseram dançar, assim como na atividade anterior, e permaneceram sentados. Aparentemente os alunos gostaram da atividade e passaram a cooperar mais. Assim, o professor colocou mais duas músicas de forró e manteve a ideia dos movimentos anteriores, mas disse que os alunos poderiam experimentar outros, já conhecidos ou criados por eles na hora.

Após 20 minutos, o professor reuniu o grupo para explicar os movimentos do jongo: “*O jongo é assim ó: girou, girou.*” Após, colocou a música e orientou os alunos. Repetiu a mesma música por três vezes, permitindo que os alunos experimentassem os diversos movimentos, sendo orientados pelo professor.

Após 12 minutos, o professor reuniu o grupo e disse que estavam liberados para o tempo livre, que durou cerca de 20 minutos. Os meninos jogaram futebol na metade da quadra e algumas meninas jogaram queimado na outra metade. Alguns alunos ficaram na sala de jogos.

Professor 4 - Aula 1

A professora escolheu uma turma de 1º ano do ensino fundamental, no turno da manhã, alunos com média de 6 anos, para participar da pesquisa. A carga horária semanal para Educação Física é de dois tempos – horas/aula - com 50 minutos cada, diante do horário de 09:40 às 11:20 horas das terças-feiras. Apesar de não haver atraso da professora, nos pareceu que parte do horário da aula de Educação Física era utilizada para o recreio. Assim, os alunos só chegavam à sala, com a professora da turma, aproximadamente às 10:05. De maneira diferente das turmas selecionados pelos professores 1 e 2, e semelhante à do professor 3, por se tratar de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental sob intervenção da professora polivalente, pedagoga, o professor de Educação Física dirigia-se a sala de aula onde os alunos e a professora o aguardavam.

A professora inicia a aula na sala de aula convencional com 26 alunos, e com o uso de um computador próprio e do projeto da sala de aula, coloca uma imagem que buscou identificar se os alunos conheciam as letras que formam o mês de março, mês corrente. Além disso, apresentou diversas imagens digitais que retravam as datas comemorativas do mês de março, como dia do circo, dia da água e dia dos animais.

“*Vocês lembram do vídeo que eu mostrei na aula passada que vocês tinham que imitar o macaco. Vou repetir para ver se vocês lembram.*” (professora 4) O vídeo retratava um macaco que colocava as mãos na cabeça, ombro, joelho e pé. Depois, nos olhos, ouvidos, boca e nariz. Para isso, utilizava a música que orientava tal ação: cabeça, ombro, joelho e pé...olhos, ouvidos, boca e nariz. A professa

reafirmou as posições de cada parte corporal, apesar de os alunos aparentemente conhecerem.

“Vocês sabiam que pelos ossos da mão dá para saber se a gente já cresceu tudo ou se ainda vai crescer. Os ossos de vocês ainda vão crescer muito. Agora, nós vamos desenhar a nossa mão numa folha, vamos contornar a nossa mão na folha, desse jeito que estou mostrando. Depois vai escrever o nome, quem não souber vem aqui que eu escrevo. Vou guardar essa folha e no final do ano n’ós vamos fazer de novo para ver se a mão cresceu”. A professora orientou aqueles que estavam com dificuldades para pôr uma mão na folha e desenhar com a outra, além de escrever os nomes. Enquanto desenhavam, a professora colocou uma música que retratava as diversas e possíveis ações das mãos, como dar abraço, fazer carinho, jogar basquete. Todo mundo entregou o desenho da mão? A atividade durou aproximadamente 15 minutos.

Em seguida, a professora anuncia que vão à quadra brincar, e os alunos ficam muito agitados e contentes. *“Antes disso, vou fazer a chamada, vamos prestar a atenção. Todo mundo fica em pé, quando eu falar seu nome você fica em pé e todo mundo se abaixa ou senta na cadeira”*. Tal ação já era conhecida e adorada pelos alunos, pois pareciam se divertir com a chamada lúdica escolhida pela professora.

Depois disso, para a saída da sala para a quadra: *“vocês lembram que na primeira aula a gente falou sobre a fila, sobre a roda. Vamos ver se a gente vai conseguir fazer isso sozinhos. Os meninos vão formar um fila da fora encostado na parede. As meninas vão fazer uma fila aos lados dos meninos.”* Neste instante, embora a professora tenha feito enorme esforço em prol da organização, as crianças estavam bastante agitadas, como características da própria faixa etária. *“Preciso de silêncio, não vou falar alto, estou com microfone para não falar alto. Nós vamos para a quadra em silêncio e fazendo umas coisas que eu vou cantar na musiquinha. Vamos lá: mão na cabeça, mão cintura, um pé na frente e o outro atrás, agora ninguém pode se mexer, estátua*. Tal ação também foi bem recebida pelos alunos, que foram andando para a quadra realizando diversos movimentos.

Já na quadra, *‘todos sentados na arquibancada.’* *Sentem na arquibancada e não mexam no material. Senta na arquibancada. Não vou ficar aqui pedindo para sentar 60 vezes porque se não sobrar tempo para brincar no final da aula, não sou*

eu que vou ficar triste. Vamos lembrar uma coisa: nas primeiras aulas eu avisei e nós entramos num acordo que seria justo toda aula eu trago umas brincadeiras e se eu conseguir fazer as brincadeiras e no final sobe tempo, cada um brinca com o que quiser. Por isso, preciso de silêncio para eu explicar. ”

Hoje vamos começar nossa aula assim: eu trouxe quatro brincadeiras hoje, terminando as quatro e sobrar tempo vocês brincam com os bambolês, bolas, cones. Vou guardar o material dentro do gol e ninguém pode entrar porque vai dar choque. Como vai ser nossa brincadeira? Vai ser um pique-pega diferente. Já brincaram de pique-pega? O nosso vai ser assim: são dois pegadores que estão com uma corda não mão, eles vão ter que correr com uma corda para pega o amigo. Se encostarem com a corda no amigo, ele será pego e vai escolher com que vai correr. Só vamos usar da metade da quadra para cá, porque a outra turma vai chegar para usar a quadra. A professora demonstrou a brincadeira. Como alguns alunos correram durante a explicação, a professora os advertiu. A professora orientou algumas ações dos alunos durante a atividade, sobretudo porque estavam ultrapassando o meio da quadra e subindo na arquibancada. É possível que por conta da pouca idade, os alunos não entendam a demarcação espacial de onde é metade da quadra. Ao término da atividade a professora elogiou os alunos e os reuniu sentados na arquibancada. “Agora saiu legal. Senta lá para a gente fazer a segunda brincadeira”.

Em seguida, a professora organizou em alunos sentados em quatro colunas no espaço da quadra. Para isso, pediu a cada um que sentasse atrás de determinado aluno em determinada coluna. Tal seleção demorou aproximadamente 3 minutos e à frente de cada coluna havia um cone. “*Eu vou escolher umas coisas bem difíceis para o grupo fazer e vou ver que grupo vai fazer mais legal. Esse grupo da minha frente por levantar, só esse grupo aqui, só quem está nessa fila. Quem está em pé tem que chegar até o último cone (que estava na linha central da quadra – enquanto os alunos estavam sentados próximo a linha de fundo da quadra) andando e batendo palma e quando chegar lá, senta um do lado do outro. Todos os grupos foram, um por vez sob orientação da professora. Apesar disso, alguns alunos não conseguiram identificar os grupos e sentavam nas filas erradas.*

Agora, nós vamos voltar para o lugar onde estávamos, mas vai ficar mais difícil. Vocês vão até lá pulando em um pé só e fazendo carinho na barriga, um grupo de cada vez quando eu mandar. Quando chegar lá vão perto do mesmo cone

onde estavam. Novamente alguns alunos não conseguiram identificar os cones e grupos, mas a professora orientou. A professora teve que interromper a discussão porque dois meninos estavam deitados na arquibancada, em vez de estarem na brincadeira. A professora os advertiu.

“Agora, nós vamos fazer uma mais difícil. Vamos voltar para o outro lado da quadra, até o último cone com as duas mãos e os dois pés no chão, como se fosse o cachorrinho. Muito bom vocês!! Eu vou dar só mais uma brincadeira para ver se dá tempo de vocês brincarem livre, mas não sei se vai dar porque a bagunça está muito grande hoje.”

“A outra turma não conseguiu fazer a brincadeira porque não prestou a atenção. Quero ver se vocês vão conseguir fazer. Permaneçam todos sentados onde estão. A seguir a professora organizou os alunos em três colunas sentados no chão, orientando um a um. Os primeiros da fila vão levantar, só os primeiros.” Alguns alunos tiveram dificuldades para identificar a posição que ocupavam. O primeiro de cada fila vai correr até os 3 bambolês que estão no chão, vai pegar a bola que está no bambolê, vai jogar para cima e segurar, vai colocar a bola de volta no lugar e vai sentar no chão atrás do cone. Vamos fazer!” A professora fez e pediu que alguns realizassem. Assim, orientou os diversos grupos de 3 alunos que faziam concomitantemente. Cada aluno só fez duas vezes. Os alunos apresentaram dificuldades na organização e execução da atividade, sobretudo em relação a disposição das filas e grupos, conforme observado nas duas atividades anteriores.

A professora Reunião todos na arquibancada e disse que a aula e a atividade foi mais ou menos. *“Como a gente demorou muito porque eu tive que parar a aula várias vezes porque um implica com o outro, um bate no outro, uma deita no chão, outra senta na arquibancada. Faltam cinco minutos para o portão abrir e a gente não vai conseguir brincar mais por causa do tempo. Vocês acham que dá para melhorar o comportamento para próxima aula?”* Os alunos concordaram e disseram que vão melhorar. A professora termina a aula levando-os à sala de aula, cantando a mesma música com que os levou à quadra.

Aula 2

A aula começou às 10:10, 30 minutos após horário previsto, horas com 21 alunos presentes e na sala de aula convencional. A professora fez a chamada

“morto-vivo”, como na última aula. *“Toda aula eu trago uma coisinha no computador para a gente ver e depois a gente vai para a quadra.”* Os alunos se agitaram e vibraram com a ideia de ir à quadra para brincar. Nos remete à reflexão de que, para os alunos, as aulas de Educação Física devem ser exclusivamente práticas e com jogos. *“Hoje eu trouxe algumas brincadeiras, se fizermos bem legal, depois teremos tempo livre para brincar do que quisermos.”*

Vamos lá! Terça-feira é dia de? Educação Física. A professora exhibe, assim como na última aula, um vídeo musical que versava sobre o bom dia, sugerindo que os alunos “batam palma, batam o pé, coloquem o dedo no nariz”. Semana passada nós falamos sobre algumas datas, vou lembrar elas de novo. Vimos também parte do corpo, em especial a? Mão. Hoje vamos falar sobre os pés. Os pés servem para se deslocar, para andar, para sair do lugar. Demonstrou algumas imagens de pés/pegadas o computador, perguntando aos alunos de quem eram as pegadas (cachorro, cavalo, dinossauro, gato, pessoas).

“Os pezinhos servem para? Andar e correr. Eu trouxe um vídeo sobre os 3 animais mais rápidos que correm, que voam e que nadam.” Ao término do vídeo a professora propôs uma discussão perguntando o que eles entenderam sobre o vídeo e quais eram os três animais. A professora interrompe para advertir dois alunos que já estavam há alguns minutos falando ininterruptamente. *“Já vimos quem são os mais rápidos. Agora quero saber se vocês também são rápidos. Hoje as brincadeiras que eu trouxe são de andar, andar diferente e correr. Se a gente fizer as brincadeiras, no final da aula eu pego as bolas, as cordas e os bambolês e a gente brinca do que quiser. Combinados?”* Após 25 minutos do início da aula, a professora se dirige a quadra. *“As meninas formam uma fila lá fora encostada na parede, vamos ver se sabem? Agora os meninos. O deslocamento ocorro cantando a mesma música da aula passada: mão na cabeça, mão na cintura, um pé na frente e o outro atrás, estátua.”*

Com todos sentados na arquibancada. *“Pedi para sentar na arquibancada e não para escorrer no corrimão. Vocês vão se machucar. Presta atenção que eu vou explicar o que vocês vão fazer. Vou mostrar e depois vou dividir os grupos. Todo mundo, depois quando eu chamar, vai começar em um cone. A gente vai andar de um cone até o próximo cone com a ponta do pé. Ai, até o último cone vai ser só com o calcanhar.”* A professora demonstrou os movimentos e formou três colunas com

os alunos sentados. Distribuiu um a um nas colunas, conforme aula passada. Orientava para que os primeiros de cada fila fossem. Assim, a atividade era realizada por 3 alunos de cada vez. Quando chegavam do outro lado da quadra, no último cone, sentavam no chão e formavam uma nova fila. Orientando os alunos, a professora dizia *“isso! Pontinha do pé agora! Agora é só com calcanhar. Próximos. Quando chegar no último cone senta no final da fila”*.

Já para a segunda atividade, a professora diz “Está muito fácil. Vou deixar mais difícil. Vai andar de frente até o próximo cone e depois de costas até o outro cone. Isso! Andou de frente até o cone do meio, e depois de costas até o final, quando chegar lá senta na fila. A professora orientou os que estavam com dificuldades e aqueles que não realizavam com êxito, pedia que fizessem novamente. “Tem gente que ao invés de ficar sentado na fila esperando os outros colegas chegarem já está brincando em pé, aí vai ficar sem brincar no horário livre.”

Para a terceira atividade, a professora disse: “Vou tirar o cone que está no meio da quadra, aquele lá e vou deixar só o que está no final da quadra. E quero saber se vocês sabem correr bem rápido.” Com a mesma formação de colunas, com os alunos sentados, a professora pedia que os primeiros de cada fila corressem, após o sinal por meio de palmas, até o último cone e sentassem novamente atrás dele, repetindo a organização das duas atividades anteriores. A professora novamente orientou todos os alunos, e quando necessário, pedia-os para repetir.

A próxima atividade é uma variação da terceira. Os primeiros de cada coluna correram até o cone que estava do outro lado da quadra (conforme atividade anterior) e deveriam voltar até o cone de origem. Assim, faziam o percurso de ida e de volta. Na volta, ao invés de sentarem no final da fila, podiam ir beber água (sozinhos, pois o bebedouro ficava próximo à quadra, mas em uma área segura da escola onde havia o um inspetor). Quando voltasse do bebedouro deveriam sentar na arquibancada, enquanto isso a professora orientava os que ainda não haviam realizado a atividade. A professora orientou os alunos durante a atividade, sobretudo frente a dificuldade em localizarem suas filas, o fato de alguns terem corrido na hora errada e a dificuldade em permanecerem sentados na fila aguardando sua vez.

Com todos na arquibancada, a professora os advertiu sobre a importância de cooperar e ajudar a professora. Além disso, disse que poderiam brincar do que

quisessem no tempo livre, faltavam 25 minutos para o término da aula. *“Não tem bola para todo mundo, não tem corda para todo mundo. Vocês devem brincar juntos. Não quero ninguém brigando. Quem quer brincar de chutar a bola no gol, vem comigo.”* A professora organizou uma fila para que os alunos experimentassem o pênalti. *“Aqui é para quem vai chutar a bola, quem quiser brincar de outra coisa, pode pegar as cordas, as outras bolas e os bambolês.” Não pode ir para o lado de lá porque a outra professora está dando aula.* Assim, os meninos ficaram no chute ao gol e as meninas ficaram brincando com as demais bolas, cordas e bambolês. Após 12 minutos de tempo livre, a professora pediu que todos recolhessem o material e os colocasse no cesto, por meio de uma contagem regressiva de 10 até zero, no qual os alunos entendiam a necessidade e o desafio de guardar o material em 10 segundos. *“Vamos sentar para eu dar o último aviso. Já está na hora de ir embora. Gostei da turma na hora de brincar livre, ninguém brigou, souberam dividir o material, todos brincaram. Fila das meninas nesta minha mão e meninos nesta mão para a gente ir à sala.”* Retornaram a sala cantando a mesma música da ida. Já na sala, a professora exibiu o vídeo musical que versava sobre o tchau e a hora de ir embora, nos pareceu uma alternativa para acalmar os alunos. Em seguida, a professora da turma entra para liberar os alunos, como ocorreu na outra aula.

Aula 3

Com início às 10:00 horas, 20 minutos após horário previsto, e com 26 alunos, a professora lembra que terça-feira é dia de Educação Física e por isso é dia de vir com o uniforme para a aula, que não deve ser jeans. Lembra que é a última aula do mês de março e exhibe o mesmo vídeo musical das demais aulas, o do “bom dia amiguinhos”. Com uso de imagens no computador, a professora pergunta: *Em que mês estamos? Nesse mês estamos trabalhando e aprendendo algumas coisinhas?* Os alunos, apoiados nas imagens de pessoas andando e correndo que apareceram no computador, responderam andar e correr. A professora lembrou os animais mais rápidos na água, terra e ar, os alunos lembraram dos nomes.

“Hoje nós vamos trabalhar algumas coisinhas que vocês aprendem com a tia X (professora da turma), as vogais. Preciso de silêncio, não vou ficar gritando. Agora é hora de aprender. Quero ver se vocês conhecem os animais que vão aparecer aqui no computador. O vídeo, com aproximadamente 5 minutos, apresentava as vogais e em seguida exibia as imagens de alguns animais cujo nomes tinha as

vogais. Como exemplo, para a imagem da abelha apareceu espaço para seis letras, mas com três letras “a” preenchidas, evidenciando que a palavra abelha se escreve com a vogal “a”. Muito bom! Quando a gente for lá para fora fazer as brincadeiras, vocês vão precisar saber as vogais. Pedi que os alunos apontassem as vogais contidas nas palavras que representavam os 3 animais mais rápidos, conforme vídeo da última aula lembrando nesta aula.

Em seguida a professora apresentou o vídeo (5 minutos) do “coiote e do papa-léguas”, onde um corria atrás do outro, mas não conseguia pegar. Percebemos ligação entre os temas das duas aulas, pés, andar e correr, e o vídeo apresentado. *“Agora vou fazer a chamada morto-vivo e depois vamos para a quadra para ver se vocês conhecem mesmo as vogais”. Após 30 minutos em sala a professora organiza a ida à quadra, pedindo que formassem as filas (meninos e meninas) conforme as últimas aulas e catando a música.*

Já na quadra, todos sentados na arquibancada. *“Hoje eu trouxe muitas novidades para vocês. Trouxe as letras A, E, I, O, U.”* A professora confeccionou diversas letras em material emborrachado para utilizar nas aulas. A quadra já estava dividida, pois a outra professora já estava usando.

Na primeira atividade, assim como na organização das demais aulas, a professora dispôs os alunos, um a um, em cinco colunas sentados no chão próximos à baliza. Os primeiros de cada coluna deveriam sentar atrás de um pequeno sinalizador de plástico, chamado de “pratinho” pela professora, pois se parece com um. Próximo a linha central da quadra, na direção de cada coluna, havia um pote com as diversas vogais e uma vogal no chão da quadra que representava determinada coluna. Assim, os primeiros de cada coluna deveriam correr até o pote de sua respectiva coluna, achar a vogal que representava a sua coluna/grupo, colocar no chão ao lado da que já estava, voltar e sentar no final da fila. *“Os primeiros levantam, você vai pegar o “u”, você o “e”, você o “i”, você o “a” e você o “e”.* A professora orientou os alunos até que encontrem as letras e pediu as dos alunos que ajudassem a observar se os demais pegaram as letras certas. Cada aluno realizou a atividade uma vez, a partir de grupos de cinco por vez.

“Muito bom. Muito fácil né? Todo mundo senta. Vou deixar mais difícil agora”. Para a segunda atividade, a professora manteve a disposição dos alunos sentados nas mesmas colunas, acrescentou cinco pequenos cones na direção de cada

coluna. *“Todo mundo vai correr em zig-zag. Assim! Do jeito que eu e meus ajudantes estão fazendo. Vão procurar a letra “a”, colocar a letra a no chão ao lado pote, vai voltar correndo em zig-zag e sentar no final da fila. Os segundos, que vão quando os primeiros voltarem, vão procurar a letra “e”. Os terceiros a letra “i” e assim por diante. Eu vou ajudar vocês.”* A professora orientou aqueles que estavam com dificuldades, tanto para perceber a importância de correr em zig-zag bem como de procurar a letra que era respectiva a ordem pela qual estava na fila. Por isso, a professora dizia qual letra deveriam procurar cada quinteto antes de fazer a atividade. Durante a explicação e a realização da atividade, a professora teve interromper a fala para advertir os estudantes que não permaneciam sentados na fila e andavam pela quadra, além de mexer no material. *“Muito bom! Todos sentados porque vou fazer uma coisa que ainda não fiz com nenhuma turma.”*

“Estou quase desistindo de fazer o que ia fazer. Preciso que vocês sentem. Senta todo mundo. Quando você pedir para jogar bola, não vou deixar. Meu Deus. Senta na fila. Quero que todos batam palmas para vocês mesmo, foram muito bons. Não fiz isso em nenhuma turma ainda.” Para a terceira atividade, a professora fez uma coluna única em forma da letra “L” com os alunos sentados na quadra e dispôs as cinco vogais no chão da quadra formando uma espécie de circuito de corrida onde as estações eram cada vogal. O primeiro da fila vai levantar e correr na ordem das vogais. Primeiro é que letra? “A” Depois? “E”, “I”, “O” e “U”. *“Too tentando explicar e não consigo, você pode sentar na arquibancada e não vai brincar mais”* (fala da professora a um aluno que ficava em pé perturbando os demais). *“Quando chegar no “u” você corre e senta na arquibancada.”* A atividade permitia um aluno por vez, sob orientação da professora, que dizia quando podia correr e orientava para qual letra deveria ir, de acordo com a ordem estabelecida. *“Senta todo mundo no chão da quadra aqui na minha frente em cima da linha branca para eu dar o último recado. Tem gente saindo da quadra por que? Senta todo mundo na linha branca.”*

A professora perdeu uns 2 minutos pedindo que todos os alunos sentassem e se acalmassem ainda na quadra. *“Elogiei vocês naquela hora, mas agora não merecem mais.”* Todos vão levantar e na fila que estão, do jeito que está, vamos para a sala. *“Não vou nem cantar a música, porque fiquei triste com vocês.”* Já na

sala, a professora não colocou a música do “tchau” porque estava chateada com o comportamento inadequado de alguns alunos.

Aula 4

A aula inicia-se na sala às 10:05 e com 23 alunos. A professora fez a chamada comum, pois estava doente e preferiu não falar alto. Novamente, como nas três aulas anteriores, usou o computador e o projetor para mostrar aos alunos vídeo musical do ‘bom –dia”

Em seguida, com uso de imagens digitais, mostrou aos alunos que estávamos no mês de abril e que dentre as datas comemorativas, uma delas é o dia do índio. *“Hoje nós vamos falar sobre os índios, vamos ver no vídeo os costumes, onde moram, o que fazem e como são os índios. Vamos ver que eles têm costumes diferentes daqueles da gente que mora nas cidades.”* Após a exibição do vídeo (4 minutos) musical sobre os índios, que também continha imagens da vida deles, a professora propôs uma discussão sobre o que os índios fazem? O que comem? Como se vestem? Como caçam? Como são as florestas? *“Nós vamos tentar fazer um dia de índio lá na quadra, tentando imitar os costumes dos índios.”* Os alunos mostraram-se bem animados com a ideia.

Após 20 minutos de aula, formaram as filas como nas demais aulas e foram à quadra cantando e dançando a música tradicional. Os alunos sentaram na arquibancada e depois foram dispostos pela professora em duas colunas sentados no chão, uma de meninos e outra de meninas. A professor, com a ajuda de mais um aluno, amarrou uma corda entre em uma das traves da baliza a aproximadamente 1,5 metros do chão e segurou a outra ponta, formando uma espécie de varal. Pediu aos meninos que ficassem em pé embaixo da corda, e após o apito da professora, deveriam pular e encostar na corda (por 3 vezes) e voltar ao lugar de origem, sentados na fila. Em seguida foi a vez das meninas. A seguir, repetiu a atividade, mas os alunos já não deveriam ficar em pé debaixo da corda, mas sim agachados, para que levantassem, pulassem e encostassem na corda

Neste instante a professora teve que interromper porque um aluno agrediu levemente uma aluna. A professora o advertiu e disse que o encaminharia a orientação educacional quando saísse da aula.

Na segunda atividade, a professora amarrou a corda mais embaixo da trave, ficando a aproximadamente 55/65 cm do chão. Assim, dispostos da mesma maneira, os alunos deveriam pular a corda para o outro lado. Um aluno, ao invés de pular, se jogou para o outro lado e caiu no chão, fazendo com que a professora interrompesse a atividade e advertisse o grupo, em relação ao comportamento, além de ter que pedir para a inspetora, que estava próxima, levar o aluno a direção. Além disso, advertiu mais duas meninos que estavam correndo indevidamente, pois deveriam estar sentados na fila, e pediu a eles que ficassem sentadas na arquibancada, sem poder jogar. Em seguida, deu sequência à atividade exigindo que os meninos pulassem, e em seguida as meninas.

Na terceira atividade, *“você vão pular de lado na corda. Isso! Vão ficar de lado para a corda, assim como eu estou, e então vão pular lateralmente, isto é, de lado. Vão pular uma vez e depois sentar”*. A professora, assim como nas outras atividades, orientou os alunos que estavam com dificuldades.

“Todos nós viramos índios que vão se ajudar para sobreviver na floresta.” A professora dispôs algumas cordas no chão, para representar as margens de um rio. Transformou a arquibancada em montanha e a área onde os alunos estavam sentados em aldeia. *“No meio da nossa floresta tem um rio passando. Estão vendo o rio aqui? E tem uma montanha também. Primeiro eu vou explicar e depois vocês vão fazer. Vocês vão andar até a beira do rio, vai pular para o outro lado do rio quando eu apitar e sem se afogar, vai andando até o morro, vai subir um pedaço do morro quando eu apitar. Vai descer o morro quando eu apitar e vai pular de volta para voltar para a aldeia. Os meninos podem fazer primeiro, vamos lá devagar. Isso! Pula o rio. Sobe a montanha e para. Espera eu apitar. Já pode pular para descer e voltar para aldeia e sentar”*. Cada aluno, junto com seu grupo, fez duas vezes. A professora os orientou durante todo o percurso.

A quinta atividade foi uma variação da anterior. A professora disse *“anoiteceu e o rio ficou mais perigoso porque apareceu jacarés no rio. Presta a atenção como vai ser: Sentem! Sentem! Eu quero explicar. Quando eu apitar vocês vão correr, vão passar pelo rio do jacaré, sem deixar o jacaré pegar, vão andando até o morro, quando eu apitar vão escalar o morro até a parte mais alta. Quando eu apitar, vão descer um andar, quando eu apitar de novo vai descer 2, depois 3, desce o último, corre e senta na aldeia. Vamos lá! Meninos já podem ficar em pé. Primeiro vão*

correr e pular o rio do jacaré...”. Assim, a professora orientou para que todos pudessem fazer. Primeiro foi o grupo dos meninos e depois das meninas, alternando, cada um fez três vezes. “Senta todo mundo agora na linha branca para a gente fazer a última brincadeira”

À sexta atividade, a professora dispôs alguns bambolês e cordas para representar o caminho da floresta dos índios, onde os bambolês são buracos de árvores que foram retiradas e as cordas, assim como na atividade anterior, representam o rio. O circuito começava em uma extremidade da quadra e ia até aproximadamente a arquibancada. Assim, os alunos, índios, deveriam pular os bambolês e as cordas e no final da floresta sentar na arquibancada. “Vocês sabem que os homens estão destruindo a natureza, ” derrubando árvores – “uma aluna fala: matando animais. ” “Por isso, vocês vão pular os buracos das árvores, vão pular o rio e depois sentar na montanha para descansar. Foi um aluno por vez, sob ordem e orientação da professora. Cada um fez uma vez. “Ao término, fiquem todos sentados na montanha (arquibancada) ”

“Só faltam dez minutinhos para terminar a aula, mas essa turma não vai brincar porque está muita agitada e falta pouco tempo. Vamos guardar o material, quero vocês me ajudando a colocar tudo no cesto. Nós não vamos para a sala em filas, como sempre vamos, hoje nos juntos porque os índios trabalham juntos e devagar. Em sala, a professora coloca a música e vídeo do “tchau”, conforme feito em outra aula. Em seguida a professora da turma entra para liberar os alunos.

Professor 5 - Aula 1

O professor escolheu uma turma de 5º ano do ensino fundamental, turno da manhã, de um projeto chamado “acelera” cujo objetivo é corrigir a defasagem idade/ano escolar dos alunos. Assim, o grupo de alunos possui idades distintas, com faixa etária entre 11 e 14 anos. Por se tratar de projeto, há um número reduzido de alunos por turma. Nesta turma investigada havia aproximadamente 15 alunos. A carga horária semanal para Educação Física é de dois tempos – horas/aula - com 50 minutos cada, diante do horário de 10:10 às 11:40 horas das quartas-feiras. Percebemos que há apenas 90 minutos de aula, 10 a menos do que orientado, devido ao horário de saída da turma. De maneira diferente das turmas selecionados pelos professores 1 e 2, e semelhante à dos professores 3 e 4, por se tratar de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental sob intervenção da professora única,

o professor de Educação Física dirigia-se a sala de aula onde os alunos e a professora o aguardavam.

A primeira aula, na sala de aula convencional, começou no horário previsto. Dos 13 alunos, 11 eram meninos e 2 meninas. 4 estavam com calça jeans, mas não foram advertidos pelo professor. “*Conforme havíamos conversado, hoje nós vamos começar com aquela aula superbacana, o frescobol. Nós vamos assistir a um vídeo (1 minuto) bem rápido que fala sobre a história do frescobol e depois nós vamos assistir a outro vídeo que fala sobre alguns exemplos sobre o campeonato brasileiro de frescobol.*” Após o primeiro vídeo, o professor discutiu sobre onde e quando surgiu, reafirmou que é um esporte carioca e o nome vem por conta do nome que representa o frescor que vem da praia.

Já o segundo vídeo (5 minutos) versou sobre o campeonato do frescobol, evidenciando diversas imagens que ajudaram os alunos a entenderem mais sobre o esporte. “*Viram como funciona o frescobol. É um esporte cooperativo, porque as duas pessoas que estão jogando estão cooperando, você precisa do seu amigo para pode jogar. Já no campeonato, a competição é entre as duplas, para ver quem tem desempenho melhor, quem joga mais bonito. Esses campeonatos são novos e recentes, mas a prática do jogo para o lazer é bem comum nas praias*”

“*Hoje qual é a proposta, eu vou mostrar para vocês a raquete para depois nos começarmos a praticar, a experimentar o frescobol.*” O professor permitiu que todos pegassem e conhecessem as raquetes e a bolinha. “*Vamos agora, com educação e devagar, formar uma fila aqui fora para ir à quadra*”.

Já na quadra. “*Podemos começar?*”. Lembra aquele pique correntinha nunca três que nós fizemos. Então! Vamos começar por ele. Todos sabem né?” Apenas uma aluna não praticou, pois estava com dispensa médica. Dois alunos não cooperaram com a atividade e o professor os advertiu, já que eles estavam subindo em um banco de cimento que ocupa toda a parede da quadra. Outra aluna foi para o canto da quadra, fugindo da atividade, e o professor ordenou que ela voltasse e colaborasse com a atividade. Apesar de estarem em pouco número, alguns alunos apresentavam diversas condutas indevidas. Como exemplo, ainda próximo a este momento, um aluno xingou o outro e o professor o advertiu e ordenou para que sentasse no banco. Diante de um cenário conturbado, o professor afirmou “*quem não participar da aula, não vai participar da atividade livre no final*”.

Após 8 minutos o professor solicita que eles formem duplas. *“Vamos começar com atividade mais específica do frescobol. De frente para o amigo, vamos tentar fazer parecido com o frescobol, mas usando essa bola aqui que é mais leve. É só tacar a bola para o colega, segurar e depois devolver com as mãos, sem raquete”*. Uma aluna não quis participar – *“não quero brincar, professor”*. O professor explicou que era ela e que ela deveria fazer. Com isso, ela participou. O professor orientou o grupo durante a atividade para facilitar a aprendizagem, alternado as bolas, mexendo na posição dos alunos, orientando a forma de tacar a bola.

Após 10 minutos, o professor elogia o grupo *“Excelente. Muito bacana! Um recado com relação à água, vocês podem beber água quando quiserem, mas só pode ir um de cada vez. A liberdade é para beber água e voltar. Não quero ninguém indo na sala e no banheiro sem pedir.”* Já para a próxima atividade, *“agora vamos fazer a mesma coisa só que com a raquete, que é bem parecido com a mão, mas com a raquete a bola pega mais pressão, então o jogo fica mais rápido. Você vai deixar eu falar, ou vai falar junto comigo o tempo todo? Voltando, por isso vamos bater devagar e de baixo para cima, vamos cuidar do nosso material para não jogar a bola lá fora. Um kit de frescobol para cada dupla.”* O professor orientou o grupo e ajudou na organização do espaço utilizando pelos alunos. *“Isso. Bate mais devagar. Debaixo para cima”*. *“Chega mais para o lado, para ter mais espaço.”* Mais uma vez uma aluna sentou no banco após o início da atividade, o professor novamente a advertiu e pediu que voltasse.

Em seguida, após 8 minutos, o professor pediu que os alunos trocassem de duplas, para poder experimentar o jogo com colegas diferentes. Além disso, continuou orientando todos os alunos. O professor trocou algumas raquetes entre os alunos para permitir que as meninas ficassem com as mais leves, pois estavam com dificuldade para usar a raquete. Após 6 minutos o professor pede que troquem novamente de companheiro da dupla e continuou a orientar os alunos. *“Muito bom! Isso isso! Chega mais perto”*

“Venham para cá cada um com sua raquete e me dá a bolinha.” O professor reuniu os alunos em círculo e de pé para dar explicações. Disse que gostou muito do aprendizado e que percebeu que eles já conseguem jogar o frescobol. *“Muito legal, mas para terminar, eu quero que vocês façam o jogo em quarteto, duas duplas, dois de um lado e dois do outro. Cuidado para não acertar a raquete no amigo que estão*

ao lado”. A atividade durou aproximadamente 10 minutos e o professor orientou os alunos, sobretudo em relação a forma de empunhar a raquete e rebater a bola.

O professor reuniu os alunos novamente. *“Turma, excelente aula, apesar de alguns colegas atrapalharem um pouco. Vamos parar agora e deixa uma sensação de quero mais. Fizemos hoje em dupla e em quartetos, mas também podem jogar em trio. Na próxima aula, vamos praticar um pouco mais em duplas e quartetos, e vamos aprender a jogar em trios. Vamos guardar as raquetes e as bolas. Depois, Atividade livre de meia hora.”* Os meninos jogavam futebol e as duas meninas ficavam sentadas assistindo e conversando. Quando necessário, o professor intervia no jogo de futebol.

Aula 2

Às 10:10 a aula começa na sala de aula tradicional, com 14 alunos presentes, 12 meninos e 2 meninas. Quatro alunos estavam vestindo calça jeans e não houve cobrança por parte do professor. O professor inicia uma discussão ao relembrar a última aula e o conteúdo desenvolvido. *“Tivemos uma aula superbacana sobre o que? Conversamos sobre o que é, onde pratica. Mostrei um vídeo sobre onde é normalmente praticado o frescobol.”* Os alunos corresponderam à discussão.

Continuando, *“Para que a praia seja um bom espaço para a prática do frescobol, devemos fazer o que com ela? Conservar, cuidar da praia, assim como temos que cuidar da nossa escola, do nosso material, do ambiente onde frequentamos. Um dos cuidados que temos que ter na praia é a higiene pública, a questão do lixo, da limpeza, não jogar lixo na areia, na água. Além disso, tem a questão dos animais, que sujam a praia e transmitem doença. Eu vou passar um vídeo (4 minutos) que fala sobre a conservação da praia e sujeira deixada na praia, para que vocês possam jogar o frescobol também lá, apesar de terem aprendido na escola, lá é um lugar apropriado para jogar.* Ao término do vídeo, o professor propôs uma discussão sobre o que viram: sujeira na praia, animais que suja a praia, lixo de produtos consumidos por nós que atrai animais que transmitem doença, *“comeu o seu biscoito, bebeu seu guaraná, amigão, é lixo na lixeira. Se não tiver lixeira, coloca num saquinho e dá o seu jeito. No chão não, na areia não, na água não.”* Todo esse cenário teve que ser interrompido pelo professor por pelo menos 3 vezes para advertir comportamentos inadequados de alguns alunos, como falar indevidamente, ficar em pé, pegar o material do colega.

Após 20 minutos em sala e com o término das atividades previstas para lá, alguns alunos já estavam com fome e pediram ao professor para almoçarem antes de ir à quadra. Em votação na sala, a turma decidiu ir almoçar primeiro. O almoço durou 20 minutos.

Já na quadra, o professor pediu que o grupo sentasse no banco de cimento que percorre a parede da quadra (formando uma espécie de mini arquibancada) para dar explicações *“Vamos continuar com a nossa aula da semana passada, no tema? Frescobol. Hoje nós vamos fazer o seguinte, antes de começar a aula, vocês lembram sobre o que falamos há pouco?”* Os alunos responderam: *“A limpeza do ambiente.”* *Vocês acham que a limpeza da quadra está de maneira ideal.* Os alunos responderam que está suja. O professor orientou o grupo a catar os papéis que estavam sujando a quadra, os alunos cooperaram. O professor teve que interromper a explicação pois um aluno estava perturbando outros dois com chutes na perna.

“Agora podemos começar nossa atividade. Vamos lá! Por favor, para de perturbar o outro. Preste atenção em mim. Formem duplas e façam uma coluna aqui de duplas, desse jeito aqui. Uma dupla aqui, outra aqui atrás, por favor. Amigão, é aula. Aula não é opcional, escolhe uma dupla (fala a um aluno que se afastou do grupo).” Com os alunos, de cada dupla, um de frente ao outro, o professor distribuiu as raquetes e as bolinhas. Um a *“Vamos continuar a nossa prática da aula passada, batendo na bola debaixo para cima, em duplas. Batendo devagar na bola, presta atenção. Prepara, vai!”* O professor orientou os alunos: *bate devagar. Debaixo para cima. Não passa pelo meio da dupla, passa por fora. Volte para o lugar onde estava. Muito bom os dois ‘hem.’. Muito bom. Excelente a dupla do X. Boa! Bate com um pouco mais de força para cima.* Uma menina não participou, pois, o professor disse estar de licença médica. A outra menina, que se mostrou pouco interessada pela atividade, fez dupla com o professor, para poder executar os exercícios.

Após 8 minutos de atividade, o professor pede para eles pararem e seguraram a bola, elogia a turma, dizendo que melhoraram em relação a semana passada, e pediu que trocassem os alunos das duplas. Passado mais 8 minutos, o professor para a atividade novamente para dar novas orientações.

“Agora, nós vamos tentar jogar em quartetos, o que são quartetos.” Os alunos responderam que são grupos de 4 jogadores. O professor teve dificuldades para explicar, pois alguns alunos não cooperavam, já que estavam batendo com a

raquete na bola: *“Para um pouco e presta atenção, cara. ” Olha só, não é rodinha, e quarteto, são duas duplas, uma de frente a outra, preste atenção para não bater com a raquete no colega”.* O professor orientou os 3 quartetos: *isso! Este certinho agora, de frente para ele.* ” Uma menina não formou pares e sentou no banco, o professor a indagou e a inseriu em um quarteto, transformando-o em quinteto.

Passados 12 minutos da atividade acima, o professor interrompe o jogo e reúne os alunos. *“Nós vamos para a última atividade de hoje. Existe um esporte chamado “squash”, é um tênis, que parece frescobol, mas que a gente joga com a parede, fica batendo bola com a parede. Vamos fazer uma atividade parecida com “squash”, mas usando os princípios frescobol e o material do frescobol. Isso é para começarmos a experimentar uma forma diferente de bater na bola. ”* O professor interrompe para advertir um aluno: *“Para de falar, cara. Preciso de silêncio. Por favor, já é a segunda vez. ”.* Continuando: *“até o momento estávamos batendo como na bola? ”* - Os alunos responderam de baixo para cima – *“agora vamos começar a bater também com esse movimento, tipo uma cortada, pelo lado e por cima. ”* O professor demonstrou a execução da atividade e pediu que os alunos experimentassem individualmente utilizando a parede da quadra, muro da escola.

Após 10 minutos de atividade, o professor os libera para beber água. Após, guarda o material e libera o grupo para o “tempo livre”, de 20 minutos.

Aula 3

A aula inicia-se às 10:15 e ocorre no pátio, próximo à entrada da escola, já que outro professor de Educação Física estava usando o espaço que chamam de quadra. Espaço com aproximadamente 100 m², próximo a duas salas de aula, além de duas mesas de ferro cimentadas no espaço e duas árvores, que por ser próximo à entrada da escola, também servia como caminho para a parte interna da escola, onde havia salas e a direção. O professor limita o espaço de aula usando cones, para tentar manter a organização e segurança dos alunos. Os alunos perguntaram sobre o uso da quadra e o professor explicou o que ocorreu. 15 alunos presentes, 13 meninos e 2 meninas. 5 alunos estavam com calça jeans, mas participaram da aula. Um menino estava de chinelo e o professor o advertiu verbalmente, embora tenha permitido a participação. Uma menina não participou pois ainda estava com dispensa médica, o professor disse que havia passado por cirurgia e não podia fazer esforço.

“Vamos começar a aula com aquela atividade que vocês conhecem e gostam, correntinha nunca três.” O professor lembrou como é a atividade. Durante a atividade o professor advertiu um aluno que subiu na mesa ferro, localizada no espaço destinado a aula. Outro aluno, com condutas inadequadas, foi encaminhado a direção da escola. Outro evento que nos chamou a atenção, é que o espaço de aula era caminho para quem queria ir para dentro da escola, com isso, além de diversos transeuntes, também passou material para entrega.

Após 9 minutos, o professor troca a atividade para o pique-corrente tradicional. O professor orientou os alunos durante as duas atividades, sobretudo por conta do espaço limitado e da intenção de alguns alunos em burlar as regras do jogo.

Após 8 minutos, o professor inicia as atividades do frescobol. Formou duas colunas com aproximadamente 6 alunos em cada. À frente de cada coluna, a aproximadamente 3 a 4 metros de distância, havia um pivô, aluno que estava sem raquete e tinha como função lançar uma bola de cada vez ao aluno que tivesse na coluna/fila. Assim, os alunos que estavam na fila, cada um com uma raquete, deveriam rebater a bola projetada pelo pivô. Após rebater uma vez, deveria se dirigir ao final da fila novamente. Cada aluno rebateu aproximadamente 10 a 12 vezes e forma orientados pelo professor para otimizar a prática. Destacamos que três bolas caíram na casa do morador que utilizava o espaço anexo a escola para morar, já que o muro que separava a casa da escola era baixo. O professor teve que chamar o morador e pedir as bolas. Passados alguns minutos, o professor trocava o aluno pivô, para que todos tivessem a possibilidade de rebater a bola. Isso foi feito quatro vezes.

Após 18 minutos, o professor interrompe a atividade. Dois alunos estavam brincando de bater com a raquete um no outro, o professor interrompeu e advertiu os alunos: *“querem quebrar a raquete? Quer quebrar, cara?”* *Nós só temos quatro bolas boas, porque as outras, vocês e os alunos das outras turmas, jogaram lá fora, em cima do telhado, na casa do vizinho. Eu falei que a gente precisa cuidar do material que é novo. Por isso, vamos nos revezar para usar essas bolas. Hoje eu quero que a gente já comece com o jogo em duplas. A dupla que ficar com a bola ruim, depois vai trocar com quem está com a bola boa. Forme duplas e se distancie das outras duplas, deem três passos grandes. Vamos lá”*

Após 10 minutos, o professor pede que troquem as duplas. Além disso, durante toda a atividade, o professor orienta os alunos para que otimizem as possibilidades de aprendizado. Outro aspecto, foi a discussão de dois alunos, a um esbarrar a raquete no outro. O professor orientou e mediou o conflito.

Depois de mais 15 minutos de atividade, o professor pede que os alunos guardem as raquetes e as bolinhas nos estojos e se dirijam à quadra para 30 minutos de tempo livre. Os meninos jogaram futebol e as meninas usaram uma bola de Voleibol para trocar passes e brincar de “três cortes”. O professor vai à direção e busca o aluno que ficou suspenso da aula, liberando-o, após orientação e dialogo, para o tempo livre.

Aula 4

A aula inicia-se às 10:20 horas na quadra e com 13 alunos presentes, 12 meninos e uma menina. Três meninos estavam vestindo calça jeans, não foram advertidos pelo professor e participaram da aula. O professor reuniu o grupo para lembrar sobre o tema das aulas, frescobol. Teve dificuldades para reuni-los, pois assim como nas demais aulas, alguns alunos se dispersavam e conversavam constantemente. O professor lembrou as atividades relacionadas ao frescobol que eles fizeram: *“nós já fizemos o quê? Jogamos em duplas, trios e quartetos, aprendemos a rebater a bola de baixo para cima e de cima para baixo, depois aprendemos a rebater a bola quando o amigo taca para a gente com a mão. Então! Vocês já sabem jogar frescobol. Hoje nós vamos fazer jogos em duplas novamente, para ver se conseguimos aprender mais.”*

Em seguida, o professor propôs o pique-corrente. Os piques também fizeram parte das últimas três aulas. Após sete minutos de pique, e com todos os alunos participando, o professor reúne o grupo e perguntam se querem fazer pique-bandeirinha. Após o grupo concordar, o professor propõe a atividade por cerca de doze minutos.

Após, o professor reuniu o grupo e permitiu e permitiu uma parada de cinco minutos para que os alunos bebessem água. Em seguida, explicou como seria a atividade, diante da dificuldade de explicação dos alunos, expôs: *Vamos lá, amigão. Presta atenção, é aula. Vocês já fizeram essa atividade, que é a base do frescobol, ou seja, é como se joga ele, em duplas. Formem duplas com um colega de frente*

para o outro da dupla. Duas linhas, colunas, uma aqui e outra lá. Vamos lá! Eu vou entregar um kit para cada dupla, presta atenção para não bater forte e jogar a bola lá fora, além de acertar o colega. É só rebater devagar e de preferência de baixo para cima, como já fizeram. Quem está sozinho vai fazer comigo.

Durante a atividade o professor orientou os alunos. *“Isso. Muito bom. Segura a raquete com mais firmeza e bate mais devagar. Não fica muito colado na dupla do lado. Presta atenção como o colega joga”*. Além disso, advertiu dois alunos que rebatiam mais forte para a bola atrapalhar outra dupla. *“Cara, para com isso. Que bobeira. Vou te tirar da atividade.”*

Após 13 minutos de atividade, o professor pediu que trocassem de duplas para experimentar jogar com o outro colega e orientou. *“Se você entende melhor, procure formar dupla com quem tem mais dificuldade, vamos ajudar os amigos para que todos aprendam bem.”* O professor jogou com a menina, que estava com mais dificuldades psicomotoras. Durante a atividade, continuou a orientá-los. *“Melhorou muito, fulano. Isso. Já podemos ir jogar na praia. Leve o braço lá atrás para poder bater de forma mais suave.”*

Passados 10 minutos o professor pediu que fizessem a última troca. Após 8 minutos, reuniu o grupo, disse que melhorou muito e os liberou ao tempo livre. Os meninos jogaram futebol e a única menina ficou sentada conversando com o professor.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aos professores de educação física

Professor 1

Entrevista 1

1) Qual é a finalidade da EFE?

R: Tal como o conjunto das matérias que compõem a educação básica, elas tem a finalidade de apresentar ao educando as diversas possibilidades que são objeto daquela disciplina, que para a Educação Física é a cultura corporal. O objetivo da Educação Física na escola é propor o máximo de vivências corporais para que possam estar aptos a dar continuidade a prática de exercício como meio à promoção da saúde e qualidade de vida ao saírem da escola, compreendendo a importância para o desenvolvimento físico, psicológico, social, cultural. Devemos fornecer o máximo de vivências passando pelas lutas, danças, esportes, jogos, brincadeiras, para que possam ter possibilidade de praticar todas elas ou escolher algumas. Sem esquecer da formação do indivíduo como cidadão.

2) Quais foram os autores e livros que influenciaram a sua atual prática pedagógica?

R: Sobre educação e escola: Gadotti; Paulo Freire; Makarenko;

Sobre Educação Física: Coletivo de Autores, Valter Bracht; Vitor Marinho de Oliveira.

Me apoio mais nas teorias críticas.

3) Você se identifica com a concepção renovadora/crítica da EFE?

R: Sim.

4) Qual é a sua opinião sobre isso?

R: Pensar a pedagogia crítica na escola é pensar um projeto histórico de sociedade, isto é, quem nós estamos educando e com qual finalidade aplicamos isso. Concordo com a ideia de que nós enquanto educadores, devemos nos identificar com os interesses do povo ou da classe dominante. Assim, me posiciono no lado da classe trabalhadora, tentando entender a sociedade e lutando pela necessidade de transforma-la.

5) A sua prática pedagógica interventiva, que resulta no encaminhamento de suas aulas, reflete os conhecimentos do pensamento renovador da EFE?

R: Sim.

Entrevista 2

1) Qual é a sua idade?

R: 28 anos.

2) Quanto tempo de formação em EF?

R: 7 anos.

3) Em qual universidade se formou?

R: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4) Qual é a sua titulação? Em que área?

R: Mestre em Educação e Especialista em Educação Física escolar.

5) Há quanto tempo trabalha nessa rede pública de ensino?

R: 3 anos e 6 meses.

6) E nessa escola?

R: 3 anos e 6 meses.

7) Qual é sua carga horária semanal de trabalho nessa escola?

R: 16 horas.

8) Qual é a sua carga horária semanal de trabalho em todas as suas atividades?

R: 32 horas.

9) A seu ver, qual carga horária seria ideal?

R: 40 horas com dedicação exclusiva a uma única instituição, que garanta boas condições de trabalho e remuneração adequada.

10) Quantas atividades profissionais você desenvolve além da de professor na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro?

R: outra rede municipal de ensino.

11) Em quais tipos de estabelecimento (academias, clubes, universidades, escolas etc.)?

R: escola.

12) A sua remuneração é total satisfatória?

R: Atualmente sim.

13) Senão, quanto seria o ideal?

R: X

14) Como classifica suas condições de trabalho?

() excelente () Boa (X) regular () ruim () péssima

Por quê?

R: Porque ainda precisamos de mais investimento, em relação a materiais, diminuição da quantidade de estudantes em sala, cumprimento da legislação que garante um terço da carga horária para planejamento de ensino.

15) Existe espaço destinado às aulas de EFE. Qual (s)?

R: Sim. Uma quadra coberta poliesportiva. E tem um pátio, que quando precisa revezar a quadra, usamos o pátio.

16) Existe material em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento das aulas de EFE? Quais?

R: Razoável, mas deve melhorar. Bolas de vários esportes, colchonetes, argolas e corda.

17) Quais são as referências, diretrizes, princípios e parâmetros utilizados para a elaboração do planejamento de ensino?

R: Quando nos formamos temos a ilusão de que vamos seguir uma diretriz única, e com o tempo percebemos que devemos “beber de diversas fontes”. Na elaboração do planejamento, passo pela metodologia da cultura corporal do Coletivo de Autores, dos jogos cooperativos, e diante da exacerbação do esporte e da competição, busco dialogar nesse campo.

18) As decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento?

R: Não apenas. Se fosse só da expectativa deles seria futsal o tempo todo. Nas primeiras aulas eu apresento possibilidades de conteúdos que podemos trabalhar, passando pela dança, esportes, jogos, brincadeiras. A decisão final é minha, mas levo em consideração o que eles também propõem, há diálogo.

19) O seu planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas?

R: Sim. O tempo todo eu procuro readequar, visando melhorar o encaminhamento da aula.

20) A avaliação é participativa para que o professor e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando a tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados?

R: sim.

21) A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de

aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

22) Você faz críticas à sua intervenção pedagógica, acreditando que tal deveria ser diferente?

R: Sim. Inclusive eu costumo passar, ao final de cada semestre, uma avaliação da minha prática pedagógica, a fim de possibilitar reflexões para o período seguinte.

23) Em caso de resposta afirmativa, que aspectos são objetos de crítica?

R: O trato da relação professor X aluno, já que em alguns momentos preciso ser um pouco mais rude e um pouco mais dócil. Eu tendo a ser muito mais rigoroso, e as vezes isso não dialoga tanto com a realidade que eles vivenciam. Assim, essa é uma questão que continuamente tento trabalhar para que a criação de mais conflitos entre nós, na tentativa de buscar consenso e diálogos nas aulas. Além disso, aponto a questão da preparação da aula, já que em período de avaliação, correção de prova, o planejamento das aulas não é tão eficiente quanto poderia ser, aí acredito que deixo a desejar em relação a preparação das aulas, por conta da falta de tempo.

24) Diante da sua expectativa e perspectiva, de que maneira tais aspectos deveriam ocorrer?

R: Isso perpassa pelas condições de trabalho, já que a carga horária de aula que temos não condiz com o que a legislação aponta, pois, um terço da nossa carga horária seria de planejamento, mas não é. E isso impede a própria elaboração e encaminhamento satisfatórios das aulas. No que se refere ao trato, a relação professora x aluno, muitas das situações indelicadas, de Stress, são potencializadas devido à grande quantidade de estudantes que temos nas turmas, o que para mim atrapalha bastante. Superar isso não cabe só ao professor, é necessário que a instituição colabore.

Professor 2

Entrevista 1

1. Qual é a finalidade da EFE?

R: Com o tempo a gente vai mudando algumas ideias sobre a prática. Hoje meu objetivo principal é fazer com que os alunos se sintam interessados em praticar atividade física. Observo que os alunos estão muito desestimulados, desanimados,

muito distantes da atividade física, o que não ocorria há alguns anos. O meu objetivo maior é estimular a prática do exercício.

2. Quais foram os autores e livros que influenciaram a sua atual prática pedagógica?

R: Mauro Betti, Paulo Freire, Pcn, Suraya Darido, Coletivo de Autores.

3. Você se identifica com a concepção renovadora/crítica da EFE?

R: Sim.

4. Qual é a sua opinião sobre isso?

R: Eu acho muito válido. É importante questionar, vê o que acontece. Já que a Educação Física esportista, voltada para o alto-rendimento não cabia mais e não estava alinhada aos objetivos educacionais. Não defendo essa ou aquela abordagem, já que para mim não cabem exatamente na prática. Me preocupo com o desenvolvimento do aluno.

5. A sua prática pedagógica interventiva, que resulta no encaminhamento de suas aulas, reflete os conhecimentos do pensamento renovador da EFE?

R: Sim. Não é 100%, mas procuro aproximar o máximo possível daquilo que acredito e defendo. Depene muito de turma para turma.

Entrevista 2

1) Qual é a sua idade?

R: 36 anos.

2) Quanto tempo de formação em EF?

R: 13 anos.

3) Em qual universidade se formou?

R: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4) Qual é a sua titulação? Em que área?

R: Especialista: Fisiologia do Exercício; Dança Educativa.

5) Há quanto tempo trabalha nessa rede pública de ensino?

R: 11 anos.

6) E nessa escola?

R: 11 anos.

7) Qual é sua carga horária semanal de trabalho nessa escola?

R: 32 horas + 16 horas no clube escolar.

8) Qual é a sua carga horária semanal de trabalho em todas as suas atividades?

R: 50 horas.

9) A seu ver, qual carga horária seria ideal?

R: 40 horas.

10) Quantas atividades profissionais você desenvolve além da de professor na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro?

R: 1: Professora de pilates e hidroginástica.

11) Em quais tipos de estabelecimento (academias, clubes, universidades, escolas etc.)?

R: Condomínio residencial.

12) A sua remuneração total satisfatória?

R: Não.

13) Senão, quanto seria o ideal?

R: 10.000,00.

14) Como classifica suas condições de trabalho?

(X) excelente () Boa () regular () ruim () péssima

Por quê?

R: Porque minha escola é bem estruturada e bastante organizada.

15) Existe espaço destinado às aulas de EFE. Qual (s)?

R: Sim. Ginásio esportivo, sala de dança e sala de jogos.

16) Existe material em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento das aulas de EFE? Quais?

R: Sim. Bolas diversas, cordas, arcos, bastões, colchonetes, mesa de tênis de mesa, material de ginástica rítmica, raquete de badminton.

17) Quais são as referências, diretrizes, princípios e parâmetros utilizados para a elaboração do planejamento de ensino?

R: Quando comecei na Prefeitura nós não tínhamos uma diretriz exata sobre o que fazer, como trabalhar. Então quando me deparei com o fato de ter que elaborar um planejamento de aula, fiquei um pouco perdida. Mas me lembro que tinha um livro chamado Multieducação, que foi o primeiro livro que usei, que era um pouco confuso e tinha uma linguagem bem longe da realidade. A diretora chegou e disse que os professores deveriam usar isso para o planejamento, isto é, copia-lo e colocá-lo no papel, no planejamento. Eu sempre tive resistência de copiar aquilo, mas os colegas diziam: copia logo, coloca isso no papel. E eu dizia: “mas eu não vou fazer isso, na prática não vai ser assim”. Depois apareceram os PCN, específicos da Educação Física e veio contribuir para a prática da Educação Física. Durante um bom tempo

os PCN ficaram presente na minha prática. Hoje eu utilizo os PCN, mas por experiência, apoio-me na minha vivência. Embora nossa prática ainda fique um pouco distante daquilo que consta nos PCN.

18) As decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento?

R: Sim. Reconheço a necessidade de diagnosticar a turma, isto é, avaliar quem são os sujeitos para direcionar o meu plano de ação. Mas não faço assim, eu pego o planejamento do ano anterior e aponto o que consegui fazer, o que deu certo, o que eles gostaram. Assim, procuro, a partir do que fiz anteriormente, modificar e apresento a eles um planejamento pronto para cada bimestre, mas cabível de mudança. Assim, já sei o que vou trabalhar em cada bimestre, com o ano todo organizado, buscando contemplar as “várias pernas” da Educação Física, isto é, esportes, saúde, dança, recreação, ginástica, mas não trabalho com luta pois não tenho experiência, mas tento abordar os diversos campos da cultura corporal. Se durante o processo de aula, percebo que a turma não gostou de determinada proposta, eu troco. Se a turma não aceita bem a dança, eu troco. Essa estória de ensino muito aberto, infelizmente, não funciona. Deixar nas mãos deles, as coisas não saem.

19) O seu planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas?

R: Sim. O tempo todo.

20) A avaliação é participativa para que o professor, e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando a tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados?

R: Sim. Eu faço auto avaliação com eles no final de cada bimestre. Chamo um por um e coloco os critérios nos quadros para eles atribuírem o conceito. Exemplo: Para ser “MB”, o que ele tem que cumprir. Percebo que a avaliação da Educação Física na escola não recebe muita importância da comunidade escolar, isto é, ela não é decisiva como as outras disciplinas. Hoje, não me preocupo mais com nota, com conceito. Meu foco é no aluno fazer a aula, entender o porquê de fazer a Educação

Física. A avaliação para mim hoje é um detalhe tão pequeno. Na hora de fazer avaliação, eu tenho um caderno e vou assinalando alguns itens, como: o aluno traz o uniforme, participa da aula, ajuda os colegas. Se ele cumprir todos é MB.

21) A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

22) O principal critério para julgar a consecução dos objetivos de ensino tem como referência o nível de vivências/resultados julgados satisfatórios pelo professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

23) Você faz críticas à sua intervenção pedagógica, acreditando que tal deveria ser diferente?

R: Sim.

24) Em caso de resposta afirmativa, que aspectos são objetos de crítica?

R: O fato de não conseguir fazer com que minha prática reflita todos os objetivos da Educação Física na escola. Tenho uma intervenção restrita, por diversos aspectos.

25) Diante da sua expectativa e perspectiva, de que maneira tais aspectos deveriam ocorrer?

R: Eu deveria conseguir cumprir com aquilo que se espera da Educação Física na escola, como disciplina curricular.

Professor 3

Entrevista 1

1) Qual é a finalidade da EFE?

R: A educação física parece que está no primeiro segmento por obrigatoriedade legal e pela legitimação do descanso do professor pedagogo da turma, sinto falta de um projeto pedagógico alinhado aos objetivos educacionais. Você ouve coisas do tipo: basta rolar a bola, é fácil ser professor de educação física. Através do diálogo com as manifestações da cultura corporal discutir e compreender temas relacionados a realidade do aluno, que o leve a emancipação, para superar suas condições de vida. Além de destacar o desenvolvimento das habilidades motoras.

2) Quais foram os autores e livros que influenciaram a sua atual prática pedagógica?

R: Fui estudar por conta própria, já que o currículo positivista da universidade valoriza muito mais os aspectos técnicos- esportivos relacionados ao rendimento. A professora concedia a nota de acordo com a nossa competência durante o jogo prático. Suraya Darido; Coletivo de Autores; Elenor Kunz; Jocimar Daólio.

3) Você se identifica com a concepção renovadora/crítica da EFE?

R: Sim.

4) Qual é a sua opinião sobre isso?

R: É complicado discutir a aplicar as concepções renovadoras, críticas, emancipatório, que defendo, na rede pública do Rio de Janeiro, porque é necessário um conjunto de ações de diversos setores e profissionais. No entanto, a prefeitura retira a autonomia do professor e busca controlar e impedir diversas ações do professor enquanto agente político. Vai ser difícil emancipar estes estudantes. Contudo, conforme já falei, sou adepto ao movimento renovador da EFE e defendo principalmente as abordagens críticas. Para mim, esse deveria ser o caminho da EFE e conseqüentemente da educação como um todo.

5) A sua prática pedagógica interventiva, que resulta no encaminhamento de suas aulas, reflete os conhecimentos do pensamento renovador da EFE?

R: Sim. Dentro das possibilidades da rede pública.

Entrevista 2

1) Qual é a sua idade?

R: 27Anos

2) Quanto tempo de formação em EF?

R: 4 anos

3) Em qual universidade se formou?

R: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4) Qual é a sua titulação? Em que área?

R: Especialização em Educação e cursando mestrado em Educação.

5) Há quanto tempo trabalha nessa rede pública de ensino?

R: 3 anos

6) E nessa escola?

R: 3 anos

7) Qual é sua carga horária semanal de trabalho nessa escola?

R: 16 horas

8) Qual é a sua carga horária semanal de trabalho em todas as suas atividades?

R: 32 horas.

9) A seu ver, qual carga horária seria ideal?

R: 30 horas

10) Quantas atividades profissionais você desenvolve além da de professor na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro?

R: Uma. Professor de Educação Física em outra rede pública de ensino.

11) Em quais tipos de estabelecimento (academias, clubes, universidades, escolas etc.)?

R: Escola.

12) A sua remuneração total é satisfatória?

R: Não.

13) Senão, quanto seria o ideal?

R: R\$ 6.000,00

14) Como classifica suas condições de trabalho?

() excelente () Boa () regular (x) ruim () péssima

Por quê?

R: Falta material e faltam discussões pedagógicas na e da escola. Salas de aula estão em condições ruins. Falta bom relacionamento pedagógico entre a equipe. Há redução da autonomia pedagógica do professor pela secretaria de educação.

15) Existe espaço destinado às aulas de EFE. Qual (s)?

R: Sim. A quadra, o quintal da escola e a sala de dança.

16) Existe material em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento das aulas de EFE? Quais?

R: Não. Não temos nenhuma bola de futebol nem de voleibol. Três de handebol, três de basquetebol. Dois trampolins e um plinto. Desde que cheguei nessa escola faço lista de material e peço a direção, mas dificilmente é atendida.

17) Quais são as referências, diretrizes, princípios e parâmetros utilizados para a elaboração do planejamento de ensino?

R: Me apoio na metodologia do coletivo de autores e de Elenor Kunz. Preocupo-me com a justiça social, relacionando sempre com a realidade do estudante. Por isso trouxe a discussão do funk.

18) As decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento?

R: Sim. A partir das manifestações da cultura corporal, procuro decidir com eles, dentro das possibilidades, aquilo que os agrada e tem relação com a realidade.

19) O seu planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas?

R: Sim. Não faço plano de ensino para o ano todo. Eu elaboro semanalmente, de acordo com o decorrer das aulas.

20) A avaliação é participativa para que o professor, e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando a tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados?

R: Tenho muita dificuldade em relação a avaliação na Educação física. Avalio hoje a participação nas aulas, trabalhos e provas. Tento discutir com eles os conteúdos abordados e o que espero deles, mas eles resistem bastante. Querem prática, jogo, brincadeira o tempo todo. Preciso avançar em relação a isso

21) A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos?

R: Sim. Procuro coletar os dados para traçar os caminhos futuros, mas isso pouco acontece em conjunto com eles, por conta da resistência a discussão.

22) O principal critério para julgar a consecução dos objetivos de ensino tem como referência o nível de vivências/resultados julgados satisfatórios pelo professor em conjunto com os alunos?

R: Sim. Tendo a utilizar a partir das minhas experiências atividades e métodos que costuma dar certo.

23) Você faz críticas à sua intervenção pedagógica, acreditando que tal deveria ser diferente?

R: Sim. Penso que minha intervenção está muito aquém do que deveria ser.

24) Em caso de resposta afirmativa, que aspectos são objetos de crítica?

R: A forma como transmito o conteúdo e a questão da linguagem, sobretudo com relação a pobreza e até porque eles são estudantes do primeiro segmento, são menores. A avaliação também precisa ser repensada. Realizar a reflexão e discussão com os alunos, é o diálogo entre a teoria e prática. Utilizo a sala para discutir o conteúdo, e descemos para realizar prática em relação ao conteúdo. Sinto falta de um retorno no final da aula para avaliar a aula, já que eles estão muito agitados e pressionam pelo tempo livre. O que segura a aula é o tempo livre.

25) Diante da sua expectativa e perspectiva, de que maneira tais aspectos deveriam ocorrer?

R: Deveria ter mais competências por meio de capacitação para lidar com o aluno do primeiro segmento, principalmente em relação a avaliação, já que não há exigência de nota/conceito. Além disso, não deveria existir essa cultura do tempo livre da Educação Física e de que ela só serve para deixar os alunos jogarem.

Professor 4

Entrevista 1

1. Qual é a finalidade da EFE?

R: A Educação Física tem como objetivos: promover o conhecimento do próprio corpo no tempo e no espaço; desenvolver habilidades motoras; despertar o gosto do estudante pela prática da atividade física para que possa ter vida ativa quando sair da escola, explorando as diversas manifestações da cultura corporal: jogo, dança, luta, esporte etc.

2. Quais foram os autores e livros que influenciaram a sua atual prática pedagógica?

R: Suraya Darido; Coletivo de Autores.

3. Você se identifica com a concepção renovadora/crítica da EFE?

R: Sim.

4. Qual é a sua opinião sobre isso?

R: Acho que foi um avanço em relação ao que era a Educação Física na escola, e que hoje representa os reais objetivos da Educação.

5. A sua prática pedagógica interventiva, que resulta no encaminhamento de suas aulas, reflete os conhecimentos do pensamento renovador da EFE?

R: Sim.

Entrevista 2

1. Qual é a sua idade?

R: 28 anos

2. Quanto tempo de formação em EF?

R: 4 anos

3. Em qual universidade se formou?

R: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4. Qual é a sua titulação? Em que área?

R: Especialização em Educação Física Escolar.

5. Há quanto tempo trabalha nessa rede pública de ensino?

R: 1 anos.

6. E nessa Escola?

R: 1 anos.

7. Qual é sua carga horária semanal de trabalho nessa escola?

R: 8 horas

8. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho em todas as suas atividades?

R: 38 horas.

9. A seu ver, qual carga horária seria ideal?

R: 40 horas

10. Quantas atividades profissionais você desenvolve além da de professor na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro?

R: Três.

11. Em quais tipos de estabelecimento (academias, clubes, universidades, escolas etc.)?

R: Escola Particular; Projeto social; Escolinha particular de esporte.

12. A sua remuneração total é satisfatória?

R: Não. Se morasse sozinha ou tivesse filhos não conseguiria arcar com as despesas.

13. Senão, quanto seria o ideal?

R: R\$ 8.000,00

14. Como classifica suas condições de trabalho?

() Excelente (X) Boa () Regular () Ruim () Péssima

Por quê?

R: Porque tenho materiais disponíveis, local para dar aula, materiais de multimídia e liberdade para trabalhar e fazer as atividades.

15. Existe espaço destinado às aulas de EFE. Qual (s)?

R: Sim. Quadra e pátio, porém a quadra normalmente é dividida entre duas ou três turmas. Já que outros professores da outra escola também usam a quadra.

16. Existe material em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento das aulas de EFE? Quais?

R: Sim. Tenho cones, bambolês, cordas e petecas e bolas variadas.

17. Quais são as referências, diretrizes, princípios e parâmetros utilizados para a elaboração do planejamento de ensino?

R: Parâmetros Curriculares Nacionais e experiências anteriores consideradas por mim bem-sucedidas.

18. As decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento?

R: Sim.

19. O seu planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas?

R: Sim.

20. A avaliação é participativa para que o professor, e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando a tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados?

R: Parcialmente sim. Já que muitas vezes o desinteresse e mal comportamento dos alunos impede tal prática.

21. A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

22. O principal critério para julgar a consecução dos objetivos de ensino tem como referência o nível de vivências/resultados julgados satisfatórios pelo professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

23. Você faz críticas à sua intervenção pedagógica, acreditando que tal deveria ser diferente?

R: Sim. Analiso o que pode ser melhor desenvolvido ou abordado.

24. Em caso de resposta afirmativa, que aspectos são objetos de crítica?

R: A linguagem utilizada com os alunos. E a organização dos alunos durante as atividades para melhor “controle” e desenvolvimento das atividades.

25. Diante da sua expectativa e perspectiva, de que maneira tais aspectos deveriam ocorrer?

R: Penso que a comunicação com os alunos devesse ocorrer de forma mais dialógica e menos truculenta, já que eles apresentam dificuldades em compreender as características do ambiente escolar e das funções de aluno e professor. Ao mesmo tempo, penso o comportamento dos alunos também devesse ser coerente com aquilo que se espera dentro de uma escola. Me parece que eles tem dificuldade de receber ordem e compreender pedidos dos professores.

Professor 5

Entrevista 1

1. Qual é a finalidade da EFE?

R: Integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura corporal do movimento. Assim, contribuir para sua formação cidadã.

2. Quais foram os autores e livros que influenciaram a sua atual prática pedagógica?

R: Gallahue; Go Tani; Suraya Darido; Coletivo de Autores; Mauro Betti; Paulo Freire.

3. Você se identifica com a concepção renovadora/crítica da EFE?

R: Sim.

4. Qual é a sua opinião sobre isso?

R: Concordo com todos os aspectos da concepção renovadora/critica da Educação Física.

5. A sua prática pedagógica interventiva, que resulta no encaminhamento de suas aulas, reflete os conhecimentos do pensamento renovador da EFE?

R: Apesar das dificuldades da rede ensino, sim.

Entrevista 2

1. Qual é a sua idade?

R: 30 Anos

2. Quanto tempo de formação em EF?

R: 5 anos

3. Em qual universidade se formou?

R: Universidade Castelo Branco

4. Qual é a sua titulação? Em que área?

R: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Especialista em Educação física escolar.

5. Há quanto tempo trabalha nessa rede pública de ensino?

R: 12 meses

6. E nessa escola?

R: 12 meses

7. Qual é sua carga horária semanal de trabalho nessa escola?

R: 32 horas

8. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho em todas as suas atividades?

R: 50 horas. Em alguns finais de semana chega a 55 horas.

9. A seu ver, qual carga horária seria ideal?

R: 40 horas

10. Quantas atividades profissionais você desenvolve além da de professor na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro?

R: Três. Professor de judô, jiu-jítsu e personal trainer de lutas.

11. Em quais tipos de estabelecimento (academias, clubes, universidades, escolas etc.)?

R: Clube, academia e residência.

12. A sua remuneração total suficiente?

R: Não

13. Senão, quanto seria o ideal?

R: R\$ 8.000,00

14. Como classifica suas condições de trabalho?

() Excelente () Boa () Regular () Ruim (x) Péssima

Por quê?

R: Falta material e espaço adequado às aulas de Educação Física. Além de suporte de outros profissionais, como pedagogos, psicólogos e assistente sociais.

15. Existe espaço destinado às aulas de EFE. Qual (s)?

R: Sim. Um espaço ao abrigo do sol, transformado em uma espécie de quadra. Porém pequeno e muito quente, além de inundar facilmente após chuvas e vazamentos da caixa d'água.

16. Existe material em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento das aulas de EFE? Quais?

R: Não. Temos aproximadamente 4 bolas: 2 de futsal e 2 de handebol; e 6 cones sinalizadores. Eu e o outro professor, às vezes, compramos material e pedimos doações.

17. Quais são as referências, diretrizes, princípios e parâmetros utilizados para a elaboração do planejamento de ensino?

R: Apeio-me nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

18. As decisões para a definição dos planos de ensino são decorrentes das experiências e das expectativas reveladas pelos alunos, bem como das suas necessidades de aquisição sistematizada de conhecimentos/habilidades acerca da cultura corporal do movimento?

R: Sim.

19. O seu planejamento e os respectivos planos de ensino são abertos e continuamente reelaborados em função da dinâmica de possibilidades, conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem e do convívio social que emergem no decorrer das aulas?

R: Sim. Meu planejamento muda continuamente. Na rede municipal do Rio de Janeiro temos recorrentes episódios que exigem do professor extrema flexibilidade em relação ao planejamento, já que temos que nos adaptar às mudanças inesperadas de horários, falta de professores, professores que precisam utilizar o mesmo espaço que você, condições climáticas, problemas de segurança, possíveis transtornos psicológicos dos estudantes etc.

20. A avaliação é participativa para que o professor e os alunos compreendam e interpretem os acontecimentos do processo ensino-aprendizagem, visando tomar a melhor decisão sobre o que deve ser feito em função dos resultados alcançados?

R: Parcialmente sim, pois o descompromisso dos alunos impede que ações como esta sejam realizadas frequentemente.

21. A avaliação do ensino-aprendizagem assume a função de diagnóstico continuado, visando à identificação e à compreensão sobre o nível de aprendizagem, de modo a subsidiar as decisões do professor em conjunto com os alunos?

R: Sim.

22. O principal critério para julgar a consecução dos objetivos de ensino tem como referência o nível de vivências/resultados julgados satisfatórios pelo professor em conjunto com os alunos?

R: Sim. As experiências de cada aula.

23. Você faz críticas à sua intervenção pedagógica, acreditando que tal deveria ser diferente?

R: Sim.

24. Em caso de resposta afirmativa, que aspectos são objetos de crítica?

R: A dificuldade de desenvolver um trabalho de acordo com as propostas reais da Educação Física, já que os alunos não entendem essa necessidade e acham que a Educação Física é apenas para deixar eles jogarem. Há um descompromisso enorme com a escola. A estrutura física da escola e a falta de materiais também dificultam a prática.

25. Diante da sua expectativa e perspectiva, de que maneira tais aspectos deveriam ocorrer?

R: Os alunos deveriam ser mais responsáveis, interessados e educados. O poder público deveria investir mais na capacitação do professor, na autonomia da escola e na infraestrutura.

APÊNDICE C - Ficha de Observação Sistemática

Categorias	Indicadores	Realiza? (Sim/Não)	Descrição
Objetivos	<p>1) A organização das atividades da aula é processual, norteada por objetivos declarados e discutidos com os alunos, que poderão ser atingidos no final de uma ou de algumas sessões de ensino-aprendizagem.</p> <p>2) A aula é norteada por objetivos que evidenciam a ação ou conjunto de ações esperadas dos alunos, em função da tematização da aula ou sequência de aulas, desvinculando-os de preocupações como formulação em termos operacionais.</p>		
Conteúdo	<p>3) Os objetivos e os conteúdos de ensino são desenvolvidos de modo a possibilitar ao aluno a compreensão, numa perspectiva histórico-crítica, dos fundamentos específicos, dos sentidos e valores determinantes do seu desenvolvimento sociocultural</p> <p>4) Os conhecimentos/habilidades a serem trabalhados na educação física escolar são os referentes à ginástica, ao jogo e brincadeira popular, ao esporte, à dança e à luta, ou seja, aos diversos temas da cultura corporal.</p>		
Metodologia	<p>5) As metodologias e procedimentos de ensino propiciam a participação ativa dos alunos no sentido da aquisição dos conhecimentos/habilidades e da reflexão sobre valores subjacentes à cultura do movimento humano.</p> <p>6) As metodologias e procedimentos de ensino são abertas às experiências de aquisição e reflexão sobre os conhecimentos/habilidades, bem como às experiências que estimulem iniciativas criativas e construtivas acerca das manifestações da cultura do movimento humano.</p>		

Avaliação	7) Na medida do possível, a aula é encerrada com uma análise avaliativa do professor e dos alunos, no sentido de refletirem sobre as experiências vivenciadas, e levantarem indicações e propostas para as próximas sessões de ensino-aprendizagem.		
Relação professor - aluno	8) A relação professor-aluno é dialógica, buscando-se o constante exercício da autonomia, da participação ativa e da capacidade de reflexão no sentido da superação de dificuldades na apreensão dos conhecimentos/habilidades e de condutas disciplinares julgadas inadequadas.		

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(1º via – Participante; 2º via – Pesquisador/escola)

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO

Escola Municipal Marisa Vargas Menezes (07.16.077); Escola Municipal Ministro Orosimbo Nonato (03.12.006); Escola Municipal Álvaro Valle (10.19.064); Escola Municipal Itália (05.15.002); Escola Municipal Jorge Jabour (08.17.034),

Caro Professor (a) de Educação Física,

Você está sendo convidado (a) a, voluntariamente, colaborar com a pesquisa intitulada: “O pensamento renovador no processo pedagógico das aulas de Educação Física Escolar na rede municipal do Rio de Janeiro.” Neste estudo, pretendemos investigar a influência do pensamento renovador na intervenção pedagógica do professor nas aulas de Educação Física Escolar em turmas do ensino fundamental em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro; para tal, é necessário a apresentação deste documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo objetivo é esclarecer a você todas as informações relacionadas as etapas e procedimentos da pesquisa.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, será realizado observações sistemáticas de quatro (4) aulas, por você ministradas, de Educação Física em diferentes dias, além de duas (2) entrevistas guiadas com você. Com relação aos instrumentos utilizados nesta pesquisa, destacamos que a observação sistemática e a entrevista são as formas mais vantajosas para a obtenção e coleta dos dados pois permitem melhor compreensão do fenômeno investigado, sobretudo por referir-se à experiência e realidade cotidiana do profissional que atua diretamente no ensino da Educação Física escolar.

Este estudo possui risco psicológico, inerente aos procedimentos de entrevista e de observação sistemática. Se tais procedimentos, sobretudo em relação às perguntas das entrevistas, causarem algum tipo de constrangimento ou desconforto, você não precisa realizá-los e/ou respondê-los. Caso se sinta desconfortável ou constrangido por qualquer motivo, pode, a qualquer instante, interromper sua participação na pesquisa. Destacamos que realizaremos as seguintes medidas preventivas para minimizar qualquer risco ou incômodo ao praticante: o pesquisador não interromperá a aula para qualquer intervenção ou esclarecimento; não haverá qualquer tipo de contato do pesquisador com os estudantes; as entrevistas serão realizadas apenas na presença do pesquisador e do sujeito pesquisado (professor); não haverá qualquer tipo de registro de imagem ou vídeo.

Cabe lembrar que sua participação não lhe fornece qualquer benefício direto. Ao mesmo tempo, poderá ampliar o conhecimento a respeito do assunto e beneficiar outras pessoas. Você está livre para, a qualquer momento, desistir de participar, sem qualquer prejuízo à sua relação com os pesquisadores ou com a instituição responsável.

Apenas os pesquisadores responsáveis pela pesquisa terão acesso aos dados coletados por meio da entrevista e da observação sistemática que, portanto, são confidenciais. Garantimos que os resultados dessa pesquisa serão veiculados somente

por meio de artigos científicos, revistas especializadas e/ou em congressos e eventos científicos, nunca tornando possível sua identificação.

Informamos que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através dos telefones: (21) 988005374 – (21) 994667773. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ: Rua Rodolpho Paulo Rocco, 255 – Cidade Universitária – Ilha do Fundão – Sala 01D-46/1º andar – pelo telefone (21) 2562-2781, de segunda a sexta-feira, das 8 às 15 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br;

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Você. Todas as medidas tomadas nesse estudo são éticas e estão em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li e que foram lidas para mim.

Eu discuti com o Prof. _____, sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

Nome do Sujeito da Pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ: Rua Rodolpho Paulo Rocco, 255 – Cidade Universitária – Ilha do Fundão – Sala 01D-46/1º andar – pelo telefone (21) 2562-2781, de segunda a sexta-feira, das 8 às 15 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br;