

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, LAZER E JOGOS DESPORTIVOS
COLETIVOS: EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

JEDERSON GARBIN TENÓRIO

PIRACICABA
2018

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
JEDERSON GARBIN TENÓRIO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, LAZER E JOGOS
DESPORTIVOS COLETIVOS: EXPERIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), para obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cinthia Lopes da Silva.

PIRACICABA
2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

T313e	<p>Tenório, Jederson Garbin</p> <p>Educação Física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos : experiência no Ensino Médio / Jederson Garbin Tenório. – 2018. 158 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Ciências do Movimento Humano, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Educação Física. 2. Lazer. 3. Jogos. 4. Esportes. 5. Ensino Médio. I. Silva, Cinthia Lopes da. II. Título.</p> <p>CDU – 796</p>
-------	---

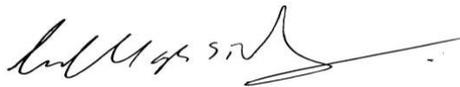
FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado intitulada “**Educação Física escolar, lazer e Jogos Desportivos Coletivos: experiência no Ensino Médio**” elaborada por Jederson Garbin Tenório, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), para obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

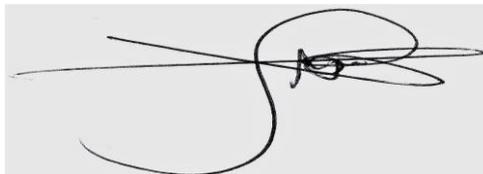
DATA DE APROVAÇÃO

21 / 02 / 2018

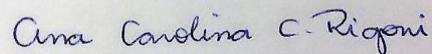
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Cinthia Lopes da Silva
Orientadora



Prof.ª. Dra. Luciene Ferreira
Unesp – Bauru - SP



Prof.ª. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
UFES – Vitória - ES

DEDICATÓRIA

Nos distanciarmos das pessoas que amamos, não é algo simples. Por esse motivo, toda vez que precisava me deslocar para Piracicaba, tinha que partir meu coração de saudades de Ana Maria e Helena, embora elas só ficassem longe geograficamente. Mesmo assim, não foram poucas as vezes que chorávamos por esse motivo. Ana cuidou tão bem da pequena Helena, então com dois anos, que sem dúvida, tornou possível essa pesquisa. Cada vez que ensaiava desistir e voltar para casa, sabia que não poderia aparecer sem o trabalho finalizado. Dedico à elas, esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me colocou em trilhas que me levaram a novos horizontes. Nos momentos difíceis, ELE esteve ao meu lado durante minhas caminhadas.

A minha família, em especial meu pai Tenório e minha mãe Nair, que sempre buscaram acolher os filhos. De tanto nos proteger, às vezes, tínhamos dificuldade em andarmos sozinhos.

Ao meu irmão que me acolheu no início da trajetória acadêmica em Cuiabá, sua contribuição foi maior que oferecer um quarto. Jeferson foi um pai, mais que um amigo, mais que um irmão. A você mano querido, minha gratidão.

Aos amigos que encontrei ao longo da vida, que me ensinaram o valor de pequenos gestos. Essa conquista também é de vocês. Desde já, peço desculpas por não mencionar ninguém em especial, à pena de injustamente esquecer algum nome.

A minha primeira professora, Izoete Rizzatti da Costa, que me alfabetizou, na Escola Duque de Caxias, no então distrito de Saudades, município de Laranjeiras do Sul-PR. Muito obrigado pelas primeiras palavras.

Aos professores do Mestrado em Ciências do Movimento Humano da UNIMEP, Andreza Barbosa, Ana Carolina Rigoni, Cinthia Lopes da Silva, Guanis de Barros Vilela Júnior e Thiago Borges Aguiar. As aulas lecionadas com muita competência foram conhecimentos divididos, que trouxeram contribuições na pesquisa.

À CAPES, pelo importante apoio financeiro em boa parte dessa trajetória. Sem esse auxílio, dificilmente essa pesquisa seria concluída.

Aos(as) professores(as) responsáveis pela qualificação do projeto: Ana Carolina Rigoni (UFES) e Luciene Ferreira (UNESP), Adalberto dos Santos Souza (UNIFESP) e Andreza Barbosa (UNIMEP). Agradeço imensamente pela leitura, pela avaliação, pelas contribuições e pela paciência.

Ao professor orientador de minha licenciatura na FEF/UFMT, Koiti Anzai, que me auxiliou em assumir uma postura comprometida na atuação do magistério e ao mesmo tempo, uma constante “leitura” da área.

À Seduc-MT que prontamente atendeu a solicitação para o afastamento docente em virtude da necessidade de deslocamento para a cidade de Piracicaba-SP.

À Escola Estadual Manoel Soares Campos, uma das primeiras escolas que tive a oportunidade de estudar e lecionar, que mais uma vez, me recebeu de braços abertos na condição de professor-pesquisador.

À Prefeitura Municipal de Cláudia que concedeu a licença remunerada para qualificação, como direito constitucional legítimo, independente de partido político ou religião.

À Escola Municipal Daniel Tilton que autorizou meu afastamento para realizar a presente pesquisa. Esse espaço contribuiu para grandes aprendizagens profissionais.

Aos companheiros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura (GELC). Suas contribuições demonstram que o conhecimento tem sentido quando é partilhado e ampliado.

Aos alunos do 2º Ano desta escola que participaram da experiência pedagógica: vocês tornaram possível a pesquisa de campo. Muito obrigado.

Por fim, agradeço à orientadora Cinthia Lopes da Silva, pela insistência em me “*orientar*” ao longo de alguns anos e me incentivar a cursar o mestrado, mesmo distante de minha cidade. Sem dúvida, suas exigentes cobranças contribuíram em cada linha dessa pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

PAULO FREIRE

TENÓRIO. Jederson Garbin. 2018. **Educação Física escolar, lazer e Jogos Desportivos Coletivos: experiência no Ensino Médio**. Dissertação. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Faculdade de Ciências da Saúde-FACIS. Unimep, Piracicaba, 2018.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivos: 1) realizar um levantamento bibliográfico sobre a Educação Física (EF) escolar, cultura, jogos desportivos coletivos (JDC) e educação para o lazer e 2) analisar a eficácia de uma experiência pedagógica de educação para o lazer tendo como conteúdo os JDC. As aulas de EF no Ensino Médio, geralmente apresentam alguns problemas pertinentes, tais como conteúdos repetitivos, aulas sem intervenção e conteúdos esportivizados. Além disso, a maioria dos adolescentes não apresentam o mesmo ânimo em relação a participação em aulas que utilizam o esporte coletivo. Como percurso metodológico, realizamos pesquisa bibliográfica e de campo, sendo este um estudo qualitativo. O levantamento teórico sobre os temas EF, educação para o lazer, experiência pedagógica, Jogos Desportivos Coletivos e cultura foi realizado a partir da base de dados Scielo, do *google* acadêmico e da biblioteca da UNIMEP. Na segunda fase da pesquisa, realizamos a pesquisa de campo, de tipo participante, em que foram realizadas ações pedagógicas junto a alunos do Ensino Médio, com foco na educação para o lazer. Como técnicas de pesquisa, foram utilizadas anotações em diário de campo decorrentes de observações e questionário. Como resultado consideramos que o ensino sistêmico dos JDC possui uma interface com a educação para o lazer e o referencial cultural, podendo auxiliar na minimização de problemas existentes nas aulas de EF como exclusão, desânimo, individualismo, falta de aprendizagem, competição exacerbada. Pudemos observar durante as aulas uma forma de relação entre os alunos movida em torno dos mais habilidosos, que aos poucos foi se diluindo com as ações pedagógicas realizadas. Os alunos consideraram que as aulas propostas eram diferentes do que estavam acostumados, divertidas e menos excludentes. A pesquisa colaborou para demonstrar a relevância de ações pedagógicas no Ensino Médio a se considerar: a) o contexto cultural dos educandos; b) a valorização de atividades que exploram o componente lúdico; c) diferentes experiências na esfera da cultura corporal de movimento; d) o ensino sistêmico dos Jogos Desportivos Coletivos na aprendizagem de uma modalidade esportiva e e) incentivar os alunos a serem praticantes e espectadores dos esportes. É possível considerar que a educação para o lazer não possa ser exclusivamente uma educação para o “futuro”, mas um tempo/espaço vivenciado no presente, em um ambiente de aprendizagem que contribua para desenvolver o interesse dos alunos pelos conteúdos do lazer.

Palavras chave: Educação Física e Treinamento; Atividades de lazer; Cultura; Esportes; Ensino Fundamental e Médio.

TENÓRIO. Jederson Garbin. 2018. **School physical education, leisure and Collective Sports Games: experience in High School.** Dissertation. (Master of Science in Human Movement) - Faculty of Health Sciences-FACIS. Unimep, Piracicaba, 2018.

ABSTRACT

The present study had the following objectives: 1) to carry out a bibliographic survey on physical education (PE), culture, collective sports games (JDC) and education for leisure; and 2) to analyze the effectiveness of a pedagogical experience of education for leisure, having as content the JDC. PE classes in High School usually present some pertinent problems, such as repetitive contents, classes without intervention and sportsized contents. In addition, the majority of adolescents do not have the same spirit in relation to participation in classes that use the collective sport. As a methodological course, we performed bibliographical and field research, this being a qualitative study. Theoretical survey on the themes Physical Education, leisure education, pedagogical experience, Collective Sports Games and culture was carried out from the Scielo database, academic google and the UNIMEP library. In the second phase of the research, we carried out field research, of a participant type, in which pedagogical actions were carried out together with high school students, focusing on leisure education. As research techniques, field diary annotations were used as a result of observations and questionnaires. As a result, we consider that JDC's systemic education has an interface with leisure education and cultural referential, and can help to minimize problems in PE classes such as exclusion, discouragement, individualism, lack of learning, exacerbated competition. We could observe during the classes a form of relation between the students moved around the most skilled, that gradually was diluted with the pedagogical actions carried out. The students considered that the classes proposed were different from what they were accustomed, fun and less exclusive. The research collaborated to demonstrate the relevance of pedagogic actions in High School to consider: a) the cultural context of the students; b) the valuation of activities that explore the recreational component; c) different experiences in the sphere of the body culture of movement; d) the systemic teaching of the Collective Sports Games in the learning of a sport modality and e) to encourage the students to be practitioners and spectators of the sports. It is possible to consider that leisure education can not be exclusively an education for the "future", but a time /space experienced in the present, in a learning environment that contributes to develop students' interest in leisure content.

Keywords: Physical Education and Training; Leisure activities; Culture; Sports; Elementary and high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Igualdade	33
Figura 2 - Equidade	33
Figura 3 - Ilustrativa: Aula permeada pelo esporte de alto nível	33
Figura 4 - Ilustrativa: Aula permeada pelo esporte como atividade do contexto do lazer	34
Figura 5 - Conteúdos culturais do lazer e aproximações entre lazer e escola	51
Figura 6 - Vista parcial dos alunos do 2º ano “A” durante aula 1	56
Figura 7 - Momento de aglomeração dos alunos no jogo de futsal na aula	60
Figura 8 - Alunos durante o jogo “mãe da rua”	71
Figura 9 - Cartaz ilustrativo abordando o lazer como direito constitucional	75
Figura 10 - Momento do jogo de rouba-bandeira.	84
Figura 11 - Alunos jogando “porteira central”	85
Figura 12 - Momento em que o aluno protege a bola, necessitando de cooperação dos companheiros.	86
Figura 13 - Momento do jogo dos “quatro cantos”	94
Figura 14 - Alunos durante o jogo de pegador	95
Figura 15 - Ilustração das diferenças sociais no esporte.	102
Figura 16 - Ilustração do papel da mídia na formação do ídolo esportivo.	103
Figura 17 - Quadro comparativo de modalidades esportivas coletivas.....	109
Figura 18 - Quadro comparativo de modalidades esportivas coletivas.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão: “Como foram as aulas de Educação Física que você já realizou?”	115
Gráfico 2 - Questão: “Do que você brincava quando era criança?”	117
Gráfico 3 - Questão: “Você já participou das aulas com qual(is) esporte(s)? O que você conhece sobre eles?”	119
Gráfico 4 - Questão: “O que você faz no seu tempo disponível?”	121
Gráfico 5 - Questão: “O que você gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?”	123
Gráfico 6 - Questão: “Gostaria de falar mais alguma coisa ou completar alguma das respostas?”	124
Gráfico 7 - Questão: “Como foram as aulas de educação física que você realizou neste bimestre?”	125
Gráfico 8 - Questão: “Qual(is) atividade(s) esportiva(s) você realiza fora da escola?”	126
Gráfico 9 - Questão: “O que você aprendeu nas aulas desenvolvidas neste bimestre?”	129
Gráfico 10 - Questão: “O que você gostaria de fazer no seu tempo disponível?”	131
Gráfico 11 - Questão: “Qual(is) conteúdo(s) que você gostaria que tivesse(m) nas aulas de educação física?”	133
Gráfico 12 - Questão: “Gostaria de falar mais alguma coisa ou completar alguma das respostas?”	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representação da relação entre EF escolar e pirâmide esportiva	25
Quadro 2 - Ilustração que propõe aproximações entre os JDC e a educação para o lazer	39
Quadro 3 - Correspondente aos participantes da pesquisa	48
Quadro 4 - Estrutura social no início da pesquisa	90
Quadro 5 - Estrutura social ao longo das aulas com o ensino sistêmico dos JDC	90
Quadro 6 - Representação da pesquisa	113

LISTA DE SIGLAS

CAAEE- Certificado de apresentação para apreciação ética

CEP- Comitê de ética em pesquisa

EF- Educação Física

EJA- Educação de jovens e adultos

eMEC- Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil

EVA- Etil/vinil/acetato. Borracha não-tóxica utilizada em atividades artesanais

HA- Hora-atividade destinada ao trabalho docente de planejar aulas, participar de reuniões e oferecer aulas de reforço aos alunos

HTPC- Hora de trabalho pedagógico coletivo

JDC- Jogos desportivos coletivos

MP- Medida provisória

SESI- Serviço Social da Indústria

TCLE- Termo livre de consentimento esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos	14
1.2 Percurso Metodológico	15
2. O PROBLEMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
3. O ESPORTE E O LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	28
4. OS JDC E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER.....	35
4.1 A formação de espectadores no Ensino Médio	42
5. RESULTADOS	48
5.1 A Pesquisa de Campo realizada nas aulas de Educação Física.....	48
5.2 Análise dos questionários A e B	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXO I.....	149
ANEXO II	151
ANEXO III.....	152

1. INTRODUÇÃO

Uma das primeiras situações observadas no exercício do magistério foi constatar a forte influência do futebol como conteúdo predominante das aulas de EF. A pergunta principal de alguns alunos (meninos) era a seguinte: “Professor! Quem joga primeiro hoje? Os meninos ou as meninas?”, tal situação não foi bem aceita por um recém chegado professor de EF, que pretendia fazer das aulas um momento de aprendizagem, tendo como intenção explorar a diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento¹. Essa situação causada pela vontade dos alunos, que queriam influenciar as decisões do professor, do que deveria ser desenvolvido nas aulas, logo nos apresentavam como um incômodo a ser superado. Segundo Ilha e Hypolito (2016), os alunos limitam-se a querer jogar, muitas vezes desconsiderando outros conteúdos, inclusive querendo influenciar as decisões do professor nas aulas.

Ao longo de alguns anos na docência, nas escolas que atuamos no interior de Mato Grosso, era frequente nos posicionarmos contra aqueles que viam as aulas de EF como uma extensão do treino esportivo e visualizassem as aulas com finalidades de “treinar” os alunos para disputarem campeonatos que a escola participasse, pois tais competições davam visibilidade à instituição.

Em cursos de formação, quando encontrávamos professores de lugares distantes, ficava evidente nas conversas, que existiam modos de “dar aula” em outras escolas do Estado, parecidos com aquilo que, para nós, deveria ter sido superado.

Era difícil a comunidade escolar perceber que esse modelo didático valorizava poucos alunos (atletas) que eram mais privilegiados nesse tipo de competição, enquanto a maioria ficava de fora. A dificuldade em ser compreendido por professores, direção e coordenação, até mesmo por professores de EF, era grande. Para Bertini Júnior e Tassoni (2013), o professor de EF é mais valorizado pelo trabalho que realiza fora, em comparação com o de dentro da escola. Isso quer dizer que, o profissional pode dar uma ótima aula, mas seu reconhecimento se dará mais facilmente como um técnico esportivo.

A disciplina também era vista, por alguns professores, como um momento onde os alunos podiam se descontraír e se divertir “jogando bola”, considerando a EF uma disciplina com pouca relevância na instituição. Essa compreensão era percebida nos conselhos de classe

¹ Cultura corporal de movimento será o termo adotado para se referir aos conteúdos culturais com que a EF trata, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Para Bracht (1999, p.15), a EF é a: “[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento”.

e reuniões pedagógicas quando opinávamos em relação a aprendizagem dos alunos e ouvíamos expressões do tipo: “*O aluno não vai passar de ano em EF? Justo a mais fácil!*”.

Essas percepções fazem parte do imaginário de professores de outras disciplinas, possivelmente, em função das experiências escolares que tiveram na EF, na condição de estudantes.

No papel de professor, a preocupação era inserir todos os alunos nas atividades pedagógicas e fazer com que os mesmos percebessem a aula como algo muito além do jogar. Nesse sentido, era recorrente a preocupação que os conteúdos desenvolvidos nas aulas pudessem contrapor os modelos do alto rendimento. Segundo Daolio (2006), é frequente que pessoas falem de experiências negativas que tiveram nas aulas de EF, quando ficavam à margem das atividades. Ou seja, muitos sujeitos podem não adotar práticas esportivas ao longo de sua vida em virtude da ausência de oportunidades e incentivos que as aulas deixaram de lhe propiciar. No entanto, ao propor uma mudança de paradigma nas aulas, era comum nos depararmos com certas resistências em função das tradições que a disciplina construiu historicamente. Mesmo assim, consideramos que as aulas fossem permeadas pela aprendizagem de novas experiências e conhecimentos, para além da referência do modelo esportivo hegemônico, dando oportunidade para que todos os alunos participassem das atividades vivenciadas, independente de suas habilidades motoras. Assim, o processo pedagógico não se limitaria a reproduzir simplesmente a prática de algumas poucas modalidades esportivas.

Nesse sentido, essas inquietações nos moveram a desenvolver uma prática pedagógica que pudesse contrapor um modelo didático esportivista e excludente. Ao ingressar no curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano, a ideia era não somente aprofundar a investigação sobre práticas pedagógicas, mas desenvolver uma práxis comprometida com a superação de problemas existentes na área, intervindo no contexto que lecionamos.

Considerando a especificidade das aulas de EF, compreendemos que os JDC² se inserem no campo dos conteúdos físicosportivos³ do lazer e, dialogam com uma educação

² Utilizaremos o termo JDC, designado de Jogos Desportivos Coletivos, nos baseando em Garganta (1998). Autores brasileiros fazem referência ao tema com algumas diferenças, utilizando os termos: Jogos Coletivos de invasão (REVERDITO e SCAGLIA, 2009); Jogos Esportivos (BRACHT, 1992) e Jogos Esportivos Coletivos (DAOLIO, 2002). A palavra desportivo, se distingue de esportivo, ao considerar que o autor referido é de origem Portuguesa, remetendo a mesma compreensão em nossa língua.

³ Segundo Silva e Lopes da Silva (2012, p. 69): “Os interesses físicos ou físico-esportivos abrangem a cultura física, sendo que na sociedade contemporânea o esporte é um elemento da cultura amplamente difundido e comentado – no caso brasileiro, especialmente o futebol. No entanto, os interesses físicos não se restringem ao esporte, mas incluem as diferentes manifestações culturais (danças, ginásticas, lutas, jogos etc.)”.

para o lazer, por meio do ensino sistêmico⁴, ao privilegiar o jogo no ensino de modalidades⁵ esportivas coletivas, propiciando um ambiente lúdico aos educandos, valorizando a participação, o diálogo, o companheirismo, o respeito às diferenças e ao contexto dos alunos, além de ampliar as experiências corporais. Compreendemos a educação para o lazer um objeto de educação que pode contribuir para que os sujeitos desfrutem seu tempo disponível, para além do descanso e divertimento, mas também com criticidade e criatividade. Além disso, a educação para o lazer pode constituir uma possibilidade educativa que busca minimizar os problemas como a falta de “ânimo” dos alunos, causadas pela rígida estrutura escolar.

Assumindo tais características, o ensino sistêmico dos JDC, pode minimizar os problemas de desânimo, de exclusão, de exacerbada competição e privilégio dos alunos mais habilidosos tecnicamente em detrimento dos demais.

O conceito de lazer com o qual trabalhamos é referenciado nas obras de Nelson Carvalho Marcellino, esse autor entende o lazer: “(...) como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’” (MARCELLINO, 2010, p.29). Compreendemos que a escola poderá viabilizar aos alunos do Ensino Médio o acesso a conhecimentos que poderão gerar mudanças em suas maneiras de pensar e viver, viabilizando ao aluno, conhecimentos tanto para a prática como para a assistência de jogos, espetáculos e apresentações, possibilitando a passagem do nível conformista, para o crítico e criativo.

No capítulo inicial do trabalho, apresentamos as situações que nos chamaram atenção no cotidiano escolar nos levando a buscar respostas que pudessem minimizar algumas lacunas que configuram problemas educacionais. Nos “Objetivos”, explicitamos nossa pretensão na pesquisa. No “Percurso Metodológico”, descrevemos os caminhos metodológicos, que se constituem de pesquisa bibliográfica e de campo. Essa última, caracterizada como uma experiência pedagógica realizada junto aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública. No segundo capítulo: “O Problema das aulas de Educação Física no Ensino Básico”,

⁴ O ensino sistêmico busca desenvolver as habilidades do aluno por meio do jogo ou de formas jogadas, podendo utilizar uma representação da modalidade esportiva com princípios lúdicos, se opondo ao ensino analítico, que visa aprimorar as habilidades técnicas com a execução de movimentos repetitivos isolados de situações complexas presentes no jogo. O ensino sistêmico possui como aspectos fundamentais: “[...] a oposição, a finalização, a atividade lúdica e os saberes sobre o jogo” (GARGANTA, 1998, p. 26).

⁵ Modalidade esportiva coletiva e modalidade de JDC são entendidas nessa pesquisa como termos sinônimos. Nesse estudo, destacamos que o modo de ensinar o esporte, por meio do ensino sistêmico assume um papel importante.

procuramos trazer elementos teóricos sobre a realidade cotidiana das aulas de EF. No capítulo seguinte, intitulado “O esporte e o lazer na Educação Física escolar”, buscamos compreender o esporte como fenômeno sociocultural da contemporaneidade, ampliando seu entendimento para esporte como atividade do contexto do lazer que possa ser ressignificado na escola. Na sequência deste capítulo, apresentamos: “Os JDC e a educação para o lazer”. Nele, relacionamos o ensino dos JDC em interface com uma educação para o lazer, além de considerar o Ensino Médio, uma fase da escolaridade propícia para a formação de espectadores do conteúdo físicoesportivo do lazer.

No capítulo que trata dos “Resultados”, trazemos a pesquisa de campo em que constam as ações pedagógicas, bem como os sentidos e significados dos alunos durante as aulas, estabelecendo uma ponte entre teoria e a prática, na qual a problemática do estudo está desenhada por possíveis entendimentos. Além disso, a análise dos questionários complementou algumas informações importantes dos participantes acerca das experiências na EF escolar e no lazer.

Como conclusão da pesquisa, nas “Considerações finais” apresentamos algumas reflexões, em função das análises feitas na investigação apontando novos olhares e perspectivas diante pela problemática inicial.

Dessa maneira, esperamos ter construído uma proposta de ensino dos JDC a partir de uma educação para o lazer, promovendo a aprendizagem do esporte, para além da técnica e da tática, ampliando o significado de esporte de alto rendimento, para esporte como atividade do âmbito do lazer, o qual é pensado de acordo com o grupo e o ambiente, utilizado como importante meio que contemple princípios como a ludicidade, a participação e a autonomia. O ensino sistêmico dos JDC em interface com uma educação para o lazer pode considerar o aluno como praticante, mas também como espectador, ambos sujeitos que vivenciam o esporte no seu tempo disponível.

Diante disso, buscamos resposta para a seguinte pergunta: Como os JDC tratados a partir de um referencial cultural e do lazer podem: a) minimizar os problemas do desinteresse e da não participação dos alunos nas aulas; b) produzir conhecimentos acerca dos estudos dos JDC e c) proporcionar a educação para o lazer na EF.

Para tanto, propomos uma experiência pedagógica que oportunizasse reflexões e conhecimentos aos alunos sobre temas relacionados aos conteúdos da cultura corporal de movimento, sobretudo os JDC, e pertencentes aos interesses físicoesportivos do lazer.

Pela própria natureza do tema, nos esforçamos em propor um diálogo entre EF escolar em interface com o lazer, considerando que a produção teórica existente, ainda é incipiente. Como nos dizia Paulo Freire (2016, p. 30): “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Nesse sentido, esperamos que os alunos possam ter valorizado a EF, como disciplina que propicia aprendizagens relevantes à sua formação. Distante de ser uma proposta pronta, esse estudo constitui uma ponte para possíveis reflexões que desenvolveremos e continuaremos a desenvolver nas aulas de EF, sendo importante que outros estudos acadêmicos possam ser produzidos colaborando para o enriquecimento deste tema.

1.1 Objetivos

Esta pesquisa objetiva:

1. Realizar um levantamento bibliográfico sobre a EF escolar, cultura, JDC e educação para o lazer;
2. Analisar a eficácia de uma experiência pedagógica de educação para o lazer tendo como conteúdo os JDC.

1.2 Percurso Metodológico

Este trabalho se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, se baseando em um referencial de pesquisa participante, que pretendeu descrever uma experiência pedagógica junto à alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública do interior de Mato Grosso.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) - Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista, protocolo CAAE: 59930616.9.0000.5507, sob parecer nº 1.749.099, com o título do projeto: “Educação para o lazer no Ensino Médio: experiência pedagógica com alunos de uma escola do interior de Mato Grosso”, em 27 de setembro de 2016 (ANEXO I).

Como procedimento metodológico inicial foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os temas: EF escolar, cultura, JDC e educação para o lazer, baseados em alguns autores, tais como: Bracht (1992), Betti (2003), Daolio (2006), Garganta (1998) e Marcellino (2010). Nessa fase, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, consideramos as ideias de Severino (2007, p. 122) que a descreve como sendo: “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Esse levantamento bibliográfico é base para a discussão do problema investigado e também para a construção do referencial teórico que deu fundamentação para a experiência pedagógica que foi realizada na segunda fase da pesquisa.

A finalidade da pesquisa bibliográfica é acessar produções científicas disponíveis sobre um determinado tema. A análise que corresponde às pesquisas qualitativas, para Minayo (1994, p. 21-2):

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere ao tratamento das obras que são referência para esse trabalho, tivemos como base as diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, de acordo com Severino (2007):

- 1) Análise textual, que consiste em buscar informações a respeito do autor do texto e verificar o vocabulário, os fatos históricos apresentados pelo texto, com a

possibilidade de apresentar uma esquematização do mesmo, a fim de propiciar uma visão de conjunto da unidade;

2) Análise temática que procura ouvir o autor e apreender, sem intervir no conteúdo da mensagem apresentada pelo autor, fazendo ao texto uma série de perguntas, sendo que as respostas fornecem o conteúdo da mensagem;

3) Análise interpretativa, em que se busca uma compreensão interpretativa das ideias apresentadas pelo autor. Nesse tipo de análise compreende-se também a crítica, a formulação de um juízo crítico, de tomada de posição;

4) A problematização, que se trata de um tipo de abordagem com vistas ao levantamento dos problemas para a discussão;

5) A quinta e última etapa trata-se da síntese pessoal, da construção lógica de uma redação, de modo a dar condições ao estudioso de progredir no desenvolvimento das ideias do autor.

O referencial teórico desta pesquisa está calcado nas Ciências Humanas, principalmente em autores da EF escolar, da Antropologia e da Sociologia que dialogam com a EF, o Lazer e a Educação.

O levantamento bibliográfico feito inicialmente nessa investigação, nos forneceu subsídios para a realização da pesquisa de campo realizada junto aos alunos de EF do Ensino Básico.

A segunda fase da pesquisa consistiu no desenvolvimento da pesquisa de campo propriamente dita, representada por uma experiência pedagógica com a finalidade da educação para o lazer utilizando como conteúdo os JDC, junto aos alunos de EF de uma instituição pública de Ensino Básico do interior de Mato Grosso, com uma turma de Ensino Médio, com 18 (dezoito) alunos, durante 2 (dois) meses, sendo programadas 8 (oito) aulas.

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública da rede estadual de Mato Grosso, localizada no município de Cláudia. A escolha pela escola deve-se ao fato da instituição possuir o nível de Ensino Médio, e também pelo fator de acessibilidade do professor-pesquisador. Além disso, no processo de atribuição de aulas, do ano letivo de 2017, a turma contemplada fazia parte da carga horária do professor, havendo uma relação entre “educador e educandos” no decorrer da pesquisa. O tipo de investigação se caracteriza como pesquisa participante, fundamentada em Demo (1995).

A pesquisa participante exige na mesma pessoa o pesquisador formalmente competente e o cidadão politicamente qualitativo. Esta é a garantia mais efetiva da

união entre teoria e prática. É também o lugar do espaço educativo, em sentido político, tanto do pesquisador, quanto da comunidade (DEMO, 1995, p. 239).

Ao considerar o pesquisador atuando diretamente no ambiente pesquisado (no caso a escola e atuando também como professor), dirigindo as ações da pesquisa, temos como exemplo, pesquisas na EF escolar que seguiram esse referencial metodológico, tais como Galindo (2016), Silva (2014), Lima (2009) e Bustamante (2003).

A pesquisa participante se refere a um tipo de intervenção, com planos e estratégias que precisam ser adaptadas ao longo do processo investigativo, diante de cada situação e problema a ser resolvido.

O relato dessa experiência pedagógica poderá contribuir para que este tema seja desenvolvido em outros espaços escolares na disciplina de EF. Ademais, concordamos com Demo (1995, p.239): “Entretanto, não se subordina a teoria à prática e vice-versa. Uma não substitui a outra”. Portanto, a pesquisa participante busca aproximar conhecimento e intervenção em um movimento espiral. Segundo Demo (1995), a pesquisa participante visa levar os sujeitos a participarem efetivamente da investigação ao produzirem conhecimentos, intervindo no seu contexto social. Uma das finalidades da pesquisa participante é a mudança no contexto investigado, devendo ocorrer o envolvimento de todos os sujeitos no processo, sendo condição imprescindível da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Assim sendo, esta modalidade de pesquisa tem um compromisso com a união entre teoria e prática e com a relevância social, esperando que os sujeitos adquiram uma postura crítica e autônoma. “Deve saber unir participação com produção de conhecimento” (DEMO, 1995, p. 65).

Foram feitos registros com fotografias, bem como as ações e as narrativas dos alunos (as) participantes e as impressões do pesquisador em um “caderno de campo”.

Embora as aulas sejam descritas à seguir em: a) parte inicial; b) desenvolvimento da aula e c) parte final, não é possível estabelecer uma fronteira rígida entre esses momentos, considerando também que algumas informações relatadas durante a pesquisa de campo não se limitavam apenas às aulas, mas em vários espaços e momentos em que era possível o contato do professor-pesquisador⁶ com o(s) participante(s) no espaço escolar, sem prejuízo ao educando, podendo se dar antes de iniciarem as aulas, em momentos de HA⁷, no percurso da

⁶ Professor-pesquisador será o termo que utilizaremos para se referir à pessoa que coletou os dados e ministrou as aulas.

⁷ HA significa hora-atividade, momento em que o professor não leciona, mas cumpre horários na unidade escolar, planejando aulas, participando de reuniões pedagógicas e formação continuada, oferecendo reforço escolar etc. No estado de São Paulo o termo conhecido é HTPC.

sala à quadra, no recreio etc. Tais estratégias se configuravam em uma tentativa de, conforme Geertz (2008, pp. 19-20):

“[...] tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados, apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas”.

Para Geertz (2008), durante a atividade de campo é preciso se esforçar para conviver com as pessoas em suas rotinas, pertencer ao grupo, observar rituais, escrever seu diário etc. Para isso, foi necessário estabelecer um contato mais próximo para apreender falas, situações e atitudes que possibilitasse uma leitura mais completa de fatos aparentemente estranhos.

Este registro nos permitiu compreender os modos de pensar e agir dos sujeitos, além de suas atitudes no cotidiano das aulas de EF. Ao optar por uma pesquisa participante, a escola torna-se um ‘*locus*’ de atuação e local da pesquisa. Nesse sentido, os alunos foram incentivados a participar da pesquisa de maneira mais ativa, produzindo conhecimento e intervindo na própria realidade que faziam parte. Esse tipo de pesquisa constitui um instrumento com o pretexto de possibilitar aos sujeitos assumirem uma autonomia frente aos problemas encontrados. A pesquisa participante busca enfatizar a relação prática com a realidade social, cabendo ao pesquisador ter uma postura dialética com os sujeitos, buscando a descoberta e modificação da realidade. O processo investigativo deve se basear em discussões e análises em que o pesquisador e os participantes formam parte do processo sem relações de hierarquia entre eles. Portanto, a pesquisa participante se complementa aos processos de aprendizagem que visam minimizar limitações de pesquisas tradicionais e práticas pedagógicas. Para Demo (1995, p.62): “Educar não será ‘fazer a cabeça’, mas construir condições favoráveis para que todos tenham sua própria cabeça, sendo o instrumento mais poderoso para o conhecimento”.

Inicialmente, foi solicitado permissão para os pais ou responsáveis e alunos para realização da investigação, explicando-lhes os objetivos e os procedimentos da atividade proposta (pesquisa), com o intuito de sensibilizar os pais e os alunos, visando à sua adesão às atividades. Em seguida, entregamos para os estudantes um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que pudessem ler e assinar. Um outro critério foi contatar alunos e alunas, assim podemos identificar possíveis diferenças entre esses dois grupos de participantes, considerando o fator gênero. Todos os alunos e pais que contactamos para a participação na investigação, concordaram em participar da mesma.

Foi entregue um questionário (ANEXO II), ao iniciarem as ações pedagógicas, para que os alunos pudessem responder questões pertinentes a respeito das aulas de EF e de suas experiências de lazer fora da escola e, ao final das ações pedagógicas, foi entregue um novo questionário (ANEXO III). A finalidade desses questionários foi interpretar as respostas dos alunos participantes da pesquisa a respeito das aulas de EF e das ações pedagógicas realizadas.

Neste sentido, foi oportuno ao professor de EF uma ligação mais próxima com o ambiente pesquisado, com um compromisso de sistematizar o conhecimento desenvolvido neste trabalho.

A escolha pela técnica do questionário justifica-se pelo motivo da pesquisa ser pensada à partir de ações pedagógicas, sendo incompatível a realização de entrevista com os alunos. Devido ao curto período de tempo, os questionários constituíram-se um meio de coletar informações de maneira eficaz igualmente ao de outras técnicas que poderiam ser utilizadas.

A terceira fase do trabalho consistiu em:

- a) Analisar os questionários preenchidos pelos alunos.
- b) Analisar a experiência pedagógica a partir das anotações no diário de campo.

A análise da experiência pedagógica e dos questionários, foi feita tendo como base a pesquisa bibliográfica realizada na primeira fase da investigação. Ao analisar e interpretar as respostas, buscamos traduzir a visão dos participantes da pesquisa, preocupando-se com os significados atribuídos às aulas e a maneira como os alunos percebem a si mesmos e as atividades desenvolvidas nas ações pedagógicas.

Forma de descrição das aulas

Como descrição das ações pedagógicas apresentaremos a seguinte divisão: a) parte inicial (em que será relatado o que foi proposto inicialmente aos alunos), b) desenvolvimento da aula (como a ação pedagógica aconteceu, ou seja, o que pôde ser observado), c) parte final (momento em que foram narradas as ações pedagógicas finais, além das falas, opiniões, gestos, comportamentos dos participantes diante das atividades realizadas).

2. O PROBLEMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de EF no Ensino Médio apresentam, geralmente, conteúdos que se assemelham aos do Ensino Fundamental, com o foco nos esportes, ou seja, os alunos acabam vivenciando aulas muito parecidas ao longo da escolaridade. Tenório e Lopes da Silva (2015) ao entrevistarem alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental perceberam que os conteúdos das aulas vivenciados pelos alunos eram parecidos desde o 6º ano e, em alguns casos, anteriormente a esta fase. O acesso a experiências corporais diversas no período de escolarização é pouco explorada, sendo que o aluno pode estar realizando a mesma atividade (conteúdo) em vários anos escolares.

Em relação ao Ensino Médio, os alunos começam a manifestar outros interesses como a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, ou aspectos relacionados com uma futura profissão. Nesse sentido, Betti e Zuliani (2002, p.76) consideram que: “Os adolescentes adquirem uma visão mais crítica, e já não atribuem à Educação Física tanto crédito. A atividade física, central em suas vidas até 12 ou 13 anos, cede espaço para outros núcleos de interesse (sexualidade, trabalho, vestibular, etc.)”. Quando o aluno já está saturado com aulas repetitivas e percebe que ocorre simplesmente uma prática de esportes, acaba desconsiderando tal disciplina. À medida que os professores não valorizam a diversidade de conteúdos que podem ser explorados, limitam os alunos à vivência de experiências da cultura corporal de movimento.

Um outro problema apontado, pertinente à EF, no espaço escolar, é a ausência de intervenção pedagógica, traduzida em uma “não aula”, isto é, o professor atua como um “vigia” dos alunos. Segundo estudos etnográficos, dentre eles Cruz de Oliveira (2010), Fortes et. al. (2012), Farias (2014) e Cordovil et. al. (2015), há a existência de uma “não aula” na EF escolar, caracterizada pela ausência de intervenção ou mediação pedagógica, sendo o espaço da aula um momento em que os alunos simplesmente jogam bola e o professor tem o papel de cuidar da organização das atividades definidas pelos alunos. Como exemplo desses estudos, trouxemos a seguinte descrição:

Identificamos que o conteúdo privilegiado nas aulas é o esporte, em específico, o futsal. Contudo, a não participação ativa da professora no sentido de gerir a aula, assumindo seu papel pedagógico, pode ter colaborado para a compreensão da aula de Educação Física no Ensino Médio como passatempo, recreação, momento de encontro entre os amigos (CORDOVIL et. al., 2015, p.837).

A falta de diretividade nas ações das aulas de EF, marca um fazer descontextualizado, desprovido de intencionalidade educativa.

Tenório e Lopes da Silva (2015), constataram que os alunos gostavam do tempo das aulas de EF, sem que isso significasse gostar da disciplina, pois utilizam o tempo/espço da aula para desfrutar de um momento distinto da própria organização escolar, como usar o celular, conversar com os amigos, sair da sala etc. Investigações dessa natureza nos trazem um retrato pessimista da EF escolar em uma época que culmina com a expansão do número de Cursos de Formação Inicial⁸, bem como um percurso relativamente antigo de discussões teóricas⁹ que se iniciaram na área em meados da década de 1980, que ainda não conseguiram se materializar¹⁰ no ambiente escolar. Embora existam experiências didáticas que contrapõem o modelo tradicional de aulas, consideramos exceções para tal realidade.

A Educação Física Escolar é regulada, em suas práticas curriculares, não da mesma forma nos diferentes espaços e tempos, mas apresenta sinais de que alguns modos de falar e dizer a Educação Física atravessam muitas das escolas brasileiras (ILHA e HYPOLITO, 2016, p. 183).

A necessidade de intervenção pedagógica neste contexto, não deve ser compreendida como estratégia que o docente limita a autonomia e a liberdade dos alunos, mas considerar os processos educativos como espaço privilegiado de conduzir o aluno ao acesso de conteúdos da cultura corporal de movimento. De acordo com Negrelli (2005) o conceito de intervenção contempla um agir metodológico intencional partilhado entre professor e aluno, que os levem a progredir no processo pedagógico. Dessa maneira, a intervenção pedagógica representa uma interferência que o educador realiza no ambiente de aprendizagem, com o intuito de ampliar o conhecimento do aluno. Com as reflexões sobre modelos autoritários das práticas pedagógicas tradicionais, muitos discursos advogam a favor de uma maior autonomia e liberdade para os alunos. Esses discursos podem ser traduzidos em alguns reducionismos, que minimizam o papel do professor no processo ensino aprendizagem.

Não posso concordar com essa escola, que me parece demasiado individualista e indêbitamente indiferente à importância do conhecimento. Vivemos em comunidades que requerem cooperação e seria uma utopia esperar que toda a cooperação necessária resultasse do impulso espontâneo (RUSSEL, 1957, p. 189).

⁸ Segundo números apresentados no portal do eMEC, existem cadastrados 1311 cursos de graduação (presenciais) em EF no Brasil, atualmente. Em 1991, havia o registro de 117 cursos.

⁹ A partir do final da década de 1970, o modelo tradicional de aulas começou a sofrer críticas de um movimento denominado renovador. Esse movimento propôs novas abordagens pedagógicas, com a contribuição das Ciências Humanas, como uma possibilidade de contrapor modelos pedagógicos baseados em perspectivas exclusivamente biológicas.

¹⁰ Alguns estudos, apontam que ainda há um distanciamento das proposições pedagógicas nas aulas de EF (LUTZ, TELLES e FERREIRA, 2014; CARLAN, KUNZ e FENSTERSEIFER, 2012).

A intervenção pedagógica que oportunize a vivência de vários conteúdos da cultura corporal de movimento favorece os alunos na medida que os mesmos poderão decidir quais as manifestações que eles mais se identificam, podendo realizá-las não só no ambiente escolar, mas principalmente fora dele. Segundo Russel (1957, p. 188): “[...] as crianças, como os adultos, não serão virtuosas se forem totalmente livres”. Nesse caso, a liberdade pressupõe que os alunos não tenham a referência de um processo pedagógico mediado pelo educador.

A diretividade neste caso, tende a conduzir os estudantes a ampliarem sua visão referente a um determinado tema, contribuindo para o acesso ao conhecimento sistematizado. Darido (2004), ao pesquisar sobre o desinteresse dos alunos nas aulas de EF, destacou que muitos alunos do Ensino Médio declararam que os professores não exigem nada deles. A relevância de que o professor tome a direção do aprendizado é uma necessidade, que não pode ser desconsiderada, nas aulas de EF. Neste sentido, Bracht (1992, p.67) defende que: “[...] o não diretivismo pode nos levar a um espontaneísmo estéril que acaba tornando-se ideológico”.

Diante dos estudos que apontam a existência da mínima participação do professor nas aulas, precisamos considerar a importância da intervenção pedagógica, compreendendo não como uma centralização de conteúdos de forma autoritária, mas como meio de apropriação do conhecimento para o aluno. Colaborando, nesse sentido, Cruz de Oliveira (2010, p.176) argumenta que: “Dessa forma, reafirmo o entendimento de que deve haver diretividade do professor no que se refere ao aprendizado dos alunos, esta, deve ser dirigida para uma ampliação dos horizontes de conhecimento dos mesmos”.

As observações trazidas sobre o modelo de aulas em EF sem a intervenção do professor, apresenta uma dinâmica que pode ser explicitada a seguir:

Todos saem da sala de aula em direção a quadra, mas nem todos participam efetivamente. Eles ficam pelo meio do caminho, no pátio, na sala da coordenação conversando ou andando pela escola. Os que chegam à quadra se reúnem e, geralmente, “tiram” par ou ímpar para escolher os times e para ver quem fica esperando para jogar (FIGUEIREDO et. al., 2008, p. 6).

Nesta situação, as ações foram delimitadas pelos alunos, sendo eles que tomaram a iniciativa de quase todo o processo e conteúdo da aula, cabendo minimamente ao professor fornecer o material, observar e controlar o tempo. Cruz de Oliveira (2010), Fortes et. al. (2014), Bungenstab e Almeida (2016) relatam em seus estudos a organização da aula pelos próprios alunos, somente com a observação do professor. “O professor apenas liberou as bolas e nem sequer ficou na quadra vigiando os alunos, que, em sua maioria, pareciam estar

se divertindo durante a aula, mesmo que o professor nada estivesse ensinando para eles” (BUNGENSTAB e ALMEIDA 2016, p. 161). Essas pesquisas demonstram que a ausência de intervenção pedagógica na EF pode estar fazendo parte da realidade das aulas de muitas escolas, representada pela prática de uma ou duas modalidades esportivas que atendem o anseio dos alunos mais habilidosos.

Outro problema apresentado aqui como fortemente presente na escola, se trata da esportivização do(s) conteúdo(s), desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Obviamente, a EF, ao longo de sua história esteve atrelada à um modelo hegemônico que considerava a aula espaço de formação de atletas ou visualizava todos os alunos como iguais em termos de desempenho físico. Vale a pena destacar que a EF foi inserida na escola, no início do século XX e, o esporte foi implantado como prática hegemônica das aulas de EF, pautado em um discurso organizado sob a égide das Ciências Naturais, que valoriza(va) o conhecimento prático, associado a técnicas corretas de execução de movimentos e exercícios ginásticos repetitivos. Nesse sentido, as experiências motoras e o contexto social eram (são) desconsiderados e proposto o modelo esportivo baseado no alto nível, como se fosse o correto e o único a ser aprendido. Conforme Daolio (2006, p. 91):

O conceito de homem defendido pela educação física sempre foi o de um ser de natureza biológica e seus comportamentos vistos como expressão dessa dimensão. Assim, a Educação Física era vista unicamente como prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los no esporte.

Uma prática mecânica como única possibilidade, sem a devida reflexão, é objeto de crítica quando reproduz o modelo esportivo institucionalizado para dentro das aulas. Segundo Millen Netto et al. (2010): “[...] é comum que alunos, a comunidade escolar e, por vezes, os seus professores vejam a Educação Física como uma disciplina exclusivamente prática e, muitas vezes, voltada para os interesses imediatos dos alunos (como exemplo, o jogar futebol)”.

As aulas de EF, guiadas por características do modelo esportivo predominante, podem tornar o planejamento baseado em competições esportivas, direcionando os conteúdos para um número restrito de modalidades esportivas (FRIZZO, 2013). A existência de competições¹¹ que privilegiam a participação de escolas, atualmente, constitui uma tendência

¹¹ A partir do ano de 2000, o Ministério do Esporte, Ministério da Educação, Comitê Olímpico Brasileiro em parceria com a Rede Globo promovem as Olimpíadas escolares, contando com a participação dos Governos estaduais e municipais para a realização de etapas seletivas municipais e regionais. Segundo Costa (2015), as “Olimpíadas escolares”, são eventos esportivos que contam com a participação de equipes formadas nas escolas.

que novamente tem se apresentado na área, fazendo com que a EF escolar assuma o papel de descoberta de talentos esportivos e formação de equipes. O planejamento voltado às finalidades de treinamento para participação nas competições esportivas, são descritos por Souza, Rezende e Oliveira (2011, p.3):

[...] esses treinamentos têm ocorrido durante as aulas de educação física. Como se trata de um trabalho de aperfeiçoamento, necessariamente deve ser restrito ao grupo de alunos que participarão dos jogos, enquanto à maioria caberia tarefas secundárias ou mesmo não caberia tarefa nas aulas.

O professor de EF escolar é visto novamente como um técnico, que tem a função de treinar os alunos para representar a escola em competições e é reconhecido conforme tenha êxito em tais eventos. Daolio (2006) considera que, dessa maneira, a finalidade do professor, equivocadamente, seja dar mais atenção aos alunos (atletas) mais habilidosos.

Nesse processo, a tarefa do professor não será a de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento, mas a de descobrir os alunos biologicamente bem dotados e **burilá-los**, a fim de que tenham oportunidade de chegar às equipes esportivas representativas da escola ou fora dela (DAOLIO, 2006, p.87, grifos meus).

Quando uniformiza-se práticas corporais de diferentes origens, registros e significados, em torno do esporte de alto nível, precisamos refletir em que medida essa prática pedagógica colabora para a formação de todos os nossos alunos e não da minoria que frequenta os Jogos Escolares (TABORDA DE OLIVEIRA, OLIVEIRA e VAZ, 2008).

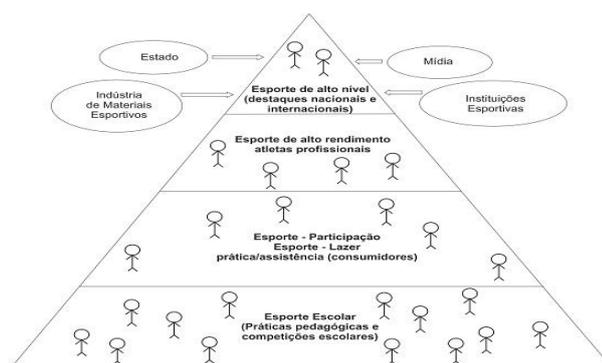
Copiar o esporte institucional para dentro das aulas é um equívoco e, também incompatível com a realidade escolar. De acordo com Assis (1999, p.197):

Guardadas as proporções, é como uma sala que tem um único lápis, um único microscópio, um único dicionário, e todos precisam desses materiais ao mesmo tempo. Impossível! Uns conseguem escrever, observar as lâminas e descobrir o significado das palavras, mas a grande maioria apenas pode dizer que já viu um lápis, que já ouviu falar em microscópio, que “sabe” que existe um livro cheio de palavras que explicam outras.

A escola ao se basear no esporte de alto nível, pode reforçar os valores que são predominantes na sociedade contemporânea, tais como, competição, individualismo, concorrência. Dessa forma, segundo Daolio (2006, p. 89): “Os menos habilidosos não têm chances nas aulas e, muitas vezes, acabam detestando os esportes”.

O esporte desenvolvido na escola, por meio da EF, é a base da pirâmide esportiva, se colocando a serviço do esporte de rendimento. A seguir, ilustramos na figura, como as aulas de EF podem contribuir para tal processo, com base em Bracht (2005).

Quadro 1 - Ilustração que representa a relação entre EF escolar e pirâmide esportiva.



Tal figura acima, representa como o esporte escolar recruta grande número de indivíduos com intuito de disponibilizar muitos atletas que possam se enquadrar na lógica do esporte de alto nível. Isto é, a escola serve de base para essa pirâmide, massificando a prática do esporte. Ao longo desse processo, muitos tornam-se consumidores do esporte-espetáculo, outros chegam ao profissionalismo, mas somente uma minoria consegue obter êxito, vitórias, *status* etc. As aulas de EF, ao reproduzirem o modelo esportivo presente nos clubes e federações tornam-se subordinadas ao esporte elitizado, tal como se apresenta em campeonatos e torneios regulamentados.

A característica de seletividade do esporte de rendimento é, em alguns casos, absorvida pela Educação Física escolar. Na seleção dos melhores, mais habilidosos, ou socialmente aceitos pelo grupo, para compor times ou realizar outras atividades ficando os menos habilidosos sem opção ou compondo o grupo mais fraco que possivelmente sofrerá derrotas (HERDEIRO, 2013, p. 41).

Assim sendo, as aulas de EF esportivizadas, conduzem os alunos à prática do esporte, a partir do modelo de alto rendimento, reproduzindo práticas corporais hegemônicas, distanciando-se de um compromisso de contemplar a diversidade dos sujeitos presentes na escola e com um esporte na perspectiva da educação para o lazer.

Os problemas descritos anteriormente pertencentes à prática pedagógica, no nosso entendimento, também se associam à falta de conhecimentos abordados nas aulas. Como as aulas privilegiam tradicionalmente a realização de exercícios físicos, muitas vezes, não são dadas explicações para o que é vivenciado em termos práticos. O “aprender” é desconsiderado neste contexto, quando não são oportunizadas reflexões na escola, tendo o esporte e outras práticas corporais como tema. Tenório e Lopes da Silva (2015, p. 42), ao se referirem aos conhecimentos que alunos do Ensino Fundamental declararam ter aprendido nas aulas, concluíram que:

Eles falaram que a educação física significa pouco ou quase nada para eles, além de não conseguir expor o que a matéria ensina, explicitando o fato de ser uma matéria com pouca relevância para sua formação humana.

A escola, embora seja o espaço em que se valoriza a escrita, as palavras, os textos, ou outras formas simbólicas de conhecimento, tensiona com os conteúdos da EF, expressos na cultura corporal de movimento. Nesse contexto, é preciso propor aulas que problematizem as ações vivenciadas, acerca de assuntos de sua especificidade, seja na quadra da escola, no campo ou no pátio, oportunizando os alunos se expressarem, construam ideias e discutam aquilo que realizam na aula.

Compreendemos, portanto, que é necessário o compromisso com o “ensinar e aprender” nas aulas. Conhecer as origens dos esportes, as relações históricas e sociais, bem como desenvolver criticidade por meio de reflexões sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento. Em um recente estudo, Bungenstab e Almeida (2016) declararam que 24.2% dos alunos entrevistados responderam que não aprendem nada nas aulas de EF. Outros 35.5% aprendem esportes. Nesse sentido, o aprendizado fica restrito a prática de esportes, ocorrendo a falta de diversificação de vivências corporais. Em um modelo de aulas que atende aos interesses de alguns alunos por modalidades esportivas e, em especial o futebol, geralmente serve de reforço aos alunos que já estão inseridos em equipes de treinamentos, ou clubes esportivos fora do ambiente escolar.

É comum que alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, por exemplo, em Matemática, Português ou Ciências, sejam encaminhados para atividades de reforço escolar, ou seja, àqueles com dificuldades de acessar o conhecimento é conferida uma atenção especial. No caso do modelo esportivo, os alunos que recebem incentivo extra são exatamente os que possuem facilidade de aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar e se destacam (BRACHT e ALMEIDA, 2013, p. 136-137).

Dessa forma, a aula pode estar servindo de reforço ao treino esportivo, desenvolvido em clubes e escolinhas de treinamento. Embora seja importante considerar os conhecimentos que os alunos trazem à aula, é necessária uma desconstrução de conceitos do senso comum, de modo a levar os sujeitos a questionar o sentido de determinadas regras e práticas que se estabelecem no esporte, possibilitando a transformação da prática esportiva, por meio da reflexão sobre as ações realizadas.

O modo como os saberes escolares são desenvolvidos pode se dar de maneira restrita, mantendo o ‘*status quo*’ de uma situação social a que o mesmo sujeito pertence. Corroborando com esta ideia, Betti (1992) cita:

Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber porque se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI, 1992, p. 285-286).

Constitui uma dificuldade romper um paradigma instituído e enraizado, no entanto, precisamos considerar tal tarefa. Vale a pena enfatizar que os esportes são conteúdos pertencentes a cultura corporal de movimento, constituindo um dos conhecimentos a serem explorados nas aulas de EF. Dessa maneira, a exacerbada utilização de um modelo copiado e reproduzido na escola, não pode ser a única referência em um ambiente que deve promover a diversidade de manifestações corporais e a inclusão.

Sendo assim, considerando os problemas investigados no cotidiano da EF, buscamos construir uma proposta pedagógica de EF cultural e de educação para o lazer que se constitua uma práxis que supere esses “ranços”. Daolio (2006), considera que uma EF cultural, possa contemplar a diversidade dos alunos que se fazem presentes na escola, “[...] sem discriminação dos menos hábeis, das meninas, dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos” (DAO-LIO, 2006, p. 87).

Na sequência, trataremos o esporte como manifestação cultural da sociedade contemporânea que se insere no contexto do lazer.

3. O ESPORTE E O LAZER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O lazer e o esporte são fenômenos decorrentes das transformações sociais ocorridas com a Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII. O lazer está relacionado ao surgimento da classe burguesa e a delimitação do tempo de trabalho e de não trabalho, constituindo manifestações culturais extremamente presentes na sociedade contemporânea. O esporte surge no âmbito da cultura europeia, também no século XVIII, como fruto da esportivização dos jogos populares das classes populares inglesas (ELIAS e DUNNING, 1992).

Com o processo de intensificação da industrialização, os jogos populares foram perdendo espaço para o esporte moderno. “Nos séculos XVIII e XIX, as práticas esportivas passaram a compreender apostas, o que foi uma nova e poderosa motivação para as disputas” (TUBINO, 2010, p. 24). Atividades do âmbito do lazer, tais com: a caça, o boxe, a corrida e alguns jogos com bola, assumiram as características de esporte na Inglaterra, pela primeira vez durante o século XVIII, compreendendo a esportivização dos passatempos (ELIAS e DUNNING, 1992), ocorrida em várias partes do mundo, sendo uma maneira de definir regras que orientassem e regulassem as disputas e os comportamentos em uma comunidade industrial que precisava utilizar racionalmente o uso do tempo “livre”.

Portanto, o lazer é uma manifestação que contempla dentre outras atividades o esporte, tornando-se um componente do tempo “livre” do trabalhador. Sobre os estudos de Bracht (2005, p. 14) acerca do esporte moderno, o autor expressa que: “No seu desenvolvimento consequente no interior desta cultura o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientifização do treinamento”. O esporte consolidou-se como importante manifestação durante os séculos XIX e XX, sofrendo grandes modificações e desenvolvendo seus valores e ideais em várias partes do mundo. A Inglaterra pode ser considerado o país mais representativo na consolidação do esporte moderno, por meio da institucionalização de práticas corporais que se transformaram em modalidades esportivas.

Nesse processo, o esporte, que na antiguidade poderia ser considerado como uma prática com finalidades de promover os encontros e comemorações, ao longo da história, torna-se objeto de espetáculo da classe burguesa. Para Assis (2001, p 91): “O esporte, que tem origem nos jogos produzidos pelo povo, retorna ao povo como espetáculo para consumo”. Portanto, o surgimento do lazer e, por consequência, o esporte, da forma que se configuram na contempo-

raneidade, podem ser associados às transformações ocorridas do processo da Revolução Industrial.

Outro fator que contribuiu para o fortalecimento do esporte na contemporaneidade foi o Movimento Olímpico do século XX, podendo ser considerado como principal propulsor da internacionalização do esporte, que vinculou esse elemento da cultura à categoria de nação. Dessa forma, os resultados obtidos no esporte começaram a despertar o interesse das nações, que os utilizavam para representar seu poder político e econômico (BRACHT, 2005). Após a década de 1940 o fenômeno esportivo, sob influência europeia, foi incorporando-se em várias partes do mundo, como elemento predominante na cultura de movimento. “O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo” (BRACHT, 1992, p. 22).

Nota-se que na sociedade contemporânea os grandes legados esportivos e, por consequência, o esporte, são possibilitados pelas instituições esportivas representativas do esporte de rendimento, caracterizado como privilégio de poucos.

Entender que o esporte é uma prática corporal construída socialmente, que reflete o modo como ele está inserido na cultura das sociedades, com fortes influências e interesses associados a sociedade capitalista, é de fundamental importância para compreendermos como ele foi inserido e desenvolvido no interior da escola.

A escola, *‘lócus’* pertencente a esfera social e cultural, possui características e influências que se relacionam histórica e socialmente com contexto inserido, bem como as próprias relações pedagógicas e aprendizagens que circulam no currículo escolar. Conforme Libâneo (1994), o processo educativo é sempre contextualizado socialmente, havendo uma subordinação à sociedade que estabelece interesses de ordem política, econômica e cultural. No entanto, é importante sublinhar que as relações sociais que ocorrem na sociedade não são permanentes e estáticas.

O esporte, guiado pelo modelo hegemônico, adotado na escola, se vincula a um pensamento que prioriza uma educação para o trabalho e não uma educação para o lazer. Segundo Bracht (2005, p. 19): “O esporte de alto rendimento ou espetáculo, por exemplo, aproxima-se para o praticante e circunscreve-se no mundo do trabalho, enquanto o consumo daquele e o esporte praticado como lazer circunscrevem-se no mundo do não-trabalho”.

A valorização da lógica da produtividade e do consumo na contemporaneidade tem implicações na escola, com um ensino que visa preparar os indivíduos para atender ao mercado de trabalho, ou seja, a educação, por meio da instituição escolar, que tem se preocupado em preparar os sujeitos para o mercado produtivo. Segundo Saviani (2007, p.

160): “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”.

Ao estabelecer uma perspectiva utilitarista, a educação visa a preparação para a produtividade, para que, no futuro, o aluno seja um adulto capaz de se adequar a sociedade, produtora e consumidora (MARCELLINO, 2010). A preocupação com o mundo produtivo, além da pouca importância dada ao lúdico e à satisfação do educando, se materializa no cotidiano das aulas de EF, direcionando à produtividade e performance. Isto porque conforme Bracht (1992, p.17): “[...] a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto da atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”.

O modelo de esporte explorado na escola, se associa à perspectiva que visa exclusivamente a vitória, traduzido em uma prática mecânica que tem semelhanças com o modelo social produtivo predominante. Essa concepção pode ser comparada com o que Freire (2005) denomina de “educação bancária”. Nesse processo, o educador dita as ações a serem executadas e os educandos executam passivamente os conteúdos propostos, não sendo oportunizada uma aprendizagem que considere o exercício de questionamento e a reflexão. “Uma educação que apenas *“ensina a copiar”* não tem relevância histórica para o desenvolvimento. Pior que isto *“imbeciliza”* a população, à medida que a treina para copiar” (DEMO, 1995, p. 60).

É relevante destacar que o esporte foi implantado na escola como prática hegemônica da EF, a partir do início do século XX, dirigido e pensado por médicos, militares e esportistas. As devidas modificações que deveriam ter ocorrido com o modelo de esporte introduzido na escola, não se efetivaram, isto é, não foram seguidas de um trato pedagógico. Sua implantação foi realizada tendo como pano de fundo os interesses políticos e econômicos.

O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1992, p. 22).

A maioria das modalidades esportivas (futebol, basquete, handebol e voleibol) foram adotadas na escola, objetivando que alunos pudessem realizá-las e praticá-las da mesma *‘forma’*, com a mesma eficácia, sendo desconsiderados os aspectos culturais do contexto onde o esporte se insere.

Os elementos que estão contidos no esporte competitivo trazem implicações para a maioria dos alunos, como a valorização do mais apto que colabora com sentimentos preconceituosos para aqueles que não tem habilidade. Não queremos ser ingênuos em negar esses processos que dialogam com o contexto social, nem podemos acreditar que sua reprodução na escola não seja uma realidade. É importante reconhecer que a EF escolar tenha despertado tanto interesse e destaque significativo no cenário educacional diante dos alunos, devido, em grande parte, a adoção do esporte como conteúdo das aulas, sendo que, esse elemento da cultura, ocupa um espaço muito grande na sociedade contemporânea.

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas... (VAGO, 1996, p. 8).

Dessa maneira, o desenvolvimento de modalidades no formato de instituições esportivas, como conteúdo das aulas de EF, não viabiliza(va) um novo conhecimento, por privilegiar a prática de movimentos pré-determinados, para alguns poucos alunos, que são dotados de habilidades técnicas esportivas específicas de determinado esporte, reforçando mecanismos de exclusão.

Quando os alunos de diferentes classes sociais, interesses, habilidades, religiões, são inseridos em um modelo pronto e acabado, no caso o esporte institucionalizado, acabam restringindo suas possibilidades de usufruírem de várias formas de movimento.

Outro aspecto que destacamos, fomentado pelo sistema esportivo, trata-se do incentivo para que crianças e adolescentes imitem gestos e movimentos de atletas de alto rendimento, que representam autoridade e prestígio. De acordo com Marcel Mauss (2003):

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social (MAUSS, 2003, p.405).

Assim sendo, os sujeitos podem ser influenciados a reproduzir um padrão existente, copiando um modelo pronto e tecnicamente seletivo. Isso porque a técnica esportiva exigida é objetivada em um modelo esportivo existente de alto rendimento que espera de todos os sujeitos a execução de movimentos similares e eficientes.

Diante disso, o esporte a ser desenvolvido na escola, precisa assumir características, que contemplem a diversidade cultural presente neste ambiente, abordado pedagogicamente contemplando os alunos em suas diferentes perspectivas e interesses. “Se considerarmos (...) as funções da instituição escolar, a referência para o trato do esporte não deveria ser a perspectiva hegemônica” (BRACHT e ALMEIDA, 2003, p. 98). Ou seja, as aulas de EF podem constituir novas possibilidades de compreender e vivenciar o esporte, adequado ao ambiente escolar, como manifestação da cultura, compreendido como um elemento a ser ressignificado e não apenas absorvido pelos sujeitos.

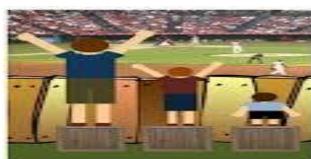
Ao considerar que o esporte desenvolvido na escola seja apropriado como um elemento da cultura a ser vivenciado ao longo da vida, a referência precisa ser o esporte praticado a partir de códigos como a saúde, a sociabilidade, o divertimento. O esporte como elemento do contexto do lazer, diferencia-se do esporte de alto rendimento, baseado no binômio vitória-derrota (BRACHT, 2005). A escola, como instituição capaz de ampliar o conhecimento dos sujeitos trazidos do senso comum, deve mediar pedagogicamente os conhecimentos da cultura corporal de movimento, por meio das aulas de EF. Segundo Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p.59): “[...] a essência da educação escolar está no princípio de promover a educação no intuito de que os sujeitos ultrapassem a dimensão do senso-comum em direção à razão crítica”.

Cabe destacarmos que as críticas apontadas ao esporte, nesse estudo, se dirigem a maneira de abordá-lo na escola (com ações centradas em um ensino tecnicista) e não no sentido de desconsiderar sua importância para a EF. Para Betti (1999, p. 27): “Isto não quer dizer que se queira negar totalmente o esporte mas sim, levantar questões sobre sua orientação no sentido do Princípio de Rendimento e Concorrência, que selecionam os melhores e relegam os mais fracos”. Sendo assim, diferenciamos o ensino do esporte institucionalizado, para um modelo “escolar” que possibilite situações diversificadas e variadas, com regras e técnicas que não limitem a inserção de grande número de indivíduos, podendo ser adotada a perspectiva do esporte como atividade de lazer. Nesse sentido, Bracht e Almeida (2013, p. 136) trazem o seguinte questionamento: “Como compatibilizar, então, uma prática que tem como regra exatamente a seletividade, a alta especialização, com o projeto de uma escola que deve democratizar o acesso à cultura (inclusive esportiva)? ”.

A seguir, procuramos ilustrar com a figura abaixo (Figura 1) como o esporte de alto rendimento trata as diferenças entre os sujeitos, parecendo haver o discurso de igualdade de oportunidades, possibilitando a todos a mesma condição de sua prática.

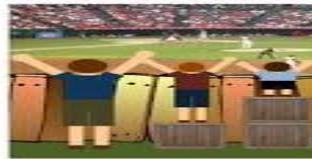
Figuras que ilustram diferentes formas de ensinar o esporte

Figura 1



IGUALDADE

Figura 2



EQUIDADE

Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/7969941/>

No sentido contrário, propomos a consideração da equidade (Figura 2), ou seja, a diversidade e heterogeneidade de sujeitos presentes nas escolas, distinguindo igualdade e equidade. Essas ilustrações, nos permitem distinguir o esporte de rendimento do esporte como atividade do contexto do lazer. Segundo Durozoi e Roussel (1993, p. 158): “[...] a equidade é a preocupação de ultrapassar a justiça teórica para se interessar no que convém a cada caso particular”. Dessa maneira, “ultrapassar”, seria oportunizar situações que promovam oportunidades de acesso e inserção nas atividades para os sujeitos, se preocupando com a diversidade de alunos presentes no processo pedagógico.

Para Bracht e Almeida (2013, p. 136): “[...] a escola moderna tem a função de dar acesso à cultura humana a toda a população (princípio democrático da equidade), portanto, possui um mandato inclusivo (sem discriminação de sexo, raça, condição social etc.)”. O esporte, assim como os demais conteúdos da cultura corporal de movimento podem e devem ser trabalhados desde os primeiros anos escolares, levando em consideração essa diversidade, sendo parte de uma educação para o lazer.

Ao considerar as diferenças entre esporte de alto rendimento (baseado no binômio vitória x derrota) e esporte como atividade do contexto do lazer (baseado na participação e satisfação dos sujeitos), apresentamos as figuras abaixo (figura 3 e figura 4).

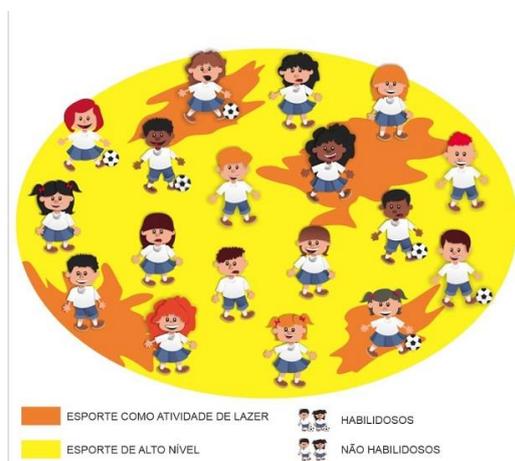


Figura 3 - Figura ilustrativa de uma aula permeada pelo esporte de alto nível

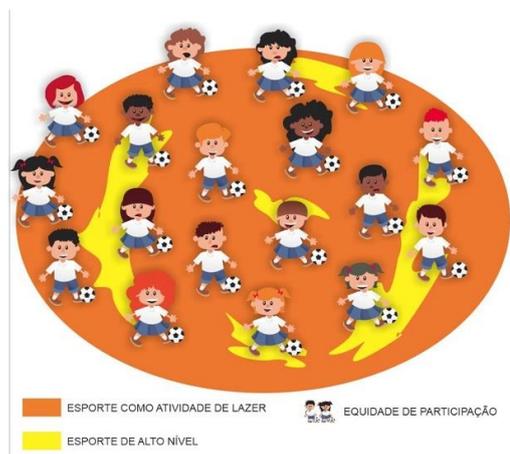


Figura 4 - Figura ilustrativa de aula permeada pelo esporte como atividade do contexto do lazer

Na figura 3, o conteúdo é permeado pela referência do esporte de alto nível, sendo os alunos habilidosos a minoria, que se encontram em um ambiente que os tornam desorientados, portanto, esse modelo não atende as expectativas dos alunos. Na figura 4, embora o esporte como atividade do âmbito do lazer contemple a maioria do espaço da aula, não há como negar a influência do esporte de alto nível.

Dessa maneira, o esporte como atividade de lazer deve ser uma finalidade das aulas, ao dialogar com algumas características do jogo, sem desconsiderar que o esporte de alto rendimento, seja de fato, um fator de incentivo para muitos alunos que valorizam esse modelo para fora dos muros da escola. Segundo Dumazedier (1980, p. 115): “[...]quanto mais houver um esporte de elite, mais haverá um esporte de massa e vice-versa”. Nessa mesma compreensão, Bracht (2005, p. 18) considera que: “É o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte enquanto atividade de lazer...”. Portanto, é necessário compreender as possíveis diferenças existentes dentro do próprio esporte, que contemplam diversas maneiras de apropriações e implicações dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, consideramos o esporte, em diálogo com a educação para o lazer, como possibilidade de superação da cultura dominante, guiado por princípios que tencionem o binômio vitória-derrota, competição exacerbada, exclusão e individualismo.

Na sequência, abordaremos os JDC, como conteúdo da cultura corporal de movimento e conteúdo físicoesportivo do lazer, tendo como base um referencial cultural, que pretende explorar o ensino sistêmico do esporte, para além do modelo hegemônico.

4. OS JDC E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

A escola tem um relevante papel na difusão de conhecimentos e na ampliação de vivências dos alunos, sendo um espaço educativo influente na construção de valores e hábitos sociais, dentre eles, os da esfera do lazer. A EF, área do conhecimento que trata dos elementos da cultura corporal de movimento e do conteúdo cultural físicoesportivo do lazer, pode contribuir com uma educação para o lazer.

Marcellino (2010) utiliza o termo físicoesportivo ao se referir aos interesses relacionados à práticas corporais desenvolvidas no tempo disponível, baseado em Dumazedier (1980) que classificou os interesses do lazer como: físicos, artísticos, manuais, intelectuais e sociais. Posteriormente, Camargo (1986) denomina o turístico como mais um interesse do lazer. Esses interesses podem representar conteúdos que se manifestam nos momentos de tempo disponível.

Os conteúdos físicos do lazer têm estreita relação com a cultura corporal de movimento, e encontram na disciplina de educação física o espaço privilegiado para seu desenvolvimento. O lazer é um campo interdisciplinar e deveria ser parte do projeto das escolas, envolvendo a participação de todas as disciplinas, levando os educandos a adquirirem atitudes autônomas para além dos muros da escola (TENÓRIO e LOPES da SILVA, 2012, p. 20).

Os conteúdos pertencentes a cultura corporal de movimento, constituem também conteúdos físicoesportivos do lazer e são conhecimentos igualmente importantes a serem explorados em uma perspectiva de educação para o lazer, buscando ampliar as vivências corporais dos alunos, incorporando o componente lúdico da cultura, propondo uma revisão de valores hegemônicos, dentre outras características. A importância da educação para o lazer pode ter implicações na escola e nas aulas de EF, contribuindo para a “criação de ânimo”, recuperando o caráter lúdico do ensino aprendizagem. Nosso conceito de lazer é baseado em Marcellino, que compreende o lazer:

[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (MARCELLINO, 2010, p.29).

Atividades e vivências que valorizem a alegria e espontaneidade, sem perder de vista a aprendizagem, devem ser utilizadas como ferramenta metodológica no processo educativo. Conforme destaca Pinto (2008, p.52): “Em qualquer circunstância educativa, se desejamos

educar pelo e para o lazer é importante que as ações sejam ajustadas aos interesses, necessidades e referências culturais dos participantes”.

Os alunos, ao participarem de atividades que permeiem o lúdico em um ambiente satisfatório, bem como o acesso à práticas corporais diversificadas que explorem os conteúdos do lazer, podem superar o desinteresse e gerar uma participação mais ativa no ambiente escolar.

Marcellino (2001) ressalta seis aspectos que considera relevantes no tocante ao desenvolvimento de um programa de educação para o lazer nas aulas de EF:

a) Contribuição para a demonstração da importância do lazer, como forma de expressão humana, na nossa sociedade; b) Iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos; c) Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais; d) Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas também de espectadores ativos; e) Partindo do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista para crítico e criativo; f) Trabalhando na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando, ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional (MARCELLINO, 2001, p. 9).

A educação para o lazer deve ser pensada e construída por toda a escola. No caso específico da EF, trata-se de uma disciplina em que sua especialidade é o conteúdo físicoesportivo.

Nesse estudo, iremos tratar do conteúdo físicoesportivo em interface com a educação para o lazer, ao propor o ensino sistêmico dos JDC. Para Marcellino (2007), as práticas esportivas e as atividades em que prevalecem o movimento, compostas pelas modalidades esportivas, constituem o campo dos interesses físicoesportivos do lazer. Essas modalidades, representadas nos JDC, são conteúdos a serem explorados nas aulas de EF.

O ensino sistêmico dos jogos desportivos coletivos (JDC) visa a vivência das atividades que promovam a participação de um maior número de alunos, por meio de um ambiente lúdico, proporcionado pelo jogo, propiciando a construção de novos significados atribuídos ao esporte pelos sujeitos envolvidos.

Uma função importante nesse método de ensino, que prioriza os jogos, é criar um ambiente de aprendizagem satisfatório e, ao mesmo tempo, planejar aulas em que o jogo guarde as suas características essenciais.

A importância dada ao jogo está na realização de ações complexas e inesperadas que satisfazem aos jogadores, sendo evidenciada pela intencionalidade e liberdade dos participan-

tes, negando uma abordagem tradicional de ensino, considerando a maneira que será ensinada e o contexto social e cultural.

De acordo com Garganta (1998), os JDC compreendem modalidades esportivas como o Basquetebol, o Handebol, o Futebol e o Voleibol, estando inseridas dentro do fenômeno esportivo, portanto ocupam lugar destacado na cultura contemporânea. Segundo o autor, os JDC se caracterizam pelo confronto entre duas equipes, sendo condicionados por regras, espaços, gerando situações de cooperação e oposição em função de um objetivo ou alvo a ser alcançado/atingido. Essas características comuns podem ser agrupadas como uma categoria¹², pelas semelhanças estruturais e funcionais, que permitem compreender uma identidade já existente em outro jogo coletivo.

Essa proposta de mediação pedagógica em referência ao esporte coletivo contrapõe o modelo tradicional, que priorizou o desenvolvimento da técnica. Essa visão, preconizava que a prática de uma modalidade se resumia ao domínio de habilidades técnicas específicas, inferiorizando a importância da tática. Nesse entendimento, Daolio (2002, p. 100) considera: “Nesse sentido, jogar bem não seria apenas executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, além disso, contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo”.

Os JDC preconizam a interação, a sociabilidade do grupo, em busca de um objetivo comum e o raciocínio para compreender a lógica do jogo. É necessário que a noção de equipe seja fortalecida e que os membros se comuniquem, dialoguem para vencer um adversário com ações defensivas e ofensivas. A noção de equipe nos JDC é uma constante nas ações do jogo.

Esta categoria, por ter no jogo sua essencialidade, constitui um conteúdo da cultura corporal de movimento que amplia a possibilidade de aprendizagem de modalidades esportivas, considerando o contexto escolar.

Dessa maneira, o jogo constitui-se como ferramenta de ensino do esporte, não sendo uma simples brincadeira, nem ao menos o esporte formal, mas uma atividade que carrega algumas características dessas manifestações, se tornando um JDC. O jogo como meio de ensino do esporte deve ser explorado como um elemento que colabora para que o aluno aprenda uma modalidade esportiva de maneira lúdica.

¹² Consideramos o termo JDC, uma categoria pertencente ao universo amplo dos jogos, que possui características comuns, tais como: uma bola parecida, alvo a atacar e defender, adversários e companheiros, espaço de jogo, regras específicas.

Segundo Garganta (1998, p. 14), o problema fundamental que se apresenta nesta categoria conduz: “[...] ao entendimento do jogo a partir da noção de equipe”. Os JDC priorizam o jogo como elemento central, inferindo à ele lugar de destaque em todos os momentos de sua dinâmica, dialogando com uma proposta cultural. Dessa maneira, esse ensino opõe-se a abordagem tecnicista que prioriza as fases de desenvolvimento humano, dando tratamento semelhante aos alunos, buscando um padrão correto de execução de movimento, independentemente de suas habilidades, interesses e experiências anteriores. Aceitar essa premissa corresponde pensar que a aprendizagem dos alunos é fruto de seu contexto e de uma mediação pedagógica que respeite esses fatores.

O jogo, elemento central dos jogos esportivos assume um sentido mais amplo de aprendizagem de modalidades esportivas e conduz à experiências lúdicas. Já o esporte, baseado no modelo dominante do alto rendimento, se apresenta resistente às mudanças e objetiva a melhoria de habilidades técnicas específicas. Conforme Daolio (2002), o aprimoramento da técnica baseada no esporte de alto nível, é objetivo do ensino tradicional, constituindo um meio eficiente, mas que não pode ser tomado como modelo a ser ensinado imediatamente a todos os alunos. Trata-se de compreender que, são necessárias experiências corporais que possibilitem experiências corporais que sejam acessíveis a todos, por meio de atividades e exercícios mais acessíveis que contemplem um maior número de alunos e não privilegiem somente alguns poucos, reduzindo, inclusive os possíveis abandonos e frustrações decorrentes da prática esportiva.

O jogo promove a liberdade e facilidade de movimento, desta maneira, distinguindo-se de uma prática institucionalizada ou de movimentos pré-definidos. Segundo Bruhns (1996, pp. 33-34):

O jogo incorpora os elementos lúdicos, constituindo-se numa atividade lúdica por excelência. Esse fato nos conduz a uma facilidade de compreensão de determinadas particularidades, as quais o diferenciam do esporte de rendimento (espaço com regras menos determinadas, portanto de maior liberdade, maior flexibilidade, menor preocupação com resultados).

As aulas de EF ao terem como base o ensino do esporte de alto rendimento podem não despertar o gosto pela adoção de práticas físicoesportivas no contexto do lazer para a maioria dos alunos, pelo fato dos mesmos terem tido experiências negativas associadas à aspectos técnicos. Experiências negativas nas aulas de EF, associadas ao esporte, podem ter implicações na adoção de práticas corporais no contexto do lazer pelos alunos (LOPES da SILVA, 2013), (DAOLIO, 2006), (FERREIRA, 2000).

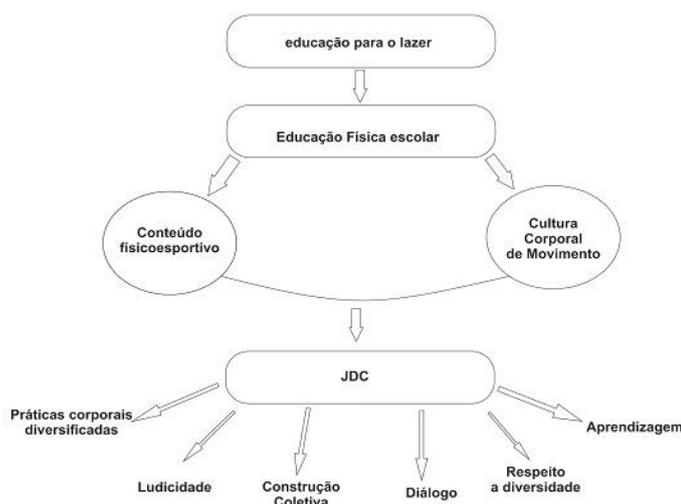
No sentido contrário, uma aula que assuma características de uma educação para o lazer, pode gerar atitudes positivas aos alunos, tais como solidariedade, diálogo, respeito a diversidade, companheirismo etc.

Dessa maneira, os JDC podem dialogar com a educação para o lazer, na medida que propõem a aprendizagem de modalidades esportivas de forma lúdica, espontânea e adaptada gradativamente à atividade proposta, sem que haja uma ênfase do aspecto técnico, pois acaba desanimando quem não possui habilidade motora para tal tarefa. Os JDC podem constituir um conteúdo privilegiado para a vivência de valores e atitudes preconizados pela educação para o lazer, que fomente a transformação de valores predominantes, por meio de possibilidades que contrapõem o “*status quo*” da sociedade capitalista, marcada pela competição exacerbada, concorrência, individualismo, *status* social. Baseado em Marcellino (2010, p. 54): “[...] só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia”.

Dessa maneira, os JDC, inseridos no campo físicoesportivo do lazer, constitui um espaço privilegiado para a vivência de novos valores que fomente a emancipação dos sujeitos.

Na sequência, apresentamos um quadro ilustrativo que permite compreendermos as relações entre o ensino sistêmico dos JDC e a educação para o lazer.

Quadro 2 - explicativo que propõe aproximações entre os JDC e a educação para o lazer



Os JDC, por serem mais dinâmicos e passíveis de mudanças, em uma perspectiva de aprendizagem sistêmica, contribuem para que se respeite a individualidade e o interesse dos alunos, diante das inesperadas situações, exigindo a criação de respostas aos problemas apresentados no decorrer do jogo e possibilitam o desenvolvimento de atitudes dos

participantes (GARGANTA, 1998). O ensino sistêmico dos JDC se baseiam na realização de atividades e jogos próprios para o ensino de modalidades esportivas que valorizem a compreensão da importância da equipe, incentivando a ação de todos dentro do jogo como importantes, independente da posse da bola, valorizando ações táticas. Além disso, o erro não pode ser considerado um fator que desanima o aluno, mas uma indicação para pensar uma solução para o problema técnico-tático do jogo.

Para Garganta (1998), os JDC podem ser ensinados com base nas semelhanças estruturais das modalidades esportivas ao longo do processo, a partir do contato e entendimento que os alunos vão tendo em relação ao jogo. O ensino sistêmico distingue-se do ensino analítico que prioriza a aprendizagem dos exercícios técnicos isolados, desenvolvendo as habilidades motoras, compreendendo que podem ser reunidas posteriormente em situações do jogo. No entanto, o ambiente desse modelo metodológico não corresponde às situações que o jogo proporciona. Quando se ensina um esporte, a finalidade não é somente ensinar um drible ou um chute, mas quando se deve driblar e chutar. Além disso, as ações coletivas são determinantes em um esporte coletivo.

Valorizar a liberdade, a criatividade e a cultura de jogos e brincadeiras pertinentes aos alunos significa pensar a atividade e as regras conforme o participante e não simplesmente que o aluno seja *'ajustado'* à atividade. De acordo com Garganta (1998, p. 23): “O ensino dos JDC não deve sob pretexto algum circunscrever-se à transmissão de um repertório mais ou menos alargado de habilidades técnicas...”.

Dessa maneira, compreendemos que o ensino dos JDC, nessa perspectiva, pode minimizar problemas presentes na EF escolar, tais como: exclusão, repetitividade, individualismo e comportamento extremamente competitivo, na direção de uma educação para o lazer.

Para que as diversas possibilidades físicoesportivas do lazer sejam vivenciadas no tempo “livre”, é importante que os sujeitos tenham oportunidade de aprender e vivenciar, propondo a aquisição de conhecimentos aos sujeitos.

[...] para a prática positiva de atividades de lazer são necessários o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação (MARCELLINO, 2010, p. 50).

Desse modo, uma educação para o lazer é proporcionada pelo acesso à experiências que possam desenvolver o gosto pelas práticas corporais, gerando satisfação para os sujeitos.

O ensino sistêmico dos JDC, ao serem tratados na EF escolar podem possibilitar intercâmbio entre jogo e cultura, constituindo uma manifestação sociocultural, promovida pela representação da ludicidade, presente no jogo. A vivência de situações que contemplem o lúdico, tornam o processo pedagógico tão importante quanto o resultado e, dessa forma, o vencer não é fator de exclusão dos menos habilidosos, pois a ênfase recai sobre a cooperação da equipe e a imprevisibilidade no resultado do jogo, mantendo o interesse dos participantes pela atividade.

Garantindo tal ambiente, esperamos contemplar uma educação para o lazer, com os sujeitos envolvidos em uma modalidade esportiva que elegeram, de modo que possam usufruir dos aspectos social e educativo, esperando que um maior número de alunos possa se tornar um praticante ou um telespectador que vivencia o esporte em seu tempo disponível. Em seguida, estaremos propondo uma discussão a respeito da formação de espectadores nas aulas de EF no Ensino Médio, considerando as características que permeiam esta fase da escolaridade.

4.1 A formação de espectadores no Ensino Médio

No Ensino Médio, última etapa da escolaridade da Educação Básica, além de transformações que ocorrem no corpo e no comportamento dos alunos, outras esferas de obrigações sociais, como trabalho, família, religião, associações, começam a fazer parte de maneira mais efetiva da vida dos sujeitos. Segundo Dayrell (2003, p. 42) a adolescência representa: “[...] um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida”.

Essas mudanças socioculturais na vida dos alunos, têm implicações nas aulas de EF, quando um significativo número de alunos se desinteressam pelas aulas. Para Betti e Zuliani (2002), os adolescentes diminuem o interesse pela EF e começam a despertar curiosidade por assuntos, tais como: sexualidade, trabalho, vestibular. Por outro lado, ocorre uma gradativa procura dos alunos por outros espaços, tais como academias, clubes, parques, festas etc. (ZAGO e GALANTE, 2016).

Nessa fase da escolaridade e da própria singularidade que esta idade traz, os adolescentes começam a adotar uma vida mais autônoma em relação a dependência familiar e se inserem na dinâmica social com responsabilidades relacionadas ao trabalho, estudos, grupos sociais que até então não faziam parte de sua rotina. De acordo com Dayrell (2003, p.43): “[...] cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”. Dessa maneira, a construção de conhecimentos deve levar em conta que o educando começa a assumir um maior protagonismo nas atividades sociais, no lazer, no trabalho e em outros espaços sociais.

As aulas de EF, guiadas pela educação para o lazer, no Ensino Médio, podem possibilitar aos alunos visualizarem mais explicitamente as relações do lazer com outros temas, haja visto que se encontram em uma fase de transição, da escola para o mercado de trabalho e, suas preocupações começam a se direcionar para aspectos que farão parte do seu cotidiano de maneira mais efetiva. Também, irão eleger práticas culturais do lazer que têm sentido e significado às suas vidas. Nesse aspecto, vale destacar as considerações de Betti e Zuliani (2002, pp.74-75) a respeito das aulas do Ensino Médio:

É preciso preparar o cidadão que vai aderir aos programas de ginástica aeróbica, musculação, natação, etc., em instituições públicas e privadas, para que possa avaliar a qualidade do que é oferecido e identificar as práticas que melhor promovam sua saúde e bem-estar.

Nesse sentido, a exploração de conteúdos da cultura corporal de movimento, estabelece uma aproximação com os interesses culturais físicoesportivos do lazer, à medida que as aulas oportunizam que os conhecimentos trabalhados, sejam utilizados no cotidiano dos alunos. “A partir da juventude a vida ganha contornos diferentes com o lazer passando a integrar o cotidiano dos sujeitos, especialmente, como contraponto das suas obrigações sociais como os estudos, trabalho, vida familiar, dentre outras” (PINTO, 2008, p. 51).

A EF no Ensino Médio, baseada em uma educação para o lazer e no referencial cultural deve possibilitar ao educando desenvolver conhecimentos da cultura corporal de movimento, que auxilie na adoção de atitudes ativas¹³ em relação às práticas corporais. Dessa maneira, discussões sobre as categorias do lazer que contemplem gêneros, níveis e barreiras, podem, por exemplo, contribuir para que o aluno compreenda e reflita a respeito dos hábitos adotados como práticas no contexto do lazer.

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc (BETTI e ZULIANI, 2002, pp.73-74).

A EF pode ser uma disciplina propícia nessa fase da escolarização, viabilizando aos alunos o acesso a conhecimentos que possam oportunizar a reflexão sobre a importância do lazer como direito social que se complementa ao mundo do trabalho. Esses fatores indicam a importância de abordar conhecimentos que poderão ser acessados no tempo “livre”, acerca dos espaços e possibilidades de lazer, para além do descanso e do divertimento, podendo desenvolver compreensões que conduzam os alunos à adoção de atitudes crítico criativas. Nessa instância de ensino, segundo Daolio (2006, pp. 88-89): “[...] partindo da capacidade cognitiva que os alunos possuem, que permite a eles pensar de forma abstrata, é possível ampliar os objetivos da Educação Física”.

Embora a educação para o lazer deva ser explorada ao longo da escolaridade, é no Ensino Médio que o aluno tem uma maior possibilidade de compreender assuntos e conceitos,

¹³Para Marcellino (2013) a atividade ativa ou passiva, não significa necessariamente a realização prática da atividade, podendo ser estabelecida conforme a atitude do indivíduo. Assim, a pessoa pode participar de alguma atividade, assistindo ou praticando um conteúdo cultural do lazer em três níveis: conformista, crítico e criativo.

levando a debates e a uma maior criticidade a respeito de temas da cultura corporal de movimento.

Quando nos referimos aos conteúdos físicoesportivos do lazer, logo os associamos ao fenômeno esportivo, que diante das modalidades esportivas, ocupam espaço no tempo disponível de muitas pessoas que assistem, leem ou conversam sobre o tema, sendo, portanto, espectadores. Conforme Cruz de Oliveira (2010, p. 142): “[...] todo o privilégio de tematização que o esporte recebe na sociedade contemporânea acaba por refletir na EF escolar, pois em nenhuma outra disciplina escolar tal conhecimento é abordado”. Ao se tratar da educação para o lazer nas aulas de EF, precisamos considerar que os conteúdos desenvolvidos devem incentivar a prática de atividades em seu tempo disponível como hábito regular. Além disso, a formação de alunos, capazes de adotar uma postura autônoma e crítica para fora dos muros da escola, tanto na prática como na assistência, em relação às atividades físicoesportivas, não deve ser desconsiderada. Segundo Marcellino (2013), os conteúdos explorados nas aulas são utilizados pelos sujeitos, em seu tempo “livre” na maioria das vezes, como assistência, ou seja, vivenciam o lazer, assistindo ou contemplando os conteúdos culturais do lazer. Nesse gênero¹⁴ do lazer (assistência), consideramos a influência da mídia em sua divulgação, tanto no incentivo para a prática de atividades físicas e esportivas, como e principalmente em seu consumo, de diversos produtos que são fabricados e vendidos pela indústria esportiva, por meio de muitas modalidades esportivas. Isso porque o lar constitui o principal espaço de lazer da população (MARCELLINO, 2008). Nesse contexto, as mídias desempenham um papel de fundamental importância na construção do significado atribuído às práticas corporais pela sociedade. De acordo com Betti (2003, p.31): “Já não é possível referir-se ao esporte contemporâneo sem associá-los aos meios de comunicação de massa ...”.

Tais considerações são relevantes na compreensão de que os conhecimentos tratados em aulas, podem ser utilizados pelos alunos nos seus momentos de tempo disponível, seja como estudante ou após o término dos estudos. Para Marcellino (2013), damos pouca importância para a formação de espectadores, considerando que a prática de atividades físicas é dificultada por um conjunto de fatores que expressam a realidade socioeconômica dos sujeitos. A ênfase nas ações pedagógicas das aulas de EF, se direciona para a prática, muitas vezes, secundarizando a perspectiva de que o aluno poderá utilizar seu tempo disponível

¹⁴ Conforme Marcellino (2007) podemos considerar três gêneros do lazer (prática, assistência e conhecimento). O autor defende que, independente do gênero, o indivíduo pode desenvolver os conteúdos do lazer, de maneira “ativa” ou “passiva”. Assim, pode-se superar os níveis conformistas, para críticos e criativos, oferecendo possibilidades de descanso, divertimento e de desenvolvimento pessoal e social.

como espectador, assistindo o espetáculo esportivo de modo crítico e criativo, assim como considerar o conhecimento que as aulas podem proporcionar.

O principal ponto é tornar possível aos estudantes o acesso a fundamentos teóricos, a fim de que possam atribuir múltiplos sentidos às imagens e mensagens difundidas pela mídia diariamente. Assim, em vez de receber passivamente tais informações, eles poderão desenvolver uma atitude ativa diante dessas informações e imagens (LOPES da SILVA, 2013, p. 234).

As informações veiculadas pela mídia, visando a absorção dos sujeitos de maneira fragmentada devem ser ressignificadas na escola, abrindo espaço para pensar a educação para o lazer neste ambiente. Segundo Marcellino (2008, p. 26):

A educação para o lazer pode ser entendida como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico.

Neste sentido, é preciso considerar que as mídias, em destaque a televisão e a *internet*, assumem a divulgação dos interesses de determinados grupos econômicos, sociais e políticos, influenciando comportamentos e valores da cultura esportiva dominante, negando outras muitas manifestações de práticas corporais.

Para a televisão, importa tanto a *forma* de mostrar o esporte como seu *conteúdo*. Uma consequência imediata é a fragmentação e a distorção do fenômeno esportivo, pois a televisão seleciona imagens esportivas e as interpreta para nós, propõe um certo “modelo” do que é “esporte” e “ser esportista” (BETTI, 2003, p.34).

Tanto a divulgação das imagens, quanto as informações fragmentadas e superficiais colaboram para alimentar o imaginário das pessoas, por meio de propaganda e conteúdos jornalísticos, que tem um poder de convencimento nos espectadores. Dessa forma, o fenômeno esportivo é associado, quase sempre à um discurso e à uma imagem extremamente positiva, ou seja, quase sempre no esporte, obscurece-se os competidores que não conseguem vencer. Isso porque o primeiro lugar é destacado em detrimento da esmagadora maioria dos participantes, que inclusive são parte do processo competitivo e, sem eles, não haveria o campeão. Ou seja, a imagem preconizada é a do vencedor, passando uma mensagem de que todos podem vencer. Para Bracht (1992, p.63): “Esta crença de que no esporte desaparecem as desigualdades, colabora para um certo abrandamento das contradições ou conflitos sociais”. O importante é que as pessoas “compre” literalmente aquelas imagens, produtos e estilos, fomentando os interesses mercadológicos.

A televisão, além de estimular o consumo de produtos esportivos (vestuários, equipamentos etc.), utilizando o esporte como conteúdo ou associando-o à outros produtos por meio do anúncio publicitário, tornou o próprio telespetáculo esportivo um produto de consumo comparável às telenovelas e aos programas de auditório (BETTI, 2003, p. 36).

Embora os sujeitos sejam fruto da complexidade cultural, marcada por tensões e interações de hábitos que implicam em seus cotidianos, não podemos desconsiderar que as possibilidades de vivenciarem e usufruírem do conteúdo físicoesportivo podem ser influenciadas pela mídia.

Dessa maneira, Betti (2003, p.19) considera que: “É preciso preparar o leitor/espectador para analisar criticamente as informações que recebe dos meios de comunicação sobre a cultura corporal de movimento”. A televisão, o rádio e a internet, selecionam imagens e discursos que fornecem ao telespectador uma visão predominante de esporte, dissociando-o de seu contexto histórico e social. A linguagem desenvolvida nos meios de comunicações se caracterizam pela superficialidade e fragmentação de informações que atendem aos interesses econômicos (BETTI, 2001).

Ao traduzir possibilidades de vivência de valores preconizados no lazer, com um olhar crítico em relação a sociedade contemporânea, as aulas de EF podem levar os alunos a uma postura distinta em relação a sociedade contemporânea, fortemente marcada por componentes competitivos, individualistas, seletivos. As aulas podem explorar elementos que favoreçam a construção coletiva, o diálogo, a sociabilidade, em busca de uma melhor convivência dos sujeitos, nos espaços que eles venham a estar inseridos, tanto no trabalho como no lazer. Nesse sentido, os princípios do ensino dos JDC, podem contribuir para a compreensão e a reflexão do esporte enquanto fenômeno social que discute o trabalho em grupo, a conscientização e o respeito às diferenças, bem como as relações de poder e desigualdade. Ao considerar esse e outros aspectos, o processo de ensino aprendizagem torna-se inerente à formação de praticantes e espectadores. Conforme Daolio (2002, p.100) o ensino dos JDC pode contribuir para:

[...] a formação de alunos, além de inteligentes e cooperativos, autônomos, que saberão, primeiramente, escolher a prática esportiva em seus momentos de lazer ao longo de sua vida; em segundo lugar, alunos que terão condições de participar ativamente de várias modalidades da chamada cultura esportiva, pois serão conhecedores dos princípios operacionais do Esporte Coletivo (DAOLIO, 2002, p.100).

Além disso, considerando o esporte como atividade do contexto do lazer, em proximidade com os JDC, as contribuições de um processo pedagógico, podem oportunizar tanto a

experiência, como a assistência do esporte nos momentos de tempo “livre” para os alunos do Ensino Médio.

Ao compreender que o espectador, de certa forma, também é um praticante, ou possa se tornar um sujeito que adote práticas corporais nos momentos de tempo disponível, a EF pode ser a área do conhecimento com a especificidade de incentivo ao desenvolvimento de conteúdos físicoesportivos, além de ser a disciplina que traga à tona, assuntos explorados pela mídia, com criticidade. Esses aspectos devem ser levados em conta, sem exaurir o entendimento que a adoção de conteúdos do lazer dependem também de outros fatores, tais como, classe social, existência de espaços públicos próximos ao local de moradia, nível de instrução, dentre outros, abordados com mais profundidade por Marcellino (2008).

A educação para o lazer, questionadora, que suscita a criticidade, leva em conta os conhecimentos que os alunos podem adquirir, tanto na prática como na assistência. Segundo Lopes da Silva (2013, p. 234): “Nesse sentido, em seu tempo disponível, os sujeitos podem vivenciar, buscar diferentes tipos de informação e assistir ao esporte e às práticas corporais em geral como opção de lazer, desenvolvendo uma atitude ativa e reflexiva acerca dos conteúdos difundidos”.

As ações educativas que conscientizem e sensibilizem, esclarecendo a ideia da educação para o lazer, podem contribuir para a formação de espectadores, que poderão adotar uma postura ativa diante de temas relacionados aos conteúdos do lazer no Ensino Médio. Assim, os alunos podem utilizar conhecimentos tratados em aula, no tempo disponível, seja como estudante ou após o término dos estudos, valorizando a disciplina EF como matéria importante na sua formação. A seguir, elaboramos um roteiro de aulas a serem desenvolvidas durante a pesquisa de campo que tiveram como foco a educação para o lazer, sendo um espaço importante para materializarmos uma proposta pedagógica.

5. RESULTADOS

5.1 A Pesquisa de Campo realizada nas aulas de Educação Física

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública, localizada na cidade de Cláudia, norte do estado de Mato Grosso, na instância do Ensino Médio. A turma que fez parte da pesquisa foi o 2º ano A do período matutino, com 18 (dezoito) participantes¹⁵, sendo (7) sete meninos e 11 (onze) meninas, alunos(as) devidamente matriculados e com presença acima de 75% nas aulas, no primeiro bimestre do ano letivo de 2017.

A referida escola conta com 931 alunos matriculados¹⁶, nas modalidades regular e EJA, contemplando o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o desenvolvimento do trabalho foi escolhida essa instituição por acessibilidade, sendo o local onde o pesquisador é também professor. Além disso, o calendário letivo possibilitou uma sequência de aulas semanais como parte da investigação, não prejudicando o programa de aulas pré-definido, sem interferência de feriados, paralizações ou reuniões pedagógicas, levando-se em conta que a disciplina de EF no Ensino Médio conta com apenas 1 (uma) aula semanal¹⁷.

Com o compromisso de preservar a identidade dos alunos, os sujeitos participantes foram identificados conforme o quadro abaixo, pelo número da chamada, gênero e idade.

Quadro 3 - Correspondente aos participantes da pesquisa

Aluno(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Gênero	M	F	F	F	M	F	M	F	F	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Idade ¹⁸	16	16	17	16	16	18	15	16	16	16	18	16	15	15	15	16	15	15

A finalidade deste capítulo é relatar¹⁹ as ações pedagógicas, conforme seus temas, objetivo(s), número de alunos, bem como a descrição das aulas e os significados da experiência pedagógica para os envolvidos. Durante as oito aulas, o referencial teórico da educação para o lazer e da EF cultural serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa de campo, em um

¹⁵ Ao longo da descrição das aulas, as palavras: participantes, alunos, educandos, jogadores, discentes podem ser compreendidas com o mesmo sentido.

¹⁶ Informação obtida na secretaria da Escola no dia 20/03/2017 às 15:24 horas, horário de Brasília. O total de alunos varia(va) conforme as matrículas e transferências efetivadas, podendo modificar no decorrer do ano.

¹⁷ Embora a escola esteja legalmente amparada, ofertando uma aula semanal de EF, o número de aulas de cada disciplina pode simbolizar uma hierarquia de saberes na distribuição das disciplinas escolares.

¹⁸ A idade dos alunos mencionada foi considerada até o término da pesquisa de campo.

¹⁹ Atendendo ao rigor científico de uma dissertação, transcrevemos as aulas na forma como ocorreram, não modificando palavras ou expressões ditas pelos participantes, mesmo que esses tivessem erros gramaticais.

esforço dialógico de áreas complementares. As aulas aconteceram no primeiro bimestre²⁰ de 2017, entre os dias 20 de março e 15 de maio de 2017.

Ação Pedagógica 1 “Apresentação do projeto e das ações pedagógicas”

Data: 20/03/2017

Objetivo:

- a) apresentar as ações que serão vivenciadas durante as aulas;
- b) tratar de conhecimentos sobre o lazer e os conteúdos culturais do lazer;
- c) propor aos alunos a escolha de uma modalidade esportiva coletiva²¹ (JDC) para o desenvolvimento das aulas.

Recursos: sala de aula, data show, notebook, questionário A, cartolina, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A Aula

Parte inicial

O professor-pesquisador iniciou a aula em sala, fazendo a chamada e anotou os presentes: 18 alunos no total, que foram identificados pelos números (01,02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18).

Foi feita a entrega do questionário A, para que os alunos pudessem responder perguntas abertas, para verificar os conhecimentos prévios acerca dos temas: aulas de EF e lazer.

O professor aguardou o preenchimento das perguntas e disse que, caso surgissem dúvidas poderiam chamar. O aluno 7 e a aluna 16, solicitaram que o professor os auxiliassem na pergunta nº 1: “*Professor: isso aqui é desde o prézinho?*”(Aluno 7). “*Eu posso colocar aquilo que fizemos no ano passado?*”(Aluna 16).

O professor-pesquisador os orientou a descrever situações e conteúdos que vivenciaram ao longo da escolaridade desde os anos iniciais nas aulas de EF. O aluno 13 perguntou: “*Na nº 4 é necessário responder somente coisas ligadas ao esporte e exercício físico ou pode ser várias coisas?*”. Como resposta, o professor disse que poderiam mencionar o que fazem no tempo disponível para além de atividades físicas, ou seja, atividades que realizam no tempo que sobra das obrigações escolares, familiares e religiosas.

²⁰ O ano letivo nessa unidade de ensino começou tardiamente (13 de março de 2017) devido ao calendário escolar ter sido formulado em função da greve realizada na Rede Estadual de Ensino no ano anterior, que contou com a adesão de alguns professores da referida escola.

²¹ Modalidade esportiva coletiva e modalidade de JDC são entendidas nessa pesquisa como termos sinônimos. Nessa experiência pedagógica, destacamos que o modo de ensinar o esporte, por meio do ensino sistêmico assume um papel importante.

Na sequência, o professor-pesquisador apresentou aos discentes as 8 (oito) ações pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa, destacando que a proposta da experiência pedagógica visava a construção de novos conhecimentos nas aulas de EF.

Quando o professor mencionou que haveriam aulas na sala, dois alunos se manifestaram não muito receptivos a proposta de aulas “teóricas”:

“Mas professor? Não tem jeito de serem todas na quadra?” (Aluno 1).

“Aulas teóricas? Sério?” (Aluno 5).

Como resposta, foi frisada a importância de ocorrer aulas na sala, como oportunidade de acessarem conhecimentos vinculados às aulas práticas. Mesmo diante de tal justificativa, ficou evidente que preferiam aulas práticas, conforme a declaração da aluna 12: *“É que as outras onze matérias são na sala e a EF é a única fora. É um tipo de descanso para a mente”*. Na sequência, foi perguntado aos alunos qual o conceito a respeito do lazer, sendo possível compreender os entendimentos prévios que os mesmos possuíam.

“Algo prazeroso” (Aluna 12).

“Uma coisa que lhe agrada” (Aluno 13).

“Lazer pra mim é dormir” (Aluna 14).

“Fazer as coisas que te diverte” (Aluna 2).

Os alunos disseram o que compreendem como lazer, ou seja, o associam basicamente com um momento de satisfação pessoal, divertimento e tempo para descansar, sem um caráter de obrigatoriedade.

Após ouvi-los, o professor apresentou o conceito de lazer baseado em Marcellino (2010). Para auxiliar a definição, o professor aproveitou para destacar que o lazer é vivenciado como um momento distinto das nossas obrigações do cotidiano, tempo propício para que as pessoas possam aprender vários assuntos e não somente descansar e se divertir.

Desenvolvimento da aula

Na sequência, foram apresentados os conteúdos culturais do lazer, utilizando *data show* para melhor entendimento dos alunos. Esses, compreenderam que as vivências que realizavam, se limitavam geralmente a apenas dois ou três interesses (social, físicoesportivo e o artístico). O professor destacou que eles poderiam manifestar o que entenderam e comentar qual o conteúdo cultural do lazer desperta maior interesse.

“Lazer pra mim é ficar no face e ir no treino de vôlei. Ali eu me distraio” (Aluna 12).
 “Eu gosto de ir na praça e na sorveteria do Pacó²²” (Aluno 15).
 “Eu gosto de sair com minhas amigas” (Aluna 10).

Outras duas alunas disseram que gostavam de assistir filmes (Aluna 14 e Aluna 8). Nesta ação pedagógica, os educandos puderam conhecer os conteúdos culturais do lazer, diferenciando interesses que eles possuem quando realizam alguma atividade desinteressada em seu tempo disponível. O professor-pesquisador perguntou se os alunos usavam o tempo disponível como oportunidade de aprendizagem. Diante disso, dois alunos declararam:

“Eu gosto de assistir documentários de desastres naturais” (Aluno 5).
 “De vez em quando eu assisto no canal you tube: ‘Nem eu sabia’. Traz informações sobre ciências” (Aluno 13).

Como restaram poucas dúvidas a respeito dos conteúdos culturais do lazer, o professor deu prosseguimento a aula, utilizando um cartaz, explicitado na figura a seguir.



Figura 5 - Conteúdos culturais do lazer baseado em Dumazedier (1980) e Camargo (1986). Relação entre lazer e escola baseada em Marcellino (2013). Foto: Jederson Garbin Tenório.

No cartaz, o professor buscou também aproximar a relação do lazer com a escola, além de enfatizar que o conteúdo do lazer que é especificidade das aulas de EF é o conteúdo físicoesportivo e, como exemplo, citou a disciplina de artes que explora o conteúdo artístico do lazer, embora toda a escola possa explorar outros conteúdos culturais do lazer. O cartaz que fora produzido teve como base Dumazedier (1980) e Camargo (1986). A aproximação do lazer com a escola e com a EF escolar foi feita tendo como base Marcellino (2013).

Aproveitando o momento, indagou aos alunos quais outras disciplinas poderiam tratar dos demais conteúdos culturais do lazer.

“Biologia. Por exemplo a gente utiliza quando faz uma caminhada na reserva florestal” (Aluna 2).

“Português. Com leitura de livros” (Aluno 5).

²² Sorveteria do Pacó é um ponto de encontro localizado em frente à praça central da cidade, frequentado na sua maioria, por adolescentes.

*“Nas aulas de Geografia a gente pode conhecer diferentes lugares” (Aluno 11).
 “Arte, logicamente” (Aluno 13).*

Como exemplo, pontuou que uma apresentação de teatro pode ser utilizada por várias disciplinas para abordar diversos temas. A disciplina de Português pode explorar a aprendizagem de poesias e poemas, que são atividades inseridas no campo dos interesses artísticos do lazer.

Finalizada essa parte programada da ação, o professor perguntou se alguém tinha dúvidas em relação aos assuntos abordados ou acerca das ações da pesquisa. O aluno 1 levantou uma dúvida, se as aulas mudariam o conteúdo que ele considerava favorito: *“Professor: Mas nós não vamos poder jogar mais futebol normal nas aulas?” (Aluno 1).*

Como não se tratava de negar o conteúdo esporte das aulas, foi explicado que o ensino do esporte, por meio de jogos e brincadeiras, se constitui em uma estratégia de aprendizagem que valoriza a participação dos alunos e o sentido coletivo. Assim sendo, o futebol não seria desconsiderado, mas o professor salientou que as aulas poderiam proporcionar novos conhecimentos à eles e não somente aulas repetitivas que eles já conheciam.

Parte final

Na parte final da aula, foi proposto para a turma, a escolha de uma modalidade esportiva coletiva para o desenvolvimento nas aulas.

Notou-se que os alunos ficaram entusiasmados com a proposta de opinar a respeito da modalidade esportiva, pois ficaram curiosos pelo resultado da escolha que seria realizada por eles. Foi solicitado que cada um compreendesse e respeitasse a opinião do colega, sem influenciar a escolha do companheiro, deixando-os à vontade, conforme suas preferências pessoais. Essa estratégia de ouvi-los, pretendeu despertar o interesse dos alunos e uma melhor interação com a modalidade esportiva que seria explorada ao longo das aulas.

A maioria (nove) dos alunos, escolheram a modalidade de futsal. Somente 1(um) aluno escolheu basquete. O Voleibol foi mencionado por 8 (oito) alunos. No entanto, algumas alunas (4, 10, 12 e 18), além do aluno 17, demonstraram uma insatisfação com o resultado, externadas nas declarações abaixo:

*“Eu não vou participar das aulas” (Aluno 17).
 “Os meninos são muito fominhas na hora do jogo” (Aluna 10).*

Como resposta, o aluno 11 declarou: *“Vocês só gostam quando tem voleibol nas aulas. Não é assim não”*. Nesse momento, o professor fez uma intervenção na discussão, salientando que as aulas procurariam superar as expectativas deles, sendo programadas para que todos pudessem participar das atividades, que seriam diversificadas, destacando que os alunos poderiam aprender a lógica de uma modalidade coletiva e fazer uma relação com outra modalidade coletiva, percebendo suas semelhanças.

Como o término da aula já estava finalizando, o professor-pesquisador agradeceu a participação de todos e lembrou o dia da próxima ação pedagógica que seria 27/03.

Análise da ação pedagógica

O professor iniciou a aula distribuindo o questionário A, para os alunos responderem, como um instrumento utilizado para apreender informações dos alunos acerca de conhecimentos prévios que os mesmos possuíam. As aulas pretendiam ampliar o conhecimento dos alunos por meio de uma mediação pedagógica sistematizada. De acordo com Luckesi (1994, p. 118): *“O educando é um sujeito que necessita da mediação do educador para reformular sua cultura, para tomar em suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com a apropriação da cultura elaborada”*.

Ao apresentar as 8 (oito) ações da experiência pedagógica, e os alunos (1, 5 e 12) não terem sido muito receptivos à ideia das aulas em sala, percebeu-se nos olhares de alguns alunos, uma certa aprovação naquilo que a aluna 12 havia dito, se referindo à aula de EF como um ‘descanso’ para outras disciplinas que são mais rígidas e cansativas. Aquela manifestação parece ter representado a opinião dos demais alunos. Para Bonfim (2014) a EF se associa à uma perspectiva que contrapõe o rígido modelo escolar e dialoga com uma perspectiva que considera o lazer como possibilidade educativa. No entanto, isso não garante, por si só, uma prática pedagógica em interface com o lazer.

[...] as atividades escolares devem ser trabalhadas de forma a proporcionar a todos os envolvidos um comprometimento com a análise e contextualização da realidade. É nesse sentido que as atividades de lazer (aulas de campo) ganham importância, pois permitem que os alunos se expressem através da linguagem oral, forma de expressão dominante em sua cultura e através de outras linguagens, mas principalmente as corporais...(BONFIM, 2014, p.100).

Na sequência da aula, ao perguntar sobre o conceito de lazer, os alunos 2, 12, 13 e 17, mencionaram que o consideram basicamente como descanso, relaxamento e divertimento. Essas falas dos alunos expressam significados semelhantes aos estudos de Santos (2016) e

Conceição (2016), em que os entrevistados relacionaram o lazer à diversão, distração, ao prazer de fazer algo que gostam. Ou seja, os adolescentes associam o lazer com a possibilidade de realizar algo distinto das obrigações cotidianas.

Como se tratava de tensionar o conceito do senso comum com o conhecimento elaborado, o professor-pesquisador apresentou a definição de lazer, baseada em Marcellino (2010, p. 29), que o compreende: “[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’. O importante, como traço definidor, é o caráter ‘desinteressado’ dessa vivência”. O professor aproveitou para complementar, dizendo que o lazer é um momento distinto das nossas obrigações do cotidiano, sendo um tempo propício para que as pessoas possam aprender²³ vários conhecimentos e não somente descansar e se divertir.

Os conteúdos culturais do lazer foram apresentados aos alunos baseados em Dumazedier (1980): físicosportivos (práticas esportivas, pesca, jogos, corridas etc.), artísticos (pintura, música, teatro etc.), intelectuais (leitura, palestras, pesquisa etc.), manuais (artesanato, jardinagem, bordados etc.), sociais (festas, bailes, encontros etc.), e também o turístico (passeios, viagens etc.). Este último, fundamentado em Camargo (1986).

Ao solicitar que os discentes comentassem a respeito dos conteúdos culturais que despertam maior interesse, os alunos (8, 10, 12, 14 e 15) mencionaram conteúdos que são vivenciados no tempo disponível, que visam diversão e relaxamento e que, conforme Gomes (2008), o modo como é concebido esses conteúdos podem ser redimensionados, sendo considerados como direito social que contrapõe à lógica do consumismo. Além disso, o interesse predominante entre esses alunos, parece ser o social. “Os interesses sociais são aqueles em que o principal foco é a sociabilidade” (LOPES da SILVA e SILVA, 2012, p. 69). Quando se trata de interesses sociais do lazer, há uma procura por relacionamentos e convívio social, tendo como base as conversas e reuniões de amizade.

Ao perguntar se os alunos utilizavam o tempo disponível para aprender sobre vários assuntos, os exemplos dados pelos participantes 5 e 13 colaboraram no entendimento de que o lazer também pode ser considerado tempo propício para aprendizagem. De acordo com Marcellino (2013, p. 15), o lazer pode ser vivenciado: “[...] não apenas como possibilidade de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social”. Para o autor, o

²³ Para Marcellino (2013) não devemos negar o descanso e o divertimento, mas enfatizar a dimensão menos considerada do lazer, a de desenvolvimento que a vivência do lazer pode ensejar.

lazer pode ser um tempo passível de transformações sociais, de criação e luta que tencione com modelos dominantes.

O cartaz que ilustrou a relação do lazer com a escola foi baseado nas ideias de Marcellino (2013, p.22) ao considerar que: “[...] não é possível desconhecer as relações existentes entre o lazer, a escola e o processo educativo”. Cada um desses elementos, precisam estar interligados em um processo educativo. Nesse sentido, os conteúdos físicosportivos do lazer foram destacados no cartaz como especificidade da disciplina de EF, assim como a disciplina de arte e sua proximidade com os conteúdos culturais artísticos. Na escola, as duas disciplinas, são as que mais se apropriam dos aspectos educativos do lazer (MARCELLINO, 2010). A ilustração, por meio do cartaz, conforme sugere Libâneo (1994), é uma forma de apresentação gráfica, que pode ser utilizada para enriquecer a explicação.

Quando o professor-pesquisador perguntou quais outras disciplinas podem tratar de conteúdos culturais do lazer e os alunos 2, 5, 11 e 13 fizeram menções à outras matérias do currículo, visualiza-se a ideia de que a escola possa se apropriar de uma educação para o lazer em um trabalho interdisciplinar. De acordo com Marcellino (2013, p. 28): “[...] o lazer não pode ser tratado unicamente por uma disciplina, mas exige o esforço de diversas delas, em busca de um trabalho integrado”.

A dúvida levantada pelo aluno 1, com a preocupação que o futsal “normal” fosse desconsiderado das aulas e o modo como se apropriavam daquela prática, indicou um certo “cuidado” para que a proposta pedagógica pudesse contemplar e atender as expectativas dos alunos no decorrer da pesquisa. Por isso era necessária valorizar suas experiências e preferências e depois ampliá-las (DAOLIO, 2006).

A tensão criada na escolha da modalidade esportiva coletiva (com 9 votos-futsal, contra 8 votos-voleibol) sugere uma ligação com a figura 6, ou seja, o resultado da escolha pela modalidade esportiva sinalizava o modo “velado” que a turma se estruturava em suas relações sociais. A aluna 9, de blusa azul, ao centro, simbolizava uma fronteira delimitada entre dois grupos que rivalizavam em vários momentos dentro do ambiente escolar.



Figura 6 - vista parcial dos alunos do 2º ano A, durante a aula 1. Foto: Juvenilson de Souza.

Mesmo diante de tal análise, consideramos conforme Daolio (2006) a importância, no Ensino Médio, dos conteúdos serem tratados pelo professor juntamente com os alunos. O futsal parece ter sido escolhido por aquela turma por fazer parte da tradição das aulas e da experiência dos alunos. Embora, no Ensino Médio, a tendência é que um número maior de alunos desconsidere²⁴ um modelo de aulas com essas características, a própria constituição do espaço escolar, com uma quadra que prioriza a prática de esportes como o futsal, o voleibol e o basquete, contribui para que os alunos associem as aulas à modalidades esportivas como algo cristalizado. Cruz de Oliveira (2010) considera que a maioria das escolas possuem uma quadra poliesportiva, que poderia ser chamada de quadra “tetraesportiva”, visto que prioriza apenas 4 (quatro) modalidades esportivas. Tal explicação sugere a preferência do futsal e, na sequência, o voleibol como conteúdos preferidos pelos alunos daquela turma.

O comentário da aluna 10, representa que o comportamento “fominha” dos meninos, pode ser um obstáculo que inibe a apropriação do jogo de futebol na escola, estendendo esse tipo de situação para os momentos de tempo disponível, sendo conforme Marcellino (2008), uma barreira intra-classe social, ou seja, fatores que dificultam a prática do lazer, no seio dos próprios grupos sociais. “[...] a classe social, o nível de instrução, a faixa etária, o gênero, entre outros fatores, limitam as oportunidades de práticas do lazer” (MARCELLINO, 2008, p. 14). Na EF também existem alguns aspectos que afastam os alunos de uma participação nas aulas, tais como privilégios aos mais habilidosos, divisão das aulas entre meninos e meninas, atividades mistas sem adaptações, utilização do esporte no modelo de alto nível, etc.

O descontentamento dos alunos (4, 10, 12, 17 e 18) por preferirem que o voleibol fosse escolhido, representa as expectativas que os alunos têm em relação às aulas e podem ser compreendidos pelo modo com que o esporte faz parte do cotidiano das pessoas, baseados em

²⁴ De acordo com Daolio (2006, p. 89): “O que temos visto hoje é que somente os alunos mais habilidosos gostam das aulas de educação física e praticam algumas modalidades”.

uma tradição simbólica. Para Lopes da Silva (2013), a EF tem um papel fundamental de ressignificar um entendimento prévio viabilizando o acesso ao conhecimento sistematizado. Ou seja, os alunos podem ter certas expectativas em relação ao futsal, marcado pelo individualismo, pelas diferenças de gênero, pela repetitividade etc. Uma mediação pedagógica pode levar os alunos a vivenciarem modos de jogar e aprender que desconhecem e atribuir outros sentidos à essa modalidade. De certa maneira, o comentário do aluno 11, simboliza como as aulas constituem espaços complexos de tensões e conflitos que sinaliza para a importância da mediação pedagógica em um processo educativo comprometido. Embora, houvesse essa tensão, a proposta de considerar a opinião dos educandos, valoriza os saberes possíveis de serem tratados pedagogicamente, revelando um caminho relevante de aprendizagem e compreensão na perspectiva da educação para o lazer. De acordo com Marcellino (2010, p. 82): “Não tenho dúvidas de que a aprendizagem possa se beneficiar de aspectos característicos do lazer, como a espontaneidade na escolha dos temas e o caráter lúdico como forma de abordagem”.

Essa aula marcou o ponto de partida da pesquisa. Mais do que isso, importa reconhecer os saberes dos educandos, aquilo que e(ra) valorizado no contexto a ser trabalhado, supondo um ponto de chegada que supere o senso comum dos participantes, oportunizando o acesso aos mesmos à conhecimentos sobre o lazer e seus conteúdos, visando uma educação para o lazer.

Ação Pedagógica 2 “Vivência de uma modalidade esportiva conforme a escolha dos alunos”

Data: 27/03/2017

Objetivo: propor aos alunos a vivência de uma modalidade esportiva coletiva de acordo com sua escolha.

Recursos: quadra, bola, coletes, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A aula

Parte inicial

O professor-pesquisador iniciou a aula com 16 alunos presentes, que foram identificados pelos números (01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18) e 02 alunas ausentes, identificadas pelos números (6 e 9).

O professor-pesquisador reuniu-os no círculo central da quadra e explicou o que seria realizado na ação pedagógica, ou seja, que eles jogariam a modalidade esportiva escolhida por eles na aula anterior.

Foi notado que a maioria dos presentes se dispuseram a participar da atividade na ação pedagógica, com exceção dos alunos 11 e 17, que estavam sentados na arquibancada. O professor fez uma aproximação e pediu que eles se inserissem em uma equipe para participar da aula. *“Professor, hoje não estou bem. Fiz uma cirurgia no dente. Deixa para a próxima”* (Aluno 11). O educador considerou a justificativa e disse que aguardava a inserção dele na próxima aula. Ao ouvir a conversa, a aluna 14, comentou em voz baixa ao professor: *“Ele sempre inventa uma desculpa professor. Ano passado ele só jogava xadrez na aula”*. Já o aluno 17, parecia não querer jogar, como forma de protesto em relação a modalidade esportiva, no caso do voleibol não ter sido contemplado, ficando próximo da linha lateral da quadra, enquanto os demais educandos estavam no círculo central da quadra. O professor argumentou que sua participação é de fundamental importância e esperava que as aulas fossem diferentes daquelas que ele não considerou importantes, pois as atividades foram programadas para que todos pudessem aprender o futsal de maneira lúdica.

Como proposta inicial, não era pretexto que o professor-pesquisador fizesse intervenções durante o jogo, para que pudesse visualizar a maneira como os alunos jogavam e se organizavam na modalidade, bem como seus modos de participar no modelo de aulas que eles estavam acostumados, ou seja, por meio das aulas que tiveram, dos campeonatos que participaram e como assistiram na televisão, sem adaptações pedagógicas que pudessem atender às diferenças de gênero, habilidade e interesses.

Desenvolvimento da aula

Antes de iniciarem as partidas, os alunos 1 e 13 perguntaram ao professor se era necessário formar as equipes separando os meninos das meninas ou se poderia ser misto. Como resposta, o professor disse que procedessem da forma que eles considerassem habitual.

Após alguns minutos “negociando”, os alunos concordaram que poderiam jogar misturados, meninos e meninas, embora uma das meninas não se mostrou favorável ao futsal misto, reclamando uma desvantagem biológica, que é também uma construção cultural: *“Ah! Os meninos são muito brutos”* (Aluna 10). Essa manifestação por parte da aluna, remete à uma visão que atribuí as meninas um papel secundário no jogo, dificultando uma participação

equilibrada. O pressuposto de que o futebol é um esporte associado ao estereótipo masculino, forte e dominador, distingui-se do feminino, tido com dócil e frágil.

Foi possível perceber que a iniciativa na formação e na escolha das equipes foi dos alunos que tinham maior “*status*” dentro do grupo em função de possuírem maior habilidade técnica (Aluno 1, 5 e 13).

O aluno 5 declarou: “*Vamos aproveitar hoje para jogar assim, porque nas próximas aulas vai ser diferente*”, e outros companheiros concordaram com um sinal de positivo ao balançar a cabeça. A preocupação inicial durante a composição das equipes, se voltava para a escolha de quem poderia atuar como goleiro, sendo uma posição considerada menos importante. Quando as equipes estavam quase todas completas, o aluno 5 pediu ao aluno 17 que atuasse como goleiro da equipe: “*Vai lá no gol então. É só ficar lá parado*” (Aluno 5). O aluno 17 não concordando muito, mas considerando que poderia colaborar minimamente com a partida, se dirigiu para a baliza. “*Eu não sou bom no gol, mas melhor que ir na linha*” (Aluno 17). No decorrer do jogo, o descontentamento, por parte principalmente de algumas meninas demonstrava que algumas alterações deveriam ser feitas naquela prática, para que elas pudessem se sentir mais pertencidas ao grupo:

“*Um time ficou muito forte*” (Aluna 10).

“*Ah professor! Os meninos quase não tocam a bola pra nós*” (Aluna 16).

As meninas, embora em maior número na turma, ocuparam o papel de coadjuvantes na referida aula, concordando com o direcionamento da atividade por parte dos meninos. Notou-se que os alunos que tomaram a iniciativa na formação de equipes, tinham maior influência sobre os demais durante o jogo e a bola passava com maior frequência pelo seu domínio. Embora se tratasse de alunos do Ensino Médio, verificou-se em algumas oportunidades, aglomeração dos participantes próximo a bola ao longo da partida, como representada na figura abaixo.



Figura 7- momento de aglomeração dos alunos no jogo de futsal na aula 2. Foto: Juvenilson de Souza.

Após alguns minutos, quando uma das equipes ganhava a partida por 2 (dois) gols de diferença e se aproximando do término do tempo estipulado, notou-se um desânimo pelos participantes que estavam sendo derrotados. Como a turma era composta por um número menor de meninos, as equipes foram formadas com dois meninos e três meninas em cada equipe.

Na sequência, os(as) alunos(as) que estavam aguardando sua vez de jogar, adentraram na quadra. Essa segunda partida foi permeada por jogadas individuais, tanto que após 8 (oito) minutos de jogo, uma das meninas (aluna 3) foi sentar na arquibancada. Ao se dirigir a ela, o professor-pesquisador questionou o motivo de sua desistência. Como resposta ela disse: “*Professor, esses meninos não passam a bola para nós*” (Aluna 3). O educador sugeriu à aluna que voltasse à partida, pois a equipe dela iria ficar em desvantagem, mesmo assim a referida aluna permaneceu na arquibancada.

Tal desistência, marca um descontentamento com os colegas que pouco interagiam com os menos habilidosos. Após o tempo pré-estabelecido para a observação necessária do educador, as partidas foram finalizadas.

Parte final

Ao finalizar a segunda partida e os alunos terem jogado, o professor-pesquisador solicitou aos educandos que sentassem na arquibancada para que todos pudessem escutar e participar das considerações finais.

O professor comentou que observou o modo dos alunos disputarem e se apropriarem da modalidade e a maneira como alguns deles tomaram a iniciativa da formação das equipes. Também destacou que alguns alunos, mesmo fazendo parte da equipe, não eram vistos como

importantes pelos companheiros. Nesse momento, alguns alunos olharam uns para os outros, com uma expressão de concordância. O professor disse que faria algumas perguntas e pediu para que eles se manifestassem nesse momento. As perguntas feitas aos alunos foram:

a) Quais estratégias vocês utilizaram para atingir o objetivo do jogo?, como comentários, os alunos mencionaram:

“Troca de passes. Incentivar os companheiros” (Aluno 1).

“Tocava a bola para quem estava livre, mais perto” (Aluno 7).

“Procurava manter na frente quem tinha habilidade. Eu sou péssima para fazer gol. Então ficava atrás” (Aluna 12).

b) Houve diálogo entre os companheiros da equipe para se organizarem taticamente?, os alunos declararam:

“Não houve diálogo. Só entrou e jogou” (Aluna 2).

“Embora eu pensasse, eu não compartilhei com o time. Só pensei em ficar atrás” (Aluno 13).

“Faltou organização. Senti uma certa divisão entre meninos e meninas” (Aluno 17).

“Nós não pensamos em estratégia, simplesmente a gente montou o time e jogou” (Aluna 18).

O professor-pesquisador após ter escutado os alunos, comentou que pensar o jogo, pensar estratégias, é uma forma de dialogar entre os membros da equipe. Outra menção foi que, os alunos com maior habilidade técnica poderiam ter atitudes mais acolhedoras com os demais, criando um ambiente mais propício, afinal a aula de EF se diferencia do treinamento esportivo que alguns, inclusive, faziam parte. O professor-pesquisador explicou que, todos devem se apropriar dos conteúdos e não somente os mais habilidosos, nesse sentido, destacou a desistência de alguns no meio da partida.

Ao finalizar a aula, o professor agradeceu a participação de todos e informou sobre a próxima aula que seria no dia 03/04.

Análise da ação pedagógica

Esta aula teve como finalidade a vivência de uma modalidade esportiva coletiva, escolhida pelos alunos na aula 1, ou seja, o futsal, conforme as experiências dos mesmos. Esperava-se que a proposta de atender as expectativas dos alunos os conduzissem a uma aprendizagem significativa do conteúdo.

Ao observar os alunos 11 e 17 sentados na arquibancada, o professor buscou uma aproximação que os levassem a participar daquela ação pedagógica. Para Souza (2008), a

participação dos alunos nas aulas de EF é resultado das experiências que os mesmos tiveram na família e no grupo de amigos, além de influências que a mídia veicula. Além disso, a vivência de práticas corporais na própria escola, desde as primeiras aulas, faz com que eles atribuam um sentido aos conteúdos explorados. Compreender isso como importante, não desconsidera a necessidade da disciplina integrar o aluno às aulas.

Embora a ação pedagógica não presumisse uma mediação pedagógica, propriamente dita, destaca-se que a presença do educador no ambiente, já é uma forma de modificar o ambiente da aula.

A pergunta dos alunos 1 e 13, em relação ao gênero na formação das equipes, fez com que o professor-pesquisador destacasse a importância de que eles procedessem de maneira habitual²⁵, como de costume, para que fossem visualizadas como os mesmos se apropriavam da modalidade de futsal.

Quando a aluna 10 manifestou-se contrária a jogar com os meninos, não se tratava somente da força que era desproporcional, mas da maneira como os mesmos agiam no jogo frente às meninas. De acordo com Souza (2008), as meninas preferem fazer aula sem os meninos, porque os consideram “grossos”, “estúpidos” ou não as deixam jogar. Esses detalhes relacionados à questão de gênero encontram resistências por parte de ambos os lados, quando a própria aluna 10, juntamente com a aluna 16, buscam mecanismos para minimizar essas diferenças, reivindicando condições de igualdade no jogo.

A escolha das equipes e o modo com que os alunos (1, 5 e 13) exerciam sua influência sobre os demais, geraram outros comportamentos em função do modo como eles agiam na aula. A iniciativa do aluno 5 em solicitar que o aluno 17 assumisse a função de goleiro, representa o modo como era exercida sua liderança naquele grupo. Essa influência, se estendia aos alunos 1 e 13 e adentrava na partida de futsal. No trabalho de Cruz de Oliveira (2006, p.304), podemos visualizar características semelhantes:

A maneira como os meninos jogavam, ou melhor, as diversas técnicas empregadas por estes nos jogos serviram para determinar quem jogava mais e quem jogava menos. Quem era mais habilidoso, além de galgar maior *status*, participava mais do jogo, o contrário acontecendo para os não tão habilidosos.

²⁵ Para Luckesi (1994, p.95): “O senso comum nasce exatamente desse processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, ele é uma “forma de ver” a realidade – acrítica”.

Ao desistir do jogo, a aluna 3 demonstra um mecanismo de defesa frente a maneira como o conteúdo futsal era utilizado, fragmentando sua participação no decorrer da partida. Essa desistência indica a necessidade de revisão da tradição das aulas para aquele grupo, a fim de contemplar diferentes níveis e habilidades. A desistência no jogo dessa educanda, fez com que o professor-pesquisador tentasse convencê-la a voltar para a partida, sem obter êxito, embora tenha sido importante a abordagem à aluna, como maneira de reconhecimento de sua importância no ambiente escolar. Cruz de Oliveira (2010) considera que o papel do professor é agir no sentido de promover a igualdade de oportunidade durante as aulas. Nesse sentido, destaca que o princípio de alteridade é fundamental para pensar nos outros, nem como inferiores ou superiores, apenas como diferentes. A preocupação com os educandos “*figurantes*”, torna-se fundamental no processo de aprendizagem e aproxima professor e aluno em um esforço que possa superar as dificuldades.

Um dos pretextos da aula foi observar o modo como os alunos se apropriavam daquela prática corporal, no caso o futsal, e a partir do conhecimento e experiência que eles possuíam, ampliar a compreensão dos mesmos e diversificar suas experiências corporais acerca do futsal. Para Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 65):

O objetivo principal do diagnóstico a partir do jogo foi observar os comportamentos de jogo, com o propósito de identificar os principais problemas que comprometiam o desempenho do jogo e dos alunos e, ainda, efetuar melhor análise e compreensão técnico-tática de cada jogo.

Na parte final da aula, ao reunir os alunos, foi perguntado à eles: “Quais estratégias vocês utilizaram para atingir o objetivo do jogo?”, sendo considerado as falas dos mesmos (Aluno 1, Aluno 7 e Aluna 12), que conduziu à uma possível reflexão a respeito da atividade vivida e de pensar o jogo taticamente.

Por se tratar de um problema tático a ser solucionado, Garganta (1998, p. 23) considera que: “O desenvolvimento da capacidade de jogar implica um desenvolvimento de “saberes”. Saber *o que fazer...*”

A pergunta pretendia levar os discentes a pensar para além de “ir para a quadra jogar”. Era necessário que eles pensassem o jogo como uma disputa complexa entre duas equipes com objetivos semelhantes, que precisam planejar antecipadamente suas ações para que o jogo pudesse ocorrer.

As opiniões dos participantes (Aluna 2, Aluno 13, Aluno 17 e Aluna 18), diante da última pergunta, demonstrou que o diálogo entre os companheiros antes do início do jogo não foi realizado. Para Lopes da Silva (2013) o individualismo e a exclusão são valores que geram

frustração no ambiente escolar. A ausência do diálogo é um problema a ser superado em um ambiente que preconize uma educação para o lazer. Nesse sentido, o individualismo precisa ser substituído pelo companheirismo, de modo que todos são importantes para a equipe. A proposta de ensino para as demais aulas visava maior integração, com o intuito de que todos aprendessem a modalidade esportiva coletiva, participando de maneira mais equânime.

Ação pedagógica 3: “Conhecimento pertinente da modalidade de futsal”.

Data: 03/04/2017

Objetivo: apresentar a modalidade esportiva coletiva que será vivenciada nas aulas.

Recursos: quadra, coletes, bolas, *data show*, notebook, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A aula

Parte inicial

Essa aula teve a presença de 18 alunos no total, que foram identificados pelos números (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18). Todos os presentes participaram da ação pedagógica.

O educador explicou o objetivo proposto para a aula que seria primeiramente na sala com a introdução dos conhecimentos²⁶ relacionados a modalidade de futsal. Foram abordados os seguintes temas: ano de criação, país de origem do futsal; finalidade do jogo; principais mudanças de regras; semelhanças com outras modalidades esportivas coletivas.

Ao iniciar a aula, alguns alunos prestaram atenção nos conhecimentos a respeito da modalidade esportiva, embora, um dos alunos demonstrou que aguardava ansioso para ir para a quadra: “*Professor nós podemos também pesquisar em casa*” (Aluno 7). O professor salientou a importância do momento de aprendizagem coletiva que é uma oportunidade dos alunos esclarecerem eventuais dúvidas acerca do tema.

Ao questionar os alunos sobre o país de origem do futsal, alguns alunos que se manifestaram, acreditavam que o futsal é um esporte criado no Brasil (Aluno 1, Aluno 5, Aluna 12). Somente um dos alunos disse que era um esporte surgido na Espanha (Aluno 13). Ninguém sabia que o futsal foi criado no Uruguai, primeiramente sob a denominação de futebol de salão.

²⁶ Informações obtidas nas *home pages*: <http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/origem/index.html> e <http://www.fmfsal.org.br/futsal/historia-do-futsal/>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

Em meio as explicações sobre as regras, uma das meninas perguntou: “O que é impedimento?” (Aluna 12). O professor disse que em outra oportunidade poderia ser abordado esse detalhe da regra do futebol, mas que não existe impedimento no futsal. Os alunos ficaram surpresos quando foi abordado que, até a década de 1980, os arremessos laterais eram cobrados com as mãos e não era permitido fazer gols dentro da área.

Como se tratava de fazer uma introdução teórica acerca do futsal e abordar as principais regras, bem como seu ano de criação e país de origem, foi finalizada a parte inicial da aula.

Desenvolvimento da aula

No início das atividades na quadra, as alunas 3, 6, 9 e 16 estavam com mínima iniciativa em realizar as tarefas (ficando na lateral da quadra observando). Já o aluno 15 perguntou: “*Posso ficar sentado professor?*”. Foi necessário, ao professor-pesquisador incentivar todos a participarem das atividades e solicitar que realizassem a tarefa junto com os demais. Quando se iniciou a atividade, os referidos alunos foram se inserindo aos poucos na brincadeira.

O primeiro jogo realizado foi o mãe da rua²⁷, sendo propício para o entendimento de princípios²⁸ relacionados a ataque e defesa. Quadra de Vôlei. Pegador ao centro. Variações: a) Com Bola; b) Sem bola; c) Com dois pegadores.

No jogo “mãe da rua”, o professor-pesquisador notou que os alunos participaram com entusiasmo e satisfação, pois alguns já tinham vivenciado essa brincadeira na época de criança. “*Eu lembro que a gente brincava disso no primário*” (Aluna 18). “*Ah Professor, brincadeira de criança*” (Aluno 7). No decorrer da dinâmica, os alunos que tinham maior agilidade, atravessavam a rua com mais frequência, mas foi possível à todos arriscarem a superar o desafio de “atrasar a rua”, tendo um significado importante para os educandos menos habilidosos, além de terem que prestar atenção na ação daquele(a) que se encontrava na função de “mãe da rua”.

Quando foi inserido a bola ao jogo, os alunos tiveram uma maior dificuldade para atravessar o espaço delimitado. Mesmo assim, alguns alunos que dominavam a bola com certa limitação técnica, se esforçavam para atingir o objetivo, ocasionando uma pequena comemo-

²⁷ Neste jogo uma pessoa é escolhida para ser o pegador, denominando-o de “mãe da rua”. O jogo representa uma rua, onde os participantes deverão atravessar para o outro lado sem serem pegos pela “mãe da rua”. As linhas laterais da quadra (lado de fora) serão as calçadas e o lado de dentro das linhas será a rua. O jogador que for tocado pela “mãe da rua”, no momento que estiver invadindo a rua, torna-se pegador.

²⁸ Maneira como o praticante se relaciona com o objeto do jogo (bola), com o espaço, além de se comunicar com os companheiros e atrapalhar o adversário (GARGANTA, 1998).

ração quando ultrapassavam a linha (Aluna 4, Aluna 6 e Aluna 9). Houve uma rotatividade entre aqueles que ficavam no centro como “mãe da rua”, sendo uma atividade que privilegiou a participação e satisfação entre os participantes. Quando o professor finalizou a atividade as alunas disseram:

“Essa brincadeira foi divertida” (Aluna 8).

“Ah! Já acabou? Tá tão legal!” (Aluno 17).

Na sequência foi proposto o jogo de dez passes, por caracterizar uma situação de disputa de bola entre duas equipes em um espaço pré-determinado em que se exige o empenho dos participantes e a necessidade de marcação dos adversários sem a posse de bola e de ocupação dos espaços vazios com posse de bola.

Algumas regras foram adotadas: a) dar no mínimo dez passes de posse de bola; e b) ao se atingir o objetivo do número de passes o jogo se reiniciará com a posse de bola para a outra equipe. Foi salientado pelo professor no decorrer do jogo, que os alunos dialogassem pensando estratégias para atingir o objetivo de dar dez passes entre os companheiros.

No jogo de dez passes, os alunos foram divididos em equipes com 6 (seis) participantes, no espaço da quadra de basquete, notando-se uma certa dificuldade de efetuarem a troca de passes entre os companheiros.

Em alguns momentos, notou-se que as alunas 3, 6, 9 e 16, pouco recebiam a bola, mostrando-se desanimadas e pouco se movimentavam nos espaços vazios para darem opção de passe aos colegas. Então, o educador interrompeu o jogo e reuniu-os novamente orientando a se organizarem e dialogarem, de tal maneira que pudessem atingir o objetivo do jogo. Foi reforçada a importância do deslocamento sem a bola, dando opção de passe para o companheiro, sendo essa movimentação igualmente importante para a equipe, além de que todos da equipe pudessem receber a bola e não somente alguns alunos. O espaço do jogo foi ampliado para a quadra toda.

Somente uma das equipes atingiu o objetivo de conseguir os dez passes, embora as outras duas tivessem atingido o número de 8 (oito) passes. Durante a atividade, o aluno 13, demonstrou uma certa impaciência com a aluna 9 (companheiros de equipe) quando a mesma “tirou” a posse de bola do aluno 13. *“Você está louca?” (Aluno 13).* Quando o professor chamou sua atenção, reprimindo sua atitude, logo ele se desculpou: *“Foi mal professor” (Aluno 13).* Aquele fato teve implicações na participação da aluna 9, ao longo do jogo. Isso porque após alguns minutos ela (Aluna 9) se dirigiu até o professor-pesquisador e pediu para ir ao banheiro. O professor-pesquisador aproveitou e incentivou-a a participar novamente dizendo

que não deveria se desanimar diante das situações que ocorrem em meio a um jogo, que pode ser causado pela vontade dos companheiros de vencer, como uma maneira de minimizar o conflito gerado.

A atividade foi finalizada e o professor-pesquisador propôs o jogo formal da modalidade de futsal. As equipes foram formadas novamente com 6 (seis) participantes, utilizando o espaço da quadra de futsal para que fosse observado se conseguiriam desenvolver um jogo de nível bom²⁹. Primeiramente foi proposto que as equipes deveriam dar 8 (oito) passes antes de fazer a finalização. Como houve uma dificuldade do jogo fluir, o educador fez uma intervenção propondo uma mudança na regra, havendo a necessidade de que todos os companheiros tocassem na bola, antes de finalizarem a jogada. Além disso, utilizou interrupções no jogo, orientando aos alunos para que ficassem parados ao sinal sonoro do apito. Essa estratégia auxiliava na demonstração de erros de posicionamento, possíveis aglomerações ou então passes que poderiam ser realizados.

Após alguns minutos do jogo ter reiniciado, o professor parou³⁰ o jogo, por meio do apito no primeiro sinal de aglomeração, sendo uma situação para a mediação pedagógica do mesmo.

As observações foram feitas em relação aos passes que os alunos poderiam ter dado aos companheiros, além dos demais companheiros se desmarcarem dos adversários para receber a bola. À equipe que estava sem a posse de bola, foi explicado que haviam falhas na marcação e distribuição dos jogadores no espaço de jogo.

Essa ação pedagógica foi importante para os alunos refletirem ações táticas, sendo inclusive contribuição para a formação de espectadores ativos³¹.

O professor finalizou a partida após perceber que todos haviam jogado e as ações pedagógicas foram adequadas para aquela aula, levando em conta que houve uma melhora na troca de passes e na ocupação do espaço de jogo.

Foi notado que diante da dificuldade em atingir o objetivo de alcançar os 8 (oito) passes na primeira disputa entre as equipes, um aluno foi se dirigindo ao “subúrbio³²” da quadra

²⁹ Segundo Garganta (1998), os fatores que contribuem para que o praticante desenvolva um “bom jogo” são: troca de passes, movimentação para receber a bola, clareza no objetivo do jogo, deslocamento em espaços vazios etc.

³⁰ Parar o jogo, não faz(ia) parte da tradição das aulas, sendo notado um “ar de reprovação” dos alunos mais “*influentes*” que queriam aproveitar o maior tempo possível da aula jogando.

³¹ Para Dumazedier (1980) e Marcellino (2010) a atividade do lazer, não pode ser considerada, por si só, ativa ou passiva. O que pode diferenciá-la é a atitude que o sujeito assume diante da vivência realizada.

³² Expressão utilizada por Cruz de Oliveira (2010) para se referir aos cantos da quadra, onde se localizam alunos que geralmente não participam ativamente das aulas, mas ficam à margem do processo de aprendizagem.

(Aluno 17). Após a finalização da atividade, o professor abordou o aluno 17 perguntando a ele o motivo de seu afastamento no jogo formal, já que na brincadeira da “mãe da rua” e “dez passes” sua participação foi identificada, diferenciando-se de seu comportamento no jogo formal. Na opinião dele, quando a atividade foi ficando mais parecida com o “jogo sério”, ele notou que os colegas passavam a bola com menor frequência, embora ninguém tenha manifestado descontentamento, disse que: *“Ah! No futsal eu fico meio assim. Se fosse no vôlei, eu sentia mais confiança quando jogava”* (Aluno 17).

A participação dos alunos que possuíam uma limitação técnica precisava ser mediada pelo professor, além do apoio dos colegas mais “*influentes*”, possibilitando um sentimento de pertencimento ao grupo. Aliás, a maneira como os alunos estabelecem as amizades entre os companheiros da turma, tem implicações na participação dos mesmos nas aulas.

Parte final

Para finalizar a ação pedagógica, o professor pediu a todos que sentassem na arquibancada para ouvirem algumas considerações a respeito das atividades vivenciadas. Foi destacado que os jogos trabalhados privilegiaram a ludicidade na aprendizagem de uma modalidade esportiva coletiva, no caso o futsal. O educador perguntou o que haviam notado de diferente em relação a aula passada. Como resposta obteve as seguintes declarações:

“Nossa! Mudou muito. As meninas estão mais organizadas. Aquele jogo (dez passes) que fizemos primeiro ajudou muito na movimentação e posicionamento” (Aluno 5).

“Se for comparar com a semana passada, as meninas estão com mais noção de jogo. Na aula anterior elas estavam igual “barata tonta”. Ficavam paradas olhando as parceiras. Hoje elas estavam sabendo tocar” (Aluno 13).

Com os comentários, algumas participantes (Alunas 2, 8 e 14) mostraram-se contrariadas com as declarações, sendo possível identificar isso pelas suas expressões. O professor-pesquisador perguntou se houve uma melhora no nível do jogo para toda a turma, como uma maneira de ter um retorno tanto de meninos como de meninas. Mais uma vez o aluno 5 se manifestou: *“Melhorou o companheirismo, tivemos que aparecer para receber a bola, trabalho em equipe”*.

O professor-pesquisador disse aos alunos que, antes de começar o jogo formal é preciso dialogar com os colegas, distribuindo funções dentro da equipe e procurar dar importância

igual aos companheiros. Também é relevante que as regras de ação³³ e princípios de gestão³⁴ sejam pensadas por cada um antes do jogo, ou seja, pensar o jogo antes de disputá-lo.

Como a aula foi dividida em dois momentos, na sala e na quadra, o professor argumentou que a aula foi programada em duas partes: teórica e prática, salientando que os conhecimentos abordados tanto em sala como em quadra são complementares. A teoria dava suporte para aquilo que era feito na prática, sendo importante a união teoria e prática na EF. Como exemplo, mencionou a disciplina de Ciências, onde a aula no laboratório seria prática, que não dispensaria a aula em sala.

Foi destacado que os jogos propostos para aquela aula buscaram trabalhar algumas ações necessárias para a modalidade de futsal, dando o exemplo do jogo da “mãe da rua”, onde havia um objetivo, um adversário e quem estava no centro da rua (mãe da rua) precisava evitar a progressão do adversário, bem como quem estava nas laterais necessitava se desmarcar.

Como o tempo da aula estava se esgotando, o professor-pesquisador agradeceu a presença de todos, comunicou a data da próxima aula que seria 10/04 e disse que embora tenha feito essas considerações, notou uma atitude mais acolhedora entre os colegas, isto é, um espírito de equipe mais presente nas ações do jogo.

Análise da ação pedagógica

O professor-pesquisador deu início à aula: “Conhecimento pertinente da modalidade de futsal”, percebendo que a pressa em ir para a quadra, representada na fala do aluno 7, parecia compor as expectativas dos alunos, considerando que as turmas de Ensino Médio têm apenas uma aula semanal. Ilha e Hypolito (2016, p.177) consideram que: “[...] os alunos, ao quererem o futebol ou outro esporte coletivo nas aulas de Educação Física, não se interessam por conhecer o histórico do futebol, aprimorar o conhecimento de regras ou mesmo as técnicas e táticas esportivas, eles querem jogar!”. No entanto, podemos considerar um ponto positivo, quando os educandos demonstram vontade em participar da aula, em uma fase que o

³³Maneira como os jogadores apresentam disponibilidade de responder a situações apresentadas no decorrer do jogo, envolvendo conhecimento tático e tomada de decisões.

³⁴ Os princípios de gestão estão presentes nas modalidades coletivas e dividem-se em ataque e defesa. “[...] princípios de ataque são: conservação individual e coletiva da bola, progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário e finalização da jogada, visando à obtenção de ponto. Os três princípios da defesa são: recuperação da bola, impedir o avanço da equipe contrária e da bola em direção ao próprio alvo e proteção do alvo visando impedir a finalização da equipe adversária” (DAOLIO, 2002, p.100).

nível de interesse pelas práticas corporais na escola geralmente diminui, conforme aponta Darido (2004).

Outra justificativa para a pouca receptividade dos alunos em relação às aulas teóricas de EF pode ser apoiada em Cruz de Oliveira (2010) que a descreve como um espaço menos rígido do ambiente escolar, distinto das outras disciplinas por ter características práticas e outras matérias são vistas como teóricas, por copiar matéria, ficar em sala etc.

A leitura que os alunos 1, 5 e 12 tinham a respeito do país de origem do futsal ser o Brasil, deve-se ao fato da popularidade que esse esporte têm em nosso contexto e sua relação com o futebol. Já o aluno 13, possivelmente mencionou a Espanha, pela grande representatividade que as equipes de futebol daquele país (Barcelona e Real Madrid) possuem à nível mundial e que contempla o futsal como modalidade dos respectivos clubes. À essas declarações dos alunos, Velozo (2009) compreende como “mundialização das práticas corporais” que está presente no esporte. O futebol, por ser o esporte mais popular, transmite certos valores e signos que é compartilhado por pessoas do mundo todo, que criam vínculos identitários e que acessam informações com facilidade.

A dúvida da aluna 12 a respeito do impedimento é um exemplo de como a mídia transmite informações, muitas vezes de maneira superficial. A “falação esportiva” apresenta inúmeras expressões, como: “impedimento”, “arbitragem polêmica”, “partida com torcida única”, “vantagem de empate”, “gol irregular”, “transferência milionária” etc, que circulam no meio social. Para Betti (2003) a linguagem que a televisão impõe aos telespectadores remete à superficialidade porque a linguagem audiovisual prevalece sobre a linguagem escrita sem uma mediação, causando um entendimento restrito dos elementos que compõem o esporte, ou seja, as imagens se destacam em relação às palavras.

No início das atividades práticas, as alunas 3, 6, 9 e 16, além do aluno 15, evitaram a priori, participar do jogo “mãe da rua”, por considera-lo “brincadeira de criança”. Dayrell (2003, p. 42) considera que a: “[...] adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade”. Essa é uma premissa que nos leva a compreender a importância de oportunizar as práticas corporais da cultura infantil que são vinculadas à experiências positivas de adolescentes. Isso talvez explique a entrada das alunas no decorrer da brincadeira.

Ao iniciar a ação e propor a brincadeira “mãe da rua”, foi privilegiada a experiência prévia³⁵ dos educandos. A declaração do aluno 7 e da aluna 18, deixou claro que os mesmos a tinham vivenciado quando eram crianças. Para Daolio (2011), os professores devem valorizar a experiência que o jovem possui de jogos e brincadeiras mesmo antes de entrar na escola. Nos movimentos naturais de correr e saltar que os sujeitos realizam quando crianças, ocorre uma ruptura com os movimentos enfatizados nas aulas esportivizadas.



Figura 8 - alunos jogando mãe da rua. Foto: Juvenilson de Souza

Quando foi feita uma variação ao jogo, os alunos tiveram que atravessar a rua com posse de bola, tendo que ficarem mais atentos a ação do oponente no espaço de jogo. As alunas 4, 6 e 9 comemoraram por terem conseguido atravessar a rua, demonstrando que a atividade pôde ter contemplado diversos níveis de habilidades presentes naquela turma. Para Garganta (1998, p. 23): “[...] o jogo deverá estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pelo fato de ser, simultaneamente, o maior fator de motivação e o melhor indicador de evolução e das limitações que os praticantes vão revelando”.

O jogo “mãe da rua”, ao priorizar o ambiente lúdico, conseguiu acolher todos os participantes, sem distinção de gênero e habilidade, valorizando a ludicidade e não gerando preocupação exclusiva com a vitória, pois os participantes privilegiaram o processo e não o resultado, conforme notado nas falas da aluna 8 e do aluno 17. Nesse sentido, Pinto (2007, p. 179) destaca que: “O lúdico estimula o desejo de sua continuação”.

³⁵ Para Reverdito e Scaglia (2009, p. 214): “O jogo/brincadeira mãe-da-rua é de conhecimento da maioria das crianças que um dia brincaram nas ruas”.

No jogo dos dez passes, quando foi observado que as alunas (3, 6, 9 e 16) não estavam participando efetivamente das ações das equipes, o professor interrompeu a atividade propondo o aumento do espaço de disputa e o diálogo entre os companheiros. Um espaço maior possibilita um tempo suficiente para dominar a bola e efetuar o passe. Isso porque o deslocamento limitado, impede significativamente situações de trocas de passes contínuas (REVERDITO e SCAGLIA, 2009). A atitude do aluno 13 em relação a aluna 9, demonstrando uma impaciência por um erro cometido, representada na expressão: “*Você está louca?*”, visualizada no decorrer do jogo de dez passes, explicita conflitos que ocorrem entre os educandos. Nesse caso, o *status* que o aluno possui na prática do futsal e nas outras disciplinas relega a aluna 9 um papel menos significativo na dinâmica do grupo, em virtude de sua habilidade ou da ausência da mesma na prática esportiva. Essa situação ocorrida é semelhante à pesquisa de Souza (2008), em que o autor relata que, aquelas alunas que não pertenciam a algum grupo, normalmente ficavam à margem das atividades, tendo que resolver os problemas sozinhas. Os alunos mais tímidos eram os mais excluídos e os menos habilidosos para a prática de modalidades esportivas. Foi necessário ao professor estar atento quando algum(a) aluno(a) procurava se distanciar da atividade, tendo que incentivá-los a retornar ao jogo. A “fuga” da aluna 9 do jogo foi uma oportunidade de o professor-pesquisador estabelecer um diálogo que pudesse valorizá-la, como sujeito importante na instituição escolar.

No jogo de futsal, quando o professor percebeu a importância de intervir, alterando a regra de 8 (oito) passes para a necessidade de que todos tivessem que tocar na bola, fez com que os mais habilidosos, tivessem que interagir melhor, principalmente com os(as) alunos(as) menos habilidosos havendo uma percepção da importância das ações coletivas. A modificação no jogo, fez com que os alunos tivessem que agir diferente em relação ao jogo inicial. Para Reverdito e Scaglia (2009, p. 213): “Quando aplicamos modificações e variações aos elementos formais do jogo, por mais simples que essa modificação possa ser, ela alterará consideravelmente toda a organização da unidade complexa do jogo”.

A opção do professor, em parar a partida com o apito (“*instant replay*”³⁶), visava a superação de um jogo de nível “fraco” para desenvolverem um jogo de nível “bom”. Segundo Garganta (1998) aglomeração, excesso de individualismo, ausência de deslocamento em

³⁶ Metzler (citado por GRAÇA, 1998) sugere formas de abordagem dos problemas identificados na aula, dentre as quais o autor chamou de “*instant replay*” que consiste na interrupção do jogo para que se repita determinada ação, com o propósito dos alunos reverem a jogada mais adequada para aquela situação.

espaços que favoreçam o passe do colega e falta de atenção ao defender, constituem características de um jogo de “baixo nível”.

Essa estratégia do “*instant replay*” contribui para a formação de espectadores (assistência) na direção de uma educação para o lazer. Para Marcellino (2013), as escolas geralmente enfatizam a prática do esporte, desconsiderando a formação do espectador que poderá analisar criticamente os espetáculos esportivos. Essas situações possibilitam uma leitura do jogo, levando à um entendimento mais amplo das possibilidades de continuidade do jogo, que muitos praticantes não percebem. No entanto, para que essa intervenção seja proveitosa, deve conduzir para o entendimento da lógica do jogo e reflexão por parte dos envolvidos, levando os alunos a reconhecerem os equívocos cometidos em suas decisões e posicionamentos.

O afastamento do Aluno 17, no jogo de futsal, diante da primeira adaptação proposta, se dirigindo ao “subúrbio” da quadra, fez com que o professor investigasse o motivo. O aluno opinou que quando a atividade se aproximou em semelhança do jogo de futsal, ele buscou mecanismos para se afastar. Ou seja, as diferenças técnicas, na visão do aluno, poderiam ficar evidentes na prática do jogo formal e determinar o resultado na disputa. Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984) consideram que, crianças e adolescentes possuem interesse no jogo, quando este propicia uma imprevisibilidade no resultado.

Ao considerar as atividades que permeiam o ambiente lúdico e buscar diversificar os conteúdos, as aulas podem gerar ânimo nos alunos do Ensino Médio. Embora o esporte seja o conteúdo predominante da cultura corporal de movimento (Bracht, 2005), não significa que o modelo baseado na prática institucionalizada, atenda aos interesses de muitos adolescentes, que estão saturados com aulas repetitivas.

No momento final da aula, ao perguntar aos alunos o que haviam notado de diferente em relação a aula passada (aula 2), as respostas dos alunos 5 e 13, remetiam às atividades que auxiliaram na aprendizagem da modalidade de futsal. Para Garganta (1998, p.18): “As estratégias mais adequadas para ensinar os JDC passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivantes, implicando-o em situações problema que contenham as características fundamentais do jogo”. O aluno 5, mencionou posteriormente que os jogos auxiliaram em um maior companheirismo entre os participantes, um dos fatores preconizados por Garganta (1998).

O professor-pesquisador, ao comentar a forma da aula, planejada em duas partes (teórica e prática), desconstrói uma tradição da EF escolar, que parece delegar a tarefa

exclusiva de ensinar regras e praticar esportes. Entender isso, significa visualizar historicamente a prática pedagógica dessa disciplina no interior da escola. Logicamente é preciso que essa concepção seja ampliada em um processo longo e contínuo. Conforme Lopes da Silva (2013, p. 233):

Baseados na unidade teoria-prática, os estudantes poderão compreender a origem dos elementos da cultura corporal de movimento (...) no sentido de potencializar a relação teoria-prática, em vez de somente vivenciar as manifestações corporais de modo desconectado da teoria.

O destaque dado ao jogo “mãe da rua” e suas relações com o futsal, foi oportunidade para que os alunos visualizassem as ligações que se estabeleceram entre as atividades propostas naquela ação pedagógica. Conforme Garganta (1998, p. 16): “A aprendizagem encontra-se assim facilitada, logo que o jogador percebe, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutro JDC”.

Como se tratou da primeira aula vivencial que houve uma mediação pedagógica com os princípios do ensino sistêmico dos JDC, podemos considerar um avanço significativo em relação às aprendizagens que foram oportunizadas. Para além disso, as aulas possibilitam outras observações acerca do modo como os educandos se apropriam dos conteúdos e as relações que os mesmos constroem entre eles, nos revelando um “enredo” marcado por situações complexas e interligadas.

Ação Pedagógica 4: “Espaços públicos de lazer”

Data: 10/04/2017

Objetivos: a) conscientizar os alunos a respeito da importância dos equipamentos públicos de lazer para o usufruto do tempo disponível;

b) incentivar a reivindicação de condições adequadas para a promoção de práticas de lazer como direito do cidadão.

Recursos: sala de aula, cartaz e *data show*

Tempo de duração da aula: 55 minutos

A aula

Parte inicial

Nessa aula, 17 alunos estiveram presentes e foram identificados pelos números (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 14,15, 16, 17 e 18) e 01 aluno ausente, identificado pelo número (13). O professor utilizou um cartaz (figura 9) que trazia a seguinte pergunta em destaque: “Quais são os direitos sociais garantidos ao cidadão previstos na constituição?”, para iniciar a abordagem do tema. Este cartaz foi sendo preenchido com material de EVA,

grudando junto à cartolina. Foi explicado que o lazer constitui um direito do cidadão, assim como os demais direitos garantidos na constituição, tais como: saúde, educação, segurança pública, saneamento etc.

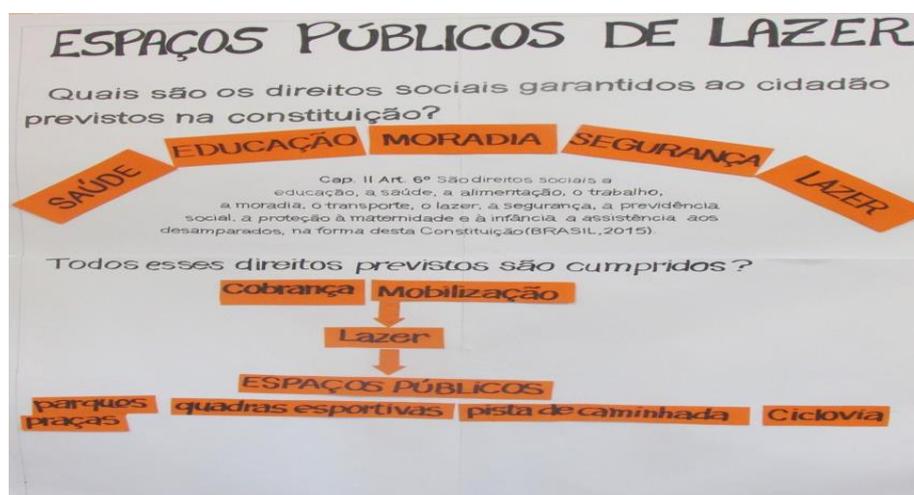


Figura 9 - cartaz ilustrativo acerca do lazer como direito constitucional e espaços públicos de lazer, baseado em Marcellino, Barbosa e Mariano (2006). Foto: Jederson Garbin Tenório.

Após ter feito a introdução da aula, e destacado que o lazer é um direito social, a aluna 8 perguntou: *“Mas como Professor? Eu vou chegar lá (poder público) e pedir: eu quero lazer! O normal é chegar no posto e pedir uma consulta ou pedir uma vaga na escola”*. Uma das alunas comentou: *“O lazer é um direito? Não sei do que? É uma coisa sua, particular”* (Aluna 12). Já o aluno 5 falou: *“Só que quando você vai na praça jogar um campeonato ou assistir uma apresentação você está tendo lazer”*. Esses comentários, foram importantes para provocarem os alunos com possíveis questões que fossem relacionadas ao seu cotidiano.

Ao comentar a declaração da aluna 12, que se manifestou primeiramente, o professor disse que, quando a prefeitura oferece uma programação esportiva e cultural para os jovens, por meio de escolinhas, campeonatos, aulas de teatro, de certa forma, está fomentando o acesso de crianças e adolescentes ao usufruto do lazer. O professor questionou à aluna (que participava da equipe de treinamento de voleibol mantido pela prefeitura): *“Caso o poder público não oferecesse os treinamentos, nem disponibilizasse professor e espaço (quadras esportivas) vocês cruzariam os braços?”*. Essa pergunta era baseada no esquema explicativo do cartaz, que dava destaque a “cobrança e mobilização” da população, sendo formas de buscar o cumprimento de direitos sociais, como o lazer.

Os primeiros alunos tinham uma visão desacreditada do poder público. O professor utilizou como exemplo, o trabalho e a segurança pública, que são direitos do cidadão e mesmo assim existem muitas lacunas no efetivo atendimento desses serviços. Portanto,

problemas sociais, como desemprego e violência, são recorrentes em nosso contexto. “Verdade professor! Educação tá ruim! Saúde, nem se fala!”(Aluno 15).

No entanto, o professor fez uma mediação que destacasse a importância de reivindicação de implantação e/ou melhorias de equipamentos públicos de lazer junto ao poder público, tais como: ciclovia, pistas de caminhada, quadras esportivas etc.

Na sequência, os alunos assistiram dois filmes: a) O que são políticas públicas?, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ehLZKqUIQQw>; b) Hábitos culturais dependem da oferta de espaços de lazer - Jornal Futura - Canal Futura, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3u6z7Mc3pEE> .

O vídeo A, que teve duração de 2 (dois) minutos e 12 (doze) segundos e abordava o conceito de políticas públicas, como: “[...] conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (federal, estadual e municipal) com a participação direta ou indireta dos entes públicos ou privados”, apresentado por Gustavo Bonafé. Trata-se de uma produção do portal pocostransparente.com.br, site criado com a finalidade de promover ações de cobranças aos gestores públicos da cidade de Poços de Caldas-MG. No vídeo, foi enfatizado que as políticas públicas atingem diretamente a população, independente de gênero, religião, escolaridade e nível social. As políticas públicas abrangem várias áreas, como saúde, educação e meio ambiente, segurança etc. Além disso, as políticas públicas se originam de ações políticas e principalmente da necessidade e cobrança dos cidadãos.

O vídeo B, com 6 (seis) minutos e 24 (vinte e quatro) segundos, trazia exemplos de oferta de programação cultural para a população, no município de Osasco-SP, veiculado no Jornal Futura. A importância de existir espaços públicos de lazer que ofereçam conteúdos culturais para que a população possa se beneficiar depende do poder público, levando-se em conta que a classe social é um dos fatores determinantes no acesso a determinados espaços de lazer, como museus, teatro etc. Durante o vídeo B, percebemos que um grupo de alunos (Aluna 10, Aluno 17 e Aluna 18) iniciaram conversas que atrapalharam o ambiente de aprendizagem, tendo o professor que intervir e chamar atenção para cessarem as conversas. Como aqueles alunos manifestaram interesse pela escolha da modalidade de voleibol, na aula 1, esse comportamento foi compreendido como uma maneira de demonstrar que, além de não quererem ter aula teórica, também gostariam que o voleibol fosse contemplado nas ações pedagógicas. Como as duas próximas aulas seriam na quadra essa “tensão” poderia ser superada. Ao notar um certo incomodo por parte das alunas em relação à aula teórica, possivelmente, as mesmas concebem a aula de EF no espaço exclusivo da quadra.

Ao finalizar os vídeos, o professor perguntou se alguém gostaria de comentar algo a respeito. Como respostas, obtive as seguintes considerações:

“Tipo aqui não tem quase nada. Aula de teatro para os jovens que não tem opções” (Aluno 17).

“Seria legal se tivesse teatro, aula de dança” (Aluna 2).

“Até para esportes a gente tem que ir atrás. Que nem dança, não tem. É só particular” (Aluna 12).

Tais comentários dos alunos dialogam com dados de Conceição (2013) em que os investigados disseram o que gostariam que tivesse na cidade para aproveitar dos momentos de lazer, citando ‘aula de música’, ‘teatro’, ‘curso de dança’, ‘incentivo ao esporte’.

Desenvolvimento da aula

Na segunda parte da aula, o professor-pesquisador perguntou aos alunos o que sabiam sobre os espaços públicos de lazer disponíveis na comunidade. Nesse sentido, alguns alunos levantaram a mão querendo se manifestar.

“Tem a praça, a academia pública. Tem a calçada lá na BR pra gente caminhar” (Aluna 12).

“Tem o chinelão³⁷. A prainha do Corá³⁸” (Aluno 1).

“O campo sintético. A quadra de areia (Aluna 18).

“A Reserva Florestal” (Aluna 4).

“Tem os ginásios” (Aluna 3).

Como os espaços citados já contemplavam a grande maioria dos locais públicos existentes na cidade, foi solicitado que eles mencionassem quais práticas corporais são vivenciadas na comunidade de acordo com os equipamentos existentes. Como respostas, os alunos disseram:

“Praticamente futebol, voleibol e caminhada. Porque tinha basquete na praça e a tabela quebrou” (Aluno 1).

“Vôlei na praça” (Aluno 15).

“Fazer trilha na reserva” (Aluna 10).

³⁷ “Chinelão” é o apelido dado ao mini-estádio de futebol municipal em alusão ao primeiro prefeito eleito do município, José Augusto Formigoni. Este, identificava-se como uma figura próxima à classe popular e utilizava em sua rotina cotidiana um “chinelão de dedo”. Seu nome oficial é “André Schmaidre”.

³⁸ “Prainha do Corá” é popularmente chamada o lugar onde fica um lago criado na gestão do Prefeito Nelson Corá (1993-1996). Quem frequentava aquele lago, entrando na água, era motivo de piada entre os moradores, devido a água ser considerada imprópria para o banho.

“Praticamente só tem o futebol. O voleibol fica em segundo plano. Não tem campeonato” (Aluna 12).

A participação da aluna, após o comentário inicial na aula, por ela proferido, possibilitou um embate sobre a leitura de mundo³⁹ da educanda com o conhecimento que ela acessou nessa aula.

Em seguida, o professor perguntou a quem eles devem se dirigir para solicitar tais melhorias nos espaços públicos de lazer. *“A secretaria de esportes primeiro, depois os vereadores”* declarou o Aluno 15. Já a aluna 2 considerou que: *“O melhor é ir direto no Prefeito”*.

Como se tratava de complementar as explicações iniciais, o professor fez uma aproximação desses últimos comentários com o tema de aula, que pretendeu conscientizá-los da importância de reivindicação de espaços públicos de lazer. Para tanto, as pessoas devem se mobilizar e reivindicar seus direitos nas instâncias responsáveis.

Parte final

Como última tarefa, foi proposta a escrita (simulada) de uma carta ao poder público, sugerindo melhorias e espaços públicos de lazer para usufruto do tempo disponível. Os alunos deveriam produzir uma carta reivindicando à alguma autoridade, criação de locais ou melhorias nos espaços existentes que contemplassem práticas que gostariam de usufruir no tempo disponível dos participantes. Esta atividade deveria ser entregue pelos alunos na última ação pedagógica (aula 8), como estratégia de mobilização dos mesmos diante das discussões propostas.

Após alguns minutos de atividade, alguns alunos solicitaram uma explicação mais detalhada da tarefa a ser realizada em função de algumas dúvidas:

“Professor, eu coloco o quê aqui nessa carta?” (Aluno 3).

“Eu posso colocar coisas que eu gostaria que tivesse pra gente fazer no tempo livre?” (Aluno 7).

³⁹ Para Freire (2016) os sujeitos possuem um conhecimento trazido de seu contexto que ele denomina de leitura de mundo, que não deve ser desprezada na escola, mas ampliada. Conhecer a “leitura de mundo” do educando é torná-la ponto de partida para a superação do conhecimento ingênuo, para um conhecimento inteligível, crítico.

Após reforçar que se tratava de sugerir melhorias nos espaços públicos de lazer já existentes ou então propor a criação de espaços novos que atendam aos interesses deles em realizar práticas corporais, os mesmos iniciaram a tarefa.

Quando o professor pediu que os alunos interrompessem a atividade, pois não haveria mais tempo para concluir a carta e informou que poderiam finalizar a atividade como uma “tarefa de casa” e trazer na última aula da experiência pedagógica, alguns declararam:

“Vou dar uma pensada no que seria legal ter aqui na cidade com mais tranquilidade” (Aluno 1).

“Até lá vai surgir umas ideias que até agora não apareceram” (Aluno 17).

Os discentes demonstraram um certo envolvimento durante a elaboração da carta por considerar que poderiam construir um diálogo, podendo ser ouvidos em uma reivindicação, em relação às suas vivências no lazer, valorizando-os como sujeitos políticos que podem contribuir com ideias e decisões que fazem parte do cotidiano da comunidade.

Ao finalizar a aula, após 55 minutos, o professor-pesquisador frisou a importância de que eles compreendessem aquela atividade como um exercício de reflexão do papel de cidadão na cobrança de direitos sociais. O professor agradeceu a presença de todos e comunicou que a próxima aula seria na semana seguinte, dia 17/04.

Análise da ação pedagógica

O professor utilizou um cartaz como recurso didático, questionando os alunos para iniciar a abordagem da aula: “Quais são os direitos sociais garantidos ao cidadão previstos na constituição?”. De acordo com Libâneo (2002), a aula precisa assumir a função de ensinar o aluno a pensar criticamente. “O professor tem que colocar problemas, fazer perguntas, tem que dialogar bastante, ouvir mais os alunos, abrir espaço ao aluno para expressar-se e trazer para a sala de aula sua realidade vivida (LIBÂNEO, 2002, p.132-133).

O lazer foi considerado como um direito do cidadão, assim como os demais direitos garantidos na constituição, tais como: saúde, educação, segurança pública, saneamento etc. Nesse sentido, a reivindicação de melhorias e implantação de equipamentos públicos de lazer junto ao poder público, são maneiras de garantir direitos sociais.

A educação física, na escola e também fora dela, teria uma parcela importante de contribuição nesse sentido. Assim como também poderia contribuir no estabelecimento de políticas públicas de intervenção, na área do lazer, na sua competência específica (conteúdos físico-esportivos), e também na sua competência geral (estabe-

lecimento de políticas, planejamento, gerenciamento) (MARCELLINO, 2006, p. 66).

Procuramos também, viabilizar aos participantes da pesquisa a reflexão sobre as condições dos espaços de lazer existentes na comunidade. De acordo com Tenório e Lopes da Silva (2017, p. 119): “Os espaços públicos de lazer constituem locais da comunidade urbana, onde os indivíduos transitam no espaço em seu tempo disponível”. Era pretexto que os discentes avaliassem como são os espaços públicos de lazer da comunidade e então reivindicar um direito constitucional em relação aos interesses culturais para usufruto no tempo disponível. Para Marcellino, Barbosa e Mariano (2006, p. 61-62):

[...] o poder público, por meio de políticas de lazer, deve criar novos equipamentos e espaços e revitalizar os antigos. Com isso, a população em geral poderá ter maior disponibilidade de acesso às atividades de lazer, tendo-se garantido, assim, o seu direito constitucional⁴⁰.

O desconhecimento das alunas 8 e 12 acerca do lazer como direito constitucional, remete a falta de conhecimentos e informações veiculadas na própria escola, que favoreçam uma postura mais participativa e consciente dos alunos a respeito de direitos constitucionais. O pré-conceito, principalmente da aluna 12, em relação ao lazer, como sendo um direito social “supérfluo”, foi uma oportunidade de mediação de conhecimento por parte do professor-pesquisador, ampliando uma visão restrita que a mesma possuía a respeito do lazer.

A declaração do aluno 5, ao se referir à uma programação esportiva ou artística, parece ter sido provocada em função da fala anterior e não como um conhecimento que o mesmo possui. Já o comentário do aluno 15, sintetiza uma compreensão imediata da realidade, composta de certo incômodo, que reflete um descontentamento acerca dos problemas sociais.

A escola é uma instituição capaz de lidar pedagogicamente com conhecimentos que propiciem novas atitudes diante dos direitos sociais. Nesse sentido, Freire (2016, p. 75) destaca: “Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela”.

Os vídeos foram utilizados como recurso didático, abordando dentre outras coisas, o conceito de políticas públicas, sendo ações que atingem diretamente a população, oriundas de ações políticas e de cobranças dos cidadãos. Também foi destacada a importância de

⁴⁰ Na Constituição de 1988, o lazer consta do título II, cap. II, art. 6, como um dos direitos sociais, embora o termo apareça em outras ocasiões no texto do documento.

existirem espaços públicos e programações de lazer que possibilitem a garantia de um direito social, muitas vezes, marcado pela desigualdade social. Segundo Dumazedier (1980), as classes menos favorecidas sofrem um isolamento cultural que se estabelece no lazer. No vídeo também foi considerada a relevância de existir espaços públicos de lazer próximos ao local de moradia da população. Como exemplo, trouxe a oficina de teatro oferecida pelo SESI. “As pessoas que fazem teatro acabam gostando de exposições, concertos, biblioteca, feira de artesanato, dança, artes circenses etc”, foi uma das informações em destaque na reportagem.

O início das conversas entre os alunos durante o vídeo B, que atrapalhou o entendimento dos demais, foi coibida pelo professor, como uma maneira de manter um ambiente de aprendizagem satisfatório. “A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental” (FREIRE, 2016, p. 115). As aulas devem ocorrer em ambientes onde as falas, as opiniões e o respeito se estabeleçam entre professor-aluno e aluno-aluno, priorizando processos recíprocos de aprendizagens. Vale lembrar que aqueles participantes podem ter se comportado daquela maneira porque gostariam que o voleibol tivesse sido contemplado e por não gostarem de aulas teóricas. Para Daolio (2006, p. 86): “A educação física escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. [...] com um enredo e para um determinado público, que tem uma certa expectativa”. Nesse sentido, as aulas eram uma oportunidade de desconstrução de seus “pré-conceitos”, gerando alguns momentos conflituosos na direção de tal compreensão.

Ao assistirem os vídeos, os alunos 2, 12 e 17 fizeram comentários sobre alguns conteúdos que poderiam ser oferecidos pelo poder público local, em uma política de lazer que atendesse aos interesses desses jovens. Para Marcellino (2007, p. 14): “A escolha, a opção, em termos de conteúdo, está diretamente ligada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece”.

Os alunos 1, 3, 4, 12 e 18 citaram espaços públicos de lazer existentes na comunidade, se tratando de uma cidade de porte pequeno, onde quase todos os lugares são conhecidos pela população, podendo-se dizer que os locais mencionados são os principais disponíveis na comunidade. Essas perguntas geradoras, em relação a aula 4: “Espaços públicos de lazer”, foram baseadas em Gonzáles e Fraga (2012), quando estes autores propõem a utilização de uma ficha avaliativa das praças do bairro, que consiste em relatar as condições do espaço, os jogos que são disputados e dizer o que os sujeitos fazem ou gostariam de fazer quando vão até lá, dentre outras perguntas.

Ao questionar aos alunos quais práticas corporais são vivenciadas na comunidade, conforme os equipamentos existentes, os alunos 1, 10, 12 e 15, citaram um número restrito de atividades físicas e esportivas que são (podem ser) desenvolvidas nesses espaços. Para Marcellino (2007) as pessoas realizam atividades do contexto do lazer de modo restrito, muitas vezes, não por opção, mas por não terem contato com outros interesses, restringindo suas preferências. Várias alternativas que sejam oferecidas à população, em termos de políticas de lazer, aumentam a possibilidade de que as pessoas adotem atividades do âmbito do lazer em seu tempo disponível ao longo da vida.

Na pergunta a respeito de quem os alunos devem se dirigir para solicitar melhorias, o aluno 15 e a aluna 2 mencionaram os agentes públicos que precisam ser cobrados em relação aos espaços públicos de lazer. Segundo Silva (2011, p. 13):

A escola deve propor uma formação que (...) não perca de vista o reconhecimento do lazer como um direito social e que deve ser alvo de políticas públicas e assim problematizado, seja na educação física ou em outras disciplinas, estimulando um desenvolvimento crítico acerca da realidade e de suas possibilidades para os sujeitos.

Como última tarefa da aula, foi proposta a escrita de uma carta como atividade que oportunizasse o exercício da cidadania. Embora fora utilizada o termo “carta”, tratava-se de construir um documento de comunicação formal, se assemelhando com um ofício. Essa tarefa já fora realizada naquela escola em uma turma de Ensino Médio, conforme Tenório e Lopes da Silva (2017). No entanto, nessa atual ação pedagógica, devido aos objetivos não serem específicos, procurou-se sintetizar a atividade em apenas uma aula. As dúvidas iniciais dos alunos 3 e 7, auxiliaram os outros a explicitarem cobranças de melhorias nos espaços públicos de lazer e possíveis ações que pudessem ser realizadas em busca de seus direitos.

A finalidade da escrita da carta era dar oportunidade aos discentes de refletirem acerca do papel de cidadão na cobrança de seus direitos sociais, que poderiam ser também em outras esferas, como educação, saúde, segurança pública etc. As reflexões levantadas foram baseadas em Tenório e Lopes da Silva (2017, p. 119): “[...] que tipo de lazer é proporcionado à população que usufrui destes locais? É possível ampliar o número de espaços existente para tal finalidade? Como a Educação Física pode dar sua contribuição?”

Nesse sentido, a mobilização das pessoas na busca por direitos junto aos órgãos e gestores públicos é de fundamental relevância para avanços sociais e a cobrança por meio de carta, ofício, ou outro documento é um exemplo disso.

Ação pedagógica 5: “Aula vivencial da modalidade de futsal”

Data: 17/04/2017

Objetivo: dar continuidade às ações da aula 3

Recursos: quadra, coletes, bolas de futsal.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A aula

Parte inicial

A aula teve a presença de 18 alunos, que foram identificados pelos números (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18).

As alunas que na aula anterior estavam descontentes com a aula teórica (Alunas 4, 10 e 18) pareciam mais animadas com a aula prática. Fato compreensível pelas aulas dessa disciplina acontecerem quase sempre na “quadra de aula”.

“Parecia que fazia um tempão que a gente não ia pra quadra professor” (Aluna 10).

“Ainda bem! A aula que a gente espera a semana toda para sair da sala” (Aluna 18).

Esses dois comentários, reforçam a ideia da EF ser considerada uma disciplina diferente por ocorrer em um ambiente distinto das outras e ter como foco a cultura corporal de movimento.

Na quadra, os alunos foram reunidos no círculo central, recebendo orientações prévias sobre a dinâmica e os objetivos de cada jogo que seria desenvolvido na aula.

Desenvolvimento da aula

O professor-pesquisador dividiu as equipes em grupos de (6) seis participantes, propondo o jogo de rouba bandeira⁴¹, sendo esta atividade associada ao ensino sistêmico dos JDC à medida que possibilitou a assimilação de princípios de ataque e defesa aos membros da equipe, necessitando do engajamento dos mesmos no desenvolvimento do jogo.

Os alunos se preocuparam, primeiramente, em atingir o objetivo sem traçar uma estratégia entre os companheiros da equipe, causando uma busca pelo objetivo de atacar e esquecendo de defender seu “território”. Os alunos tinham tido a experiência de vivenciarem esta brincadeira utilizando as mãos para conduzir a bola (bandeira). No entanto, a finalidade de

⁴¹Neste jogo, formam-se duas equipes, divididas por dois campos de tamanhos iguais. O objetivo do jogo é: a) invadir o campo adversário, capturar a bandeira (bola) sem ser tocado e retornar ao seu campo; b) defender sua bandeira (bola) contra a invasão da equipe adversária. Quem for pego deve ficar parado, até que alguém de sua equipe consiga tocá-lo, sem ser pego pelo adversário.

que utilizassem os pés causou uma dificuldade inicial. Os alunos teriam que “invadir” a área adversária sem serem tocados pelos jogadores adversários e de posse da bola (bandeira) tentariam retornar ao seu campo, fazendo trocas de passes entre os companheiros no lado adversário antes de cruzarem a linha do meio da quadra.

Foi necessário ao professor interromper a atividade e levá-los novamente a dialogarem antes de reiniciar a disputa, orientando-os a combinar a função de cada participante (ataque, defesa, laterais), também foram dadas orientações onde deveriam se situar na quadra bem como pensar em uma estratégia para obter os pontos. O aluno 5 declarou: *“Verdade. Nós fomos para o jogo e achamos que automaticamente o time iria se organizar sozinho”*. A aluna 14 disse: *“O problema é que todo mundo quer ir para o ataque e esquece de defender. Ficamos só em duas para defender”*.

O jogo foi reiniciado e as meninas tiveram uma participação mais efetiva nas ações da equipe. Outra consideração importante é que, ao propor reflexões sobre a dinâmica do jogo, percebeu-se que os(as) alunos(as) menos habilidosos(as) tentaram participar do jogo, tendo mais disposição de seguir as orientações dadas pelo professor-pesquisador.

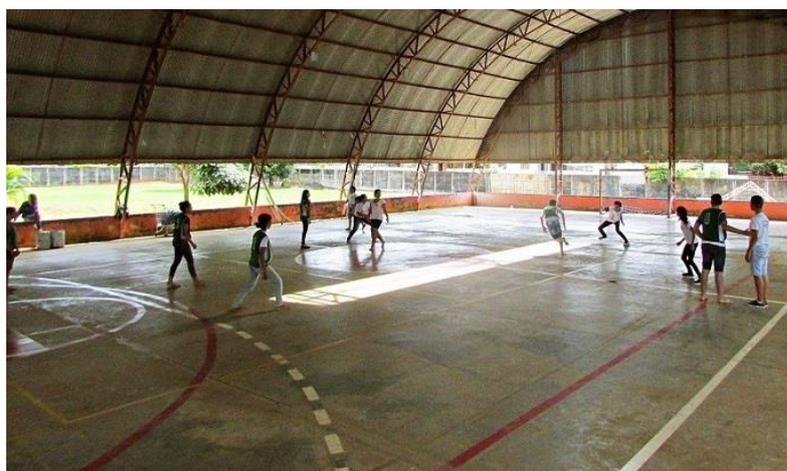


Figura 10 - alunos jogando rouba-bandeira. Foto: Juvenilson de Souza.

Quando os alunos se organizaram, houve uma melhor distribuição, ocupando os espaços da quadra, que dificultou as ações de ambas as equipes. Assim, foi finalizada a atividade, pois o jogo ficou melhor disputado e os membros de ambas as equipes conseguiram atingir a grande área adversária, embora somente uma das equipes obteve a vitória, por conseguir retornar com a bola ao seu próprio campo.

Na sequência, foi proposto o jogo Porteira Central⁴². Este jogo foi disputado entre duas equipes de 6 (seis) participantes, no espaço da quadra de futsal, com o objetivo de finalizar a jogada com um chute na bola ao alvo (baliza), ou seja, marcar um gol, que fica no centro da quadra. Um goleiro neutro fica no círculo central da quadra, podendo ser finalizada a jogada em qualquer lado. Esse jogo propõe ao aluno a solução do problema que se apresenta para atingir o objetivo, levando-os a desenvolver a inteligência e a cooperação entre os membros da equipe, propondo o espírito coletivo.

Durante o jogo Porteira Central, percebeu-se que os alunos, a priori, se preocuparam com o entendimento da dinâmica da atividade, não focando no resultado da partida, pois as situações aleatórias, distintas de um jogo formal, constituíram desafios para os participantes. Esse jogo representou mais uma atividade desconhecida por eles, portanto tiveram que responder com certa rapidez as situações aleatórias e complexas da disputa. Diante de um erro, ao chutar a bola dentro da área, regra que não era permitida, a aluna 8 lamentou o gol anulado dizendo: *“Ah! Agora que consegui fazer um gol”* (risos).

A aluna 16 e o aluno 17, após participarem de uma partida, pediram para ir ao banheiro, demorando um pouco mais que o normal. Já o aluno 11, pediu para sentar, alegando que estava cansado.



Figura 11 - alunos jogando porteira central. Fotos: Juvenilson de Souza.

Após 3 (três) equipes terem jogado e todos os alunos terem participado pelo menos em uma partida, foi interrompida a atividade. Quando o professor anunciou que a próxima

⁴² O jogo porteira central consiste em uma disputa entre duas equipes, parecido com o futsal e o handebol. No entanto, nesse jogo existe somente um único alvo (trave, baliza) localizado no centro do círculo central da quadra, podendo ser finalizada a jogada em ambos os lados, sendo, nesse caso, utilizados os pés. Há somente um goleiro, que tentará impedir o gol/ponto de ambas as equipes (MASUET, 2004).

atividade se tratava do jogo formal de futsal, dois alunos falaram: “*Oba, finalmente vamos jogar um pouco de futebolzinho*” (Aluno 5); “*Eba! Agora sim...*” (Aluno 1).

O jogo formal de futsal foi disputado com regras básicas e 5 (cinco) participantes em cada equipe. Primeiramente, cada jogador só poderia tocar uma vez na bola e o gol poderia ser feito de qualquer parte da quadra.

Antes do início do jogo formal de futsal, foi frisada a necessidade do diálogo e da organização tática, dando alguns minutos para que os alunos se reunissem com seus companheiros. “*Vamos lá meus companheiros, vamos combinar nossa estratégia antes*”, disse o Aluno 5.

A medida que o jogo foi se desenvolvendo, quando o aluno 7, ao invés de tocar na bola uma única vez, deu o segundo toque, demonstrava uma decepção com o erro, por não atender a uma adaptação na regra proposta para aquele jogo. “*Caramba, esqueci*” (Aluno 7).

Quando os alunos assimilavam que o segundo toque seria uma infração, alguns protegiam a bola do adversário até que o companheiro se aproximasse e tocasse na bola, tendo que haver maior cooperação entre os membros da equipe, como indicado na figura abaixo.



Figura 12 - aluno protegendo a bola para não cometer a infração de tocar pela segunda vez consecutiva na bola, esperando que o companheiro se aproximasse para tocar na bola. Foto: Juvenilson de Souza.

Mesmo notando uma maior atenção dos alunos em relação a necessidade de deslocamento em comparação às aulas anteriores, o professor fez intervenções para que houvesse um melhor aproveitamento de todos em relação aos propósitos coletivos, interrompendo a partida ao sinal do apito e pedindo que os participantes ficassem parados, utilizando a estratégia realizada na aula 3.

Posteriormente, foi sugerido que era permitido dar até (2) dois toques na bola e o gol ser feito somente dentro da grande área. Comparando com a aula 2, os alunos desenvolveram

a percepção da necessidade do diálogo antes do início da partida e reconhecer os colegas da turma como membros da equipe que precisam interagir no jogo, pois as conversas iniciais faziam com que eles olhassem uns para os outros.

Parte final

Terminada a realização dos jogos (rouba-bandeira, porteira central, jogo formal do futsal com adaptações nas regras), o educador reuniu os alunos na arquibancada e solicitou que comentassem a respeito das atividades vivenciadas (o que perceberam de comum entre as três atividades?).

“Bom! Acho que o objetivo é o mesmo” (Aluna 2).

“Tivemos que defender e atacar quase igual nos três” (Aluno 5).

“Como o senhor sempre fala, temos que conversar antes de começar o jogo e nos organizarmos, isso teve que ter nos três” (Aluna 12).

“E também a questão de ocupar os espaços vazios” (Aluno 1).

O professor-pesquisador destacou que, em ambas as atividades, era necessário que todos tivessem uma melhor percepção “tática” nos jogos vivenciados, sendo base para o jogo de futsal, sendo passível de modificações que atendam às características e envolvimento dos alunos. Esses aspectos de aprendizagem correspondem à uma pedagogia que promova a ludicidade, a autonomia e a participação de todos.

Finalizando a aula, o professor agradeceu aos alunos a participação nas atividades e comunicou aos educandos a data da próxima aula, que seria 24/04/2017.

Análise da ação pedagógica

A expectativa das alunas 4, 10 e 18 em relação à aula ser realizada na quadra, foi distinta da aula anterior, sendo percebida por ser uma disciplina que tem no movimento seu elemento de diferenciação em relação às demais áreas do conhecimento. Isto porque, conforme Betti (2003, p. 19): “A educação física também propicia aos alunos, como os outros componentes, um certo tipo de *conhecimento*. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta”. As alunas ao preferirem a aula na quadra, possivelmente valorizam essa diferença, reivindicando de maneira indireta, maior “liberdade” na escola.

O número escasso de aulas de EF, colabora ainda mais para que os alunos aguardem ansiosos por esse momento, que é compreendido como um “tempo-espço menos rígido” (CRUZ de OLIVEIRA, 2010). Essa é a aula que os alunos esperam para sair da sala, jogar e

realizar coisas que não poderiam fazer em outras disciplinas. Portanto, constitui uma tarefa relevante a mediação pedagógica que considere tanto a alegria, quanto a aprendizagem nesse contexto.

No jogo de rouba-bandeira, a declaração do aluno 5 e da aluna 14, concordando que não haviam pensado anteriormente as ações coletivas à serem realizadas no jogo, vai ao encontro da necessidade de mediação do professor no ensino de uma modalidade esportiva. Segundo Garganta (1998), a compreensão das ações e organização do jogo é um traço fundamental no ensino dos JDC, levando os praticantes à interação entre os companheiros, na busca pelo objetivo da vitória.

O erro da aluna 8, no jogo porteira central, representa um momento que o jogador precisa se adaptar às novas possibilidades que a atividade irá lhe propiciar. De acordo com Garganta (1998, p. 12): “Os JDC são atividades ricas em situações imprevistas às quais o indivíduo que joga tem que responder”. Essa “novidade” que os alunos se depararam, se distingue de práticas conhecidas, em que os praticantes já estão habituados à determinadas dinâmicas de jogo.

Os pedidos dos alunos (11, 16 e 17) para sentar na arquibancada e irem ao banheiro, respectivamente, foram entendidos como uma maneira de “driblar” a participação no jogo seguinte, já que os mesmos vivenciaram ao menos uma partida. Esse fato, representou para esses alunos que quanto mais se aproximava de uma disputa com semelhanças ao jogo formal, mais eles evitariam participar do jogo de futsal, por se considerarem menos habilidosos que os demais. Essa preocupação não foi percebida nas brincadeiras iniciais da presente aula (no jogo de rouba-bandeira e porteira central) e mãe da rua, vivenciados na aula 3 (três). Reverdito e Scaglia (2009) salientam que uma proposta de ensino dos esportes coletivos deve contemplar o jogo e o esporte coabitando um no outro. Portanto, é parte do processo de aprendizagem do modelo sistêmico conciliar um ambiente favorável ao aprendizado do jogo formal propriamente dito.

Ao observar os modos de ser e estar dos participantes da pesquisa, em função de seus comportamentos e conseqüente aprendizagem nas ações desenvolvidas, nos permitiram denominar três grupos de alunos e destacá-los da seguinte maneira: *Influentes*, *Indiferentes* e *Resistentes*.

Os *influentes* (Alunos(as) 1, 2, 5, 10, 12, 13 e 18), eram os alunos que interagiam nas aulas, independente do local (sala ou na quadra) e do conteúdo desenvolvido, além de ocupa-

rem um lugar de destaque frente aos demais, em função de sua liderança e/ou habilidade técnica.

Os *indiferentes* (Alunos(as) 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16 e 17), eram os alunos que, muitas vezes, apresentavam pouca iniciativa no desenvolvimento das aulas e eram influenciados por alunos que exerciam liderança nas ações coletivas.

Os alunos *resistentes* (Alunas 3, 6 e 9), tinham extrema dificuldade de interagir com os demais, tanto em quadra, como em sala e tinham que ser incentivados a todo momento pelo professor a participar das atividades. Além disso, apresentavam mínima habilidade técnica durante o jogo, sendo visualizado um desânimo após algum erro durante o jogo. Embora os alunos *resistentes* e *indiferentes* apresentassem habilidades técnicas parecidas, o que os diferenciavam era a maneira como eles se relacionavam com os demais colegas da turma. Os alunos *indiferentes* oscilavam no modo como se apropriavam da aula, tendo atitudes parecidas com os alunos flutuantes⁴³, indicados no estudo de Cruz de Oliveira (2010), ou seja, alunos que às vezes era necessário incentivá-los a participar da atividade, ou eles mesmos agiam de forma espontânea. Já os *resistentes* precisavam ser incentivados a integrar o grupo de alunos em todas as atividades, além de apresentar mecanismos de fuga e distanciamento mais frequentes que os demais. Para complementar, Souza (2008) destaca que a participação dos alunos nas aulas tem relação com o modo como os mesmos pertencem aos grupos, podendo evidenciar solidariedade ou exclusão durante as práticas corporais.

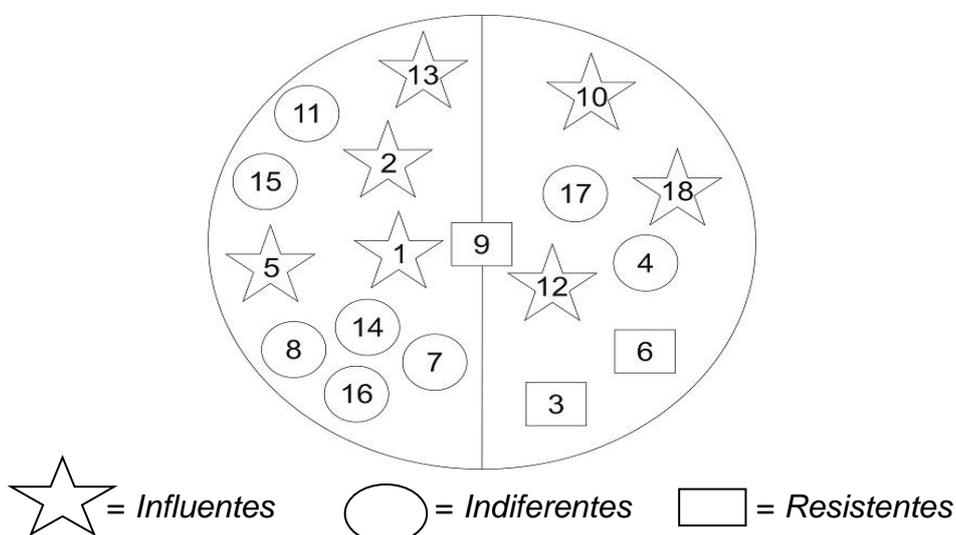
A maneira como se estabeleciam as relações entre os alunos, ficavam evidentes algumas disputas, tensões, conflitos e interesses que traduziam a estrutura social, bem como os territórios ocupados pelos sujeitos dentro da sala de aula, que se estendiam até a “sala da quadra”. De certa maneira, poderíamos compreender ali, uma estrutura hierárquica operada em torno dos mais influentes e habilidosos que colaboravam na construção de um enredo, repleto de significados. Ao observar algumas rotinas, rituais e estruturas sociais, nesse grupo específico, tomamos por base Geertz (2008, p.20-21) que compreende como finalidade de uma descrição minuciosa: “[...] tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”.

⁴³ Embora tenhamos mencionado alunos *flutuantes*, Cruz de Oliveira (2010) se refere à peça flutuante à maneira como os educandos se apropriavam dos espaços nas aulas de EF, que remete à ideia de transitoriedade nas participações das aulas.

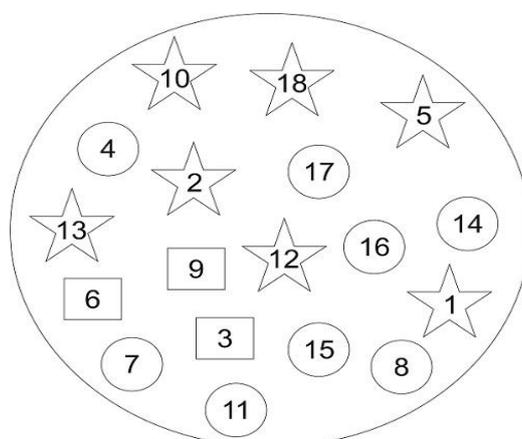
As aulas planejadas tendo como referência o ensino sistêmico dos JDC em interface com os princípios de uma educação para o lazer poderiam auxiliar a superar esses “distanciamentos” entre os participantes da pesquisa.

A seguir, buscamos ilustrar nos quadros abaixo, a estrutura social da turma, constatada na primeira ação pedagógica (Quadro IV) e como o ensino sistêmico dos JDC pode ter contribuído para uma possível modificação nas relações sociais dos educandos (Quadro V). Ou seja, os “*influentes*”, os “*indiferentes*” e os “*resistentes*” poderiam ser vistos com espaços (de)limitados no início da experiência pedagógica. Ao longo das aulas, as atividades oportunizaram a desconstrução de relações hierárquicas dos mais “*influentes*” sugerindo um espaço mais acolhedor aos “*indiferentes*” e “*resistentes*” (Quadro IV).

Quadro 4 - Estrutura social no início da pesquisa



Quadro 5 - Estrutura social ao longo das aulas com o ensino sistêmico dos JDC



Um “olhar” das Ciências Humanas e Sociais pode auxiliar o professor de EF a captar fatos até então desconsiderados no cotidiano dessa disciplina. Para Geertz (2008, p. 18): “No estudo da cultura, os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas, mas atos

simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social”. Esse conhecimento, torna-se fundamental para as aulas de EF e pode contribuir para que outros “olhares” sejam realizados no campo escolar.

Quando foi anunciado o jogo formal de futsal, os alunos 1 e 5 ficaram felizes com a possibilidade do esporte favorito deles fazer parte da aula. É normal que os alunos vejam a EF como uma aula prática e relacionada aos interesses deles, no caso, jogar futsal. Buscar outras perspectivas para a EF escolar não significa negar o que historicamente se produziu nas aulas, mas compreendê-la e então ressignificar essa prática. Ao pensar no esporte em interface com a educação para o lazer, podemos considerar que: “[...] os alunos que chegam às aulas de educação física com o intuito de jogar apenas futebol podem vivenciar um modo que ainda não conhecem, baseado em valores como companheirismo, solidariedade, cooperação e inclusão” (LOPES da SILVA, 2013, p. 232).

Ao propor o jogo formal de futsal e frisar a necessidade do diálogo e da atenção à aspectos mencionados anteriormente, principalmente na aula 3, relacionados a necessidade de um jogo de nível bom, o professor-pesquisador se baseou em Garganta (1998, p. 17). O referido autor compreende que: “Desde os primeiros momentos da aprendizagem, é conveniente que os praticantes vão assimilando um conjunto de princípios”. A regra proposta de dar apenas um toque na bola durante esse jogo, fez com que os alunos tivessem que responder mais rapidamente às situações diferentes do “jogo normal”, demonstrando uma certa dificuldade inicial. Reverdito e Scaglia (2009), consideram que as mudanças propostas no ambiente do jogo são fonte geradora que levam o praticante a buscar soluções frente às situações de caráter aleatórios e imprevisíveis.

O erro que o aluno 7 cometeu no jogo, após dar o segundo toque na bola, que não era permitido, conforme Garganta (1998, p. 12) representa: “o apelo à inteligência, entendida como a capacidade de adaptação a novas situações...”. Quando o ambiente do jogo é marcado por situações inesperadas, os jogadores precisam responder às adaptações de maneira mais rápida e inteligente. Embora tenhamos proposto aos alunos no jogo formal dar apenas um toque na bola, compreendemos que essa regra restringe o contato do praticante com a bola e, portanto, foi ampliado o número de toques para que os praticantes tivessem maior tempo de tomada de decisões e comunicação com os companheiros.

A estratégia utilizada pelo professor, em interromper a partida, é destacada por Graça e Oliveira (1998, p. 73) como: “[...] as leituras mais difíceis de fazer no jogo são exatamente aquelas que envolvem a relação entre os jogadores sem bola”. Esse tipo de informação visual

visa a compreensão de situações que os jogadores participam direta ou indiretamente, auxiliando na aprendizagem tática do esporte em questão. Essa ferramenta é importante para demonstrar aos alunos os erros de posicionamento e também outras opções de jogada que poderiam ter sido feitas pela equipe.

Na parte final da aula, ao solicitar aos participantes que visualizassem o que perceberam de comum nas atividades vivenciadas na aula, os alunos 1, 2, 5 e 12, sintetizaram algumas semelhanças nos jogos de rouba-bandeira, porteira central e do próprio jogo de futsal. As opiniões, principalmente do aluno 1 e 5, colaboraram para uma avaliação das atividades planejadas para aquela aula, sendo o jogo, o núcleo facilitador do ensino da modalidade escolhida pelos alunos. Importa, no ensino sistêmico dos JDC, explorar o jogo durante todo o processo como um facilitador da aprendizagem (GARGANTA,1998). Ao finalizar a ação pedagógica e perguntar aos alunos a respeito das semelhanças entre as atividades, foi pretexto do professor que os mesmos pudessem visualizar as semelhanças entre as atividades da aula, para posteriormente relacioná-las com outras modalidades esportivas. Para Garganta (1998), importa que os praticantes compreendam princípios que vão desde o modo de se relacionar com a bola, comunicar com os colegas, atrapalhar o adversário e ocupar racionalmente o espaço do jogo.

A aula 5 foi uma oportunidade de: a) utilizar o “*instant replay*”, como estratégia de aprendizagem para o ensino sistêmico e b) visualizar a maneira como os alunos agiam nas aulas.

Para além da aula 5, tais comportamentos têm implicações no modo como os alunos se apropriam de uma aula de EF e possivelmente de uma educação para o lazer. “O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 251). Isto é, há uma necessidade constante de que a aprendizagem seja vista como fruto dessa diversidade existente em uma turma, cabendo ao professor propor um ensino que considere satisfação e responsabilidade.

Ação pedagógica 6: “Aula vivencial da modalidade de futsal”

Data: 24/04/2017

Objetivo: a) atribuir aos alunos funções pertencentes a uma partida formal;

b) desenvolver regras de ação e princípios de gestão da modalidade conforme princípios⁴⁴ dos JDC;

c) produzir um material ilustrativo da partida em forma de *banner*.

Recursos: quadra, bolas, coletes, cones, celulares, máquina fotográfica, camisas de árbitro, apito, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A aula

Parte inicial

Nessa aula, os alunos identificados pelos números 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, estiveram presentes e participaram da aula, com exceção da aluna 16, que alegou não se sentir bem.

O educador deu início a aula reunindo-os no círculo central da quadra e explicando os objetivos da aula. Dando início às atividades, foi realizado o jogo de pegador para que os alunos pudessem perceber a importância da marcação e deslocamento frente às ações do adversário. O professor escolheu aleatoriamente um dos participantes como o pegador. Este, teve a função de perseguir os outros jogadores. Quem fosse tocado passou a ser o pegador. Variações: a) pegador sem bola; b) pegador com bola; c) dois pegadores sem bola. Assim que o pegador recuperasse a posse de bola deveria trocar de função com o que foi pego.

Foi observado nessa brincadeira, que alguns participantes (alunos com idades entre 15 e 18 anos) tiveram à princípio, uma atitude de recusa da atividade por representar uma brincadeira da época de criança, que se confronta com a figura de um sujeito que busca se aproximar do comportamento de um adulto.

“Nossa. Faz tempo que eu não brinco disso” (Aluna 10).

“Sério professor? Pegador?” (Aluno 15).

Mesmo assim, após alguns minutos, houve um maior envolvimento na atividade, parecendo que os alunos procuravam um desafio mais difícil ao tentar correr atrás dos participantes que tinham maior velocidade.

⁴⁴ Maneira como o praticante se relaciona com o objeto do jogo (bola), com o espaço do jogo, além de se comunicar com os companheiros e atrapalhar o adversário (GARGANTA, 1998).



Figura 13 - momento do jogo do pegador. Foto: Juvenilson de Souza.

Os alunos mais lentos, procuravam logo se “libertar” da função de “pegador”, pegando colegas em níveis de agilidade parecidos. Quando foi introduzida a bola no jogo, percebeu-se uma maior dificuldade de lidar com as duas situações: a) ter que se preocupar em “fugir” e b) ao mesmo tempo ter domínio sobre a bola. *“Minha nossa, se sem a bola tá difícil, imagina com ela” disse a Aluna 9.*

Mesmo assim, diante da necessidade de manter a bola sob seu domínio, os alunos com maior dificuldade em locomover-se rapidamente (Alunas 3, 6, 9, 14 e Aluno 17) conduziram o objeto, participando de forma satisfatória, pois houve um rodízio entre os “pegadores”.

Desenvolvimento da aula

Na segunda atividade da aula, foi realizado o jogo dos quatro cantos. Essa atividade consistiu em: duas equipes dispostas pela quadra toda, formadas por 6 (seis) membros, tendo maior espaço e tempo para os participantes dominarem a bola e fazerem o passe para os companheiros. A área dos escanteios foi demarcada com quatro semicírculos com cones. Neles ficaram 2 (dois) alunos de cada equipe para receber a bola. Esses alunos deveriam permanecer nos “cantos”. Dois alunos da equipe A ficam nos dois “cantos” no campo de ataque da sua equipe e, outros dois da equipe B, no campo de ataque da sua equipe. O objetivo de cada equipe nessa atividade foi fazer com que a bola chegasse a um dos companheiros localizados em um dos “cantos” de cada equipe, no espaço do adversário.

Antes de iniciar o jogo dos quatro cantos, o professor os orientou a se organizarem coletivamente, definindo o papel de cada um (ataque e defesa) para obtenção de objetivos coletivos. O professor escolheu os participantes para cada time, tentando distribuir os alunos

mais *influentes* (Alunos 1, 2, 5, 12 e 13) em equipes distintas, para que houvesse maior equilíbrio nas disputas. Os alunos mais *influentes*, além de terem a iniciativa em buscar o objetivo do jogo, exerceram influência na participação dos demais, à medida que lideravam as ações, os passes, as conversas iniciais.



Figura 14 - momento do jogo dos 4 cantos.

De maneira geral, quase todos os alunos foram participativos e tiveram atitudes de comprometimento com a tarefa proposta, pois houve um nível de disputa satisfatório entre as equipes. Somente as alunas (6 e 9) não demonstraram muito entusiasmo. Vale destacar que as referidas alunas apresentavam deficiência mental leve e frequentavam a “sala de recursos multifuncionais⁴⁵” no contra turno do período que estudavam. Embora não seja aceitável, parecia ser esse fator que resultava no modo com que muitos colegas se relacionavam com elas.

Em relação ao jogo dos quatro cantos, foi notado nessa atividade uma oportunidade de participação efetiva de todos, embora alguns alunos “*resistentes e indiferentes*” ocuparam o papel de goleiro, ficando nos “cantos” de suas equipes. Outro detalhe observado foi a necessidade dos jogadores ocuparem os espaços mais distantes da baliza, para efetuarem os passes, além de perceberem a importância de se deslocarem pela quadra toda, para evitar aglomerações.

Na sequência, foram atribuídas, aos alunos, várias funções para o desenvolvimento de uma partida: jogadores, árbitro, técnico, cinegrafista, repórter, gandula e fotógrafo,

⁴⁵ Sala destinada aos alunos que apresentavam algum tipo de problema congênito ou adquirido que dificulta os mesmos de acompanharem normalmente as atividades em sala em comparação aos demais. Funciona em horário oposto ao da escolarização em sala de aula “comum”, como uma espécie de aula de reforço para as referidas alunas.

promovendo um rodízio de funções para que eles desempenhassem responsabilidades que compõem uma partida formal.

A última atividade da aula foi o jogo formal de futsal com regras básicas, sendo permitido ao participante somente se deslocar sem a bola, ou seja, o aluno deveria dominar a bola sem a necessidade de conduzi-la, ou então, tocá-la de primeira para os companheiros e a entrada na grande área era considerada infração.

Foi feita uma intervenção, enfatizando a necessidade da equipe: a) traçar estratégias de defesa e de ataque; b) a necessidade de ocupar os espaços vazios sem a posse da bola e c) importância de ser opção de passe aos companheiros. Foram formadas 3 (três) equipes com 5 (cinco) jogadores. Diante disso, os alunos começaram a perceber as ações coletivas como importantes para atingir o objetivo do jogo, como nas declarações dos alunos:

“Pessoal, vocês precisam prestar mais atenção na hora de defender” (Aluno 5).

“Fica vocês duas defendendo e eu e o fulano vamos para o ataque” (Aluno 13).

Na medida que duas equipes estavam jogando e uma outra equipe estava na “espera”, os discentes assumiriam os papéis indicados anteriormente.

Foi percebido que alguns alunos que tinham mais facilidade em jogar, logo pediram para assumir o papel de técnico, quando sua equipe não estava jogando (Aluno 5, Aluna 12 e Aluno 13). Já o aluno 1, pediu para ser árbitro. A “figura” de técnico e árbitro, possivelmente tenha identificação com tais alunos, que demonstraram um desejo em assumir essas funções, mesmo se tratando de um “faz-de-conta”.

O jogo foi finalizado quando percebeu-se que foi atingido um nível de envolvimento da maioria dos alunos e as 3 (três) equipes haviam jogado. Também foi considerada a necessidade dos alunos pertencentes ao grupo que estava na equipe de “fora” assumirem pelo menos três funções distintas entre eles.

Diante da experiência, os alunos deveriam produzir um “*banner*” em grupo (com fotos, informações da partida, placar, jogadores, trechos de entrevistas) para exposição até a data da última aula.

Parte final

Como parte final da aula, o professor-pesquisador reuniu os alunos e pontuou que a finalidade das atividades desenvolvidas era levar os alunos a compreender a lógica da modalidade de futsal e os elementos que compõem uma partida formal.

No jogo formal de futsal, os alunos desempenharam funções, além do objetivo de priorizar a partida. Essa movimentação externa, levou o professor-pesquisador à questionar os educandos, se eles também deram importância aos aspectos enfatizados nas aulas anteriores, tais como: a) ocupação de espaços vazios sendo opção de passe para os colegas; b) marcação nos adversários; c) diálogo prévio à partida.

“Parece que os jogadores estavam levando mais a sério o jogo pelo fato de representar um jogo de verdade com técnico, narrador e juiz” (Aluna 8).

“No papel de técnico eu procurei levar a sério com meu time” (Aluno 13).

“Nas primeiras aulas você acabou cobrando tanto que nós levamos para a partida” (Aluna 12).

O Professor destacou aos alunos que, ao atribuir diferentes funções a eles em uma partida formal, pretendia-se ampliar uma visão prévia acerca do esporte, podendo transpor esse entendimento para os momentos de tempo disponível.

Ao perguntar se mais alguém gostaria de destacar algo a respeito da aula 6, dois participantes fizeram comentários:

“Dessa vez todos participaram. Não foi igual uma aula de futsal normal onde só os meninos jogam. Todos participam juntos” (Aluno 7).

“Houve mais participação por que tinham outras funções para assumir, mesmo quem não podia jogar na aula” (Aluno 1).

Ao finalizar a ação pedagógica, o professor agradeceu mais uma vez a presença e a participação dos alunos e informou sobre a aula da próxima semana que seria no dia 08/05.

Análise da ação pedagógica

Ao dar início a aula com o jogo de pegador, a aluna 10 e o aluno 15 explicitaram uma opinião de que aquela brincadeira não condizia com a fase que eles se encontram, ou seja, da adolescência. Segundo Dayrell (2003, p. 40): “[...] o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. No entanto, essa maneira, de negar a priori, uma brincadeira da cultura infantil, se diluiu assim que a atividade se desenvolveu. Assim, compreende-se que seja importante oportunizar o acesso à jogos e brincadeiras para os alunos do Ensino Médio. Esses conteúdos são mais significativos para

muitos educandos, considerando que o interesse no jogo reside na dúvida pelo resultado (CAILLOIS, 1990). Nesse sentido, o esporte baseado no modelo federado reproduz na escola os mesmos elementos do alto nível, podendo não atender ao interesse dos jovens.

Durante o jogo de pegador, ao introduzir a bola, a aluna 9 disse: “*Minha nossa, se sem a bola tá difícil, imagina com ela*”. Os alunos com dificuldade de conduzir a bola (3, 6, 9, 14 e 17) buscavam agir com “certo cuidado” para não serem pegos e esperavam a tomada de iniciativa dos alunos mais rápidos e o “descuido” do pegador em sua marcação. Esse tipo de comportamento já tinha sido percebido anteriormente com a variação da brincadeira sem a utilização da bola. Conforme Garganta (1998, p. 18): “As estratégias mais adequadas para ensinar os JDC passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivantes, implicando-o em situações problemas que contenham as características fundamentais do jogo”. O “rodízio” de pegadores no decorrer do jogo possivelmente tornou a disputa mais interessante a medida que despertou a participação de todos.

No jogo dos quatro cantos o professor fez a mediação pedagógica na escolha das equipes, colocando os alunos mais habilidosos em equipes separadas, como uma maneira de garantir o equilíbrio na disputa, conforme Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012). Os alunos 1, 5 e 13, por serem habilidosos, possuíam um *status* entre os alunos, participando mais das decisões e do jogo, que tinham implicações no modo como outros alunos, no caso os “*indiferentes*” e os “*resistentes*” se apoderavam das atividades. Acrescenta-se a esses alunos, a aluna 2 e a aluna 12 que tinham facilidade em realizar as tarefas propostas. Acerca das maneiras como esses alunos se apropriaram do conteúdo proposto, notamos conforme Souza (2008) que a escolha dos times, a liderança exercida no grupo, o modo de participar, é visualizada de maneira destacada pelos alunos que melhor “sabem jogar”.

Essa atividade se tratava de mais um jogo desconhecido para os educandos e conseqüentemente os mesmos se preocuparam em compreender sua dinâmica, não dando tanta importância ao resultado. Mesmo observando que os alunos “*indiferentes*” e “*resistentes*” ocuparam a função de goleiro no jogo dos 4 cantos, é importante considerar o sentido de pertencimento da equipe à esses alunos, que é oportunizada por meio das possíveis modificações que possam ser realizadas. O número de jogadores (seis), no espaço de jogo, foi um detalhe observado para que os alunos pudessem ter mais tempo para dominarem a bola e visualizar os companheiros, antes que o adversário se aproximasse para “roubar” a bola, facilitando a troca de passes.

O modo como as alunas 6 e 9 agiram, com pouco entusiasmo, representava a maneira com que as mesmas se relacionavam com os demais colegas.

O convívio com as pessoas com deficiência nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais [...] essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência (MANTOAN, 2011, p. 36).

A escola precisa considerar os alunos que são desvalorizados e inferiorizados devido às suas diferenças ou deficiências, em um processo de conscientização e enfrentamento desses preconceitos cristalizados no cotidiano escolar por meio de ambientes mais acolhedores.

Ao utilizar o jogo de futsal, as alterações sugeridas nas regras e o “ambiente externo”, causado pela atribuição de funções que os alunos assumiram, pretendia-se leva-los a visualizar uma partida formal, para que os mesmos pudessem refletir sobre os elementos que constituem o esporte de alto nível. Para Assis (2001, p. 180): “Nomear ‘jogos esportivos’ aceitando uma ruptura prévia com o esporte, é abrir mão de tratar sobre o esporte, refletir sobre o esporte, é abrir mão da possibilidade de modificar o próprio esporte”. Nesse sentido, as ações tiveram como finalidade ressignificar o esporte de alto nível, por meio da vivência no jogo formal, com algumas modificações, pretendendo fazer uma aproximação entre o JDC e o esporte.

A maneira como os técnicos (alunos 5, 12 e 13) encararam a tarefa, além do árbitro (aluno 1), demonstrou um comprometimento com os objetivos da aula. As falas dos alunos 5 e 13 antes do início das partidas, em relação à organização no espaço do jogo, reforçam essa hipótese. Para Garganta (1998), a organização no jogo decorre da distribuição de papéis e da ocupação dos jogadores no espaço, permitindo a elaboração de estratégias, além de um conhecimento tático da modalidade esportiva.

Como se tratava de assumir funções de agentes pertencentes à uma partida, Caillois (1990) nos esclarece que a “*mimicry*” é uma categoria⁴⁶ do jogo caracterizada pela imitação. Segundo Caillois (1990, p. 39): “O jogo pode consistir, não na realização de uma atividade ou na assumpção de um destino, num lugar fictício, mas sobretudo na encarnação de um

⁴⁶ Para Caillois (1990) os jogos podem ser divididos em diferentes categorias: Agôn: Jogos que se baseiam na disputa de uma única qualidade (rapidez, resistências, vigor, memória, habilidade); b) Alea: Significa apenas que o vencedor foi quem apresentou maior sorte do que o vencido; c) Mimicry: São os jogos fictícios em que os jogadores adotam para si o papel de determinados personagens; e d) Ilinx: Se baseia na busca pela vertigem, buscando atingir uma espécie de transe e afastamento súbito da realidade.

personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento”. Essa ação de assumir um personagem opera com a capacidade dos alunos em se adaptarem à uma nova tarefa que não se distancia do próprio jogo de futsal.

No início do jogo formal, ao propor aos alunos que não pudessem se deslocar de posse da bola, somente tocando-a de primeira ou dominando-a sem conduzi-la, foi causada uma emergência que os impedia de perceber com calma onde companheiros estavam para efetuar o passe. De acordo com Reverdito e Scaglia (2009), as modificações provocadas em elementos constituintes de um sistema, no caso o jogo, poderão gerar uma desordem que, em função das novas emergências, o aluno buscará respostas que estabeleça uma nova ordem. No entanto, outras adaptações na regra podem ser utilizadas no processo de ensino dos JDC, de maneira distinta à utilizada, que possibilite maior posse de bola entre os companheiros da equipe.

Como parte final da aula, os alunos 8, 12 e 13 consideraram que houve um comprometimento dos alunos de maneira geral, indicando que os objetivos propostos para um ensino dos JDC estavam sendo alcançados.

As aulas baseadas em uma perspectiva cultural e uma educação para o lazer, propuseram “dar voz” aos alunos, indicando a minimização dos problemas de não participação nas aulas. Lopes da Silva (2013, p. 213) considera que: “[...] o professor tem nos alunos parceiros na construção da aula, na seleção e no processo de ressignificação dos temas”. Nesse sentido, o levantamento teórico inicial da pesquisa deu suporte as ações pedagógicas, conforme a declaração da aluna 12.

O professor-pesquisador destacou que a última atividade foi planejada para ampliar uma visão prévia acerca do esporte, para os momentos de tempo disponível, sendo uma contribuição para a formação de espectadores. De acordo com Marcellino (2013), o esporte como atividade do âmbito do lazer, pode ser vivenciado na perspectiva de assistência e informação, contribuindo na formação de pessoas mais críticas e criativas que podem acessar informações da cultura esportiva. Nesse sentido, o esporte como atividade do âmbito do lazer, tem um papel fundamental na construção de significados positivos, na valorização da amizade, do companheirismo, do diálogo, características ligadas à experiências significativas e consequente incentivo à adoção de práticas corporais ao longo da vida. Ao solicitar que os alunos comentassem acerca de suas impressões gerais da aula, parece que as opiniões dos alunos 1 e 7 deram destaque a participação de todos, não se preocupando com o resultado da partida.

Ao utilizar nessa aula, os jogos de pegador, o jogo dos quatro cantos e o jogo formal, como meio de aprendizagem, buscamos uma prática com uma lógica e características próxi-

mas do futsal, criando um ambiente dotado de imprevisibilidade e incerteza para os praticantes.

Ação Pedagógica 7: “Os aspectos socioculturais e midiáticos do esporte”

Data: 08/05/2017

Objetivo: proporcionar uma visão crítica aos alunos em relação aos aspectos sociais e midiáticos do esporte presentes na contemporaneidade.

Recursos: sala de aula, data show, notebook, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A aula

Parte inicial

Os alunos presentes foram identificados pelos números 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12, 13,14, 15, 16, 17 e 18. A aluna ausente, foi identificada pelo número 8.

O professor-pesquisador iniciou a aula questionando os alunos sobre o que compreendiam a respeito da relação entre esporte e sociedade. A aluna 12 disse: *“Na sociedade temos que conviver com as pessoas e no esporte também”*. Já o aluno 17 declarou: *“No esporte tem aqueles ‘fominhas’⁴⁷ e na sociedade tem aqueles que pouco se relacionam”*.

O professor-pesquisador explicou que o esporte está inserido na sociedade e pode apresentar os mesmos elementos sociais presentes no cotidiano, tais como: corrupção, desigualdade, violência, desemprego, conflitos políticos etc. Como exemplo, mencionou a violência presente na realidade brasileira e a desigualdade social. Foi feita a pergunta aos alunos se eles conseguiam visualizar no esporte as diferenças sociais.

“No esporte vemos nos materiais esportivos aquele que tem um melhorzinho e o outro um pouco mais simples” (Aluno 7).

“Tem rico que não joga tão bem, mas que tem vaga no time em busca de status” (Aluna 10).

Na sequência da aula, o professor-pesquisador utilizou uma ilustração que diferencia alguns esportes de acordo com a classe social (figura 15), mencionando tênis, golfe, hipismo, automobilismo, atletismo e futebol. Nesse momento, surgiram alguns comentários, pois o assunto despertou interesse:

“É mesmo! Filho de pobre nunca vai correr num fórmula 1” (Aluno 1).

“E as raquetes de tênis que são caríssimas” (Aluno 15).

⁴⁷ Termo pejorativo para designar jogadores que apresentam comportamento egocêntrico e dificuldade de cooperar em uma modalidade esportiva.



Figura 15: diferenças sociais no esporte, baseado em Dumazedier (1980).

Após essa explicação, foi feita a pergunta aos alunos: O que mais chama a atenção naquilo que você assiste, lê ou escuta sobre o esporte?

“As brigas. Um gol muito bonito” (Aluno 15).

“A competitividade. Os altos salários, os absurdos para correr atrás de uma bola” (Aluna 12).

“Os mosaicos, as torcidas” (Aluno 5).

“A abertura da Champions⁴⁸. Aquela música” (Aluna 10).

Diante do comentário da aluna 12, ao opinar que os salários dos jogadores é um absurdo, o aluno 5 fez uma importante consideração, demonstrando que os sujeitos podem não aceitar passivamente algumas estruturas e modelos dominantes, presente no esporte espetáculo: *“Enquanto no mundo tem muita gente passando fome, esse povo recebe esses salários. Se eu tivesse um salário daquele, adotaria um monte de crianças”*. Já a aluna 10 reforçou o sentimento de indignação: *“Nossa! Uma vez eu escutei que o Ronaldinho Gaúcho comprou um champagne de 30 mil reais”*. Diante disso, o aluno 17 concordou: *“Verdade! É muita ostentação desse povo”*.

Após as declarações dos educandos, o professor-pesquisador utilizou o documentário: *“4ª divisão - o lado D do futebol: Jogadores enfrentam dificuldades por um sonho⁴⁹”*.

Os alunos prestaram atenção e se mostraram surpresos, pois não se tratava de informações que eles tenham tido contato, como por exemplo, os baixos salários e a alta taxa de desempregados entre os jogadores de futebol. Após assistirem o vídeo, o professor solicitou aos discentes que expressassem seus entendimentos a respeito da reportagem, que tencionou com os discursos predominantes da mídia.

⁴⁸ Termo correspondente à Liga dos Campeões, competição europeia que reúne os maiores e mais ricos clubes de futebol do Mundo.

⁴⁹ Disponível em: globoplay.globo.com/v/1085260/.

“O que me chamou a atenção foi a desigualdade que há entre o futebol que é exibido normalmente (futebol de alto nível) e o futebol que fica excluído (série D)” (Aluno 11).

“É muito diferente porque na tv eles falam mais do dinheiro e das polêmicas. E falam mais sobre os famosos também” (Aluna 18).

“No vídeo mostra a realidade de como um jogador começa. Mostra o outro lado de como começa tudo, já na televisão mostra a vida de jogadores reconhecidos que tem dinheiro” (Aluna 14).

“Chamou a atenção os alojamentos. O futebol não é só chegar e se destacar, ter altos salários, vida boa e tudo, existem muitos obstáculos chegando até passar fome para conseguir uma oportunidade” (Aluno 5).

Mostrar essa reportagem aos educandos, teve o intuito de exemplificar uma realidade dos jogadores de futebol que é pouco conhecida na sociedade. Isso porque o incentivo para que uma criança (menino) se torne jogador de futebol é muito presente em nosso contexto social (Daolio, 2006), fazendo inclusive, parte da realidade de alguns alunos que compõem essa pesquisa (Aluno 1, Aluno 5 e Aluno 13).

Parte final

Como parte final, o professor-pesquisador fez considerações sobre o papel da televisão e da propaganda como veículos que constroem um modelo esportivo predominante, que “ofusca” a realidade da grande maioria dos clubes e jogadores. Nesse sentido, a exposição de atletas de alto nível nos programas esportivos, nos jornais e revistas, os tornam conhecidos e consequentemente os tornam figuras veiculadas à propagandas que vendem vários produtos.

Um *slide* (figura 16) foi utilizado como ilustração para que os alunos pudessem compreender o papel da mídia e da propaganda na formação de atletas famosos e na propagação de modalidades esportivas.



Figura 16: ilustração do papel da mídia na formação do ídolo esportivo, baseado em Betti (2013).

Quando o atleta não aparece na mídia (televisão e *internet*), o grande público tem pouco contato com ele, geralmente relacionados com esportes que tem mínimo espaço nas programações esportivas de canais de televisão.

No caso do futebol, as imagens e notícias que circulam, contribuem para a formação de atletas famosos e milionários, além de divulgar estádios e grandes clubes. Além disso, as pessoas ao terem a referência única de informações que a mídia apresenta, podem acessar conhecimentos restritos, nesse caso, desconhecer a realidade que faz parte da grande maioria de atletas e clubes no esporte brasileiro. Foi destacada a finalidade da aula que consistiu em proporcionar uma visão mais crítica aos alunos em relação a televisão e a internet, no tocante à linguagens que “seduzem” ao consumo e as ideias de um grande número de pessoas. “*Mas professor, se eles não mostram o mundo dos famosos, eles desanimam a molecada de buscar seu sonho*”, declarou o Aluno 1. Como resposta, o professor salientou que os veículos de informação, no caso da televisão, produzem um conjunto de imagens e mensagens, que precisam ser criticamente analisadas.

Os conhecimentos trabalhados na aula colaboraram para que os educandos pudessem “desconstruir” alguns conceitos prévios acerca do esporte.

A aula foi finalizada com 55 minutos e o pesquisador agradeceu a presença de todos, salientando que, caso alguém tivesse alguma dúvida a respeito do tema abordado poderia perguntar na próxima aula que seria dia 15/05/2017.

Análise da ação pedagógica

A aula 7: “Os aspectos socioculturais e midiáticos do esporte”, teve como foco a abordagem de assuntos que auxiliem a formação de espectadores que possam acessar informações da mídia com criticidade e autonomia. Conforme Lopes da Silva (2013, p. 225): “O fato é que o esporte é notícia e, ao ser tratado pela mídia, o destaque é dado ao modelo de alto rendimento; raramente temos oportunidade de ler matérias esportivas que tratam de times e jogadores amadores”.

A pergunta inicial visava, conforme Libâneo (1994) apresentar o tema como uma indagação a ser respondida, um problema que suscitasse dúvidas ao educando. As falas da aluna 12 e do aluno 17, relacionando o esporte com a sociedade, colaboraram, mesmo que superficialmente, para que os participantes fizessem uma “ponte” entre os referidos temas.

Ao destacar o vínculo entre esporte e sociedade, o professor considerou o esporte e o lazer como fenômenos modernos, manifestações da sociedade contemporânea, decorrentes da

Revolução Industrial em estreita relação com outras esferas sociais. O esporte se insere no âmbito do lazer pertencendo ao grupo dos conteúdos físicoesportivos do lazer. Para Marcellino (2008, p. 12): “A relação que se estabelece entre lazer e sociedade é dialética, ou seja, a mesma sociedade que o criou, pode ser por ele questionado”. Nesse sentido, sendo o esporte, uma das expressões do lazer, foi considerado em estreita relação com a sociedade. As observações dos alunos 7 e 10 diante da pergunta a respeito de diferenças sociais e o esporte, consideraram que as classes sociais possuem privilégios que se materializam na prática esportiva. Segundo Bracht (1992), o esporte pode ser considerado um modelo que reflete as mesmas características da sociedade. Facilitar a reflexão dos educandos, permite que os mesmos possam: “[...] situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural” (BRACHT, 1992, p. 65).

Dentre os elementos sociais⁵⁰ abordados na aula pelo professor, destacam-se a corrupção e os baixos salários presentes na nossa dinâmica cultural. O professor-pesquisador trouxe exemplos de esportes relacionados com classes sociais (figura 15), baseado em Dumazedier (1980), que considera o esporte marcado pela dicotomia entre esporte de elite e esporte de massa. É preciso que o esporte seja visto a partir das realidades existentes e não somente pelas vitórias proporcionadas no esporte espetáculo, isso porque ao mesmo tempo que é um fator de incentivo desconsidera os problemas das equipes, as desigualdades socioeconômicas, as diferenças entre clubes ricos e outros pobres (DUMAZEDIER, 1980).

As declarações dos alunos 1 e 15, em relação à determinados esportes serem restritos à condição econômica dos praticantes, demonstram que os sujeitos não possuem uma visão passiva acerca de certos modelos, tendo a capacidade de produzir múltiplos sentidos e significados acerca de diversas manifestações. Para além das diferenças técnicas, que marca um distanciamento entre esporte de alto rendimento e esporte enquanto atividade de lazer, as limitações impostas ao acesso de determinados esportes privilegia sujeitos pertencentes às classes sociais mais favorecidas. Segundo Marcellino (1999), o alto grau de seletividade no esporte, contribui para a formação de “elites”, sendo considerado um obstáculo aos sujeitos na adoção de práticas esportivas.

Na continuidade, a pergunta principal da aula: “O que mais chama a atenção naquilo que você assiste, lê ou escuta sobre o esporte?”, pretendeu-se considerar o entendimento que

⁵⁰ Souza e Lopes da Silva (2016) discutem de maneira mais específica, a relação da corrupção e dos baixos salários presentes tanto na dinâmica do futebol, quanto da sociedade. Para os autores, os problemas sociais se inserem também no futebol.

os educandos possuíam acerca da linguagem esportiva propagada pela mídia. As falas dos alunos 5, 10, 12 e 15 contribuíram para reforçar a ideia de que o esporte de rendimento ou esporte espetáculo fornece códigos, rituais e símbolos repletos de significados e sentidos. Esses significados atribuídos ao esporte, relacionam-se às imagens e informações difundidas que as pessoas têm acesso por meio da mídia, fragmentando questões importantes como a realidade dos baixos salários⁵¹ e as dificuldades enfrentadas pela maioria dos jovens. Marcellino (2013) destaca que é parte de uma educação para o lazer a formação de espectadores que poderão acessar conhecimentos sobre os conteúdos físicoesportivos com criticidade. Os comentários dos alunos 10, 5 e 17 com tom de indignação a respeito dos exageros propiciados pela fama e pelos altos salários foram movidos pelo comentário anterior da aluna 12, que se referia às altas cifras financeiras recebidas pelos jogadores mais famosos. Isso demonstra que nem todo sujeito aceita passivamente as informações acessadas no cotidiano, permeadas pelo esporte-espetáculo.

Nesse sentido, o vídeo foi utilizado como possibilidade de ressignificar o entendimento dos alunos acerca do esporte que é explorado nos meios de informação. O vídeo: “Jogadores enfrentam dificuldade por um sonho” com duração de 7 minutos e 12 segundos retratou a realidade da grande maioria dos jogadores de futebol do Brasil, composta por obstáculos, baixos salários, saudades da família, futuro incerto, clubes com estrutura precária, moradias sem conforto, estádios pequenos. Trata-se de um documentário que compõe uma série de reportagens que foram transmitidas no Jornal da Globo sobre a série D do campeonato brasileiro que aborda as dificuldades que os atletas enfrentam no seu dia a dia, em 20 de julho de 2009, sob o título: “4ª divisão – O lado D do futebol”, apresentado pelo jornalista Andrei Kampff. Esse programa jornalístico é veiculado por volta das 23:30 horas (horário de Mato Grosso) na Rede Globo, tendo menor audiência que um programa exibido em horário nobre, ou seja, possivelmente poucas pessoas acessaram tais informações que permitam confrontar esse modelo com o modelo esportivo dominante.

Na verdade, existe uma distância entre a prática “real” do esporte e o que vemos na TV. Há um processo de mediação entre a realidade e a imagem, que envolve seleção e edição de fatos e cenas, segundo uma lógica de *espetacularização*. Isso leva, em

⁵¹ A questão dos baixos salários é uma triste realidade do futebol nacional, além de outros problemas presentes nesse esporte, como por exemplo, o desemprego (DAOLIO, 2006). Ao considerar que o futebol é o esporte com maior visibilidade, onde muitos clubes obtêm grandes receitas e patrocínios, fica nítido que outros esportes menos conhecidos apresentem inúmeras dificuldades para seu desenvolvimento, tanto para atletas, como para demais praticantes.

geral, à fragmentação e à descontextualização do fenômeno esportivo (BETTI, 2013, p. 218).

Tal documentário foi um recurso de aula que pôde ser utilizado como contraponto às próprias redes de comunicação de massa que se baseiam no modelo de esporte idealizado, mas que não retratam frequentemente em suas programações, a realidade predominante. Para Betti (2013), é parte da curiosidade do professor a descoberta de matérias que apresentam o esporte como denúncia da exploração do atleta profissional (em especial no futebol), os baixos salários da maioria, a “escravidão” da lei do passe, o *doping*.

Os alunos 11, 18, 14 e 5 fizeram referências às impressões que tiveram do vídeo, principalmente em relação às diferenças de realidade dentro do próprio esporte profissional, sintetizado na fala do aluno 11. O vídeo foi uma oportunidade de discussão dos significados atribuídos ao esporte, possibilitando a consideração da aula como espaço para o “encontro e o confronto⁵²” de conhecimentos, gerando condições para a produção de outras representações a respeito do conteúdo ensinado, pois o sonho de muitos meninos em se tornarem jogador de futebol, caso dos alunos 1, 5 e 13, pode ser parte de uma visão romantizada do esporte de alto nível, que transmite a ideia de fama, dinheiro e sucesso. Conforme Souza e Lopes da Silva (2016, p. 58): “Além das transações milionárias, os altíssimos salários, que poucos jogadores recebem, também é algo que faz “saltar aos olhos” de muitos brasileiros”. Além disso, a influência cultural que o futebol exerce em nosso contexto é muito emblemática. Para Daolio (2006), desde pequeno os meninos são incentivados a serem jogadores de futebol. “Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para o qual torcem” (DAOLIO, 2006, p. 76).

Como parte final da aula, o professor-pesquisador utilizou a figura 16 que ilustra como os meios de informação tem um papel fundamental na divulgação de modalidades esportivas e de atletas, tornando-os famosos ou mantendo-os desconhecidos para o grande público. Para Souza e Lopes da Silva (2016, p. 68): “A figura de um ídolo é construída no dia a dia, por meio de sua interação com o público a partir da mídia”. Nesse sentido, a formação do ídolo esportivo se vincula à frequência que o mesmo aparece nos meios de informação. “O “*show business*” do esporte promove socialmente alguns poucos atletas, contribuindo para a popularização do ídolo esportivo” (DUMAZEDIER, 1980, p. 122). Essa propagação de atletas e de alguns esportes podem ter implicações inclusive na adoção de práticas corporais

⁵² “Encontro” e “confronto” são expressões utilizadas para simbolizar o senso comum e o conhecimento sistematizado, respectivamente, abordados por Rodrigues Júnior e Lopes da Silva (2008).

pelos sujeitos que conhecem um número restrito de práticas esportivas. A figura 16 também explicitava como o *marketing* é uma ferramenta utilizada pelas empresas para “seduzir” o grande público e reforçar o surgimento de ídolos esportivos. Para Betti (2013, p. 217): “Nas propagandas é usado como temática para vender sorvete, cimento, assinatura de jornal, remédio, pneu, serviço bancário, aparelho de som, pasta dental, cano de PVC, açúcar, automóvel, refrigerante...”. O professor-pesquisador, ao fazer considerações no tocante ao papel da televisão e da propaganda, fez uma ponte entre o vídeo e a figura 16, que fora utilizado posteriormente.

Embora se tratasse de uma aula expositiva, as características dialógicas entre professor e alunos, consistiram em: “[...] estabeleceram uma relação de intercâmbio, de informações e conhecimentos. Transforma a sala de aula em ambiente propício à reelaboração e à produção de conhecimentos” (MARTINS, 2012, p. 36). O comentário do aluno 1, foi em virtude da realidade que existe no contexto cultural brasileiro. Conforme Souza e Lopes da Silva (2016, p. 59): “Em busca de ascensão social, são incontáveis os indivíduos que se inserem no universo do futebol”. A resposta do professor-pesquisador, sugere que os educandos podem fazer análises mais criteriosas com o auxílio da mediação do professor. Essa aula pôde ser considerada de significativo envolvimento dos alunos, já que os recursos audiovisuais utilizados serviram como ferramenta que despertou a curiosidade dos mesmos, além da oportunidade de formação de espectadores, por meio de perguntas que promoveram a reflexão de temas da cultura corporal de movimento em interface com uma educação para o lazer.

Ação pedagógica 8: “Finalização das ações pedagógicas”

Data: 15/05/2017

Objetivo: a) retomar resumidamente os pontos das aulas realizadas;
b) aplicar o questionário B.

Recursos: sala de aula, *data show*, *notebook*, questionário B, dentre outros.

Tempo de duração da aula: 55 minutos.

A Aula

Parte inicial

Estiverem presentes na última aula da pesquisa 18 alunos, que foram identificados pelos números (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18). O professor-pesquisador inicialmente solicitou que os alunos sentassem em círculo para esta aula.

O professor-pesquisador fez uma revisão das aulas anteriores, dando destaque há alguns pontos principais, tais como: a maneira que os alunos agiram na aula 2, em que não houve intervenção pedagógica e nas aulas seguintes em que a mediação pedagógica levou-os a dialogar previamente antes de começarem as partidas, perceber a necessidade de ocupação dos espaços vazios para evitar aglomeração etc.

Em seguida, destacou que os jogos explorados durante as aulas, se associam à dinâmica das modalidades esportivas (necessidade de entendimento de que eles se comuniquem, pensem estratégias para a finalização, o impedimento da progressão do adversário e se desmarcar sem a posse de bola ocupando espaços vazios).

Desenvolvimento da aula

Na sequência, foi apresentado um quadro comparativo de modalidades esportivas coletivas (figura 17) que trazia informações sobre o número de jogadores, o objetivo e a lógica do jogo, além do tipo de alvo e finalidade, pretendendo auxiliá-los no entendimento de características comuns dos JDC.

Aula 8



MODALIDADE ESPORTIVA COLETIVA

MODALIDADE	FUTEBOL	FUTSAL	HANDEBOL	BASQUETE	VOLEIBOL
Nº DE JOGAD.	11	5	7	5	6
RESERVAS	12	9	7	7	6
TEMPO DA PARTIDA	90	40	60	40/48	indeterminado
ALVO	Baliza	Baliza	Baliza	Cesta	Área adversária
DEFESA DO ALVO	Goleiro	Goleiro	Goleiro	Toda equipe	Toda equipe
CARACTERÍSTICA	Jogado com os pés e a cabeça	Jogado com os pés e a cabeça	Jogado com as mãos	Jogado com as mãos	Jogado com as mãos
OBTENÇÃO DE PONTOS	Com os pés e a cabeça	Com os pés e a cabeça	Com as mãos	Com as mãos	Com as mãos
SUBSTITUIÇÃO	3	Todos podem entrar e sair	Todos podem entrar e sair	Todos podem entrar e sair	Todos podem entrar e sair
FINALIDADE	Marcar mais gols que a equipe adversária	Marcar mais gols que a equipe adversária	Marcar mais gols que a equipe adversária	Converter maior nº de pontos na cesta da equipe adversária	Marcar maior nº de pontos que o adversário de acordo com cada SET

Figura 17: Quadro comparativo de modalidades esportivas coletivas, baseado em Rocha e Cordovil (1998).

Esse quadro auxiliou-os a compreender, por exemplo, as semelhanças entre o futsal, o handebol e o basquete. Dois alunos consideraram que:

“Então não fica difícil pra gente jogar o handebol agora” (Aluna 12).

“O basquete também” (Aluno 13).

Era um dos pretextos das atividades, que os alunos compreendessem as características comuns das modalidades esportivas coletivas, como forma de incentivar a prática de diferentes modalidades. Então, foi proposto que os alunos expressassem os significados das ativida-

des desenvolvidas, destacando situações acerca da experiência vivida, por meio das perguntas: “O que vocês gostariam de falar sobre as aulas que tiveram? O que vocês perceberam?”.



Figura 18: alunos na aula 8 manifestando os significados que as aulas tiveram. Foto: Juvenilson de Souza.

As declarações abaixo, sintetizam o que as aulas representaram para alguns deles, demonstrando que os jogos explorados, ao privilegiar o elemento lúdico, viabilizaram a participação dos alunos.

“O que me chamou a atenção foi ver as pessoas participando mesmo as que não participam normalmente” (Aluno 1).

“Achei super interessante as aulas com as brincadeiras. Eu vi uma maior união entre a sala, teve mais participação” (Aluno 13).

“Nessas aulas tinham brincadeiras legais e diferentes que ninguém sabia brincar. Então todos eram iguais e ninguém era melhor que ninguém” (Aluno 15).

“Teve variedade de jogos. A sala interagiu” (Aluno 7).

“Achei interessante as brincadeiras que foram diferentes do que eu imaginava” (Aluna 2).

Na continuidade da aula, o professor-pesquisador considerou uma oportunidade questioná-los se eles preferiam as aulas tradicionais em que os alunos praticavam o jogo formal, ou aulas em que se exploram os jogos e brincadeiras para ensinar a modalidade esportiva, como feito durante a pesquisa. Solicitou que erguessem a mão quem preferia as aulas conforme as ações pedagógicas e somente dois alunos não se manifestaram (Aluna 3 e Aluno 17).

Como maneira de coletar informações dos participantes relacionados à aprendizagem sistêmica dos JDC, o professor pediu que falassem o que notaram de relevante nas aulas, que teve como foco da pesquisa, o ensino do futsal.

“Porque soubemos marcar, ocupar lugar vazio e bolar um plano antes do jogo” (Aluna 2).

“Para quem não sabia jogar é uma forma de aprender rápido” (Aluna 12).

“Eu aprendi que não era pra gente se aglomerar” (Aluna 18).

“Eu gostei muito do jogo de 2 (dois) toques. Porque o jogo é basicamente toque de bola. É coletivo e não individual. Por isso eu preferi 2 (dois) toques” (Aluno 5).

Os alunos acessaram conhecimentos, que proporcionaram a aprendizagem da modalidade de futsal distinguindo-se de uma prática pedagógica com viés biológico, aproximando-se de uma perspectiva cultural.

Parte final

Como conclusão foi feita a entrega do questionário B, com 6 (seis) questões abertas relacionadas à EF e ao lazer, que teve aproximadamente 15 (quinze) minutos de duração, até que todos pudessem ter preenchido as respostas.

Após o professor-pesquisador ter verificado se os alunos responderam todas as perguntas ou se restavam algumas dificuldades de entendimento, foi feito o recolhimento do questionário B. Na sequência, também recebeu os trabalhos individual (carta) e coletivo (*banner*) que deveriam ser entregues na última aula do projeto (aula 8).

Somente 3 (três) alunos não realizaram o trabalho individual e 1 (um) dos grupos, o trabalho coletivo, alegando que não tiveram tempo, em função de seus afazeres domésticos.

Com o término da aula (pesquisa) ter se aproximado, o professor-pesquisador agradeceu a todos pela participação e colaboração com a pesquisa, além de destacar a importância de que os educandos pudessem utilizar os conhecimentos trabalhados nas ações pedagógicas nos seus momentos de tempo disponível. Disse que esperava que todos pudessem ter gostado de participar da pesquisa e que aquela turma foi muito importante na colaboração do estudo, além da pesquisa servir de base para outros estudos acerca da EF escolar e do lazer.

Análise da ação pedagógica

O professor-pesquisador iniciou a última aula da pesquisa: “Finalização das ações pedagógicas”, com o objetivo de identificar a avaliação dos alunos com relação às aulas.

Foi retomado os pontos trabalhados nas aulas anteriores, recordando o que havia sido realizado de maneira sintetizada. Na sequência, foi apresentado um quadro em *data show* (figura 17) que ilustrava a relação das modalidades esportivas coletivas, adaptado de Rocha e Cordovil (1998) como forma de reforçar aos alunos as semelhanças e ligações entre o futsal, o futebol, o handebol, o basquete e o voleibol. As considerações dos alunos 12 e 13 indicaram que eles possam ter visualizado as relações entre os esportes, bem como os objetivos e dinâ-

micas parecidas. Nesse sentido, Garganta (1998, p. 15) considera que: “[...] não obstante a especificidade de cada um dos JDC, existem modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e até a algumas técnicas comuns”.

Prosseguindo a ação pedagógica, foi solicitado para que os participantes comentassem o que as aulas representaram para eles. Para Santos et. al. (2016), a análise de como os alunos representam a EF, nos auxilia a compreender quais aprendizados e experiências são vistas como significativas, assim como o que consideram importante para ser ensinado.

Os participantes (Aluno 1, Aluna 13, Aluna 15, Aluno 7 e Aluna 2) atribuíram uma importância significativa ao fato das aulas acolherem alunos com diferentes níveis de habilidades e interesses e possibilitarem o acesso à jogos e brincadeiras diferenciadas. As palavras “participação” e “diferente” foram associadas às aulas vivenciais. As aulas de EF ao oportunizar o acesso a diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento explorando a ludicidade, podem acolher a diversidade de sujeitos presentes na escola desde que haja um clima de relacionamento favorável entre eles, em outras disciplinas ou fora da escola. Para Souza (2008), a relação que os alunos estabelecem entre eles têm implicações nas aulas de EF, no pátio, na sala e rompem as fronteiras da quadra, ultrapassando os muros escolares.

Ao longo das aulas, era notado que os discentes que não haviam escolhido o futsal, não tinham o mesmo interesse que os demais, mesmo assim foi possível apreender alguns comentários que indicavam um reconhecimento da aprendizagem dessa modalidade que atendeu às expectativas de todos os alunos, vinculando a importância de aulas lúdicas e diversificadas. Isso porque, somente dois alunos (Aluna 3 e Aluno 17), não manifestaram preferência em relação às aulas que utilizaram jogos e brincadeiras para ensinar a modalidade esportiva, como feito durante a pesquisa, quando indagado pelo professor, em comparação às aulas tradicionais. Os outros 16 (dezesseis) alunos visualizaram outra maneira de aprender. Para tanto, ao construir outras possíveis relações com o aprender nas aulas, o adolescente poderá desenvolver um sentido e significado distinto ao da aula tradicional. Santos et. al. (2016) aponta que, os alunos vislumbram uma EF com experiências e conteúdos lúdicos e prazerosos.

As declarações dos alunos 2, 12, 18 e 5 em relação a aprendizagem da modalidade sistêmica do futsal, deram destaque a elementos importantes planejados anteriormente, tais como: “*bolar um plano antes*”, “*aprender rápido*”, “*jogo é basicamente toque de bola*”. Assim, estabelecemos uma fundamentação em Garganta (1998), que considera como finalidade do ensino sistêmico dos JDC, desenvolver nos praticantes a assimilação de princípios de gestão

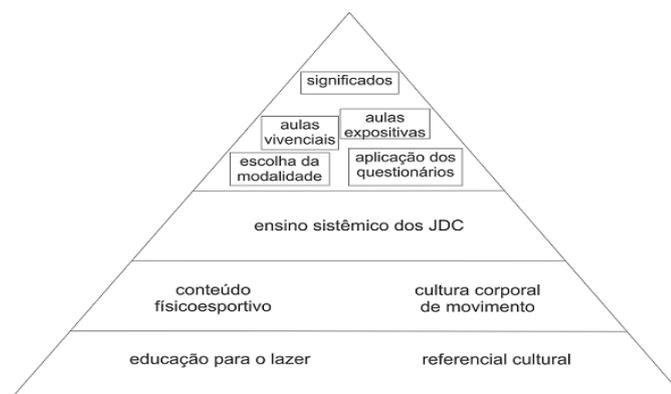
de espaço de jogo, bem como formas de atraparlar o adversário, além de estabelecer comunicação com os companheiros.

Ao entregar o questionário B para os alunos e fazer o recolhimento do mesmo, juntamente com os trabalhos individuais e coletivos (carta e *banner*), a serem entregues pelos alunos nesse último encontro, foi uma maneira de envolvê-los em atividades para além do espaço da quadra, representando que a EF é passível de diversas formas de aprendizagem.

Conforme nos esclarece Libâneo (1994), a exposição da matéria precisa ser combinada com outros procedimentos, como trabalho independente, diálogos e trabalho em grupo. Além disso, para Betti (2003, p. 19): “Essa ação pedagógica a que se propõe a educação física será sempre uma vivência impregnada de *corporeidade* do *sentir* e do *relacionar-se*”. Isto é, independente do local onde ocorre a aprendizagem nas aulas de EF, é possível relacioná-la com a esfera da cultura corporal de movimento.

Na sequência, apresentamos um quadro que ilustra a presente pesquisa, tendo como referência uma EF plural e uma educação para o lazer, que deu sustentação às etapas e ações do trabalho.

Quadro 6 - Representação da pesquisa



Cruz de Oliveira (2010) ao considerar alguns aspectos da prática pedagógica que precisam ser revistos na área, considera que, a ideia de propiciar uma aula diferenciada, que trabalhe outros conteúdos, mesclando aulas na sala e na quadra e principalmente que, todos os alunos se comprometam ao mesmo tempo, deve ser objetivo da EF escolar.

Ao final dessa aula, iniciamos nossas reflexões em busca de uma relação com os objetivos considerados na fase inicial da pesquisa. Na sequência, apresentamos a análise dos questionários A e B, realizados durante a pesquisa de campo.

5.2 Análise dos questionários A e B

Durante a pesquisa de campo, foi utilizada a aplicação de questionário (na primeira e última aula da experiência pedagógica) com questões pertinentes às aulas de EF e experiências de lazer fora da escola. A análise dos dados obtidos nos questionários foi feita na terceira fase da pesquisa, que teve como finalidade interpretar os discursos dos(as) participantes da pesquisa de campo. Portanto, foram analisados os questionários, buscando uma relação com o comportamento social e os significados atribuídos às aulas de EF e ao lazer para tais sujeitos, para além da pesquisa participante.

No total, 18 (dezoito) participantes da pesquisa responderam os questionários, conforme indicado no quadro 3. Chegando o momento da pesquisa de campo, aplicamos o questionário A, no dia 20 de março de 2017, durante a ação pedagógica 1. O questionário B foi aplicado no dia 15 de maio de 2017, durante a ação pedagógica 8.

Para essa fase, efetuamos a construção de gráficos, tendo como critério para a saturação de dados, a repetição de palavras em perguntas que possibilitassem diversas respostas acerca de aulas de EF e conteúdos do lazer vivenciados no tempo disponível.

Resultados e discussão do questionário A

Apresentaremos na sequência, as respostas do questionário, assim como os resultados e discussões que pudessem complementar as fases anteriores da pesquisa. Em linhas gerais, essas questões foram importantes para verificar os modos dos participantes significarem suas vivências, compartilhadas em um mesmo período histórico e cultural, ligadas à esfera da cultura corporal de movimento.

A primeira questão feita aos participantes da pesquisa foi: “Como foram as aulas de Educação Física⁵³ que você já realizou?”. Os alunos fizeram referência as aulas como experiências positivas, vinculadas à vivência do lúdico, ou seja, os alunos tiveram boas lembranças das atividades que realizaram (Participantes 2, 3, 5, 8, 11, 12,13,16).

“Foram boas pois eram fácil, como queima, coelhinho sai da toca etc. Não tinha apresentação de trabalho” (Participante 3).

“Aproveitava desde pequena, praticava futsal todas as aulas de E.F., aprendi a jogar base 4 e amava, jogava queima, vôlei, xadrez” (Participante 8).

⁵³ Nesse estudo, optamos por utilizar o termo Educação Física de forma abreviada (EF), com exceção dos títulos, subtítulos, seções específicas, além de citações diretas referenciadas. No entanto, como foram entregues os questionários aos alunos sem abreviação, mantemos aqui seu formato original. Diante disso, os gráficos, que são apresentados a seguir, foram construídos dessa mesma maneira.

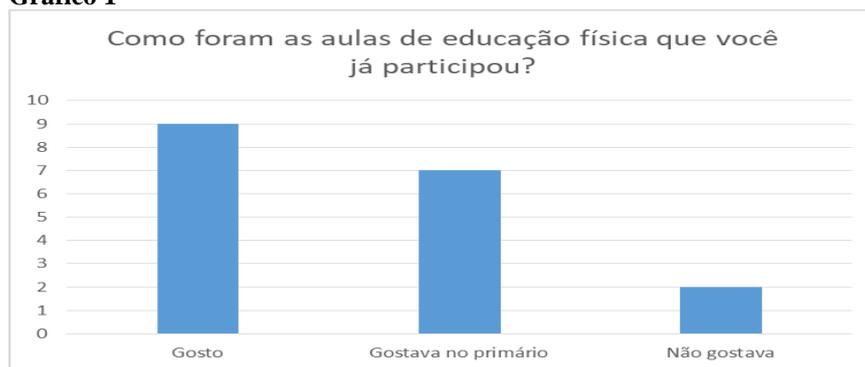
Sete participantes, consideraram as aulas de maneira distinta, de acordo com a fase escolar (Participantes 6, 9, 10, 14, 15, 16 e 17), ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos reportavam lembranças positivas, associadas às palavras: ‘*adorava*’, ‘*amava*’, ‘*proveitosas*’, ‘*boas*’, ‘*divertidas*’ e após o 6º ano, esses mesmos alunos consideraram as aulas repetitivas e sem diversidade de conteúdo. Compreende-se, assim, a pouca diversificação de atividades que são exploradas no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. A este respeito, Ilha e Hypolito (2016) destacam que a prática pedagógica da EF é permeada pelo esporte. É possível considerar também que os referidos participantes estão na adolescência e podem não ter o mesmo entusiasmo dos primeiros anos escolares, conforme indica Caldas e Hubner (2001, p. 72): “O interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares”.

“Vários jogos na quadra foram bem cansativos. Não gosto de jogos que tenha contato físico. Gostava da aula de educação física no primário, adorava ir no parquinho, no escorregador, balanço” (Participante 10).

“Foram cansativas quando tínhamos aula na quadra. Na infância eu amava as aulas, depois que cheguei na adolescência, achava um tédio a educação física. “Na infância eu era mais interativo. Porque eu não tinha celular e nem tablet. As da infância e da adolescência sempre foram as mesmas, as aulas continuam igual” (Participante 17).

Fica explícito que os jogos e brincadeiras valorizados pelos participantes perdem espaço por conteúdos repetitivos desde os anos finais do Ensino Fundamental, tensionando com a possibilidade de acessarem conteúdos que valorizem a manifestação lúdica.

Gráfico 1



Outras duas⁵⁴ alunas (participantes 9 e 14) mencionaram não gostar das aulas de EF por considerá-la sem sentido, associando-a com os conteúdos apresentados.

⁵⁴ Fazendo uma analogia com outras disciplinas, podemos considerar que as alunas que não foram “alfabetizadas” nas aulas de EF, chegam ao Ensino Médio com mínimas vivências de práticas corporais, apresentando dificuldades de realizar diversas tarefas propostas nas aulas.

“Eu não gostava das aulas de educação física, achava chata, só ficava sentada, eu achava muito chata. Eu não gosto da aula porque eu não gosto de jogar bola por que se a gente joga errado o povo dá risada, tira sarro da gente e sai falando alto, grita, fala que a gente não sabe jogar. Chama de burro, de idiota é por cima tem gente que te xinga de nome feio. Fala coisa para deixar com vergonha e para fazer você passar mico na frente dos colegas de aula” (Participante 9).

“Eu nunca gostei das aulas porque era obrigada e não sei jogar muito alguns esportes como vôlei, futsal, handebol, basquete. Eu gosto de jogar mais fora da escola, me sinto mais a vontade, tenho mais convivência, é como uma brincadeira” (Participante 14).

O modo como a aluna 9 relata as atitudes dos companheiros em relação às suas habilidades técnicas, se estendem possivelmente para além das aulas de EF. Isso demonstra como a utilização do questionário, constitui uma técnica que auxilia nas pesquisas educacionais com alunos que dificilmente expõem ideias e opiniões em grupo. As exclusões podem ocorrer muitas vezes de forma velada no ambiente escolar, quase sempre longe dos olhos do educador. Essas situações, para Oliveira e Votre (2006, p. 174): “[...] na escola é quase sempre imperceptível pelos educadores...”. Quando percebemos alguns alunos se ‘escondendo’ nas aulas de EF, sentados na arquibancada, por não quererem se expor, pode existir uma ligação com a maneira deles se relacionarem com os colegas e professores, tendo implicações no aprendizado. Embora as alunas atribuíssem significados que desconsiderassem as aulas, podemos compreender que a presença de amigos durante as atividades é um elemento determinante para a aprendizagem e inserção dos educandos. Quer dizer, a amizade, o espírito acolhedor, a compreensão, são dimensões do comportamento que aproximam os alunos das práticas corporais. Betti e Liz (2003, p.136) consideram que: “A presença dos colegas é um fator decisivo, conforme relatam as diversas entrevistas; mas por outro lado, há interferência dos mesmos, pois alguns não possuem uma participação cooperativa nas aulas...”.

O que as diferenciavam era o fato de, enquanto a aluna 9 não mantinha relacionamento de amizades, a aluna 14 tinha alguns colegas que a apoiavam e interagiam com ela em vários espaços escolares. Interessante destacar que, as referidas alunas, foram consideradas “*resistentes*” e “*indiferentes*”, respectivamente nas aulas.

Chama atenção, o fato da aluna 14 declarar que “gostava mais de jogar fora da escola”, na presença de amigos, diferenciando-se da aula. Essa situação deveria ocorrer de forma contrária, ou seja, os alunos serem incentivados, por meio das aulas, para as práticas de atividades físicas nos momentos de tempo disponível. Conforme Daolio (2006, p. 87): “É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de educação física com muita

tristeza ou muita raiva”. Reconhecer essas particularidades dos alunos é uma tarefa significativa na busca de inserção de todos os educandos.

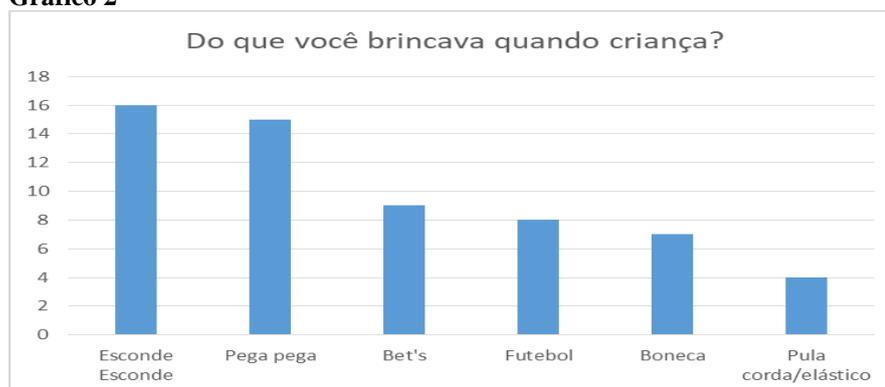
Na questão 2: “Do que você brincava quando era criança?”, todas as respostas indicaram o contato dos sujeitos com “brincadeiras” que aos poucos vão sendo esquecidas⁵⁵ conforme avança o processo da escolaridade (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18).

“Brincava de boneca, pega-pega, esconde-esconde, jogava bola, bet’s. Brincava de subir nas árvores” (Participante 2).

“Pega-pega, pular corda e elástico, vôlei, futsal, ping-pong, esconde-esconde, base quatro, boneca e queima” (Participante 4).

Aqui podemos destacar que os alunos possuem uma vivência de práticas corporais devido às suas experiências tidas na família, na escola, nas brincadeiras de rua, em escolinhas de iniciação esportiva, ou seja, essas experiências fazem parte de seu contexto cultural. Para que os conteúdos da cultura corporal de movimento possam contemplar a ludicidade é necessário valorizar as experiências da cultura não-escolar dos adolescentes. Vale destacar que as brincadeiras mais citadas pelos educandos foram: a) esconde-esconde (Participante 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16 e 18); b) pega-pega (Participante 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16 e 18) e c) bet’s (Participante 1, 2, 3, 7, 10, 12, 13, 15 e 18). Para Pinto (2007, p. 173): “Desde crianças, (re)produzimos e (re)criamos diferentes brincadeiras, jogos, brinquedos, com aqueles com quem convivemos e nas condições concretas possíveis”. Esses jogos e brincadeiras são construções culturais que são coletivamente partilhadas nos ambientes que o indivíduo está inserido.

Gráfico 2



⁵⁵ Conforme Daolio (2006, p. 89): “Tradicionalmente, a educação física tem objetivado a aptidão física e o rendimento esportivo dos alunos”. Nesse sentido, o elemento lúdico é “abafado” na prática pedagógica.

Na contemporaneidade, ainda é possível considerar a influência de jogos e brincadeiras tradicionais na educação de crianças e adolescentes, que deve ser privilegiada na escola. Caillois (1990, p. 61) compreende que: “Dir-se-ia faltar alguma coisa à atividade do jogo quando esta se reduz a um simples exercício solitário. Geralmente, os jogos só atingem a plenitude no momento em que suscitam uma cúmplice ressonância”. Dessa maneira, jogos e brincadeiras tradicionais despertam o interesse de crianças e adolescentes e devem ser incentivadas nos vários contextos socioculturais por valorizar experiências lúdicas partilhadas coletivamente pelos sujeitos.

Em nossa terceira questão “Você já participou das aulas com qual(is) esportes? O que você conhece sobre eles?”, quase todos os entrevistados deram respostas parecidas, acerca de vivências de modalidades esportivas coletivas (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), ou seja, tiveram contato com pelo menos alguma das modalidades mais difundidas⁵⁶ em nosso contexto.

“As que mais participei foram futebol, handebol, vôlei” (Participante 1).

“Basquete, futsal, vôlei, handebol, badminton, tênis de mesa” (Participante 5).

De acordo com Bungenstab e Almeida (2016, p. 162): “[...] os esportes que dominam a cultura escolar são os esportes coletivos”. Essas informações correspondem aos conteúdos que os alunos declararam ter vivenciado nas aulas, cabendo a escola ampliar essas experiências, para além dos esportes coletivos mais difundidos. Requiça (1980, p. 57) argumenta que: “[...] ao lazer é necessário o aprendizado que represente um estímulo para diversificação, na procura de atividades de lazer”. A prática esportiva, inserida no contexto do lazer, pode ser entendida da mesma maneira, ou seja, quanto mais experiências o sujeito tiver, maior o número de opções que permitam adotar um esporte de maneira regular ao longo da vida, tendo possibilidade de considerar as aulas como espaço de aprendizagem e vivência de diversas práticas corporais, inclusive os esportes.

No entanto, a sequência da pergunta indicava que a maioria dos alunos (Participantes 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17 e 18) não reportam aprendizagem teórica nas aulas acerca dos conteúdos trabalhados. Os alunos descrevem nessa pergunta que, embora tivessem tido contato com vários esportes, não sabiam algo a respeito deles.

“Não conheço muitas coisas” (Participante 14).

⁵⁶ As modalidades esportivas desenvolvidas na escola seguem uma tendência de serem as mesmas que tem maior tempo de exposição na mídia, como, futebol, voleibol, basquete e handebol. No entanto, na escola, o futsal é mais praticado devido a estrutura das escolas contemplarem, em sua maioria, quadras esportivas e não campos.

“Conheço muito pouco sobre eles, pois os meus Prof. de Ed. Fís. passaram muito pouco a parte teórica, o que faz falta” (Participante 17).

Esses alunos acima indicados, não conseguiram explicar aquilo que aprenderam, sendo que, outros participantes citaram nas respostas, jogos e brincadeiras vivenciados durante as aulas. Conforme investigação de Bungenstab e Almeida (2016, p.161): “Entre as atividades que esses jovens disseram aprender, foram relatados diversos conteúdos que fazem parte da disciplina de educação física, como jogos e brincadeiras, esportes, danças e aprendizagens sobre o corpo humano”. Dessa maneira, os alunos entendem que, na aula de EF “aprender” é sinônimo de “praticar”.

Gráfico 3



O gráfico acima indica a relação do “aprender” dos alunos nas aulas de EF, intimamente ligada aos esportes, compreendendo a disciplina vinculada aos aspectos práticos. Nesse sentido, é relevante que os educandos aprendam para além dos aspectos técnicos dos esportes, mas também outros elementos da cultura corporal de movimento.

Na pergunta seguinte: “O que você faz no seu tempo disponível?”, indicou que: *‘sair com os amigos’*, *‘fico no face’*, *‘entro em redes sociais’*, *‘mexo no celular’* foram expressões utilizadas por 12 (doze) participantes (1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) demonstrando que o conteúdo social do lazer pode ser considerado o interesse com maior destaque no contexto do lazer para os adolescentes. “Quase sempre um outro interesse cultural no lazer, arte, esporte, etc., dá as bases e até serve de desculpa, para a satisfação de interesses sociais...” (MARCELLINO, 1999, p. 17).

“Fico em casa, tomo sorvete, saio para passear, saio com minhas amigas, assisto filmes e séries” (Participante 2).

“Saio com os meus amigos. Vou em lugares com o meu avô, como na fazenda” (Participante 15).

Além disso, desses 12 (doze) participantes que se inserem no campo dos interesses sociais, 8 (oito) alunos (Participantes 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14 e 17) informaram utilizar o celular

nos momentos de tempo disponível, associado à redes de relacionamentos. Em pesquisa de Souza (2016) constata-se que a utilização da internet e do *facebook*, respectivamente, fazem parte da rotina de quase todos os jovens, evidenciando o uso da tecnologia no espaço do lazer na contemporaneidade. Esses hábitos culturais sofrem modificações com o passar dos anos, que tem implicações na produção e circulação de saberes, que podem tensionar com o conhecimento sistêmico e com o ambiente escolar. Uma escola “sintonizada” com essas mudanças precisa valorizar a satisfação dos alunos nos espaços virtuais, mas ao mesmo tempo potencializar comprometimento, atitudes, iniciativas e responsabilidades.

Outro detalhe constatado é que o lar é o espaço predominante de lazer desses educandos (Participante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 e 18), não sendo mencionado somente por dois participantes (7 e 15). Conforme Marcellino (2008, p. 17): “O lar é o principal equipamento não específico de lazer...”. Embora os participantes da pesquisa sejam alunos residentes de uma pequena cidade, é importante considerar a necessidade de políticas públicas de lazer que contemplem programações culturais que possibilitem o usufruto do lazer como direito social. Dessa forma, os jovens poderiam acessar outros conteúdos, em outros espaços, para além do ambiente doméstico. Para Gomes (2008), o lazer, juntamente com a educação, constitui um privilégio de uma minoria e pode ser usado para manter o *status quo* de uma realidade que explicita desigualdades sociais. Tal discussão leva em consideração que a indústria cultural promove o lazer atrelado ao consumo, sendo privilégio de poucos, reproduzindo as diferenças sociais. Segundo Marcellino (2008), sem interferência de políticas públicas somente algumas pessoas podem ter acesso ao lazer, geralmente quem tem condição de pagar por isso, pois se tornou um mercado rentável.

Os interesses físicoesportivos são vivenciados no tempo disponível por 10 (dez) participantes (1, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 17 e 18).

“Gosto de ler, andar de bicicleta, fazer uma caminhada” (Participante 3).

“Malho na academia” (Participante 7).

Algumas atividades físicas e esportivas relatadas (‘*andar de bicicleta*’, ‘*musculação*’, ‘*corrida*’), muitas vezes, não são contempladas na escola, suscitando reflexões cotidianas que propõem uma revisão dos conteúdos explorados.

As referidas respostas se assemelham à investigação de Cordovil et. al. (2015, p. 842): “Entre as atividades vivenciadas pelos alunos ‘fora’ do ambiente escolar, estão práticas corporais relacionadas ao esporte, às lutas, a socialização como o ‘jogo de bola com os amigos’ ou ‘time do bairro’ e à atividade física em academia”. Seria a EF escolar mais

valorizada ou perderia sua identidade ao abarcar as práticas corporais que são experienciadas pelos adolescentes fora da escola?.

Essas e outras questões colaboram para que a EF possa ser considerada uma disciplina passível de diferentes tratamentos pedagógicos, em um cenário de discussões e debates acadêmicos desde o movimento renovador até os dias atuais.

Assistir ‘*séries*’ foi uma atividade citada por um número significativo de alunos (Participantes 1, 2, 10, 13, 14, 17 e 18) demonstrando que o lar, tem uma forte relação com o usufruto do conteúdo cultural artístico. Conforme Marcellino (2007, p. 14): “O campo de domínio dos interesses artísticos é o imaginário – as imagens, emoções e sentimentos; seu conteúdo é estético e configura a beleza do encantamento”.

“Vou pra academia, assisto séries, jogo futebol com os amigos, jogo vídeo game, saio com meus amigos etc” (Participante 13).

“Assisto séries, entro nas redes sociais, corro, pedalo, eu amo caminhar e fazer pilates, às vezes vou na casa de algum conhecido” (Participante 17).

Quando o lazer das pessoas se restringe ao espaço doméstico, a televisão e a *internet* tornam-se importantes veículos de aprendizagem, que influenciam padrões de comportamento e consumo. De acordo com Marcellino (2010, p. 53): “Toda essa situação, sem dúvida, favorece as influências da indústria cultural, que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, perpetuando ou dificultando a superação de uma situação de conformismo”. Nesse sentido, a educação para o lazer pode colaborar no desenvolvimento do espírito crítico e criativo, em um processo educativo de formação de espectadores que acessam conteúdos propagados pelos meios de comunicação de massa.

Gráfico 4



Por meio dessa pergunta, foi possível compreender que os conteúdos culturais mais acessados pelos alunos do 2º ano A, em seu tempo disponível foram, respectivamente: a) social; b) físicoesportivo e c) artístico.

Na pergunta seguinte: “O que você gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?”, onze alunos consideraram que a escola poderia contemplar aulas de natação, tendo uma piscina na instituição (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 12, 15 e 18). Esse anseio dos alunos pode ter relação com o clima da cidade, onde as altas temperaturas estão presentes em todas as estações do ano e a piscina ser associada à ideia de divertimento.

“Eu gostaria que tivesse aulas de natação e uma quadra mais equipada para jogos” (Participante 2).

“Aulas de natação, de espanhol e teatro, seria muito proveitoso” (Participante 8).

Considera-se então, a natação como um conteúdo físicoesportivo do lazer e um conteúdo da cultura corporal de movimento, simbolizando para os alunos, uma prática que amplia as experiências corporais dos sujeitos, por não terem tido contato com esse conteúdo anteriormente no ambiente escolar.

Na mesma pergunta, os participantes 4, 7, 12 e 13 mencionaram que, diante da grade curricular contemplar apenas uma aula de EF no Ensino Médio, esse número poderia ser ampliado para duas, sendo um fator de incentivo para os mesmos. Em pesquisa de Bungenstab e Almeida (2016), identificamos uma opinião semelhante de um entrevistado: “Colocaria mais esportes diferentes na escola, e ter mais aula de educação física por semana. Porque eu gosto de praticar esporte”.

“Aula de natação e 2 aulas por semana no ensino médio de educação física” (Participante 4).

“Aulas de natação, líder de torcida e mais uma aula de EF, pois uma não é o suficiente para o Ensino Médio. Tem muitas matérias para estudar e deveria ter um descanso de 2 aulas de E. Física. O ciclo⁵⁷ deveria ser apenas 1, pois estudam menos” (Participante 12).

Compreendemos a declaração da aluna 12, ao considerar a EF como um tempo e espaço distinto que contrapõe a lógica funcionalista de “copiar matéria”, pois nestas aulas se praticam esportes, além de poderem sair da sala, sendo um momento menos rígido do espaço escolar, como descrito nos estudos de Cruz de Oliveira (2010). Para complementar, o termo “descanso” atribuí também, à EF, um valor inferior no currículo em relação à outras matérias, sendo importante um esforço coletivo de professores para mudar essa visão, tanto de alunos, quanto da sociedade.

⁵⁷ Ciclo é a fase escolar correspondente ao Ensino Fundamental. Nos últimos anos, percebeu-se um descrédito dos alunos em relação à este modelo, que promovia aprovações automáticos, diminuindo a autonomia docente em relação às avaliações. Empiricamente verificamos discursos discentes ao longo da última década, semelhante à esse: “Para que vou me preocupar em estudar e aprender, se ao término do ano todo mundo vai passar?”.

Gráfico 5

Os alunos ao fazerem menção à necessidade de haver mais aulas de EF contrapõem a MP⁵⁸ do Ensino Médio, que prioriza as disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa e desvalorizam outras, como EF.

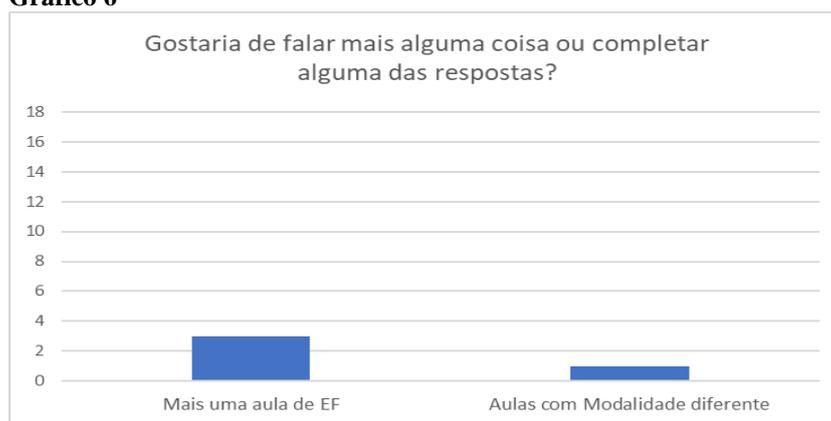
Na questão 6: “Gostaria de falar mais alguma coisa ou contemplar alguma das respostas”, somente 4 (quatro) alunos responderam (Participante 5, 6, 8 e 10) embora três deles, (Participantes 6, 8 e 10) tenham dado destaque mais uma vez a importância de ampliar o número de aulas de EF no Ensino Médio.

“Só acho que em vez de uma aula de E.F. por semana deveria ser duas” (Participante 8).

“Aumentar mais uma aula de educação física, no ensino médio e tirar alguma matéria, uma aula não é suficiente para render” (Participante 10).

Conceição (2013) também registra o anseio de alunos por um maior número de aulas de EF, representado pelo que os adolescentes gostariam que tivesse na escola. Os jovens relacionam as atividades físicas e esportivas vivenciadas fora da escola, como possibilidade de serem desenvolvidas na escola. Isso porque temas da cultura corporal de movimento são amplamente discutidos e circulam em vários espaços na contemporaneidade, despertando a atenção de pessoas de diferentes classes e gêneros.

⁵⁸ Em 16 de fevereiro de 2017, o Presidente Michel Temer, sancionou a Lei nº 13.415 que institui a Política de Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, chamada de Reforma do Ensino Médio. As disciplinas Arte, Filosofia e EF foram mantidas no currículo após muitas manifestações de organizações e grupos sociais, mesmo assim, compõem o grupo de disciplinas que os alunos poderão escolher cursar ou não. Para Ilha e Hypolito (2016, p. 174): “Na contramão da desvalorização dessa disciplina como campo de saber, a Educação Física é uma das disciplinas que os alunos mais gostam, a ponto de reclamarem quando a professora falta e a direção sugere a substituição da aula de Educação Física por uma aula de outra disciplina”.

Gráfico 6

As poucas respostas da pergunta 6, deixa evidente que era necessário disponibilizar mais tempo para os participantes responderem, além de considerar que, alguns alunos têm mais facilidade para escrever que outros. Em se tratando de uma questão aberta, aplicada em uma aula de EF, destaca-se que as respostas se relacionaram à esta disciplina, sem esquecer que as perguntas abrangiam também a escola e o tempo disponível dos sujeitos.

Resultados e discussão do questionário B

Na sequência, trazemos as perguntas do questionário B, que foi aplicado na aula 8 (oito) e teve como finalidade complementar informações do questionário anterior.

Na primeira pergunta: “Como foram as aulas de educação física que você realizou neste bimestre?”, quase todos os alunos (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 18) consideraram as aulas vinculadas a experiências positivas, atribuindo os seguintes adjetivos: ‘boas’, ‘diferentes’, ‘produtivas’, ‘proveitosas’, ‘diferenciadas’, ‘interessantes’, ‘legais’.

“Foram boas, todos os colegas participaram ninguém ficou parado, ‘enturmação’ com os colegas foi melhor” (Participante 7).

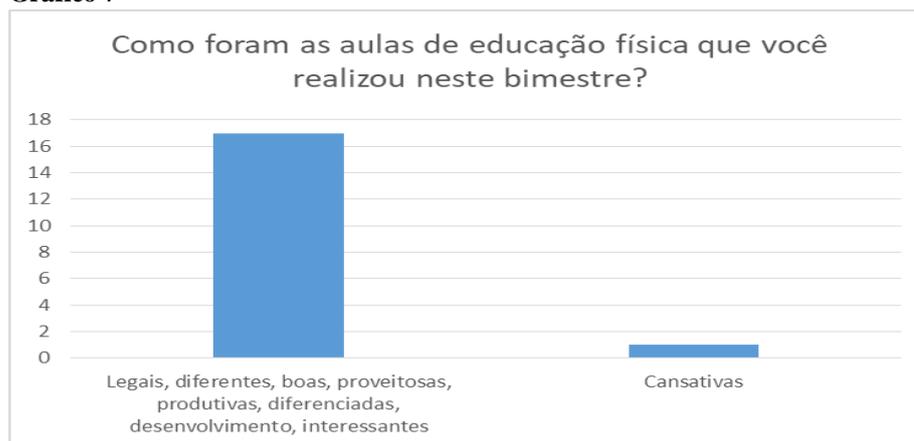
“Proveitosas, obtive grande conhecimento sobre o esporte escolhido pela turma” (Participante 11).

A experiência pedagógica foi considerada positiva pelos alunos, que valorizaram as atividades desenvolvidas pressupondo “resgatar” um ambiente lúdico, marcado pela alegria, satisfação e divertimento dos participantes. Somente o aluno 17 considerou as aulas: ‘cansativas’.

“Cansativas. Porque corremos bastante” (Participante 17).

O registro do aluno 17, nos deu pistas de uma possível “resistência” frente às ações desenvolvidas, levando-se em conta que o mesmo, relatou em aula anterior, que não gostava do futsal e desconsiderava as aulas de EF a partir dos últimos anos, em especial, no Ensino Médio. Talvez, sua inserção em um grupo de amigas, ainda o levava a participar das aulas, diferente das alunas (3, 6 e 9), que se relacionavam de maneira restrita com os demais alunos da turma.

Gráfico 7



Verificou-se nas expressões atribuídas por quase todos os participantes, que a experiência pedagógica proporcionou “novidades” e ampliação de experiências no campo da cultura corporal de movimento. As aulas planejadas em uma EF cultural, resgataram características lúdicas da aprendizagem, em que os alunos associaram as aulas que tiveram nos primeiros anos da escolaridade, à experiências prazerosas e satisfatórias, registradas na pergunta 1 do questionário A.

A questão nº 2: “Qual(is) atividade(s) esportiva(s) você realiza fora da escola?”, apenas 6 (seis) participantes (Participantes 1, 3, 4, 5, 12 e 13) informaram praticar alguma(s) modalidade(s) esportiva(s), tais como futsal e voleibol.

“Costumo participar das equipes das escolas de base aqui da cidade, futebol e futsal. Também faço algumas corridas pela cidade” (Participante 1).
 “Futebol, xadrez, ciclismo” (Participante 13).

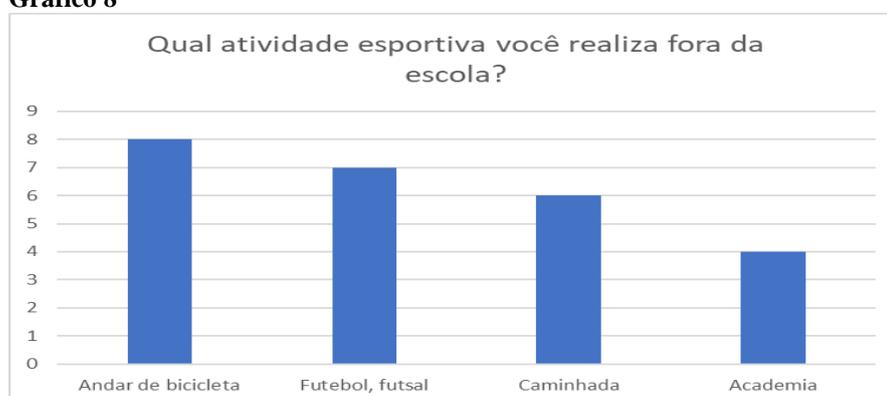
No entanto, os alunos também compreendem como atividades esportivas, outras práticas corporais, como uma forma de se exercitar no contexto de lazer, tais como dança, caminhada, musculação etc. Assim, ampliou-se para 14 (quatorze) alunos (Participantes 1, 2, 3, 4,

5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 e 18) que declararam realizar alguma prática corporal⁵⁹ em seu tempo disponível.

“Treino vôlei, ando de bicicleta e pratico aula de dança” (Participante 4).
 “Musculação e caminhada” (Participante 7).

A maioria dos alunos adotam atividades físicas ou esportivas em seu tempo disponível, traduzido na relevância que esse tema é tratado na sociedade contemporânea. Além disso, o grande número de alunos que declararam andar de bicicleta, simboliza que, embora exista uma grande veiculação de práticas de esportes, associadas ao desempenho atlético, esses participantes não buscam necessariamente um alto rendimento, mas uma forma de se exercitar no tempo disponível, se aproximando de uma prática de esporte como atividade do contexto do lazer.

Gráfico 8



Essas opções de práticas corporais usufruídas no tempo disponível não se referem a uma educação formal, não sendo desenvolvidas necessariamente na relação dos jovens com a escola. Nesse sentido, as práticas corporais podem ser consideradas de maneira mais ampla, contemplando diversas formas de manifestações corporais ligadas a atividades físicas, rivalizando muitas vezes com poucos esportes coletivos valorizados pela mídia. As experiências desses sujeitos são fruto do acesso a práticas corporais partilhadas na comunidade, na família e na escola, instituições fundamentais na construção de significados atribuídos a tais práticas pelos alunos. No entanto, os jovens vivenciam práticas fora da escola, assumindo um prota-

⁵⁹ De maneira geral, nota-se que o termo “práticas corporais” vem aparecendo na maioria dos textos como uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo. [...] Estes movimentos ou atividades vão desde as mais tradicionais (práticas adestradoras; precisas e sistematizadas de marcante caráter racional e higiênico; competitiva; práticas corporais mais remotas), até as resignificadas, indicando ou não uma relação com a Educação Física (práticas corporais diárias; cotidianas; humanas; na maternidade; de diferentes culturas e ocidentais e orientais) (LAZZAROTTI FILHO et al. 2010, p. 24).

gonismo e uma satisfação, tendo um sentido, que, às vezes, pode não ter relação com os saberes explorados na instituição escolar.

“O que você aprendeu nas aulas desenvolvidas neste bimestre?”, foi a terceira pergunta do questionário B, considerada uma questão muito relevante, sendo possível apreender informações que nos levariam a compreender o que foi valorizado pelos alunos ao longo das aulas. Oito alunos (Participantes 1, 5, 7, 11, 12, 13, 14 e 16) consideraram que as aulas ensinaram a valorizar o companheirismo, o espírito coletivo, atribuindo importância aos colegas nas ações da equipe. Segundo Garganta (1998) o processo ensino aprendizagem dos JDC deve levar os praticantes à noção de equipe. Assim, as ações dos jogadores são direcionadas para assumir finalidades e objetivos comuns.

“Interagir mais com os colegas para se divertir e não pensar só em ganhar, ajudar os colegas, as aulas teóricas ajudaram a entender as brincadeiras” (Participante 7).
 “O mais importante que aprendi foi em que devemos sempre pensar em equipe” (Participante 16).

As características que as aulas conseguiram simbolizar, rivaliza com valores predominantes na sociedade contemporânea. Conforme Lopes da Silva (2013, p. 229): “O que normalmente ocorre é que os valores predominantes em tal modelo de esporte (individualismo, exclusão, competição etc.) são muitas vezes referência para as aulas de educação física escolar”. Resignificar o conteúdo esporte, era uma das premissas da pesquisa, tendo como foco uma educação para o lazer. “O esporte como atividade de lazer possui outro sentido, outros códigos, portanto, o ambiente de sua prática precisaria de certa forma ser diferenciado” (BRACHT, 2005, p. 18).

A respeito dos princípios necessários para o desenvolvimento do jogo, os alunos 2, 5, 8, 10, 11, 14, 15 e 18 lembraram da importância da movimentação no espaço de jogo, sendo associadas ao que Garganta (1998) define como “regras de ação”, que consiste em troca de passes, colocação em espaços vazios, atenção ao deslocamento do adversário, dentre outras.

“Conversar antes do jogo, marcar, não se ajuntar ocupar lugares livres” (Participante 2).
 “A não ficar aglomerado em campo e conversar com o time antes da partida para combinar estratégias” (Participante 15).

Outro elemento destacado por 8 (oito) alunos (Participantes 2, 3, 8, 10, 11, 14, 15 e 18) se referiu as estratégias que os companheiros devem construir antes do início do jogo.

“Algumas coisas que não devemos fazer no jogo, por exemplo aglomerar, aprendi que devemos conversar com os parceiros antes de começar o jogo, fazer estratégia do jogo” (Participante 10).

“A não ficar aglomerado em campo e conversar com o time antes da partida para combinar estratégias” (Participante 15).

Ao compreender a necessidade de todos os companheiros buscarem um objetivo comum, fica explicitado que as estratégias pensadas antes de começar um jogo são importantes para que a equipe obtenha melhores resultados. A comunicação com os colegas é um elemento necessário que os praticantes devem assimilar com o intuito de solucionar problemas que se apresentam nos JDC (GARGANTA, 1998).

Percebe-se nitidamente que os jovens destacaram situações que ocorreram nas aulas em quadra. Isso porque somente um terço dos alunos, mencionaram as aprendizagens que ocorreram nas aulas em sala (Participantes 1, 5, 7, 11, 13 e 14).

“Aprendi alguns conceitos e regras sobre o esporte. Também aprendi a me unir com meus companheiros. Aprendi a se organizar de uma forma melhor para obter uma boa resposta, quando quero reivindicar meus direitos na sociedade. Também aprendi a respeitar meus adversários e meus companheiros” (Participante 1).

“Aprendi trabalhar mais em grupo, ouvir mais os outros colegas. Aprendi algumas atividades diferentes e a importância das atividades no meio do esporte. Na aula de mídia, entendi que existem muitos podres no esporte que são encobertos e geralmente a mídia não mostra 100% do que acontece nesse meio” (Participante 13).

Por meio dessas informações, a aprendizagem foi associada basicamente à prática e a vivência desses conteúdos, diferente de outras disciplinas em que geralmente explora-se, com maior frequência a linguagem escrita. Dessa maneira, aprender esporte é praticar esporte e a aula de EF é sinônimo de aula prática, de matéria diferente e isso é valorizado por eles. “É preciso ressaltar que a Educação Física valoriza outra relação com o saber, quando comparada com as demais disciplinas” (SOUZA, 2016, p. 7).

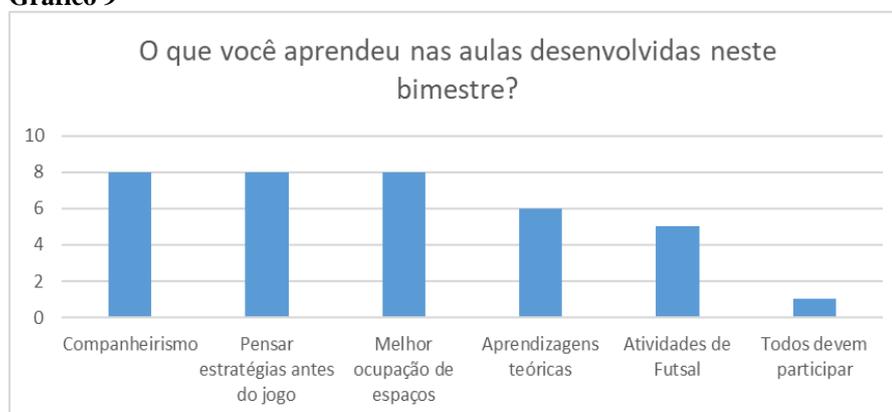
Em estreita relação com as poucas referências das aulas teóricas mencionadas pelos alunos anteriormente, os Participantes 1, 3, 6, 12 e 17 citaram que aprenderam atividades específicas do futsal, como regras e jogos voltados à essa modalidade esportiva. Os alunos, ao darem destaque as atividades práticas, possivelmente associam a EF com um ensino instrumental, restrito ao espaço da quadra.

Dessa forma, para Bracht (1992), é preciso superar a ideia de que não se deve falar e discutir sobre esporte porque a aula deve ser prática. Parece que esse olhar em relação ao aprendido nas aulas, trata-se de construções pedagógicas permeadas, muitas vezes, pelo dilema “aulas em sala x aulas práticas”.

O currículo precisa considerar que os educandos no Ensino Médio estão em uma fase de “transitoriedade”, em que intervenções pedagógicas devem possibilitar aos alunos aprendizagens que os mesmos reconheçam como importantes para sua formação, havendo um equilíbrio entre satisfação e responsabilidade. Por fim, a participante 6 descreveu: “*Eu aprendi que todo mundo devia participar das aulas de Educação Física*” (Participante 6). Possivelmente, essa consideração se deve ao fato da mesma ter visto o professor-pesquisador incentivar a participação de alguns alunos “*resistentes*” e “*indiferentes*” em aulas vivenciais quando era notado certo distanciamento dos mesmos.

Portanto, ao agrupar as respostas da pergunta 3, percebemos que o planejamento inicial havia sido alcançado.

Gráfico 9



As aulas foram planejadas para que pudessem contribuir na prática de uma modalidade esportiva coletiva, no sentido do aluno visualizar comportamentos e ações necessárias tanto para a equipe como para o indivíduo, compreendendo a lógica interna do futsal.

Prosseguindo a análise, em nossa 4ª questão: “O que você gostaria de fazer no tempo disponível?”, quatorze alunos citaram interesse pelo conteúdo físicoesportivo do lazer (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 18), simbolizando a grande importância dada na sociedade contemporânea envolvendo esse assunto, seja na prática, na assistência ou no conhecimento, considerados gêneros⁶⁰ do lazer.

“Andar de bicicleta” (Participante 3).

“Eu gostaria de jogar futsal com as minhas amigas. Gostaria de assistir televisão” (Participante 6).

⁶⁰ Marcellino (2013) considera o lazer como cultura vivenciada, na prática de uma atividade, na assistência que as atividades podem interessar e também a possibilidade de acessar informações. São considerados gêneros do lazer: a prática, a assistência e o conhecimento.

Atividades físicas e esportivas estão extremamente presentes na sociedade contemporânea. Ao longo das últimas décadas, esses temas adquirem um caráter importante na vida das pessoas, com discursos que muitas vezes, incentivam as pessoas à terem um maior cuidado com a saúde. Revistas, vídeos em redes sociais (*facebook, whatsapp*), jornais, documentários, campanhas educativas difundem informações sobre temas da cultura corporal de movimento. Segundo Bracht (2005) o discurso legitimador do esporte apela para a categoria da saúde: "esporte é saúde", "esporte é qualidade de vida". Segundo o autor, "ser esportivo" é praticamente uma exigência na contemporaneidade. "Ser esportivo, principalmente para determinados grupos sociais é parte fundamental do comportamento cotidiano" (BRACHT, 2005, p. 113). A EF tem um papel fundamental, podendo tratar desses temas⁶¹ com conhecimentos que auxiliem os alunos a analisar criticamente questões que envolvem, por exemplo, o funcionamento do corpo e o consumo desnecessário de produtos, oportunizando conhecimentos da cultura corporal de movimento em seu tempo disponível.

Os interesses artísticos foram mencionados (6) seis vezes (Participantes 1, 7, 11, 13, 14 e 17).

"Gostaria de frequentar alguns lugares públicos como cinema e teatro, e também gostaria de frequentar estádios" (Participante 1).

"Jogar futebol, assistir séries, sair (passar) (Participante 13).

Os interesses culturais artísticos do lazer são caracterizados pelo predomínio do imaginário, da estética e das emoções, sendo uma linguagem que se expressa no sentido da subjetividade. O teatro, o cinema, as apresentações, festivais, concertos, séries e filmes de ficção são exemplos de conteúdos culturais artísticos. Conforme Marcellino (2008), o fator econômico é determinante desde a distribuição do tempo disponível quanto às oportunidades de prática do lazer, sendo um privilégio associado à classe social. Assim sendo, as barreiras intra-classe sociais são problemas que precisam ser minimizados objetivando a democratização do lazer. Os conteúdos artísticos são uma forma de lazer marcados pela diversidade de manifestações. "A arte não é superior, é ordinária, sendo necessário, portanto, desmontar as hierarquias construídas ao seu redor" (MELO, 2007, p. 73).

Os conteúdos artísticos do lazer podem representar manifestações e espaços mais democráticos que o próprio campo da arte erudita, onde existem uma série de constrangimentos e barreiras, simbolizando muitas vezes uma cultura elitizada. Dessa forma,

⁶¹ Conforme Lopes da Silva (2013, p. 233): "Uma aula que tenha como foco a mediação dessas informações poderá viabilizar para os alunos a transformação de informações em conhecimentos, a partir do momento em que os estudantes tiverem elementos para questionar, confrontar mensagens e matérias jornalísticas e adotar certa posição com relação ao que assistem, leem e/ou ouvem na mídia".

políticas públicas são vitais para possibilitar o acesso à programações culturais com maior qualidade, que são privilégio de uma minoria, rompendo com o ambiente doméstico.

Os interesses sociais foram citados por 7 (sete) alunos (Participantes 4, 5, 6, 7, 9, 15 e 17). Embora esses alunos tenham declarado usufruir seu tempo disponível no campo dos interesses sociais, o número menor de entrevistados que citaram esse interesse em comparação com o questionário A, provavelmente ocorreu, em virtude da maioria dos participantes já estarem vivenciando tal conteúdo. Os interesses sociais no lazer são marcados pelo convívio pessoal entre amigos ou desconhecidos, existente nos encontros em festas, clubes, bares etc.

“Assistir filmes e andar com os amigos” (Participante 7).

“Dormir, caminhar, assistir séries, visitar algum amigo” (Participante 17).

Assim, tentamos reunir as respostas que resumissem as intenções e preferências dos educandos em relação aos interesses do lazer, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 10



Importante considerar que é complexo demarcar territórios no campo dos interesses culturais do lazer, levando em consideração que os interesses físicoesportivos, os turísticos e os artísticos, também possuem momentos em que o interesse social se destaca. Quase todos os conteúdos do lazer são permeados por um viés social, tendo como pano de fundo os relacionamentos. Muitas vezes, outros interesses culturais no lazer são fortemente permeados pelo interesse social (MARCELLINO, 1999). Como exemplo, destacaríamos que a caminhada ou a corrida podem criar nos sujeitos um apelo à convivência, para além do aspecto físico.

Na penúltima pergunta: “Qual(is) conteúdo(s) você gostaria que tivesse(m) nas aulas de Educação Física?”, os alunos apresentaram várias respostas, representadas nas atividades a seguir: ‘ginástica’, ‘luta’, ‘danças’, ‘jogos’, ‘ciclismo’, ‘natação’, ‘xadrez’, ‘judô’, ‘muscula-

ção’, ‘pebolim⁶²’, ‘caminhada’, ‘teatro’, ‘bet’s⁶³’, ‘conteúdo teórico e histórico e regras dos esportes’.

Os alunos (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 18) gostariam que os assuntos citados acima, fossem trabalhados nas aulas, sendo contemplados todos os elementos da cultura corporal de movimento.

“Eu gostaria de fazer ginástica, eu acho uma modalidade interessante que trabalha com o corpo” (Participante 8).

“Judô e natação, são esportes que eu creio que todos os alunos participariam, até mesmo aqueles que ficam de canto” (Participante 12).

Somente o aluno 17 não fez menção a nenhum tema. O participante 17, foi considerado um aluno “*indiferente*” durante as aulas na quadra. No entanto, na análise do questionário e sua mínima participação observada nas aulas 4, 7 e 8, nos levam a compreendê-lo também como um “*resistente*” frente às aulas de EF.

Oito alunos (Participantes 3, 4, 5, 12, 13, 15, 16 e 18) demonstraram interesse pela natação nas aulas.

“Caminhada, dança, natação, ciclismo” (Participante 3).

“Artes marciais, natação, pebolim e ciclismo” (Participante 15).

Para Pinheiro et. al. (2013), a natação é uma das modalidades com maior aceitação por jovens no Ensino Médio, que reivindicam algumas modalidades tidas como “alternativas”, indo ao encontro de seus interesses.

Outros alunos (Participantes 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13 e 18) disseram que as aulas poderiam apresentar esportes ou esportes diferentes, ou seja, conteúdos que possivelmente os educandos desconheçam, como forma de vivenciar algo que seja “novidade”. Nesse sentido, Conceição (2013) também relata em sua pesquisa que os adolescentes gostariam de aulas diferentes, apontando críticas a utilização demasiada de determinados conteúdos.

“Caminhada e outras coisas para jogar. Queria que tivesse mais coisa. Porque vôlei e futsal todo mundo sabe jogar” (Participante 6).

“Variações de esporte, coisa muito repetitiva acaba fazendo perder o interesse da aula de educação física” (Participante 12).

⁶² Jogo que consiste em manipular bonecos presos a manetes, simbolizando um jogo de futebol em uma espécie de mesa.

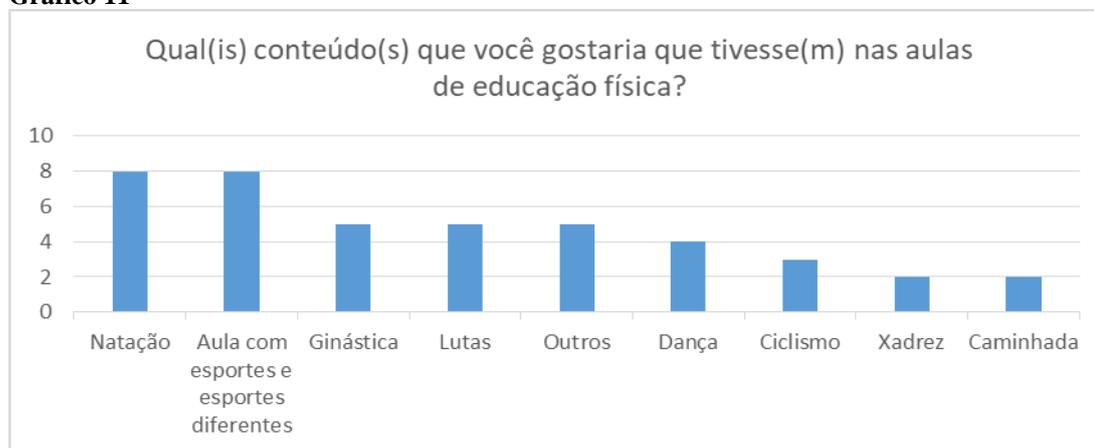
⁶³ “O “bets” é um jogo de rua, disputado entre duas duplas, com algumas semelhanças ao beisebol, sendo que uma das duplas detém os tacos, sendo os rebatedores, e a outra a bola, os lançadores. O objetivo do jogo é rebater a bola lançada pelo jogador adversário com um taco, sendo que para aos lançadores o objetivo é retomar a posse de bola derrubando as garrafas que ficam ao lado dos jogadores que estão de posse dos tacos. [...] Quando os arremessadores conseguem derrubar as garrafas a dupla que estava rebatendo perde a posse das bets e passam a ser lançadores” (TENÓRIO e LOPES da SILVA, 2012, p. 16).

Embora as declarações acima indiquem que os participantes gostariam que as aulas contemplassem ‘outros esportes’, fica claro que a escolha da maioria dos alunos pelo futsal, se deve ao fato de ser um esporte muito difundido entre eles, além das experiências que tiveram anteriormente. Possivelmente, as ações pedagógicas vivenciadas pelos alunos neste estudo, contribuíram para que os mesmos refletissem sobre outras maneiras de aprender uma modalidade esportiva e não somente ‘uma prática pela prática’.

Vale a pena destacar que apenas dois alunos (Participantes 5 e 13) manifestaram interesse por esportes coletivos, no caso, handebol e basquete, respectivamente. Esse dado não causa estranheza, em virtude da literatura⁶⁴ apontar que os adolescentes estão saturados com aulas parecidas do Ensino Fundamental e não apresentam o mesmo ânimo em relação a participação em aulas que utilizam o esporte coletivo sem nenhuma modificação pedagógica. Baseado em Betti e Zuliani (2002, p. 76): “No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes”.

O gráfico 11, abaixo, foi construído em função dos conteúdos que interessam aos educandos, que poderiam ser utilizados durante o processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 11



A natação, embora seja um esporte, a deixamos em separado no gráfico, em relação aos demais itens, devido ao grande número de menções à essa prática corporal pelos alunos.

As lutas foram agrupadas nas respostas: ‘luta’, ‘judô’ e ‘artes marciais’. O item ‘outros’, reuniu práticas mencionadas apenas uma vez: ‘bet’s’, ‘pebolim’, ‘conceito histórico e regras dos esportes’, ‘musculação’ e ‘teatro’.

⁶⁴ Alguns estudos abordam um aumento de desinteresse dos alunos ao longo da escolaridade em virtude da ocorrência de aulas parecidas (TENÓRIO e LOPES DA SILVA, 2015; CONCEIÇÃO, 2013; DARIDO, 2004; BETTI e LIZ, 2003).

Para Cordovil et. al. (2015), esporte, esportes de aventura, lutas, ginásticas e danças são práticas corporais que os jovens gostariam que fossem desenvolvidos na escola. Os distintos conteúdos citados, expõe os interesses presentes no “chão da escola”, demonstrando que os adolescentes vão desenvolvendo outras preferências que, muitas vezes, não são valorizadas no currículo escolar.

A pergunta nº 6: “Gostaria de falar mais alguma coisa ou completar alguma das respostas?”, tratava-se da última questão do questionário B, sendo respondida por apenas 3 (três) alunos (Participante 2, 5 e 8), sem que essas informações pudessem modificar os resultados.

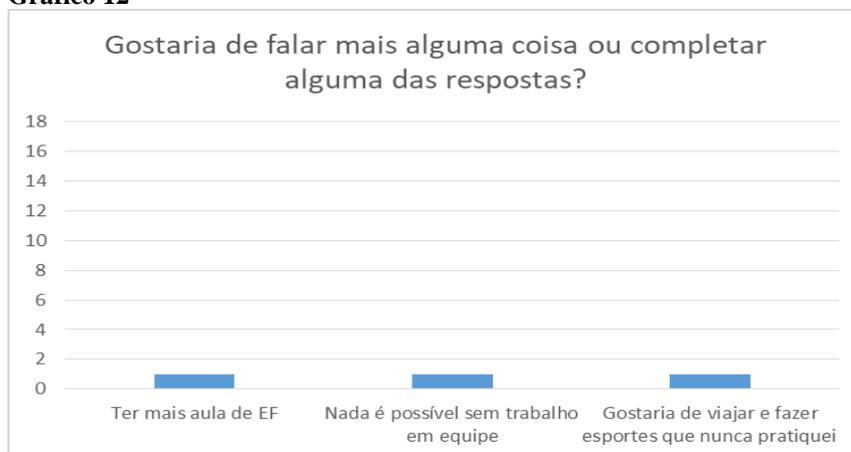
“Sim. Complementar a pergunta 4. Gostaria de sair para viajar. Conhecer mais o mundo, fazer coisas diferentes relacionadas a esportes, principalmente esportes que nunca pratiquei” (Participante 2).

“Não. Mas gostaria de dizer que as aulas foram boas e que aprendemos que nada é possível sem trabalho em equipe” (Participante 5).

“Apenas acho que deveria ter mais de uma aula de Educação Física na semana” (Participante 8).

Considerando o número mínimo de respostas dos adolescentes nessa última pergunta, fica nítida que os sujeitos apresentam dificuldades de manifestar espontaneamente as ideias, diante de questões mais abertas.

Gráfico 12



A consideração da aluna 8 deixa evidente a importância da disciplina de EF, que pode tornar a escola mais agradável e prazerosa, sendo parte de um projeto coletivo que assuma a perspectiva de uma educação para o lazer.

Considerações acerca dos questionários A e B

Diante das respostas dadas pelos educandos nos questionários A e B, foi possível tecer algumas considerações a respeito dos entendimentos que os mesmos possuem das aulas de EF

e o lazer, bem como os significados que os mesmos atribuíram à experiência pedagógica. Os questionários possibilitaram a análise do processo formativo e os conhecimentos que transitam na escola e fora dela, como relações que se imbricam e são fundamentais para a compreensão das trajetórias de escolarização e a ampliação do conhecimento.

Foi possível considerar por meio do questionário A, que:

a) As aulas de EF do primário parecem ter sido mais valorizadas por um número significativo de alunos (7), embora a maioria dos participantes consideraram ‘boas’, as aulas que tiveram ao longo da escolaridade;

b) Os alunos possuem experiências lúdicas de jogos e brincadeiras trazidas do seu contexto social, tais como: esconde-esconde, pega-pega e bet’s;

c) Embora os sujeitos tenham tido contato com as modalidades esportivas mais conhecidas, mais da metade deles não conseguiram descrever o que sabia sobre eles;

d) Os conteúdos culturais mais acessados no tempo disponível são os sociais, os físicoesportivos e os artísticos, respectivamente. Os interesses intelectuais e manuais são vivenciados por poucos participantes da pesquisa;

e) A natação/piscina tornaria a escola mais atrativa, tendo uma interface com a aula de EF e uma educação para o lazer. Além disso, o aumento do número de aulas semanais de EF é uma reivindicação dos alunos contrapondo a hierarquia escolar que valoriza disciplinas que utilizam predominantemente a linguagem escrita.

Foi possível considerar por meio do questionário B, que:

a) As ações pedagógicas (guiadas pelo ensino sistêmico) foram consideradas: ‘boas’, ‘legais’, ‘diferentes’, dentre outros adjetivos, somente não sendo interessantes para um participante;

b) As atividades esportivas mais praticadas pelos sujeitos são: futebol, voleibol e futsal, no entanto, caminhar e andar de bicicleta foi mencionada por grande número de participantes alargando o entendimento de esportes para outras práticas corporais;

c) As aulas foram consideradas pelos alunos, propícias para a aprendizagem da modalidade de futsal, principalmente com a ocupação racional do espaço de jogo, o favorecimento do companheirismo, além de leva-los a pensar estratégias antes do jogo;

d) Os alunos atribuíram maior importância às aprendizagens que ocorreram nas aulas vivenciais, dando importância menor às aulas teóricas;

- e) Os conteúdos que despertam maior interesse nas aulas de EF são: natação, esportes e esportes diferentes, dança, ginástica e lutas, respectivamente;
- f) Os conteúdos físicoesportivos, seguidos pelos conteúdos sociais e artísticos despertam maior interesse nos sujeitos, havendo uma relação do que os educandos gostariam de vivenciar, com aquilo que pode ser trabalhado nas aulas;
- g) O questionário possibilitou a coleta de informações de alunos que pouco se expressaram durante as aulas, complementando os registros do caderno de campo.

A partir das respostas dos alunos, de uma forma geral, as análises reforçam o pressuposto inicial que o modelo de esporte explorado na escola, baseado na prática institucionalizada, não atende às expectativas dos alunos do Ensino Médio, por possibilitar uma satisfação, aprendizagem e visibilidade somente à poucos educandos. Nesse sentido, o anseio em relação à outros conteúdos é entendido como um incentivo à adolescentes que são “*indiferentes*” ou “*resistentes*” nas aulas, buscando um protagonismo que se assemelha às práticas corporais que eles realizam fora da escola. Compreende-se assim, que os alunos “*influentes*” apreendem os conteúdos explorados nas aulas ao longo da escolaridade, de maneira satisfatória, por assumirem uma liderança e terem destaque frente aos demais companheiros, ocorrendo também uma relação com a técnica esportiva. Por isso, as aulas servem para reproduzir aquilo que eles já realizam fora da escola.

Os conhecimentos que os adolescentes acessam em relação à cultura corporal de movimento, na maioria das vezes se restringe ao esporte, sendo proveniente da mídia, dos treinamentos e competições que participam, baseado no modelo institucionalizado. Dessa maneira, a disciplina de EF pode proporcionar conhecimentos sistematizados que auxiliem na formação de sujeitos críticos sobre temas que abarcam os interesses físicoesportivos do lazer, ressignificando os conhecimentos valorizados pelos educandos.

Em relação à aprendizagem do futsal, os alunos entenderam que os jogos e brincadeiras eram um meio de ensino ligados à ludicidade e a novidade para os envolvidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se inserir em um ambiente como pesquisador, notamos que certas situações frequentes possuem um sentido construído em uma teia complexa, marcada por tensões, motivos e expectativas dos sujeitos envolvidos. Na tentativa de fazer intervenções e observações com um viés das Ciências Humanas, sabemos que as considerações se tratam de construções subjetivas imbuídas de significados que estão em permanente movimento que se imbricam, social e culturalmente na comunidade investigada.

O levantamento teórico inicial, nos levou ao entendimento de que uma educação para o lazer se opõe à organização escolar tradicional, buscando maior satisfação dos alunos durante as aulas. Assim, as relações do lazer com a educação necessitam, em grande parte, da EF como disciplina “protagonista” e maior responsável no desenvolvimento de uma educação para o lazer, embora seja parte de um projeto coletivo em que todas as áreas de conhecimento possam contribuir.

Por meio da experiência pedagógica, compreendemos que o esporte, nem sempre pode ser considerado o conteúdo preferido dos alunos, acentuando esse pressuposto no Ensino Médio. O que existe é um apelo social pelo esporte que têm ressonância em toda a sociedade e acaba adentrando na escola como conteúdo naturalizado, como “xerox” do esporte federado. Assim, muitas vezes, as aulas podem ser consideradas sem importância, quando os educandos ficam “acostumados” com conteúdos parecidos. Ao utilizarmos o método sistêmico, essas questões são encaradas, sendo o jogo, o principal elemento deste modelo de ensino, podendo tornar-se o conteúdo mais significativo para os alunos. Aliás, não se trata de eleger um conteúdo como melhor, ou pior. Trata-se de considerar qual conteúdo da cultura corporal de movimento é oferecido como um novo conhecimento, que desperte o interesse dos educandos.

O esporte não precisa ser negado no ambiente da aula, no entanto, é necessário ressignificá-lo com princípios baseados na ‘não repetição’, na ‘ludicidade’ e na ‘aprendizagem’ de todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, o esporte como atividade do contexto do lazer, propõe uma equidade de oportunidade aos participantes, aproximando-se de um protagonismo que os mesmos assumem em práticas esportivas vivenciadas no tempo disponível. Ao tecer um diálogo entre o ensino sistêmico dos JDC e o esporte como conteúdo físicoesportivo do lazer, os princípios e características de ambos, salientam uma ligação de proximidade.

Considerar essas características presentes no ensino sistêmicos dos JDC pode superar os problemas relacionados à falta de ânimo de adolescentes nas aulas de EF, promovendo uma aprendizagem que tensione os modelos dominantes. Logicamente, percebemos que os participantes foram mais receptivos às aulas na quadra, exigindo um esforço didático que pudesse envolvê-los nas aulas e tarefas em sala, considerando não se tratar de simples temas a serem explorados no campo da EF escolar.

Os alunos, que participaram da pesquisa e responderam aos questionários são sujeitos sociais que têm certa compreensão das aulas de EF. Reconhecer que essas aulas são espaços onde os interesses dos educandos estão representados, indica uma ligação com atitudes e expectativas ao conteúdo explorado, representando um cenário cultural complexo que se desenha no “chão da escola”. As informações fornecidas nos questionários evidenciam que os sujeitos constroem suas relações com a EF e o lazer de maneira heterogênea, podendo ser tranquila ou conflituosa.

É fundamental refletirmos e buscarmos ações que insiram todos os alunos nas aulas, almejando uma “práxis” que utilize o elemento lúdico, diversificando conteúdos e ampliando o entendimento dos educandos, não reproduzindo um modelo didático acrítico, buscando uma interface com uma educação para o lazer.

Ao longo das aulas, destacamos que os interesses dos educandos podem implicar nos modos de comportamentos “*influentes*”, “*indiferentes*” e “*resistentes*” nas aulas, variando conforme os conteúdos da cultura corporal de movimento que são explorados ao longo da escolaridade. Essas denominações surgidas em meio a pesquisa, não se tratam de uma classificação de alunos, limitada por fronteiras, mas considerações relativas ao modo como os alunos agiam e interagem, durante a pesquisa, possibilitando um rico material a ser explorado.

Diante disso, foi possível encontrar inicialmente uma turma representada por meio de uma estrutura social velada, que adentrava a “sala da quadra”, se fortalecendo nas atividades e conteúdos desenvolvidos, com a utilização do esporte tradicional. Para tanto, a mediação pedagógica buscou desconstruir a estrutura hierárquica existente, onde as relações entre os sujeitos não fossem determinadas em função de suas habilidades técnicas esportivas, mas um ambiente de aprendizagem do ensino sistêmico do futsal em interface com a educação para o lazer.

A turma escolhida, longe de ser um espelho a ser copiado, se compõe de sujeitos dotados de singularidades, que se distinguem de qualquer outro grupo do Ensino Médio. No en-

tanto, os comportamentos, atitudes e reações dos educandos podem simbolizar algumas semelhanças com outros espaços e sujeitos.

A pesquisa indica que os alunos ao terem contato com aulas baseadas no ensino sistêmico, mostram-se mais receptivos à conteúdos diversificados e podem se tornar mais críticos em relação às aulas que serão desenvolvidas futuramente pelo professor. “*O que iremos fazer hoje professor?*”, contrasta com a pergunta: “*Professor, vamos jogar um futebol?*”, notada em contatos iniciais com os alunos ao longo do exercício docente. Embora os saberes apreendidos pelos alunos na pesquisa indicaram uma proximidade maior com as aulas da quadra, além de se associarem às aulas que os educandos tiveram no primário, marcadas pela diversidade de jogos e brincadeiras, pela alegria, menor preocupação com o resultado.

Destacamos que algumas ações pedagógicas do ensino dos JDC poderiam ser feitas de modo distinto em relação às atividades exploradas, em especial nas aulas 5 e 6, nas propostas do jogo formal em que, devido à dificuldade dos alunos lidarem com a regra de somente tocar apenas uma vez e se deslocar sem a posse de bola. Poderíamos ter permitido inicialmente que os alunos dessem um número maior de toques na bola, ou então, permitir um número de passos a serem dados com o domínio da bola e, assim, haver uma maior dinamicidade nas ações do ensino sistêmico dos JDC.

Acreditamos que os objetivos iniciais do referido estudo foram atingidos, ao analisar os comentários e a adoção de ações pelos participantes nas aulas, que foram enfatizadas na aprendizagem da modalidade de futsal, tendo como proposta pedagógica fundamental, o ensino sistêmico.

É possível indicar que, a educação para o lazer não possa ser exclusivamente uma educação para o tempo disponível, mas pode ser utilizada como uma educação do “agora” e não do “futuro”, que proponha, assim como o jogo, uma vivência de valores e atividades com características que lhe tornem uma educação com princípios do lazer. Diante disso, uma educação para o lazer não pode ser entendida como uma intervenção compromissada com um “vir a ser”, mas um tempo/espaço vivenciado no presente, em um ambiente agradável de aprendizagem que pode contribuir para desenvolver o interesse por conteúdos do lazer.

Logicamente, o gosto e a adoção pelo conteúdo físicoesportivo do lazer não dependem exclusivamente da EF, mas também do ambiente familiar, da comunidade, de experiência anteriores, do nível de instrução, classe social etc.

Não poderíamos deixar de sublinhar a enorme dificuldade de desenvolver uma experiência pedagógica de educação para o lazer, tendo como conteúdo o ensino sistêmico dos JDC. No entanto, em todos os momentos dessa pesquisa, o referencial de EF cultural e de uma educação para o lazer, nos inspirou a construir um diálogo de áreas do conhecimento próximas, nos respaldando sistemicamente.

A pesquisa colaborou para demonstrar a relevância de ações pedagógicas no Ensino Médio a se considerar: a) o contexto cultural dos educandos; b) a valorização de atividades que exploram o componente lúdico; c) diferentes experiências na esfera da cultura corporal de movimento; d) o ensino sistêmico dos Jogos Desportivos Coletivos na aprendizagem de uma modalidade esportiva e e) incentivar os alunos a serem praticantes e espectadores dos esportes.

Ao final desse estudo, esperamos poder minimamente contribuir com uma produção acadêmica nova, assim como gostaríamos que fossem as aulas de EF para os alunos. Outros tipos de experiências pedagógicas baseadas no referencial cultural e do lazer são bem-vindas, de modo a retratar e compartilhar experiências de outros alunos e professores do Brasil acerca das aulas de EF escolar.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, S. de O. **A reinvenção do esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 218 p.

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, I. C. R. Esporte na Escola: Mas é só isso, Professor? **Motriz**, v. 1, n.25, p.25-31, jun., 1999.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135-142, set./dez, 2003.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BETTI, M. Entre Assistir e Praticar: Educação Física, Esporte, Televisão e Lazer. In: MARCELLINO, N.C. (org.) **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 217-232.

BETTI, M. **A janela de vidro**: Esporte, televisão e educação física. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, Florianópolis, nº 17, p. 01-03. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/5929/5441>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

_____. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 13, n. 02, p. 282-287, 1992.

BONAFÉ, G. **O que são políticas públicas?**. Poços de Caldas, 2016. (2.12 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ehLZKqU1QQw>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BONFIM, M. V. de S. **Lazer, educação e cultura corporal: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços**. - Salvador, 2014. 187f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFBA. 2014.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. Brasília: **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 26, n. 89, p. 131-146, jun., 2013.

_____. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, mai., 2003.

BRASIL. MEC. **Instituições e Cursos de Educação Superior**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRUHNS, H. T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 27-43, dez., 1996.

BUNGENSTAB G. C.; ALMEIDA F. Q. Práticas Corporais nas Escolas de Ensino Médio situadas em Vitória/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.156-168, jan./mar., 2016.

BUSTAMANTE, G. O. **Educação Física Escolar e a Educação para o Lazer**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, Rio Claro, 2003.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990. 232 p.

CALDAS, R. F. L.; HUBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo. v.3, n.2, p.71-82. 2001.

CAMARGO, L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez., 2012.

CASTELLANI FILHO et. al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 2ª ed. 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. **O esporte da bola pesada que virou uma paixão**. Disponível em: <http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/origem/index.html>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.

_____. **Livro Nacional de Regras 2017**. Disponível em: http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/regras/livro_nacional_de_regras_2017.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.

CONCEIÇÃO, V. M. da. **Lazer, educação física escolar e adolescência: um estudo com escolares de Ribeirão das Neves / MG**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Lazer). Curso

de Mestrado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG, Belo-Horizonte, 2013.

CORDOVIL, A. de P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C. M., SILVA, M. C. da. O espaço da Educação Física na escola: Um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez., 2015.

COSTA, J. M. Esporte Escolar no Brasil: contradições e possibilidades. **Revista Kinesis**, v.33, n.1, jan./jun., 2015.

CRUZ de OLIVEIRA, R. Na “**periferia**” da quadra – Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2010.

_____. O futebol nas aulas de Educação Física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.3, p.301-306, set/dez, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Cultura: educação física e futebol**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília, v.10, n. 4, p. 99-104, out. 2002.

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

DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, n.24, p.40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. Pesquisa Participante - Discutindo êxitos e dubiedades. **Motrivivência**. Ano VII, n. 8 p. 55-72, dez., 1995.

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER G.; SCHALLER H-J. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FARIA, E. L. Quando “Rola a Bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501-513, abr./jun., 2014.

FEDERAÇÃO MINEIRA DE FUTSAL. **História do Futsal**. Disponível em: <http://www.fmfsal.org.br/futsal/historia-do-futsal/>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.

FERREIRA, M. S. A competição na Educação Física escolar. **Motriz**, v. 6, n. 2, p.97-100, jul./dez., 2000.

FIGUEIREDO, Z. C.; SILVA, E. M. da.; ANDRADE FILHO, N. F.; LOYOLA, R. da C.; MARQUES, F. B.; OLIVEIRA, R. G. de.; ARAÚJO, M. S. de.; ALMEIDA, S. G. de.; BUFON, V. M. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.2, p.209-218. mai./ago.,2008.

TEREK, L. F. **Concepções do currículo e situações de aprendizagens**. São Paulo, 2016. 90 slides, color. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/7969941/>>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

FORTES, M. de O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M.; HALLAL, P. C. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, vol.23, n.1, Jan./Mar., 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIZZO, G. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 163-180, out/dez de 2013.

GALINDO, V. A. **Lazer e cultura: construção de brinquedos nas aulas de Educação Física**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano - UNIMEP, Piracicaba, 2016.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O Ensino dos Jogos Desportivos**. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998. p. 11-25.

_____. O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. **Movimento**. ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998/1.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GONZÁLES, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

HERDEIRO, R. C. **A relação entre esporte escolar e esporte de alto rendimento: recreação, reprodução e distinção.** 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física / Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Física - UnB, Brasília, 2013.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar., 2016.

JORNAL FUTURA. **Hábitos culturais dependem da oferta de espaços de lazer.** Canal Futura. 2017. (6. 24 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3u6z7Mc3pEE>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

JORNAL DA GLOBO. **Jogadores enfrentam dificuldades por um sonho.** Rio de Janeiro: Globoplay, 2009. Série 4ª divisão – O lado D do futebol”. Disponível em: globoplay.globo.com/v/1085260/. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. de C.; SILVA, A. P. S. da; LEITE, J. O. O termo “práticas corporais” na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p.10-29, jan/mar. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas.** Goiânia – GO. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo_-_Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf. 2002. Acesso em: 14 de maio de 2017.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, I. **Educação Física na Escola Pública: explorando uma prática pedagógica dialogada.** UNIMEP, 2009. 287 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde/ Mestrado em Educação Física – UNIMEP, Piracicaba, 2009.

LOPES da SILVA, C. Legados de megaeventos esportivos: perdas e ganhos para a Educação Física escolar. In: MARCELLINO, N. C. (org). **Legados de Megaeventos esportivos.** Campinas: Papyrus, 2013. p. 221-240.

LOPES da SILVA, C.; SILVA, T. P. **Lazer e Educação Física: Textos didáticos para a formação de profissionais do lazer.** Campinas: SP, Papyrus, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUTZ, T., TELLES, S. de C. C. e FERREIRA, M. S. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. **Salusvita**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

MARCELLINO, N. C. Lúdico e Lazer. In: MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 13-30.

_____. Megaeventos: Perspectivas para o lazer. In: MARCELLINO, N. C. (org). **Legados de Megaeventos esportivos**. Campinas: Papirus, 2013. p. 123-138.

_____. **Lazer e Educação**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2010. 164p.

_____. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 11-26.

_____. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 9-30.

_____. Lazer e Educação Física. In: MARCO, A. de. **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas, SP: Campinas, 2006.

_____. O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar: o dito e o não dito. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, 12. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu: CBCE, 2001, p.1-9.

_____. **Para tirar os pés do chão: corrida e associativismo**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n.44, p. 55-66, 2006.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MASUET. X. F. **Juegos de iniciación a los deportes colectivos**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2004.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac, 2003.

MELO, V. A. de. Arte e Lazer: Desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, N. C. (org.) **Lazer e Cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 65-88.

MILLEN NETO, Á. R.; CRUZ, R. P. da; SALGADO S. da S.; SOARES, A. J. G. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-15, maio/ago, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEGRELLI, J. M. Agir Metodológico. In: González, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 21-22.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. O ensino do Basquetebol. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O Ensino dos Jogos Desportivos**. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998. p. 61-94.

PINHEIRO, M. C.; PINTO, R.; ALBUQUERQUE, A.; PEREIRA, A. “Outra vez, professor?” Percepções de alunos em relação à Educação Física. **Motrivivência**. Ano XXV, nº 40, p. 90-105, jun./2013.

PINTO, L. M. S. de M. Lazer e Educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 45-62.

_____. Vivência lúdica no Lazer: Humanização pelos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 171-194.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROCHA, H.; CORDOVIL, J. O ensino do Rugby. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O Ensino dos Jogos Desportivos**. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998. p. 219-244.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C.; LOPES DA SILVA, C. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.1, p. 159-172, jan./abr, 2008.

RUSSEL, B. **O elogio do Lazer**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

SANTOS, R. F. dos. **Esporte, lazer e cultura: os significados dos projetos de esporte e lazer do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária para alunos participantes e não participantes**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Unimep, Piracicaba, 2016.

SANTOS, W. dos; PAULA, S. C. de; MATOS, J. M. C.; FROSSARD, M. L., SCHNEIDER, O. e FERREIRA NETO, A. **A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física**. J. Phys. Educ. v. 27, e2737, 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SEVERINO, A. **Metodologia Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, Natal, 2014.

SILVA, T. F. da. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 1-17, mar, 2011.

SILVA, D. A. M. da. Feito à Mão: os Limiães dos Conteúdos Manuais do Lazer na Era na Tecnologia. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e Cultura**. Campinas: SP, Papyrus, 2007.p. 135-148.

SOUZA Í. M. M. de; LOPES da SILVA C. **O futebol no contexto cultural brasileiro**. Piracicaba: Editora Unimep, 2016.

SOUZA, A. dos S. **Educação física no ensino médio: representações dos alunos**. 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2008.

SOUZA, L. C. de; REZENDE, L. de Q.; OLIVEIRA, R. T. Educação Física Escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares?. **Anais**. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <http://www.rbceonline.org/congressos/index.php/XVII>. Acesso em: 03 de setembro de 2016.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 303-318, set./dez., 2008.

TENÓRIO, J. G.; LOPES da SILVA, C. Espaços públicos de lazer: experiência pedagógica em Educação Física em uma Escola Estadual de Mato Grosso. **Revista Sodebras**, v. 12, nº 137, p. 118-123, maio, 2017.

_____. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.

_____. Lazer e Educação Física escolar: experiência pedagógica em uma escola da rede estadual de Ensino de Mato Grosso. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 1-23, set. 2012.

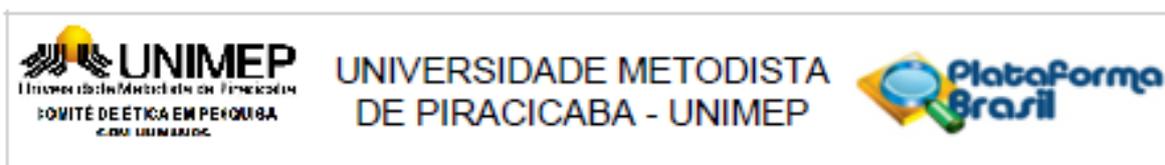
TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.163 p.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente- Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Ano III, n. 5, p. 4-17, 1996/2.

VELOZO, E. L. **Cultura de movimento e identidade: a Educação Física na contemporaneidade**. [s.n.], 2009. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2009.

ZAGO, N.; GALANTE, R. C. **Educação Física no Ensino Médio: concepções e reflexões**. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/10.pdf>. Acesso em: 12 de set.2016

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para o lazer no Ensino Médio: experiência pedagógica com alunos de uma escola do interior de Mato Grosso

Pesquisador: Jederson Garbin Tenório

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59930616.0.0000.5507

Instituição Proponente: INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.749.099

Apresentação do Projeto:

Projeto adequadamente apresentado, contendo os dados básicos necessários para sua análise.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos coerentes com o projeto apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos aos sujeitos são mínimos e o projeto assegura o cuidado para reduzi-los. Os benefícios (diretos e indiretos) aos sujeitos estão presentes e superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacam-se a relevância e as contribuições da pesquisa apresentada. As bases teóricas estão adequadas, a metodologia é coerente e a coleta de dados é adequada à proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos conforme Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado acolhe o parecer acima descrito e aprova o projeto.

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156

Bairro: Taquaral

CEP: 13.400-911

UF: SP

Município: PIRACICABA

Telefone: (19)3124-1515

Fax: (19)3124-1515

E-mail: comitedeetica@unimep.br



UNIVERSIDADE METODISTA
DE PIRACICABA - UNIMEP



Continuação do Parecer: 1.749.099

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_790609.pdf	14/09/2016 09:21:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	jeder002.jpg	14/09/2016 09:14:42	Jederson Garbin Tenório	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeidendeconteudo.doc	14/09/2016 09:14:08	Jederson Garbin Tenório	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoderesponsabilidade.doc	14/09/2016 09:13:42	Jederson Garbin Tenório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termolivreeesclarecidoaluno.doc	14/09/2016 09:08:25	Jederson Garbin Tenório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleparapais.doc	14/09/2016 09:07:44	Jederson Garbin Tenório	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaSetembro.docx	14/09/2016 09:05:37	Jederson Garbin Tenório	Aceito
Folha de Rosto	Folharostocompleta.pdf	14/09/2016 09:03:25	Jederson Garbin Tenório	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PIRACICABA, 27 de Setembro de 2016

Assinado por:
Daniela Faleiros Bertelli Merino
(Coordenador)

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156
Bairro: Taquaral CEP: 13.400-911
UF: SP Município: PIRACICABA
Telefone: (19)3124-1515 Fax: (19)3124-1515 E-mail: comitedeetica@unimep.br

ANEXO II

Questionário A (a ser entregue no início da experiência pedagógica) Idade: Gênero:

1. Como foram as aulas de educação física que você já realizou?
2. Do que você brincava quando era criança?
3. Você já participou das aulas com qual(is) esporte(s)? O que você conhece sobre eles?
4. O que você faz no seu tempo disponível?
5. O que você gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?
6. Gostaria de falar mais alguma coisa ou completar alguma das respostas?

ANEXO III

Questionário B (a ser entregue ao final da experiência pedagógica) Idade: Gênero:

1. Como foram as aulas de educação física que você realizou neste bimestre?
2. Qual(is) atividade(s) esportiva(s) você realiza fora da escola?
3. O que você aprendeu nas aulas desenvolvidas neste bimestre?
4. O que você gostaria de fazer no tempo disponível?
5. Qual(is) conteúdo(s) você gostaria que tivesse(m) nas aulas de Educação Física?
6. Gostaria de falar mais alguma coisa ou completar alguma das respostas?