

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

LUCIANA VENÂNCIO

**O QUE NÓS SABEMOS? DA RELAÇÃO COM O SABER
NA E COM A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM PROCESSO
EDUCACIONAL-ESCOLAR**

Presidente Prudente – SP

2014

LUCIANA VENÂNCIO

**O QUE NÓS SABEMOS? DA RELAÇÃO COM O SABER
NA E COM A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM PROCESSO
EDUCACIONAL-ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.

Presidente Prudente – SP

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

V561q Venâncio, Luciana.
O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar / Luciana Venâncio. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
294 f. : il.

Orientador: Mauro Betti
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Aluno. 2. Saber. 3. Experiência. 4. Prática educativa. I. Venâncio, Luciana. II. Betti, Mauro. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.

BANCA EXAMINADORA



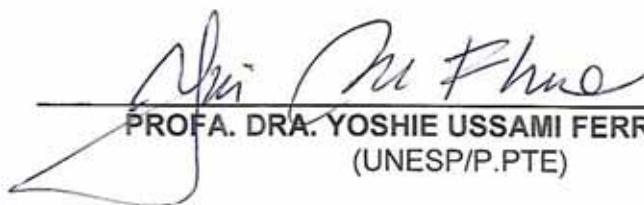
PROF. DR. MAURO BETTI
ORIENTADOR



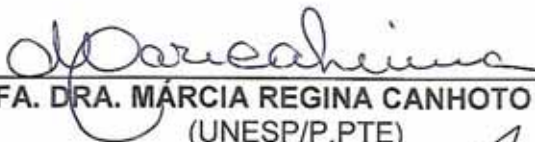
PROF. DR. BERNARD JEAN JACQUES CHARLOT
(UFS)



PROFA. DRA. ELISABETE DOS SANTOS FREIRE
(USJT)



PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(UNESP/P.PTE)



PROFA. DRA. MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA
(UNESP/P.PTE)



LUCIANA VENANCIO

Presidente Prudente (SP), 03 de Outubro de 2014.

RESULTADO: APROVADA



DEDICATÓRIA

Ao Luiz, Simplesmente, meu Amor
Sempre que puder me leve para ver o Mar
E se não puder, deixe a Noite chegar
E me mostre, da nossa sacada, as Estrelas e o Luar

AGRADECIMENTOS

Ao Mauro Betti pela orientação atenta e criteriosa. Foi um privilégio ter sido sua aluna-orientanda no Doutorado. Obrigada pela confiança.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pela concessão de bolsa de doutorado, que viabilizou a realização desta pesquisa.

Aos professores titulares da banca: Yoshie Ussami Ferrari Leite, Márcia Regina Canhoto Lima, Elisabete dos Santos Freire e Bernard Charlot, pela leitura e sugestões à pesquisa.

Aos professores suplentes da banca: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Alberto Albuquerque Gomes, Cristiano do Amaral G. Di Giorgi e Jocimar Daolio, pela disponibilidade e contribuições durante a elaboração da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – Unesp de Presidente Prudente representado pelos professores e funcionários.

Ao meu pai Sérgio e à minha mãe Glória por estarem sempre prontos para me acolherem.

Aos meus irmãos Marcelo, Serginho, Milton e Elisangela: sempre aprendo algo novo com vocês.

Às minhas cunhadas Denise, Tuca e Shirley, e cunhado Glydiston: espero que tenham aprendido a ter paciência ao entrarem para a nossa família.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Felipe, Marianna, Bárbara, Maria Júlia, Maria Celeste, Maria Luiza, Francisco, Ana, Pedro e Sophia: “perto ou longe” o carinho e amor por vocês é enorme!

À Dona Chica pelo carinho, atenção e apoio sempre que necessário.

Aos meus amigos e amigas de toda a vida: Laudo Júnior, Alessandra Barbeiro, Adrianinha de Campos, Vagner Rodrigues, Sidney Peres, Careimi Assmann e Luiz Pavan, muito obrigada pela amizade duradoura, disposição, atenção, preocupação e carinho.

À minha mais nova amiga Eliane Gomes-da-Silva que, com coração e braços abertos, me acolheu em um momento crucial da minha vida.

Ao meu amigo-professor Luiz Alberto Lorenzetto, sempre que busquei a paz lembrei-me dos seus conselhos: “feche os olhos e respire, depois abra-os, olhe e repare que alguma coisa mudou”.

Aos meus professores da E.E. Barão de Ramalho: Ana Garcia, Marie Sanchez e Renato Kiste, por me incentivarem a descobrir novidades.

Aos amigos e professores-pesquisadores: Leandro P. Oliveira, Tiemi Okimura-Kerr, Carla Ulasowicz, Willian L. Conceição, Rosangela Matias, Ângela Maris,

Jéssica C. Rodrigues, André Luiz, Luciano Corsino, Tatiana Freitas e Marcelo Merce, pelas caminhadas desafiadoras na Educação Física.

Às minhas amigas Solange Cibok e Luzinete Ferreira e ao meu amigo Janísio “Santista” pelas vibrações positivas.

À minha amiga Vanessa Crecci pelas boas conversas na Unicamp e no ISATT.

Aos amigos Juliana Jardim, Marcos So, Rodrigo Cordeiro, Claudinei-Tigrão Chelles, Alan Antunes e Nair Azevedo pela colaboração na “calorosa” cidade de Presidente Prudente.

Às professoras Silvia Hosaki e Fernanda Kuriki pelo carinho e auxílio na coleta dos dados.

À direção, professores e funcionários do ACAS: Marcos Mendonça, Célia Carvalho, Patrícia Luz, Eliete Catula, Vânia Barrada, Laodicéia, Fabiana, Zeli, Val, Luzia, Pedrinho e Zé Maria (o Filho de Deus) pelo carinho e respeito.

A todos os meus ex-alunos e ex-alunas do ACAS: pela parceria compartilhada entre 2005 e 2008 e amizade renovada nas redes sociais, sem vocês essa pesquisa não teria sido possível – MUITO OBRIGADA!

O que conta na vida não é o mero fato de nós termos vivido. É a diferença que nós temos feito às vidas de outros que determinará a significância da vida que nós levamos.

(Nelson Mandela, 1918-2013)

VENÂNCIO, L. *O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar*. Presidente Prudente-SP: Unesp, 2014. Tese (Doutorado em Educação).

Resumo

Esta Tese está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” e tem o seguinte pressuposto: se a escola é um local no qual pessoas ensinam e aprendem, podemos pressupor que a atribuição de sentidos esteja vinculada às relações com os saberes que os sujeitos estabelecem no espaço-tempo vivido nessa instituição. Os questionamentos que delimitam nossa problemática são: Qual o sentido do aluno aprender Educação Física na escola no mundo contemporâneo? Quais relações os alunos estabelecem com os saberes da Educação Física quando se dispõem a aprender? Nosso objetivo geral é compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados *com* e *nas* aulas de Educação Física. Os objetivos específicos são: identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos com e nas aulas de Educação Física; identificar e interpretar quais relações os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências vividas nas aulas de Educação Física; explicitar, analisar e interpretar o que é o saber com e na Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada. No quadro teórico, aprofundamos a discussão com a convergência entre a teoria da noção de relação com o saber, baseada em Bernard Charlot, e os saberes necessários para uma prática educativa crítica e emancipatória, propostos por Paulo Freire. Destacamos o tratamento pedagógico esperado na proposição Crítico-Emancipatória e no conceito do Se-Movimentar, defendidos por Elenor Kunz. Arrolamos com isso as possibilidades de aproximar os conceitos de Charlot – referentes à relação com o saber –, aos conceitos de Freire sobre práticas educativas, e à concepção Crítico-Emancipatória e o conceito de Se-Movimentar propostos por Kunz. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tratou uma realidade concreta e singular com questões apresentadas no problema, e que nos exigiram meios criativos e rigorosos para encontrar algumas respostas válidas. Explicitamos as escolhas estratégicas para abordar as realidades em quatro mo(vi)mentos que trataram de: narrativas de experiências, (re)entrada em campo da pesquisadora, definição dos sujeitos, grupos focais e, para compreender as perspectivas dos sujeitos, recorreremos às entrevistas de explicitação. Na primeira etapa da pesquisa participaram inicialmente 24 jovens, na faixa etária entre 17 e 19 anos, ex-alunos da professora-pesquisadora entre os anos de 2005 e 2008, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da região leste da cidade de São Paulo. Na segunda etapa da pesquisa 13 sujeitos discutiram e analisaram 69 frases e suas possíveis relações com os saberes a partir das vivências e experiências que tiveram com a Educação Física. Por sua vez, a discussão dos resultados trouxe questionamentos a respeito de questões não aprofundadas pelos autores que são destacados no referencial teórico. No mo(vi)mento final apresentamos algumas perspectivas dos sujeitos e suas relações com os saberes e apontamos para a necessidade do campo investigativo da Educação Física tomar os alunos como sujeitos que identificam, percebem e compreendem, analisam e criticam a forma como alguns saberes lhes foram apresentados, e também como capazes de elaborar seus próprios saberes.

Palavras-chave: Saber, Aluno, Experiência.

VENÂNCIO, L. (2014). *What do we know? On the relationship to knowledge with(in) physical education in one school-educational process* (doctoral dissertation). Universidade Estadual Paulista [State University of São Paulo], Presidente Prudente-SP, Brazil.

Abstract

This Doctoral Dissertation has been developed at the research line “Formative Practices and Processes in Education” according to the following assumption: if the school is a place where people teach and learn, we can assume that the assignment of meaning is linked to relationships to knowledge that individuals settle in the time-space lived within such institution. The questions that delimit our problematics are: What is the meaning for the student to learn school Physical Education in the contemporary world? Which relationships to knowledge in Physical Education do students establish when disposal to learn? Our main objective is to understand how students attribute meanings and senses towards the relationship to knowledge developed *with(in)* Physical Education lessons. The specific objectives are: to identify and interpret which knowledge are elaborated by students with(in) Physical Education lessons; identify and interpret which relationships to knowledge do students establish from their experiences in Physical Education lessons; explain, analyze and interpret what is knowledge with(in) Physical Education from the participants’ perspective (teacher and students) in one shared educational practice. We deepen our discussion, in the theoretical framework, with the convergence between the theory of the notion of relationship to knowledge, based on Bernard Charlot, and the necessary knowledge for a critical and emancipatory educative practice, proposed by Paulo Freire. We emphasize the pedagogical treatment expected in the Critical-Emancipatory proposition and the concept of One’s-Own Movement, defended by Elenor Kunz. We argue on the possibilities of bringing together concepts by Charlot – concerning the relationship to knowledge – and by Freire on educational practices, and also Kunz’s One’s-Own Movement concept. This qualitative research dealt with a concrete and singular reality with questions that required creative and rigorous means to find some valid answers. We have underlined strategic choices to approach the realities according to four mo(ve)ments that addressed: narratives from experience, (re)entrance in the field as researcher, defining the participants, focus groups, and *entretien d’explicitation* to understand the individuals’ perspectives. In the first stage of the research there were initially 24 youngsters, age between 17 and 19 years old, former students of the teacher-researcher from 2005 to 2008 in a public elementary school in the eastern region of the city of São Paulo. During the second stage of the study 13 youngsters discussed and analyzed 69 sentences and the possible relationships to knowledge from their experiences with(in) Physical Education. Our discussion of the results brought up questions about issues not investigated by the authors that we have highlighted in the theoretical framework. At the final mo(ve)ment we presented some perspectives of the individuals and their relationship to knowledge, and point out to the need for the field of investigation in Physical Education to take students as individuals who identify, realize and understand, analyze and criticize the way that knowledge has been presented to them, as well as individuals who are able to develop their own knowledge.

Keywords: Knowledge, Student, Experience.

VENÂNCIO, L. (2014). *Qu'est ce que savons-nous? Sur le rapport au savoir dans et avec l'éducation physique pendant un processus scolaire-éducatif* (Thèse de doctorate inédite). Universidade Estadual Paulista [Université de l'État de São Paulo], Presidente Prudente-SP, Brésil.

Résumé

Cette Thèse de Doctorat a été mis au point à la ligne de recherche «Pratiques et Processus Formatives dans l'Éducation», selon l'argumentation suivante: si l'école est un lieu où les gens enseigner et apprendre, nous pouvons supposer que l'attribution de sens est lié à des rapports aux savoirs que les sujets établissent dans l'espace-temps vécu dans cette institution. Les questions qui delimitent notre problématique sont: Quel est le sens pour l'élève d'apprendre l'Éducation Physique à l'école dans le monde contemporain? Quelles rapports au savoir les élèves établissent en Éducation Physique lorsque ils ont la disposition à apprendre? Notre objectif général est comprendre comment les étudiants attribuent des significations et sens de la relation développée vers le savoir *dans et avec* les leçons d'Éducation Physique. Les objectifs spécifiques sont les suivants: identifier et interpréter des savoirs qui sont élaborés par les étudiants dans et avec les leçons d'Éducation Physique; identifier et interpréter les rapports aux savoirs que les étudiants établissent de leurs expériences dans les cours d'Éducation Physique; expliquer, analyser et interpréter ce qui est savoir dans et avec l'Éducation Physique du point de vue des participants (enseignants et étudiants) dans une pratique éducative partagée. Nous approfondissons notre discussion, dans le cadre théorique, avec la convergence entre la théorie de la notion du rapport au savoir, basée sur Bernard Charlot, et les savoirs nécessaires pour une pratique éducative critique et émancipatrice, proposée par Paulo Freire. Nous insistons sur le traitement pédagogique prévu dans la proposition Critique-Émancipatrice et le concept du Sujet de leur propre Mouvement, défendue par Elenor Kunz. Nous soutenons sur les possibilités de rapprochement des concepts par Charlot – concernant le rapport au savoir – et par Freire sur les pratiques pédagogiques, et aussi par Kunz sur le Sujet de leur propre Mouvement. Cette recherche qualitative a traité d'une réalité concrète et singulière avec des questions qu'ont besoin des moyens créatifs et rigoureux pour trouver des réponses valides. Nous avons souligné les choix stratégiques à rapprocher les réalités selon quatre mo(uve)ments qui ont abordé: les récits de l'expérience, la (re)entrée dans le domaine en tant que chercheur, la définition des sujets participants, l'entretien avec groupes focalisés et l'entretien d'explicitation pour comprendre les perspectives des participants. Dans la première étape de la recherche, il y avait initialement 24 jeunes, entre l'âge de 17 à 19 ans, anciens élèves de l'enseignant-chercheur de 2005 à 2008 dans une école primaire publique à la région est de la ville de São Paulo. Au cours de la deuxième étape de l'étude 13 jeunes discutés et analysés 69 phrases et des relations possibles à les savoirs de leurs expériences dans et avec l'Éducation Physique. Notre analyse des résultats a soulevé des questions au sujet des questions non étudiés par les auteurs que nous avons mis en évidence dans le cadre théorique. Au mo(uve)ment finale, nous avons présenté des points de vue des participants et leurs rapports aux savoirs, et soulignons la nécessité pour le domaine investigatif de l'Éducation Physique pour amener les élèves comme des sujets à identifier, réaliser et comprendre, analyser et critiquer la façon dont les savoirs ont été présentés, ainsi comme personnes qui sont en mesure de développer leurs propres savoirs.

Mots-clés: Savoir, Élève, Expérience.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frases relacionadas à categoria “Alunos”	160
Tabela 2. Frases relacionadas à categoria “Professor”	161
Tabela 3. Frases relacionadas à categoria “Escola”	162
Tabela 4. Frases relacionadas à categoria “Tempo”	163
Tabela 5. Frases relacionadas à categoria “Corpo e Movimento”	163
Tabela 6. Frases relacionadas à categoria “Atividade, Exercício e Saúde”	164
Tabela 7. Frases relacionadas à categoria “Vida”	165
Tabela 8. Frases relacionadas à categoria “Objetos e Materiais”	166
Tabela 9. Frases relacionadas à categoria “Convivência”	167
Tabela 10. Frases relacionadas à categoria “Demonstração”	168
Tabela 11. Frases relacionadas à categoria “Experiência e Descoberta”	169
Tabela 12. Frases relacionadas à categoria “Disciplina(s)”	170
Tabela 13. Frases relacionadas à categoria “Sensibilidade”	171
Tabela 14. Frases relacionadas à categoria “Desejo e Prazer”	172
Tabela 15. Frases relacionadas à categoria “Autonomia e Criticidade”	173
Tabela 16. Frases relacionadas à categoria “Avaliação e Obrigação”	174
Tabela 17. Frases relacionadas à categoria “Aprendizagem”	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características dos sujeitos	90
Quadro 2. Temáticas dos memoriais	104
Quadro 3. Expectativas do saber	106
Quadro 4. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2005	121
Quadro 5. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2005	122
Quadro 6. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2006	123
Quadro 7. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2006	124
Quadro 8. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2007	126
Quadro 9. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2007	127
Quadro 10. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2008	129
Quadro 11. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2008	130
Quadro 12. As relações com o saber na Educação Física	158
Quadro 13. Registros individuais dos sujeitos do GF1	178
Quadro 14. Registros individuais dos sujeitos do GF2	179
Quadro 15. Critérios discutidos no GF1	180
Quadro 16. Frases selecionadas no GF1	181
Quadro 17. Critérios discutidos no GF2	182
Quadro 18. Frases selecionadas no GF2	182
Quadro 19. Frases consensuais e categorias	184
Quadro 20. Episódio atualizado com os saberes	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo	24
Figura 2. Figuras do aprender	36
Figura 3. Visão geral de uma das quadras com ex-alunos e do entorno da escola	69
Figura 4. Os mo(vi)mentos da pesquisa	74
Figura 5. Dinâmica do “triângulo pedagógico”	80
Figura 6. Situações vividas nas aulas	100
Figura 7. Primeiro mo(vi)mento	103
Figura 8. Segundo mo(vi)mento	110
Figura 9. Plano de aula de esgrima	115
Figura 10. Aula de esgrima	115
Figura 11. Blocos de conteúdos temáticos	120
Figura 12. Aula de Basquetebol	122
Figura 13. Aula de futebol de botão	123
Figura 14. Desenho feito por um ex-aluno no espaço das aulas: representação da Capoeira	124
Figura 15. Aula Circo: Equilíbrio	125
Figura 16. Aula de forró: as festas familiares	127
Figura 17. Gráfico elaborado pelos alunos	128
Figura 18. Práticas sobre rodas	129
Figura 19. Aula de Luta: judô/projeção	130
Figura 20. Projeto de intervenção no bairro: jogo inventado e implementado por ex-alunos	132
Figura 21. Terceiro mo(vi)mento	134
Figura 22. Diferentes momentos dos sujeitos nos grupos focais	136

Figura 23. Sujeitos participantes do GF1	138
Figura 24. Sujeitos participantes do GF2	139
Figura 25. Quarto mo(vi)mento	177
Figura 26. Aula de tango	188
Figuras 27 e 28. Aula de tango: uso do computador para elaboração de coreografias	188
Figura 29. Diferentes ritmos: <i>hip-hop</i>	188
Figuras 30 e 31. Confeção de raquetes e jogo de tênis	189
Figura 32. Aula de dança: explicação e demonstração	191
Figuras 33 e 34. Aula de forró: alunos observando e dançando com a professora	192
Figuras 35 e 36. Alunos e equipamentos: aula de patins	195
Figuras 37 e 38. Participação em evento ciclístico no bairro	195
Figura 39. Aula de circo em diferentes equipamentos	198
Figuras 40 e 41. Apresentação dos projetos de intervenção no bairro	199
Figura 42. Unidades epocais e as relações com os saberes	202
Figura 43. Mo(vi)mento final	221
Figura 44. As figuras heterogêneas do aprender	223
Figura 45. Panorama geral das relações com os saberes	227
Figura 46. Objetividades das relações com os saberes	228
Figura 47. As subjetividades das relações com os saberes	229
Figura 48. As relações com os saberes	230

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Processos vividos por uma professora-pesquisadora de Educação Física	2
1.2 Na escola os sujeitos se pronunciam ao mundo em relação a que?	9
1.3 Nossas questões de pesquisa	18
2 QUADRO TEÓRICO: O QUE DIZER DO SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM O SABER?	26
2.1 Freire e Charlot: aproximações à teoria das relações com os saberes	30
2.2 Kunz: o sujeito crítico e autor do próprio movimento “dá jogo” na relação com os saberes?	46
2.3 O que a Educação Física sabe sobre a relação dos alunos com o saber?	56
3 ESCOLHAS ESTRATÉGICAS	68
3.1 Primeiro mo(vi)mento: narrativas de experiências	75
3.2 Segundo mo(vi)mento: (re)entrada em campo	84
3.3 Terceiro mo(vi)mento: definição e caracterização dos sujeitos	88
3.3.1 Grupos focais (primeira etapa)	91
3.3.2 Colaboradores da pesquisa: observadores críticos e operadores das câmaras	95
3.4 Quarto mo(vi)mento: as perspectivas de análise com os sujeitos	97
3.4.1 Grupos focais (segunda etapa)	98
3.4.2 Entrevistas de explicitação	101
4 MO(VI)MENTOS COM OS SUJEITOS	103
4.1 Primeiro mo(vi)mento: os registros introspectivos	103
4.2 Segundo mo(vi)mento: os registros sistemáticos	110
4.3 Terceiro mo(vi)mento: as interações entre os sujeitos	134
4.3.1 Impressões gerais das aulas de Educação Física	137
4.3.2 Os significados atribuídos às aulas de Educação Física	150
4.4 Quarto mo(vi)mento: indicadores das relações com os saberes	177
4.4.1 Indícios das relações com os saberes na/com a Educação Física	177

4.4.1.1	Depende do interesse do aluno	185
4.4.1.2	Exige envolvimento do aluno	192
4.4.1.3	Exige criatividade do aluno	196
4.4.2	As unidades epocais como experiências das relações com os saberes	200
4.4.2.1	Autonomia	203
4.4.2.2	Sensibilidade e sabedoria	203
4.4.2.3	Vergonha	204
4.4.2.4	Individualidade e subjetividade	205
4.4.2.5	Uso do corpo	206
4.4.2.6	Aprender para a vida	207
4.4.2.7	Experiências	208
4.4.2.8	Obrigação de aprender	209
4.4.2.9	Modo de ensinar	211
4.4.2.10	Compartilhar dificuldades	214
4.4.2.11	Uso de gestos	215
4.4.2.12	Escolhas e avaliação	216
4.4.2.13	Ser crítico	217
5 MO(VI)MENTO FINAL		221
REFERÊNCIAS		235
ANEXOS		248

1 INTRODUÇÃO

A problemática desta Tese tem como foco o significado e o sentido atribuídos por um grupo de ex-alunos às suas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola municipal de São Paulo. Se a escola é um local no qual pessoas ensinam e aprendem (FREIRE, 2002), podemos pressupor que a atribuição de sentidos esteja vinculada às relações com os saberes que os sujeitos estabelecem no espaço-tempo vivido nessa instituição. No caso específico desta Tese, o espaço-tempo vivido foi o das aulas de Educação Física – Quais relações com os saberes são estabelecidas pelos alunos no universo da Educação Física escolar?

A temática que ora anunciamos está inserida em um amplo e complexo campo de investigação educacional, cujas fronteiras são constantemente revisitadas e redefinidas. É de praxe que toda investigação dessa natureza situe a origem do problema que se pretende abordar. Para Laville e Dionne (1999) o interesse por determinado problema vem de nossas experiências, pois é por meio delas que definimos quem somos. E isso acontece para todos os pesquisadores:

Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.89).

Desvelamos o caráter empírico subjacente a esta investigação na medida em que explicitamos os trajetos escolhidos e percorridos no decorrer da pesquisa. A cartografia da escrita está profundamente imbricada nos processos vividos ao longo de toda a minha existência como professora e pesquisadora: condição social de origem e trajetória escolar vivida intensamente em instituições públicas (desde a Educação Básica até a Pós-Graduação), além de laços de amizade, viagens e descobertas pessoais, vínculos profissionais e acadêmicos. Contudo, o ponto de partida para o processo de escrita desta Tese está demarcado no início da minha trajetória acadêmica na universidade, já que as vivências desse período deixaram marcas importantes e geraram outras buscas que implicaram na reflexão sobre o meu próprio trabalho. Assim, perpassei pelos modos como os sujeitos se pronunciam em relação ao mundo a partir da escola. Tratei também da perspectiva

dos sujeitos em relação à elaboração de saberes na Educação Física. Paulatinamente, colocamo-nos diante das questões de pesquisa, que são o foco desta investigação. No entanto, é importante já deixar explícito que *falamos de algum lugar*¹.

1.1 Processos vividos por uma professora-pesquisadora de Educação Física

O meu ingresso, em 1991, no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro, foi marcado por um conjunto de circunstâncias que me levaram a escolher o campo educacional, no âmbito da Educação Física escolar. No período que compreendeu minha formação inicial exerci funções que foram além da condição "regular" de aluna: fui representante discente do colegiado do curso de Educação Física, bolsista de iniciação científica do CNPq, membro do Centro Acadêmico e professora substituta em duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista, além da participação e do envolvimento em várias atividades extras, como competições esportivas e apresentações artísticas.

À época, pude acompanhar debates entre autores renomados da área, defendendo diferentes pressupostos epistemológicos e metodológicos para a Educação Física na escola. A maioria desses debates ocorreu em eventos científicos, dentro e fora da Unesp, os quais me permitiram visualizar os muitos conflitos e tensões existentes na demarcação dos campos de interesses investigativo, pedagógico e político da Educação Física brasileira. E, a despeito das diferentes visões de mundo presentes nos debates, eles pouco refletiam as/nas realidades vividas pelos professores que trabalhavam cotidianamente na escola. Compreendi posteriormente os avanços e as lacunas das proposições teórico-metodológicas da Educação Física escolar quanto à intervenção docente, sobretudo no que diz respeito à subjetividade dos alunos².

¹ Ao longo do texto fazemos uso da 1ª pessoa no singular combinado com o uso da 1ª pessoa no plural. A referência à pesquisadora ou a cada um dos sujeitos participantes remete à singularidade (1ª pessoa do singular), ao passo que o caráter de colaboração que ocorreu no processo investigativo com os sujeitos remete à pluralidade (1ª pessoa do plural). Eventualmente, também utilizamos a 3ª pessoa no singular (escrita impessoal) como referência ao diálogo com a literatura consultada.

² Apresentamos mais detalhes sobre a questão da subjetividade no trato com os alunos ao longo do Capítulo 3, ao justificarmos nossa escolha entre as proposições teórico-metodológicas da Educação Física escolar.

Durante a realização dos estágios obrigatórios na Educação Básica, ocorridos entre 1993 e 1994, percebi o descompasso que existia entre a “teoria” e a “prática”. Apesar dessa percepção, de modo algum descartei as possibilidades de compreender porque as “teorias” não encontravam solos férteis no cotidiano do trabalho do professor, no sentido de provocar mudanças nas suas práticas e, com isso, modificar o interesse dos alunos pelas aulas, que era restrito ao futebol e voleibol. Os estágios me proporcionaram momentos para “experimentar” algumas alternativas didáticas com os alunos de diferentes níveis³ de ensino, quando o professor responsável por cada turma permitia. Percebi a necessidade de identificar e compreender se o conhecimento *para* a prática abria possibilidades para o conhecimento *em* prática como também para o conhecimento *da* prática.

Cochran-Smith e Lytle (1999), ao tratarem das relações entre a aprendizagem do conhecimento e prática dos professores, ponderam que essas três concepções (*para*, *em* e *da* prática) permitem justificar e compreender a maneira como os professores estabelecem relações entre a teoria e a prática. Segundo as autoras, a primeira concepção remete ao conhecimento-*para-a-prática*, ou seja, os professores se apropriam do conhecimento formal e das teorias de pesquisadores universitários para melhorar sua prática profissional, na perspectiva de transposição do conhecimento. A segunda concepção proposta é denominada de conhecimento-*em-prática* para a qual os professores, considerados competentes, aprendem a relacionar o conhecimento presente nas pesquisas dos especialistas com o próprio conhecimento elaborado, aprofundam seus próprios conhecimentos para fazer julgamentos e organizar proposições a partir das interações nos ambientes de aula. Diferente das anteriores, a terceira, *conhecimento-da-prática*, não polariza o conhecimento formal e o conhecimento prático. O conhecimento que os professores precisam para ensinar bem origina-se da consideração das suas próprias aulas para realizar uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que valorizam o conhecimento e teoria produzidos por outros, como fonte para gerar questionamentos. As autoras ressaltam que, apesar de serem concorrentes em suas ideias fundamentais, estas três concepções coexistem no mundo da política educacional, da pesquisa e da prática, e são invocadas por pessoas que se

³ Realizei estágio supervisionado obrigatório na Educação Básica com alunos e alunas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio, em escolas particulares e públicas estaduais no município de Rio Claro-SP.

posicionam em diferentes níveis e contextos para explicar e justificar ideias e abordagens diversas para a melhoria do ensino.

Concluí a Licenciatura em Educação Física em 1994. Em 1997 tive a oportunidade de trabalhar, sob contrato de doze meses, em uma escola técnica estadual com turmas do Ensino Médio, vinculada à Fundação Paula Souza e à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, minha única experiência como professora nesse nível de ensino. E em 1998 iniciei meu trabalho como professora efetiva de Educação Física na rede pública municipal de ensino de São Paulo, resultado de um concurso prestado em 1996, cargo que ocupo até o presente momento⁴.

As circunstâncias vividas nos ambientes de trabalho me motivaram a estreitar ainda mais o vínculo estabelecido, desde a Graduação, com a universidade e a “pesquisa acadêmica”, fazendo-me questionar as teorias que subsidiavam minhas práticas educativas com os alunos. Além disso, levaram-me ao curso de Especialização/*Lato Sensu* em Pedagogia do Movimento na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que concluí em 2002. Nesse curso de Pós-Graduação tratei da participação e envolvimento de professores de Educação Física com o projeto político pedagógico, sendo que a mesma questão foi tratada de modo mais aprofundado durante o Mestrado na Unesp (VENÂNCIO, 2005). Após a Especialização e durante o Mestrado me aproximei ainda mais de autores importantes da área, que desencadearam novas leituras do mundo amparadas, por exemplo, nos trabalhos de Charlot (1979) e de Freire (2002), que subsidiaram parcialmente a elaboração de minha Dissertação e balizam o quadro teórico desta Tese.

Os vínculos continuaram. Entre 2002 e 2007 participei de um grupo de pesquisa na Unesp, no *campus* de Rio Claro, que tinha a preocupação de investigar e propor intervenções pedagógicas que auxiliassem o cotidiano dos professores. Nesse mesmo período recebi convite para trabalhar em uma das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do Município de São Paulo (DRE 10 na região de São Miguel Paulista, zona leste da capital), para elaborar e acompanhar o processo de formação permanente dos professores de Educação Física e de outras áreas do currículo. Permaneci nesta função técnica até meados

⁴ Esta pesquisa de Doutorado foi subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – processo 02366-7/2011-2014). A agência financiadora exigiu o afastamento formal das atribuições docentes junto à EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva/SME-SP.

de 2004, quando decidi retornar para a sala de aula mesmo durante o período de conclusão do Mestrado. Embora tenha obtido reconhecimento profissional na função desempenhada, a condição de estar distante da escola e dos saberes da Educação Física que permeavam meu cotidiano de trabalho como professora me preocupava e me angustiava.

Porém, esse retorno à escola foi marcado pessoalmente por intensa frustração. Ainda que não fosse ingênua, tinha a expectativa de que mudanças positivas tivessem ocorrido devido às ações realizadas pela DRE na região em que exerci a função técnica. Todavia, pouca coisa havia mudado, tanto na prática dos professores quanto no posicionamento dos alunos diante de novas possibilidades com a Educação Física. Não obstante, nesse retorno pude também presenciar e participar com a maioria do corpo docente da escola na reivindicação por melhores condições de trabalho, formação adequada às realidades de cada escola e maior envolvimento democrático dos coletivos escolares.

Tais aspectos me encorajaram a refletir sobre as implicações da continuidade da minha prática educativa junto aos alunos. Esse processo reflexivo me levou a ousar na formulação de questionamentos direcionados ao meu próprio trabalho e na busca por encaminhamentos viáveis para melhorá-lo qualitativamente. Nesse sentido, propus à direção e à coordenação pedagógica da escola que eu acompanharia como docente, durante um ciclo completo de escolarização do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), as sete turmas do 6º ano que me fossem atribuídas para trabalhar a partir do ano letivo de 2005. A proposta foi aceita, mas em meio a tensões geradas entre alguns professores de Educação Física que tinham mais tempo de docência do que eu, porque remeteu às justificativas pedagógicas para a escolha das turmas ante o coletivo escolar, mediante a análise da coerência das argumentações de cada professor para respaldar suas escolhas. Assim, a proposta foi de fato integralmente concretizada, e trabalhei com as sete turmas de alunos durante quatro anos, de 2005 a 2008. Alguns desses alunos, posteriormente, tornaram-se sujeitos desta pesquisa.

Nesse período refleti sobre os saberes da Educação Física e a sistematização necessária para a aprendizagem, construindo uma forma de pensar e de intervir. Senti a necessidade de compartilhar e discutir o resultado das minhas reflexões. Por isso publiquei artigos e capítulos de livros, participei e apresentei trabalhos em congressos, simpósios e ministrei cursos de formação com base nas pesquisas e na

minha experiência como professora. Fiz isso no intuito de contribuir com o trabalho de outros professores de Educação Física e compreender melhor o meu próprio trabalho como professora e pesquisadora.

Além da Educação Básica, minha experiência com a docência no Ensino Superior também foi iniciada em 2005, em cursos de Licenciatura em Educação Física, com as disciplinas de Metodologia de Ensino, Didática Geral e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. Paralelamente, ficavam mais intensas as minhas preocupações com as questões pedagógicas que envolviam o meu próprio trabalho na escola com os alunos.

Apesar do vínculo satisfatório com o corpo docente da escola e do grupo de estudos na universidade, estabeleci parceria colaborativa com outros professores de Educação Física que, de forma autônoma e sem vínculo com grupos acadêmicos, procuravam refletir e propor alternativas para mudar e melhorar suas próprias práticas de ensinar e aprender. A partir das próprias experiências docentes nas escolas nas quais trabalhavam, também buscavam questionar os limites de alguns referenciais teóricos, tanto da Educação Física quanto da Educação, além de compartilhar os desafios associados ao meu modo de ensinar e ao modo de aprender dos alunos. Nesse grupo, parcerias colaborativas foram estabelecidas na medida em que surgiam necessidades e problemas vividos nos ambientes específicos de trabalho. De certo modo, o lugar ocupado por cada professor era como sujeito de sua própria pesquisa educacional, conforme o entendimento de Franco (2005a).

Os professores desse grupo autônomo⁵ aderiram publicamente (VENÂNCIO et al., 2006)⁶ aos pressupostos defendidos pelo referencial da pesquisa-ação baseados em diferentes correntes (BARBIER, 2005; FRANCO, 2005b; ELLIOTT, 1998; THIOLENT, 2005; BETTI, 2009; BRACHT, 2003) e assumiram as características de professor-pesquisador defendidas por Elliott (1998; 2012), Stenhouse (1998), André (2001), Zeichner (1998) e Geraldi (1998). Essa postura reforçou a importância e o interesse de tornar ainda mais públicas as experiências que realizávamos nas nossas escolas, com a participação coletiva em eventos

⁵ *Website* do grupo autônomo de professores-pesquisadores de Educação Física. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

⁶ VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Professores-pesquisadores de Educação Física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. In: *Anais do I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

científicos de modo mais constante, criterioso e rigoroso, tanto no cenário nacional quanto internacional (VENÂNCIO et al., 2010).

Em função do contato com outros professores que trabalhavam no Ensino Superior público e privado, passei a receber vários alunos de Graduação (Licenciatura) e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) que tinham interesse em estagiar na escola ou investigar como era organizado, sistematizado e desenvolvido pedagogicamente o meu trabalho com os alunos.

Em seu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, Hosaki (2008) aproveitou o estágio realizado ao longo de 12 meses para observar, identificar, compreender e caracterizar a presença dos pressupostos de diferentes proposições teórico-metodológicas nas minhas aulas. Barros (2006) procurou identificar em sua pesquisa de Mestrado quais conteúdos da Educação Física eram tratados, considerando a dimensão conceitual, bem como as estratégias utilizadas por mim para ensiná-los. Como estratégia metodológica, o pesquisador lançou mão de pressupostos baseados na etnografia com observação sistemática de aulas e entrevistas comigo e com alguns alunos. Já a preocupação da investigação realizada por Santos (2009), por meio de entrevista, foi identificar e compreender qual era o tratamento pedagógico referente às questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física com o intuito de aproximar os dados aos pressupostos e objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ulasowicz (2010) desenvolveu estudo piloto, vinculado ao seu Mestrado, com alunos do 9º ano para definir e caracterizar instrumentos e estratégias voltadas para elaboração de um programa de ensino que motivasse a adesão às atividades físicas. E. Freire (2012) realizou pesquisa de Doutorado com o objetivo de compreender como o ensino de valores estava presente nas aulas de Educação Física. Após um período de observação de aproximadamente 10 aulas, a pesquisadora confrontou as entrevistas que realizou comigo e com alunos do 6º ano.

A participação nessas pesquisas intrigou-me a respeito da análise dos dados resultantes e quanto à compreensão que os investigadores tinham acerca da minha realidade de trabalho. De certo modo, isto reforçou minha convicção sobre a importância de pesquisar a própria intervenção e me encorajou a desenvolver meu próprio projeto de pesquisa para o Doutorado, investigando como os alunos elaboram seus saberes referentes à Educação Física.

Ademais, em meados de 2007, recebi convite para compor a equipe responsável pela elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (SÃO PAULO, 2008)⁷ do Estado de São Paulo. A equipe foi coordenada pelo professor Mauro Betti e composta pelos professores Jocimar Daolio, Luiz Sanches Neto e por mim. Ficamos responsáveis pela elaboração da concepção de Educação Física e de 28 “Cadernos do Professor” para subsidiar o trabalho dos docentes com o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), além de elaborar, apresentar e gravar videoaulas e videoconferências sobre as temáticas sugeridas no currículo. O trabalho técnico e de assessoria da equipe foi finalizado em dezembro de 2009. No meu entendimento e de outros membros da equipe, algo parecia estar faltando nesse processo: qual seria o engajamento do aluno diante do currículo?⁸

Essa experiência rendeu à equipe um conjunto de convites para realizar palestras em congressos temáticos e encontros de formação, em diferentes foros de discussões, elaborar artigos e capítulos de livro, além de outras oportunidades de trabalho. Entretanto, isto também causou tensão no meio acadêmico e no professorado da rede pública estadual paulista. A concepção da proposta curricular exigia esforço para elaborar alternativas que promovessem a reflexão em busca de novas formas de tratar pedagogicamente os conteúdos e temas relacionados com a Educação Física, além de recolocar um detalhe importante no centro das preocupações: o aluno. Desse modo, outro aspecto ficou ressaltado na proposta curricular: a presença destacada do aluno, protagonista indispensável para possibilitar o alcance das mudanças tão desejadas. Sem o aluno não existiria percurso pedagógico (SÃO PAULO, 2008; VENÂNCIO; BETTI, 2010).

Ao mesmo tempo, uma questão foi potencializada durante esse processo: a prática educativa que eu realizava na escola municipal precisava ser olhada com novas lentes e tornada ainda mais pública, visto que minhas experiências com o ensino tornavam-se mais significativas. As reflexões críticas e autocríticas levaram-me a procurar compreender como meus próprios alunos do Ensino Fundamental atribuíam sentido às aulas, e que tipo de relações estabeleciam com o saber a partir

⁷ O atual Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo foi implementado inicialmente em 2008 (SÃO PAULO, 2008).

⁸ Na ocasião, não fomos responsáveis pela elaboração do material didático destinado para os alunos, e nem nos debruçamos para fazer uma análise crítica aprofundada da coerência entre o que foi (e ainda é) apresentado como subsídio para o professor – os “Cadernos do Professor” – e o que foi (e ainda é) apresentado como insumo para o aluno – os “Cadernos do Aluno”.

das aulas de Educação Física. Foi justamente essa busca que me conduziu à problemática desta Tese e à formulação das questões e objetivos de pesquisa.

Com meu olhar direcionado à relação que o aluno estabelece com o saber, no final do ano de 2009, vinculei-me a outro grupo de pesquisa na própria Unesp, no campus de Bauru⁹, tendo como foco principal de investigação as questões que envolvem o aluno nas aulas de Educação Física. Para tratar dessas questões em um processo educativo-escolar na perspectiva da Educação Física, assumi a responsabilidade pela investigação da minha prática educativa com os alunos, em uma pesquisa constituída por vários “Eu” e “Nós”, ou seja, por vários sujeitos que têm vozes próprias. Assim, buscamos ouvir e dialogar como os sujeitos (meus ex-alunos) pronunciam suas inquietações em relação ao mundo em que vivem.

1.2 Na escola os sujeitos se pronunciam ao mundo em relação a que?

Tradicionalmente a escola é referida, genericamente, como uma instituição secular e responsável pela educação formal de pessoas. Todavia, sabemos que há diferentes escolas e que cada uma delas é constituída por cotidianos, tempos, espaços e pessoas singulares. Tais singularidades – humanas – são influenciadas por aspectos complexos, dinâmicos e processos históricos que acabam por legitimar, resistir a e/ou ressignificar determinados marcos legais, políticos e pedagógicos a partir das experiências vividas e compartilhadas pelos sujeitos envolvidos. Dentre eles, por construírem elos essenciais nos processos educativos, destacamos professores e alunos, que elaboram interlocuções próprias para dinamizar, significar e atribuir sentido às práticas do ensino e da aprendizagem nas comunidades das quais fazem parte. Chamamos a atenção, principalmente, para questões que implicam as histórias de vidas, as experiências vividas, as aprendizagens situadas e aos saberes elaborados e compartilhados entre e com esses sujeitos. O trabalho de ensinar do professor e o trabalho de aprender dos alunos estão fundados nas relações humanas que estabelecem entre si e com o mundo.

Abrimos parênteses para as preposições “entre” e “com”. *Entre* dá a ideia de relação, entre lugares, estados, espaços e pessoas; intervalo de separação; espaço limitado em que pessoas se encontram; intervalos de tempos vividos; pode definir

⁹ Grupo de Estudos Socioculturais, Históricos e Pedagógicos da Educação Física.

escolhas ou preferências; diferenciação de características ou qualidades; circunstâncias pouco percebidas etc. *Com* pode indicar complemento, concorrência, competição, comparação, união, companhia, acordo, expectativa, conexão etc. Tais significados estão presentes nas diretrizes das políticas educativas, nos processos de formação de professores, nas parcerias colaborativas e também nas dinâmicas das práticas do ensinar e do aprender.

Atualmente a Educação Básica brasileira, por diversas circunstâncias, expõe os sujeitos envolvidos nos cotidianos das escolas a desafios e obstáculos políticos e pedagógicos. Nesse sentido, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰ foram discutidas (ALMEIDA et al., 2012; LEITE et al., 2012; TOMMASIELLO et al., 2012) e os debates apontam para desafios tanto na perspectiva de buscar novos tratamentos didáticos e pedagógicos que qualifiquem melhor o ensino, quanto para a seriedade, envolvimento, compromisso ético, corresponsabilidade, colaboração, distanciamento crítico, reflexivo e contínuo nas questões que implicam a política educacional e a qualidade da escola pública.

Apesar das tensões e desafios, há indícios que no campo educacional as parcerias – entre escolas, universidades, professores e alunos – ganham força quando a situação demonstra que as fronteiras precisam ser aproximadas e compartilhadas. Quando o professor não consegue resolver determinadas questões relacionadas ao seu fazer pedagógico, elaborar novas estratégias para abordar pedagogicamente determinado conteúdo, ele pode buscar colaboração com os próprios pares da escola, professores de outras escolas, bem como parcerias com formadores da universidade, se for o caso.

As experiências vividas nos cotidianos escolares sofrem um solapamento quando os sujeitos são impelidos ou não se sentem competentes para autoanalisar e criticar as próprias práticas educativas que desencadeiam ou nas quais se envolvem. Vislumbra-se a necessidade de compreender de forma colaborativa como as comunidades de práticas educativas consideram relevantes as experiências relacionadas à elaboração de saber(es). A colaboração entre os pares permite ao professor rever, renovar e ampliar de forma crítica e autocrítica o compromisso e

¹⁰ A meta 2 e as estratégias 2.1 e 2.12 apontadas no PNE (BRASIL, 2010) têm sido objeto de investigação acadêmica. Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos. Estratégia 2.1: criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do Ensino Fundamental. Estratégia 2.12: definir até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

propósito do ensino, pois há exposição do próprio conhecimento, dos seus modos e razões do fazer pedagógico, essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. As dinâmicas das práticas educativas formam elos, mais ou menos fortes e tensos, sustentados por sujeitos que têm saberes que se defrontam, concorrem e caracterizam a condição de ser professor e de ser aluno, seja diante das formas tradicionais, progressistas e/ou contemporâneas dessa relação.

No cenário desafiador da Educação Básica brasileira, para ser professor e considerar o ser aluno como um sujeito de saber – mobilizado intencionalmente – que estabelece relações com o mundo, exige a busca por evidências empíricas que nos ajudem a compreender: o significado de elaborar conhecimento a respeito do ensino e da aprendizagem para os diferentes componentes do currículo; as experiências de ser professor e ser aluno diante de fenômenos complexos que marcam o mundo contemporâneo; o que os professores sabem a respeito da própria prática educativa estabelecida na relação com os saberes dos alunos; as relações dos alunos com os saberes propostos na e pela escola; o que os professores sabem sobre as relações que os alunos estabelecem com os saberes propostos na e pela escola.

Várias são as queixas do professorado quanto ao uso das informações colhidas em pesquisas acadêmicas a respeito das suas práticas educativas, e do pouco retorno dos resultados das investigações realizadas nas escolas. Provavelmente, os questionamentos vão de encontro ao que se tem defendido na literatura a respeito das parcerias colaborativas e comunidades de práticas (LAVE, 2001), porque as parcerias não têm sido constituídas efetivamente por escolas, universidades, professores e alunos para discutir o conteúdo/conhecimento das suas ações. Para Fiorentini (2004) um grupo colaborativo é autêntico quando constituído por pessoas que participam do grupo de modo espontâneo, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, como grupo social, e promovem ações a partir da própria comunidade, não sendo, nesse caso, reguladas por agentes externos, embora possam ser assessoradas externamente, se assim desejarem.

A escola, como lugar de convivência de pessoas com histórias de vidas singulares, precisa ser valorizada como espaço-tempo de interlocutores que de

algum modo criam e recriam suas formas de pensar, de agir, de sentir e expressar quão afetadas são pela dinâmica complexa do processo educativo na escolarização formal. Na tradição escolar, professores e alunos constituem os sujeitos mais próximos que dinamizam e estabelecem fronteiras que delineiam a complexidade das práticas educativas. Muitas têm sido as estratégias de pesquisas para compreender e descrever como esses sujeitos interlocutores estabelecem elos comunicativos para explicitar como estão – um para o outro – nesse processo de descoberta (ANDRÉ, 1995; DUARTE, 2010; GOELLNER et al., 2010).

O exame de situações reais do cotidiano escolar, por meio de estratégias etnográficas para compreender a prática docente com o olhar de dentro do pesquisador em parceria e colaboração dos participantes vem sendo defendida por André (1995). Duarte (2010) chama a atenção para que novas investigações, de cunho qualitativo e interpretativo, devam ser feitas para definir com mais clareza e profundidade as características do trabalho docente nos diferentes níveis de escolarização para além dos estudos descritivos. Já Goellner et al. (2010) preocupam-se com as pesquisas qualitativas em Educação Física e destacam a importância da ampliação de estratégias metodológicas nos programas de pós-graduação voltados para a etnografia, a pesquisa historiográfica, a análise de discurso, análise de imagens e ética em pesquisa.

Nesse sentido vislumbra-se que novas formas de conceber tanto os novos caminhos a serem buscados pelas pesquisas educacionais quanto os aspectos que contribuem para sabermos mais a respeito das novas formas de elaborar e viver os saberes. A instituição escolar no mundo contemporâneo está colocada diante de questões que pedem uma revisão de concepções e aspectos da vida em sociedade que circunscrevem novos modos e razões de pensar os saberes, bem como o direcionamento dado aos currículos escolares.

O modelo de organização curricular da escola básica brasileira remete aos modelos organizacionais americano e europeu. Este último guarda suas particularidades na constituição de uma comunidade política erigida de tal forma que permitisse a convivência “harmoniosa” de pessoas com diferentes características, mas que pudessem de fato dar sustentação ao projeto modernizador da sociedade europeia (REZENDE, 2010).

Esse tipo de convivência seria buscado na homogeneização de aspectos que facilitariam à escola contribuir com a concretização desse projeto. A forma de

comunicar os princípios de uma sociedade com direitos para todos passa, necessariamente, pelo entendimento que deveria haver entre seus membros de aspectos comuns que viabilizassem a organização social desejada. Nesse caso, a escola – assim idealizada – assume uma posição estratégica fundamental, responsável em homogeneizar a comunicação – a linguagem – que daria condições às pessoas de conviverem nesse projeto modernizador da humanidade.

No caso do modelo curricular americano, a influência na organização curricular brasileira é percebida na lógica organizacional de controle técnico, que visa ao estabelecimento e cumprimento de metas e objetivos que precisam ser alcançados e avaliados por meio de disciplinas. Tomamos como exemplo desse modelo a referência positivista de Tyler (1974), que concebeu alguns princípios básicos de organização do ensino que deveriam ser dominados tecnicamente pelo professor: os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os instrumentos e as técnicas de avaliação do ensino.

Já no contexto brasileiro, a tentativa de transposição desses modelos curriculares encontrou uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, como consequência de um longo período escravagista, do predomínio das grandes oligarquias, dos regimes autoritários e do interesse econômico de empresas em suprir o seu mercado explorando o trabalho de pessoas e barateando a mão-de-obra.

Assim, o currículo nacional voltou-se para a homogeneização de aspectos que facilitariam à escola brasileira também contribuir com a concretização de um projeto de país subserviente, com uma massa populacional de consciência ingênua e acrítica (BEISEGEL, 2008). Passadas algumas décadas, o modelo de organização curricular – baseado em disciplinas escolares – ainda predomina pelo motivo de não termos definido uma agenda própria para as questões educacionais do contexto brasileiro, conforme nos alertou Azanha (1992). Não conseguimos pensar em uma organização curricular que fortalecesse as particularidades brasileiras bem como que pudesse valorizar e respeitar os saberes já existentes na tentativa de criar possibilidades para novos saberes. Um indicativo talvez seja a ausência séria e contínua de políticas públicas educacionais.

As formas de percorrer cada currículo, em cada região, em cada escola, em cada ambiente de aula dependem fundamentalmente dos princípios, valores e práticas concretas, assumidos por um projeto de nação, por projetos políticos e

pedagógicos que representem as realidades e necessidades dos sistemas de ensino e das escolas e dos sujeitos que lhes dão vida, na direção de combater as desigualdades, os preconceitos e as injustiças.

A despeito disso, a função tradicional atribuída à escola está ainda estritamente vinculada ao ato de ler e escrever para inserção no mercado de trabalho e, mais recentemente, há uma busca desenfreada, por parte dos órgãos federais, estaduais e municipais, para esconder e justificar, por meio de números e estatísticas, aspectos que não são condizentes com uma boa qualidade do ensino e da aprendizagem. Os dados estatísticos colocam-se como obstáculos quando não ecoam a realidade concreta, pois mascaram as contradições e condições que permeiam os campos do currículo, da didática e dos saberes escolares (CANDAU, 2002).

É importante discutir amplamente a importância dos resultados das pesquisas educacionais (CAMPOS, 2009; GATTI et al., 2011) e dos novos propositores de pesquisas (LÜDKE, 2001): os professores da Educação Básica que propõem outras formas de pesquisar. E também contar com os alunos, que fomentam a ampliação do olhar, tanto do professor quanto do pesquisador, para o cotidiano de seus saberes.

Um país de dimensões continentais como o Brasil ainda carece avançar mais em questões que resolvam as desigualdades que entravam o acesso e a permanência no sistema público de ensino da população em idade escolar. Uma dessas questões é a necessidade de olhar para a criança e o jovem estudante como seres humanos capazes de confrontar o mundo vivido por meio das relações que estabelecem com os conteúdos e saberes elaborados. Além disso, cabe ao estudante situar seu próprio modo de ser e agir consigo mesmo e com os outros para promover mudanças, independentemente de sua condição social de origem.

Na escola realiza-se um conjunto de ações promovidas por alunos e professores, que caracteriza a produção de saberes de diferentes naturezas. Libâneo (2002) levanta algumas suspeitas e também apostas não conclusivas (chamadas de “pistas de investigação”) sobre o que vem sendo o papel da escola e dos professores na elaboração de saberes, bem como as suas relações com o próprio conhecimento e a profissão, que podem contribuir com a problemática que aqui delineamos.

Tais suspeitas, diagnósticas da situação escolar, segundo o autor, fundamentam-se em pesquisas e observações da realidade que abordam questões interdependentes, como: a qualidade de ensino, a fragilidade das aprendizagens, baixa qualidade do desempenho profissional (competências ética e técnica), distanciamento entre o crescimento da pesquisa e a investigação acadêmica do professorado, desconhecimento dos formadores de professores dos problemas concretos do cotidiano escolar (empobrecimento e fragmentação de saberes), ênfase na teorização na formação de professores (condições de trabalho, formação profissional precária, política e organização dos sistemas de ensino, conflitos e contradições das funções docentes e desconsideração dos princípios curriculares), divergências teóricas de setores do campo educativo (conflito de concepções tradicionais, modernas, pós-modernas e pós-críticas) e redução do interesse investigativo por questões diretamente ligadas ao aluno (qualidade e significado das aprendizagens).

As apostas levantadas por Libâneo (2002) fazem referência à Educação como um direito, e por isso a produção de saberes escolares, tal como ele a concebe, está vinculada à necessidade de: retomar o debate e tomar posição sobre os objetivos formativos da escola; repensar a formação teórica e prática consistente e de boa qualidade dos professores; formar sujeitos críticos (professores cultos); prover os alunos de conteúdos escolares (saberes/conhecimentos sistematizados) concretos para intervir criticamente na própria realidade; focar os conteúdos de formação de professores nas experiências vividas no cotidiano escolar; introduzir na formação docente o desenvolvimento de competências relativas ao pensar (nova visão do ensinar e aprender); reavaliar o perfil dos formadores de professores na formação inicial e permanente; integrar estratégias e procedimentos avaliativos coerentes com o trabalho desenvolvido nas escolas; e realizar mudanças efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

Afetados por essas pistas e apostas de investigação, nossa lente de aumento foi particularmente colocada nas relações com os saberes, entre alunos e professor, e a forma como tais saberes são elaborados e apropriados, partindo do pressuposto que aprender, apropriar-se do saber *no* e *com* o mundo é característica singular do sujeito que se pronuncia diante de si e dos outros, constantemente.

Os reducionismos, principalmente o sociológico e o psicológico, são antigos na tentativa de diagnosticar e prescrever os rumos da Educação. Todavia, não

consideram as polissemias das práticas educativas, as singularidades e as intencionalidades dos sujeitos, pois elas são ao mesmo tempo antropológicas, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas etc. Quanto mais reconhecermos que a prática educativa não está reduzida somente à prática escolarizada, “mais fácil” será compreender que as relações entre os sujeitos requerem um campo de integração para novas intervenções e novas interlocuções teórico-práticas e metodológicas consistentes, que focalizem os sujeitos.

O ensino, como é uma atividade prática, é mediado por trocas educativas orientadoras das influências exercidas nos alunos. Compreender a vida nos ambientes de aula é um aspecto relevante para minimizar arbitrariedades da intervenção quando se quer a interlocução. Isto porque estamos tratando de subjetividades, interações entre sujeitos, inseridas em realidades inacabadas e complexas. Para Pérez-Gómez (1998), enquanto o sujeito não intervém e não experimenta, não é possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades e características de sua forma de ser.

As diferentes áreas do conhecimento tradicionalmente têm objetos de pesquisa específicos, que não se preocupam com necessidades educacionais básicas. Mesmo ao se remeterem à Educação Básica, não necessariamente definem seu objeto com pesquisas educacionais na e com a escola. Todavia, não negamos a importância de investigações cujos objetos não tenham sido construídos a partir das práticas educativas concretas nas escolas, pois entendemos que também são relevantes diante das demandas necessárias para viver coletivamente.

Contudo, se há inquietação no campo da Educação no mundo contemporâneo, dadas as urgências das diferentes realidades, concordamos com Saviani (1985), quando o autor questiona o fato das pesquisas educacionais nos campos da sociologia, psicologia ou economia não têm como objeto de preocupação a própria Educação como ponto de partida, mas sim como ponto de passagem para testar suas próprias hipóteses e teorias. Para o autor, a Educação precisa ser o ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações. E nessa direção pegamos carona na fala do autor. As relações com os saberes entre os sujeitos precisa ser o ponto de partida e ponto de chegada das novas investigações educacionais.

Nesse sentido, Stenhouse (1981) também já nutria o desejo, ao fundar o Centro de Investigação Aplicada à Educação (CARE), de que a base de toda

investigação educativa deveria ser o ensino em sala de aula, ou seja, uma investigação feita pelo próprio professor. Segundo o autor, a psicologia e a sociologia entre outras ciências, promovem o acesso às teorias sobre o conteúdo e as condições educativas, e não a um estudo da ação educativa em si mesma.

Muitos aspectos mencionados anteriormente perseguem também a Educação Física, especificamente, com questões que implicam todo o seu processo histórico e desenvolvimento como área propositiva e investigativa no campo educacional. A preocupação em legitimar as experiências significativas dos alunos originadas nas aulas de Educação Física tem relação com as proposições teórico-metodológicas elaboradas para esta disciplina a partir da década de 1980. No Brasil destacamos as denominadas: Desenvolvimentista (TANI et al., 1988) fundamentada nos princípios da aprendizagem e desenvolvimento motor; a Construtivista (FREIRE, J., 1989) baseada em uma lógica que se aproxima do construtivismo de Piaget; a Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992; CASTELLANI FILHO et al., 2009) com pressupostos ancorados no materialismo histórico-dialético; a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991,1994) baseada na fenomenologia e no conceito do Se-Movimentar; a Antropológica-Cultural (DAOLIO, 1995) respaldada pelo referencial da antropologia social de Marcel Mauss e Clifford Geertz; e a Sociológica-Sistêmica (BETTI, 1991) que propõe um modelo sistêmico com variáveis em diversos níveis que interferem na dinâmica do trabalho do professor.

Várias dessas proposições compõem os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física e as bibliografias de concursos públicos em diferentes regiões do país, além fomentar e justificar determinados posicionamentos políticos e pedagógicos na área, bem como intervenções educativas realizadas nas escolas brasileiras (BRACHT, 1999). Tais proposições apresentam a visão de mundo de seus autores e os contextos específicos nos quais foram concebidas e, conforme os próprios autores, muitas não foram implementadas por não encontrarem um contexto adequado, pela ausência de processos formativos permanentes e coerentes para os professores e suas necessidades (BETTI; KURIKI, 2011; DAOLIO, 1998).

A dificuldade dos professores em implementar tais proposições, por diversas razões, pode ter contribuído para a valorização de determinados saberes em detrimento de outros saberes da Educação Física, e influenciado as vivências e atribuições de importância à disciplina um tanto quanto contraditórias por parte dos

alunos em determinados ciclos da Educação Básica (BETTI; LIZ, 2003). Os aspectos que influenciam certas contradições – gostar da Educação Física, mas não lhe atribuir importância – precisam ser mais bem compreendidos, pois podem sugerir pistas para a compreensão do aluno enquanto um sujeito próprio, tocado, desafiado, engajado, mobilizado, crítico e emancipado pelas relações vividas.

Posto isto, é fundamental que as experiências vividas e expectativas dos alunos diante dos diferentes saberes que constituem os componentes do currículo sejam evidenciadas, na direção de fortalecer e valorizar os sentidos atribuídos pelos alunos quando aprendem não só *sobre*, mas *com* a Educação Física, Artes, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Variadas e novas linguagens e códigos associados a estes componentes do currículo são produzidos pelos alunos e professores que precisam ser redescobertos.

1.3 Nossas questões de pesquisa

Os questionamentos desta problemática são: Qual o sentido do aluno aprender Educação Física na escola no mundo contemporâneo? Quais relações os alunos estabelecem com os saberes da Educação Física quando se dispõem a aprender?

A vida vivida pelo ser humano na lógica contemporânea da informação útil e veloz esvazia de sentido aquilo que poderia ser singular à subjetividade de cada ser, que vive situações e experiências em realidades muito próprias e concretas. Ser professor e ser aluno na escola básica brasileira remete ao risco dessa lógica de esvaziamento de sentido das relações humanas. O professor ou professora vê-se obrigado a ensinar “tudo” ao mesmo tempo a “todos”, e cada aluno precisa aprender “tudo” ao mesmo tempo e do mesmo modo que todos os demais, sob pena de ser avaliado como incompetente ou sem habilidades. A assertiva que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende indica que necessitamos compreender mais e melhor o sentido da inter-relação entre "ensinar" e "aprender".

No entanto, a impressão que temos, quando olhamos o “mapa” geral da Educação, é que não importa o que o professor ensina, basta que, supostamente, ensine, pois afinal, ele "dá aulas". E não importa o que o aluno aprende, basta que supostamente desenvolva ou demonstre certas competências e/ou conteúdos

previstos nos programas escolares. Estamos cercados de mecanismos avaliativos que dão o veredito se o que foi ensinado e o que foi aprendido têm alguma utilidade, mesmo que pontual e passageira. Há uma supervalorização desses momentos de medida, de verificação, da confirmação do processo educativo utilitário: alguém ensinou e alguém aprendeu certas coisas, alguém não ensinou e alguém não aprendeu outras coisas. Essa é a ideia que está posta. É essa a informação que circula nas mídias para o grande público. Todavia, na contramão, o que perseguimos é uma lógica que valoriza a atribuição de importância e sentido do saber escolar elaborado a partir de uma realidade concreta e por sujeitos concretos. Na medida em que a lógica hegemônica das práticas educativas continuar caminhando na direção de calar a voz dos sujeitos concretos (alunos e professores) como sujeitos epistemológicos, protelaremos a compreensão das subjetividades em determinadas situações no processo de ensinar e de aprender.

Para iniciar o descortino ou cartografia das intenções dessa pesquisa, que almeja colocar no bojo da discussão o aluno e sua relação com o saber em um contexto específico e concreto – as aulas de Educação Física em uma escola municipal localizada na periferia da cidade de São Paulo –, decidimos correr o risco de nos posicionarmos – uma vez que sou ao mesmo tempo a professora envolvida em relações com os saberes e a própria pesquisadora que descreveu e interpretou como tais relações foram constituídas – para não cairmos em uma armadilha e isolarmos desse processo a presença do professor (nesse caso, professora). Entendemos que nesse processo há dinâmicas próprias dos sujeitos – professor-aluno-conteúdo/aluno-professor-conteúdo/aluno-aluno-conteúdo – que juntos criam um mosaico de significações e sentidos com suas próprias histórias de vida e suas representações da realidade. Ressalto que essa forma de pensar foi construída na minha trajetória, ou seja, pela pesquisadora em sua experiência, como alvo ou sujeito de pesquisas, discutindo sobre suas necessidades nos grupos em que participou e questionando a si mesma e suas práticas educativas.

Assim, essa pesquisa contempla a preocupação, já fortemente sinalizada em meados dos anos 1990, para a qual o professor precisa se reconhecer e ser reconhecido como pesquisador de sua prática (ELLIOTT, 1998; STENHOUSE, 2007). Procuraremos compreender melhor em que medida é possível pensar no aluno como sujeito singular e mobilizado, na sua relação com o saber, sem desconsiderar o saber do professor, os conhecimentos e concepções éticas, sociais

e políticas subjacentes às circunstâncias nas quais se desencadeiam as experiências educativas. Lembramos que não se trata de qualquer escola, de qualquer aula de Educação Física, de qualquer professor ou de qualquer grupo de alunos. São espaços e sujeitos singulares, que têm seus tempos existenciais compartilhados e imbricados de modo também singular em relação aos seus próprios desejos e posicionamentos diante do mundo.

Optamos por um trajeto no qual intencionamos desvelar certas características de um processo educativo no qual estão situados sujeitos singulares cujas experiências foram identificadas, descritas, confrontadas e interpretadas para responder nossas questões de pesquisa. Apesar disso, sabemos que as palavras poderão faltar em algum momento quanto à “exatidão” dos significados, pois a palavra, que também é signo, concretiza-se na ação desencadeada por aquele que foi tocado, posto que é um ser em existência/experiência. Para que algo tenha significado, os sujeitos precisam perceber se algo lhes passou ou se foram tocados por algo (LARROSA BONDÍA, 2002).

A Educação é um fenômeno universal ancorado em pressupostos e evidências da condição própria da humanidade (ARENDR, 2009). Ao mesmo tempo, a condição humana é constituída pela singularidade dos diferentes processos educativos que são desencadeados em diversos espaços e com tempos próprios. A partir da universalidade e da singularidade, temos a condição de compreender a existência de diferentes olhares que buscam enxergar aspectos imprescindíveis desse fenômeno na vida humana.

Portanto, o processo educativo é relação. E por ser um processo humano, carrega toda a intencionalidade dos sujeitos em relação a alguma coisa que desejam fazer para mudar suas vidas ou daqueles com quem convivem. Não obstante, um determinado processo educativo pode ser desencadeado, já que é relação, a partir de algo, de alguém, ou pode ser movido por uma intenção. Nesse processo de enleamento de relações, descobrimos alguns “nós” tensionados na tessitura de pistas, fendas, lacunas, brechas e enveredamos por caminhos desafiadores. Desafiador no sentido que o ser humano busca a si mesmo quando quer (re)encontrar o outro ao caminhar, e o nosso caminhar foi surpreendido por desvios necessários.

Nesse sentido a Educação, como processo singular, intencional e desafiador, tem suas fronteiras desenhadas pelos fios das relações. Esses “fios preciosos” nos

convidam a deixar de olhar em perspectiva – para uma única direção – e olhar também com os olhos da experiência do outro, que provocam e aumentam nosso campo de visão – para olhar, atentar, ver melhor, mais longe e com mais profundidade. Dessa maneira podemos compartilhar aquilo que procuramos: o sentido pleno de aprender durante a nossa existência. Esse aprender é situado, pois parte da nossa própria condição de ser humano, que existe e vive em um mundo pré-determinado. No entanto, nossa condição humana, de eterno ser em relação a, nos coloca diante de um mundo que precisa ser apreendido, apropriado, compreendido e questionado constantemente.

Há espaços e tempos que o próprio ser humano inventou, e ainda inventa, para “validar/referendar/ratificar” suas percepções das realidades. A escola é um espaço/tempo criado pelo ser humano que pode vir a satisfazer parte de suas necessidades existenciais, pois é um lugar também de encontro. Algumas necessidades foram sendo supridas. A criação, aprimoramento, utilização e importância da linguagem é o exemplo mais óbvio, porém não o mais simples. A humanidade criou sistemas de signos e códigos como a linguagem escrita, falada, pictórica, expressiva, corporal, digital etc., que forneceram elementos para sistematizar toda gama de conhecimentos que nomeamos como históricos, matemáticos, linguísticos, corporais, artísticos, científicos, biológicos, químicos, físicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos etc. Nós, seres humanos, produzimos conhecimentos desde o primeiro momento em que interpretamos alguma coisa, e assim produzimos significações. Desde então, continuamos a significar (quer dizer, produzir signos) incessantemente. Porém, o sentido próprio da nossa significação ainda requer novas atribuições para nos apropriarmos do mundo, pois vivemos em relação e isto traz novos sentidos reais e concretos à nossa existência.

Assim como a linguagem e os códigos compartilhados, as relações humanas podem ter significados comuns. Neste sentido, Freire (2002, p. 20) nos brinda ao falar da ética universal do ser humano, da mesma forma em que fala da vocação ontológica para o ser mais, da natureza social e histórica do ser não como um “a priori” da História:

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou

uma Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si-própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

Aproveitando esse momento, chamo Charlot (2000), com quem também dialogamos para pronunciar nossas intencionalidades e descobertas. No final do seu livro que trata da teoria da relação com o saber, o autor chama a atenção da comunidade científica que, ansiosa e ambiciosa por resolver suas questões, seus objetos e seus métodos, acaba “por esquecer” a necessidade de integração das lógicas próprias que caracterizam cada processo investigativo no campo educativo. E nesse sentido o autor valoriza a condição social humana de circular as diferentes lógicas/ordens de pesquisa, forçando os pesquisadores a se interrogarem sobre sua própria relação com o saber.

Atrevo-me a reforçar essa assertiva do autor, reforçando a presença e a importância do professor no desvelamento das características e do modo como estabelecemos as relações ontológicas com o que supostamente dizemos que sabemos. Entendemos que o que é apontado por Charlot (2000) vai na mesma direção da afirmação de Freire (2005), que chama a atenção para a necessidade de os professores conhecerem seus próprios saberes e pensarem no aluno como um parceiro desse desvelamento.

Equivocadamente, circula a ideia que o professor apenas ensina e o aluno apenas aprende. Como se cada um fosse o único responsável por um dos pólos – do ensinar ou do aprender – e o processo ocorresse em “mão única”: do ensino para a aprendizagem, ou seja, aquele que ensinou (o professor) encontrará automaticamente aquele que aprendeu (o aluno). Mas esquecemos de refletir a respeito: aquele que ensinou quis ensinar o que, com qual intenção? E, aquele que aprendeu, aprendeu o que, como, com que intenção? Qual importância atribui? Qual é o desejo do aluno? Qual é o desejo do professor?

Podemos inferir novamente que as diferentes proposições teórico-metodológicas da Educação Física ainda não deram conta da necessidade de pensar o aluno como sujeito concreto da sua própria aprendizagem. Arrolamos com isso as possibilidades de aproximar os conceitos de Charlot (2000, 2005) – referentes às relações com o saber propostas a partir da sociologia do sujeito – aos

conceitos de Freire (2002) sobre práticas educativas, e à concepção Crítico-emancipatória e o conceito de Se-Movimentar propostos por Kunz (2004, 2006).

As várias proposições teórico-metodológicas da Educação Física elaboradas a partir de meados da década de 1980, surgiram em um contexto que permitiu à área uma maior criticidade e rigor na formação dos professores e nas investigações científicas. Todavia, o mundo acadêmico-universitário e o mundo das escolas ainda estão distantes. Predominam, segundo Betti (2009), as pesquisas *na* escola (*na* Educação Física escolar) e não *com* a escola (*com* a Educação Física escolar). Há a necessidade de avançar nas investigações empíricas de interesse educativo, para desvelarmos que tipos de conhecimentos estão sendo elaborados por professores de Educação Física e também por alunos que se ocupam com um ensino crítico e modos de aprender que buscam um sentido de apropriação do mundo e da própria vida.

É bem verdade que existe consenso entre as diferentes proposições teórico-metodológicas quanto aos conteúdos tradicionais da Educação Física, tais como o jogo, a brincadeira, o esporte, a ginástica, a luta e a atividade rítmica, que necessitam ser (re)organizados, sistematizados e receber o adequado tratamento pedagógico para compatibilizar-se com as finalidades educacionais proclamadas. A partir dessas considerações nossa pesquisa foi delineada por dois grupos de questões problematizadoras.

O primeiro grupo foi fundamental quando nos referimos ao saber e à prática educativa: O que é ensinar e aprender? Quais são os saberes significativos? Como ensinar e aprender? Como motivar e mobilizar saberes? Para que ensinar e aprender? Para que mobilizar saberes?

Outro grupo de questões remeteu a: O que é saber na Educação Física? Qual o sentido do aluno estudar (aprender) Educação Física na escola? Qual o sentido de um professor ensinar Educação Física na escola hoje? Qual relação com o saber os alunos fazem ao aprender Educação Física? Qual é a experiência/sentido da Educação Física?

Não temos condições de responder a todas essas questões, no entanto foi necessário elencá-las para refletirmos, à medida que caminhamos, sobre a forma como os dados foram gerados e compartilhados pelos sujeitos envolvidos. Entendemos que os questionamentos ajudaram inicialmente a delinear o percurso metodológico, a definir as escolhas estratégicas e a atingir os objetivos propostos, e

assim chegarmos à pergunta fundamental: se existe saber *com* e *na* Educação Física, como ocorre essa relação?

Nosso objetivo geral é *compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados com e nas aulas de Educação Física.*

Os objetivos específicos são:

- Identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos com e nas aulas de Educação Física;
- Identificar e interpretar quais relações os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências vividas nas aulas de Educação Física;
- Explicitar, analisar e interpretar o que é o saber *com* e *na* Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

Para isso, nos remeteremos à trajetória escolar de um grupo de ex-alunos e da minha enquanto ex-professora, partindo do pressuposto de que concretamente não existe aluno sem professor, nem professor sem alunos, pois todos são sujeitos imbricados na mesma prática educativa-escolar que vislumbram novas e diferentes possibilidades de viver as experiências escolares.

A Figura 1 representa em uma “linha do tempo” as ações realizadas entre os anos de 2011 e 2014.



Figura 1. Linha do tempo

Neste Capítulo 1, de introdução, situamos o contexto no qual as questões problematizadoras foram geradas, bem como os objetivos da pesquisa. No Capítulo 2, que denominamos de quadro teórico, apresentaremos os pressupostos epistemológicos defendidos por Charlot (2000), Freire (2002, 2005) e Kunz (1991,

1994, 2006), considerando a lógica do aluno na condição de sujeito que precisa aprender para se relacionar com o mundo humano.

O foco no Capítulo 3 serão as escolhas estratégicas. Explicitamos o percurso e os modos escolhidos para abordar a realidade: narrativas de experiências, grupos focais e entrevistas de explicitação. Nesse capítulo também há a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa (os ex-alunos), da professora-pesquisadora e dos colaboradores.

No Capítulo 4 apresentaremos os resultados obtidos a partir dos dados empíricos que foram gerados na direção de compreender – em parceria com os sujeitos (ex-alunos) – o significado do saber quando se trata da Educação Física, bem como o que implica, na Educação Física, ser sujeito do saber. Por sua vez, a discussão dos resultados trará questionamentos a respeito de lacunas e questões não aprofundadas pelos autores que são destacados no referencial teórico.

No Capítulo 5 apontaremos as considerações finais e retomaremos brevemente alguns pontos que foram percorridos na pesquisa. Apontaremos para a necessidade do campo investigativo educacional da Educação Física tomar os alunos como sujeitos que identificam, percebem e compreendem, analisam e criticam a forma como alguns saberes lhes foram apresentados, e também como capazes de elaborar seus próprios saberes.

2 QUADRO TEÓRICO: O QUE DIZER DO SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM O SABER?

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. (Freire)¹¹

Esta pesquisa perpassa o campo de investigação que procura compreender os aspectos que permeiam e constituem a juventude, o jovem, a adolescência e as culturas juvenis. Vários autores têm se debruçado a esse respeito com muita propriedade (CARRANO, 2002, CARRANO, 2011; CATANI; GILIOLI, 2008; DAYRELL, 2003) e chamado à atenção para a existência dessas categorias e como as mesmas influenciam a (in)definição e (in)compreensão de objetos de outras pesquisas, como por exemplo o aluno e os processos de aprendizagem, já que o aluno que está na escola pode ser jovem, estar na adolescência e pertencer a culturas juvenis diversas.

No entanto, sabemos que abordar questões que implicam alunos em contexto escolar envolve múltiplos aspectos desses sujeitos segundo suas condições sociais, culturais e histórias específicas que não podem ser negligenciadas. Sem contar as representações sociais “preconceituosas” tão arraigadas quando decidimos abordar as possíveis relações com os saberes de jovens (ex-alunos) de uma escola pública localizada na periferia de uma região economicamente alijada do poder público. Muitos adjetivos são agregados à falácia sobre a juventude estudantil da escola pública, e longe de reforçar outros adjetivos perversos e opressores, buscamos ressaltar a partir das próprias palavras dos sujeitos o lado positivo dos seus desejos, disciplina, comprometimento, esforço, saberes, motivação, entusiasmo, prontidão e valores.

Para Carrano (2011), o campo de estudos da juventude não tem conseguido promover a tomada de consciência sobre os jovens, pois as pesquisas fornecem informações não muito precisas a respeito de que jovem se está falando: o jovem em situação de risco, o jovem estudante, o jovem escolar, o jovem infrator, o jovem adolescente, o jovem trabalhador etc. Há uma miscelânea de conceitos que se confundem, gerados por pesquisas e ações também confusas.

¹¹ Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p.50.

Por isso, é necessário certo cuidado nas pesquisas que buscam a confirmação de determinadas certezas quando o campo é muito heterogêneo. As tentativas de definição por vezes fragilizam-se a partir do momento em que se deparam com um contexto desafiador que exige novas alternativas para identificar, analisar, compreender e aprofundar questões originadas no próprio espaço do cotidiano escolar. Pela diversidade das singularidades que se imbricam, as tentativas de definir um campo único de investigação confundem-se diante das realidades vividas pelos sujeitos que compõem o campo a ser investigado.

Especificamente o que precisamos buscar nas investigações é a geração de dados que revelem a importância das relações humanas e educativas que se desenrolam no interior das instituições de ensino, ao nos aproximarmos daqueles sujeitos que tecem com fios próprios a complexa teia que sustenta o cotidiano de cada escola. Vários são os sujeitos que participam dessa tessitura, e que exercem certa tensão nas relações cotidianas escolares, conforme a importância ou valor que atribuem às relações que vivem. Professores e alunos são sujeitos diretamente implicados na construção dessa teia tensa e complexa, e têm se posicionado de diferentes modos e razões a respeito do que é ensinado e o que é aprendido nos diferentes ambientes escolares.

A produção de conhecimento no campo educativo parece voltar-se a questões perenes, que envolvem a condição humana, remete a conflitos e posicionamentos diante de um mundo dinâmico que abala determinadas verdades.

No contexto de aparente renovação da historiografia da Educação brasileira; por exemplo, desde as últimas duas décadas do século XX têm aumentado quantitativamente o volume de pesquisas educacionais. Em algumas delas busca-se compreender o papel da escola e o processo histórico de cada disciplina, como no caso da Educação Física, de como determinados saberes se tornaram escolares, e como ao longo do tempo esse entendimento pode influenciar a formação de novas gerações. Apesar da sinalização e preocupação com a formação dos jovens, há necessidade de conhecer de modo mais aprofundado os indícios de como se dá essa influência (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005). Há aspectos significativos dessa complexidade que adentram nas representações do sujeito que aprende – no caso o aluno – e da sua possível relação com o saber/aprender.

Apesar de já haver um grande esforço por parte de alguns autores (MOLL et al., 2012; REGO, 2003), dada a complexidade dessa questão, novos horizontes se

abrem e exigem novas formas de compreender e analisar o aluno, seus saberes e as relações que estabelece enquanto sujeito do processo educativo. O esforço despendido precisa nos conduzir a novas tentativas de reinventar tempos e espaços escolares mais significativos como direito de todos os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Na visão de Gimeno-Sacristán (2005) não basta dar voz ao aluno, é preciso dar-lhe ouvidos, sobretudo por ser uma invenção e uma construção social dos adultos. O adulto atribuiu-se o poder de organizar a vida daqueles não-adultos, dominados pelos discursos e histórias sobre sua própria natureza.

A familiarização com certas questões que penetram nossas vidas naturaliza por vezes nosso poder crítico diante daquilo que nos rodeia; os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca ficam circunscritos ao senso comum do que ouvimos dizer sobre algo ou alguém. Gimeno-Sacristán (2005, p.11) salienta que essas histórias ou discursos:

[...] são compostos pelas vozes que perduram e são passadas a outros; esses relatos dominantes são os que fazem a História, ressaltam a relevância dos atores que a protagonizam, o jogo entre eles e o cenário em que atuam. Ao fazer isso, esses atores projetam seus pontos de vista, selecionam traços daqueles que são objeto da narração, extraem a sabedoria obtida pelas experiências que tiveram com eles.

E mais, prossegue afirmando que,

[...] quase sempre os relatos que perduram ocultam outras vozes na composição da narração e outras vivências. É assim que construímos os sujeitos que participam nos diversos cenários em que nossas vidas transcorrem. A educação é um deles (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p.11).

A questão principal que desafia os envolvidos e comprometidos com os processos educativos na Educação Básica, sejam professores, acadêmicos, pesquisadores, pais, alunos, diretores, coordenadores, gestores públicos etc., é encontrar e apresentar caminhos orientadores e propositivos que possam ir além do acesso universal de todos à escola. O desafio é encontrar o sentido da escola, dos saberes circulantes nos processos desencadeados nesse espaço, dos critérios para o que seja uma educação de excelente qualidade para os jovens estudantes das diferentes escolas públicas brasileiras, que não os reduzam às suas condições sociais de origens. Apostamos que, a partir delas, possamos, juntos com os alunos encontrar o “desejo de”, para contar a própria história das escolhas feitas. Caso

contrário, existe a ameaça de a escola tornar-se insignificante, com o perigo da sua perda de sentido e da coisificação das relações do mundo. A ausência de sentido não autoriza a existência do ser-relacional. Institui-se na banalidade e no vazio (MOLL, 2010; MOLL et al., 2012).

Nesse sentido buscamos inicialmente as convergências em três autores para elucidar como sujeitos específicos estabelecem suas relações com os saberes na Educação Física escolar: Paulo Freire, Bernard Charlot e Elenor Kunz. Os três autores, fundamentados em referenciais filosóficos, políticos e pedagógicos, por vezes se encontram, não se estranham, muito pelo contrário, valorizam, compartilham e defendem a educação como um processo social e político, no qual o sentido das relações (humanas com o mundo) é enaltecido enquanto busca de algo que está faltando no próprio ser. O sentido dessas relações parece apontar para expor as leituras positivas que fazem os sujeitos com o tempo, com as pessoas, nos espaços educativos, enfim, com o mundo.

A decisão por determinado referencial teórico não foi aleatória, os autores trazem em suas histórias de vida posicionamentos que nos encorajaram a cavar mais um espaço, abrir mais uma frente para ouvir o dizer de sujeitos que estão vividamente presentes com seus saberes no mundo.

Quando o posicionamento dos autores não contemplou as lacunas e dúvidas geradas pelos dados, recorreremos a outros autores. Sempre buscamos encontrar algum aspecto que colaborou também com nosso posicionamento no mundo, que explicitasse “ao lado de quem” e “com quem” estamos.

Charlot (2001) e Freire (2002, 2005) ressoaram em nossos ouvidos a perenidade de certas questões que tratam com profundidade, coerência e, sobretudo, sem neutralidade, quando evidenciam o sujeito e sua relação com o saber e o aluno/educando em constante confronto com o mundo. Na Educação Física, Kunz (1991, 2004, 2006) reforça essa perspectiva e exige uma postura mais definida tanto do professor quanto da comunidade acadêmica quando se trata do aluno, o sujeito que tem “movimento próprio”. E, para reconhecer-se como tal, sujeito do próprio movimento, entendemos que o aluno precisa compreender criticamente que a emancipação é um processo de construção, de busca, de olhar atentamente para tudo que o impede de se comunicar com liberdade, autonomia e criticidade.

2.1 Freire e Charlot: aproximações à teoria das relações com os saberes

A partir dos anos de 1990, o discurso que a escola deveria ser de todos tornou-se recorrente. Sabemos que para muitas crianças e jovens frequentar uma escola é a conquista de um direito. No caso brasileiro, isso é imensurável quando olhamos para as diferentes realidades do país, marcadas por desigualdades sociais e econômicas, frutos de nossa herança histórica, social e política.

Essas desigualdades, por sua vez, permite-nos concordar com os questionamentos feitos por Charlot (2000)¹², a respeito dos motivos que conduzem certos sujeitos, mesmo em condições sociais e econômicas desfavoráveis, a acumular experiências de sucesso escolar. O “normal” seria que acumulassem experiências de fracasso escolar. As preocupações de Charlot com o aluno, tratado como sujeito, nos instigaram a recorrer a Freire (2002, 2005)¹³ por ser no nosso entendimento quem deixou mais evidente a preocupação com o aluno/educando e a específica realidade brasileira, confundida visceralmente com a realidade vivida pelo autor.

Apesar da diferença de nacionalidade, os dois autores¹⁴ convergem em aspectos fundamentais nesta investigação: o ser humano como sujeito que nasceu para aprender e a dimensão política da educação.

Portanto, para melhor compreender o processo educativo do ponto de vista do problema de pesquisa que delineamos, vamos recorrer à teoria da relação com o saber, proposta por Charlot, e aos princípios de uma prática educativa crítica e autônoma que impliquem também o educando, propostos por Freire.

Bernard Charlot, filósofo e educador francês, radicado há mais de uma década no Brasil, vêm influenciando diretamente alguns pesquisadores brasileiros com enfoques diversos e em diferentes áreas do conhecimento com os pressupostos da teoria da relação com o saber, dos diferentes atores da escola e a relação popular com o saber (GAUTHIER; GAUTHIER, 2001); a relação com o saber e o significado atribuído pela família e o aluno à escola (VIANA, 2003); a relação com o saber e obstáculo pedagógico no ensino de ciências (TRÓPIA; CALDEIRA,

¹² A primeira edição originalmente publicada em francês sob o título: *Du rapport au savoir*, pela *Éditions Economica*, Paris, é de 1997.

¹³ As primeiras edições dos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire são respectivamente: 1985 e 1996.

¹⁴ Outras obras dos autores serão tratadas ao longo da pesquisa, destacamos as obras mencionadas nas notas 2 e 3 com versões mais atuais.

2011); a relação com o saber e a aprendizagem na matemática (SILVA, 2008); a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares na educação de jovens e adultos (BARROS, 2010), processos narrativos de alunos a respeito da relação com o saber (COSTA; XYPAS, 2013), incluindo alguns destaques na Educação Física (SCHNEIDER; BUENO, 2005; OLIVEIRA, 2011), dentre outros.

A preocupação central dos trabalhos de Charlot remete à questão do sucesso e fracasso escolar de alunos oriundos de famílias de diferentes camadas sociais e imigrantes em território francês. Seus trabalhos ganharam território brasileiro a partir dos anos de 1970, com destaque para a primeira tradução e publicação do livro “A mistificação pedagógica” (CHARLOT, 1979)¹⁵. Fica evidenciado, nesta obra, que no discurso pedagógico (tradicional ou construtivista), há uma mistificação ideológica porque não se fala da realidade concreta vivida pelos alunos. Há uma denúncia significativa do descompasso entre o discurso teórico pedagógico, a prática educativa e a realidade social. O autor apresenta sua preocupação com a educação sob o viés social e político, bem como com o sentido atribuído ao saber. Exemplificamos com as duas passagens a seguir.

A respeito do mascaramento da significação política na Educação, o autor destaca que:

A pedagogia apresenta, sem cessar, a educação como processo cultural e oculta assim a significação social e política da educação. De fato, a educação não tem apenas consequências políticas. É social e politicamente determinada. Não são simplesmente os resultados da educação que são políticos, é também o próprio processo educativo. Se a educação tem consequências políticas, é mesmo precisamente, porque é determinada politicamente. Mascaramento a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência; de fato, ela funciona como uma ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vivia a dominação de

¹⁵ Esse livro clássico do autor sobre Educação, foi publicado originalmente em francês em 1976, traduzido para o português e publicado no Brasil em 1979 pela editora Zahar, foi republicado, revisado, ampliado e novamente traduzido pela Cortez Editora em 2013. Destacamos nesta última edição o prefácio escrito pelo próprio autor, no qual reafirma seu posicionamento político em defesa de uma escola mais justa e humana. Ressaltamos que a historicidade das várias obras do autor revela-nos algumas fases de seu pensamento, como: a preocupação com as teorias da reprodução sobre o “fracasso escolar”; a relação com o saber na perspectiva dos alunos; e, mais recentemente, a ênfase nas práticas educativas e a relação dos alunos com sua própria aprendizagem. Nosso foco ateu-se aos pressupostos da “teoria da relação com o saber”.

classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes (CHARLOT, 1979, p.30).

A respeito do saber e o sentido que lhes atribui tanto a escola quanto o aluno, o autor fornece o seguinte destaque:

Querendo a todo custo utilizar para fins educativos todas as formas de saber, a pedagogia tradicional termina por mistificar tudo: as aquisições de tipo instrumental, os conhecimentos científicos, as informações, o conhecimento de obras literárias ou estéticas, etc. Esses tipos de saberes são confundidos nos programas e nos métodos da escola tradicional. Por falta de uma nítida distinção de seu estatuto, não são para as crianças mais do que saberes escolares, assimiláveis uns aos outros, sem valor educativo ou instrutivo real. Atribuindo ao saber um papel educativo demasiado ambicioso, a pedagogia tradicional deixa de lado, de fato, um elemento essencial para que o saber tenha valor educativo: a compreensão do sentido do saber. Como o diz Bachelard, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. A pedagogia tradicional tende sempre a trazer a resposta esquecendo a pergunta ou substituindo-a por um “problema” puramente escolar, que não corresponde a nenhuma pergunta da criança. (CHARLOT, 1979, p.177).

Charlot (1996) aborda o significado que os alunos atribuem à escola e aos saberes. Os saberes que são aprendidos sob a conotação estritamente escolar não têm vinculação com as realidades vividas pelos alunos, pois expressam uma “vida idealizada” e projetada constantemente para o “futuro”. Os processos que ocorrem e estruturam a vida escolar são marcados por um “vir a ser” no futuro, e a relação com o saber é vivida em vários momentos, ou seja, não acontece em uma única etapa, já que o ser humano é um ser obrigado a aprender para ser.

A escola é um desses momentos, é uma dessas etapas. Um período em que cada sujeito lança mão de determinados saberes, que, quando aprendidos, podem ser ressignificados diante de exigências não escolares.

Essa perspectiva antropológica defendida por Charlot é evidenciada quando apresenta e sistematiza os elementos que fundamentam sua proposição teórica sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000). Ao questionar a sociologia da educação proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu, ele critica os pressupostos sociológicos tradicionais, baseados nas teorias reprodutivistas, que praticamente reduzem os sujeitos às suas condições sociais de origens. A crítica continua na direção de questionar onde está o sujeito nas análises sociológicas tradicionais. Bourdieu trata, segundo Charlot, de posições sociais, de agentes sociais, e não dá

conta da experiência escolar do sujeito, e não é tomado como objeto de análise dos princípios sociológicos defendidos por Bourdieu.

Charlot (1996) valoriza a imensa contribuição de Bourdieu, no entanto chama a atenção para o fato de que a teoria de reprodução não se voltou para o cotidiano das práticas educativas desencadeadas nas salas de aulas das escolas e também pouca atenção deu às políticas públicas dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Tais aspectos, para Charlot, se tivessem sido considerados poderiam ter surtido diferentes formas de compreender a reprodução das desigualdades sociais presentes na escola. Sua crítica prossegue, alertando que a teoria da reprodução atribui quase que exclusivamente à escola o papel de diferenciação social, e deixa para segundo plano a escola como um local também de formação de pessoas.

De forma rigorosa, o autor propõe que se faça uma análise crítica das condições vividas pelos sujeitos, para que o ser humano seja alçado à condição de eterno aprendiz, nascido em um mundo pré-existente, ou seja, o sujeito ao nascer é colocado na condição (humana) obrigatória de aprender para ser.

Percebe-se uma preocupação do autor com a tradicional projeção ao futuro (o vir a ser), uma denúncia preocupante com o esvaziamento do “aqui e o agora”, que constitui as possíveis experiências dos sujeitos. Por isso, Charlot, defende uma sociologia do sujeito, que permita ao aluno, que é ao mesmo tempo uma criança ou um adolescente, confrontar-se com a necessidade de aprender conhecimentos diversos. Um sujeito é para Charlot (2000, p.33):

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que o ser humano é um ser de relações, e que tais relações se dão em âmbitos diversos ao longo da vida, como na família e na escola. Ambos são locais de aprender, não resta dúvida. Entretanto, a escola, tradicionalmente um local onde se pressupõe que pessoas aprendam “coisas” que só poderiam ser aprendidas no ambiente escolar, é questionada pelo

autor, quando destaca que não existe o fracasso escolar, o que existe são alunos que vivem situações de fracasso quando estão na escola.

Considerando o que é ser um sujeito *no mundo* Charlot (2000, p.78) define a relação com o saber da seguinte maneira:

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e significado por parte daqueles que aprendem, que o autor denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido por ele próprio dentro de um conjunto de significados e requerem ser compreendidos e apropriados, A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados.

A *relação epistêmica* com o saber, de apropriação do mundo, é dinâmica, e marcada por uma aproximação e afastamento constante do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo e, que precisam promover a apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais, pessoas. De alguma forma um saber se materializa no corpo do próprio sujeito quando este demonstra interesse, identifica-se com o que se apresenta, estabelece relação de identidade.

A *relação identitária* com o saber pressupõe que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Já a *relação social* com o saber é uma relação que requer tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os outros, numa rede de relações de posições sociais.

Estamos submetidos ao fato de termos de aprender “muitas coisas” para nos apropriarmos do mundo. O termo “aprender” é muito abrangente, por isso o autor parte das questões: o que é o aprender? o que é o saber? Aprender, no entendimento de Charlot (2000, p.59) pode ser:

[...] adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter” coisas na “cabeça” como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, [...], a circulação do sangue, a história da arte.

Mas aprender pode ser também, segundo Charlot (2000, p.67), dominar um objeto ou uma atividade (amarrar os calçados, nadar, ler etc.) ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma pessoa ou seduzir):

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. [...] Os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. A família é um espaço de vida [...] e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. [...] A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida.

A família, a escola, a igreja, o bairro onde vivem, são locais e espaços de vida em que as crianças e jovens aprendem no contato com pessoas com as quais mantêm relações, que assumem características diversas. Neste caso, um professor ou uma professora que instrui e educa, é agente de uma instituição, representa uma disciplina, tem suas singularidades percebidas pelos alunos. As relações que um aluno tem com um professor ou professora podem ser previamente determinadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Ambos, nessa relação, podem atribuir outros sentidos a essa relação definida, em princípio, como relação de saber (CHARLOT, 2000).

Desta maneira, uma situação de aprendizado não é marcada apenas pelo local e pelas pessoas, mas também por momentos - com tempo próprio. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento da minha história, mas, também em um momento de outras histórias diferentes: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. “A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2000, p.68).

Percebem-se os indícios da necessidade de ressignificar certas experiências para que façam sentido para os alunos, para que atribuam algum valor às formas

educativas escolarizadas com as quais se envolvem e são envolvidos, inclusive as com a Educação Física. Muitas “coisas” podem ser aprendidas na vida, e muitas dessas “coisas” enquanto se vive só podem ser aprendidas na escola, com os professores e com colegas de turma.

A relação com o saber, além de sofrer influência das dimensões epistemológicas, identitárias e sociais é influenciada também por diferentes figuras do aprender. As figuras do aprender, na assertiva do autor, são formas heterogêneas de aprender e colocam os alunos em confronto direto com as necessidades de aprender no e com o mundo. Esse cotejamento ocorre para o sujeito que aprende de forma singular. As figuras do aprender são assim definidas por Charlot (2000, p.66):

- objetos-saberes: isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”;
- objetos cujo uso deve se aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...); até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar em formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa.

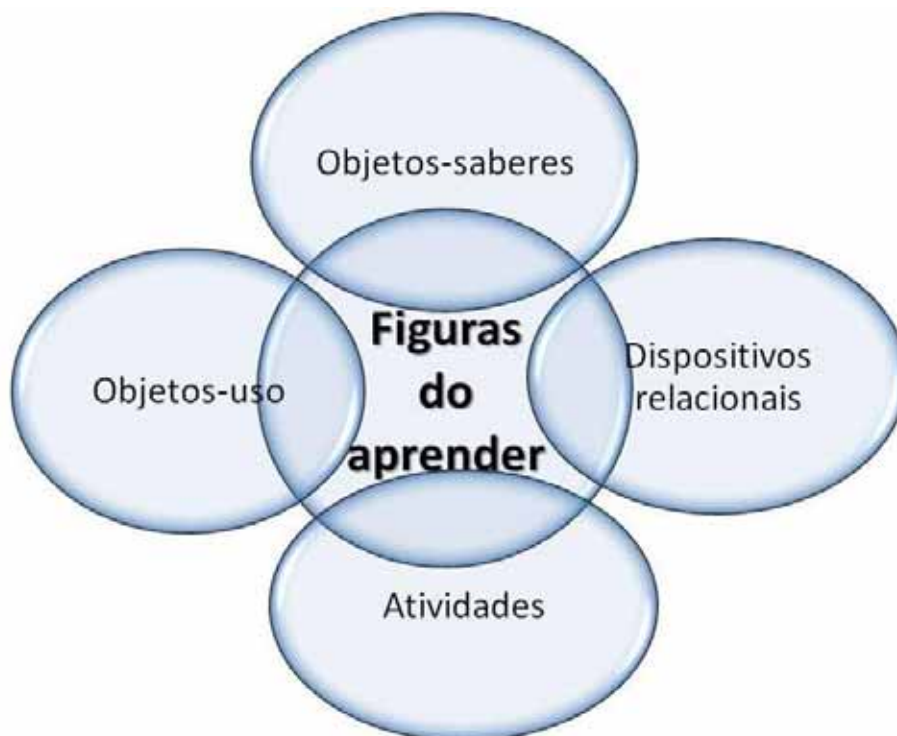


Figura 2. Figuras do aprender (Adaptado de Charlot, 2000, p.66)

Para uma melhor compreensão dessas figuras do aprender, Charlot (2000, p.71) chama a atenção para não cometermos o equívoco de diferenciar o aprender sob a ótica do concreto, do abstrato, da prática ou da teoria:

Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a “algo concreto”. Embora essa consciência seja reflexiva apenas na primeira figura, nem por isso ela está ausente das outras duas: o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características “naturais” e ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói.

Nesse sentido, o sujeito epistêmico está “propriamente” encarnado em um corpo, ou seja, existe em um “eu” próprio que confronta por meio de suas ações as situações que vivencia, conseguindo distanciar-se enquanto objeto e aproximar-se enquanto sujeito:

O sujeito epistêmico é, então o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distinto da “alma”, mas sim, o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações reais, mas também virtuais. O corpo é o sujeito enquanto engajado no movimento da existência, enquanto habitante do espaço e do tempo (Merleau-Ponty, 1945) (CHARLOT, 2000, p.69).

As dimensões que foram apontadas por Charlot (2000) para as relações com o saber amparam os propósitos desta investigação e contribuem para avanços ontológicos e epistemológicos em questões que a Educação Física enquanto campo de investigação tem procurado resolver: os sentidos que promovam mudanças na vida dos alunos em processo de escolarização.

Aliás, o autor já manifestou preocupação em relação à Educação Física, ao escrever sobre a disciplina a convite dos organizadores de um livro (CHARLOT, 2009). O autor, como quem pedisse licença para questionar um campo que lhe pareceu conflituoso e tenso, considerou as propostas dos capítulos do referido livro para realizar sua própria reflexão. O autor partiu do viés biologicista reducionista da Educação Física para chamar autores da filosofia e das ciências humanas como interlocutores que contribuíssem e possibilitassem uma melhor compreensão da

elaboração de saberes por parte dos alunos nessa área de conhecimento. Esse é um exemplo de como Charlot desafia professores e pesquisadores de diferentes áreas a dialogarem com a teoria da relação com o saber, apontar os limites e propor avanços.

E para nós, da Educação Física, o alerta é sobre a pergunta mais importante que devemos fazer. Não *o que deve ensinar* a Educação Física, mas *o que um aluno pode aprender* naquelas aulas denominadas “de Educação Física”.

Charlot (2001) compartilha os pressupostos de sua teoria com outras, e trata de realidades concretas muito singulares de processos educativos no Brasil, França, Tunísia e República Tcheca. Nessas pesquisas, os processos foram desenvolvidos por professores que lecionam em escolas, em parcerias com pesquisadores preocupados com a relação com o saber de jovens alunos e suas experiências com diferentes áreas do conhecimento. Há trabalhos que investigaram a relação com o saber de alunos nas áreas de filosofia, geografia, matemática, ciências, linguagem/proficiência linguística, física, bem com outras temáticas que envolvem a cultura juvenil no mundo contemporâneo, com diferentes percursos metodológicos e aproximações epistemológicas propositivas.

Já Charlot (2005) ressalta uma preocupação com os processos de globalização que assolam os processos formativos dos professores quando estes não se consideram capazes de reconhecerem suas potencialidades educativas a partir do próprio trabalho. Isto desviaria ainda mais os professores do encontro das origens do que fundamenta o seu trabalho na escola: a perspectiva colaborativa de situar coletivamente os processos didático-pedagógicos e políticos que constituem o ambiente profissional na escola.

Ainda a respeito dos processos formativos profissionais, a mobilização docente no exercício da profissão é destacada quando Charlot (2012, p.12) usa a expressão “professor de saber”, associado àquele professor que ensina o aluno “a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas”. Ele afirma que o professor de informação está historicamente morto, pode tornar-se facilmente monitor de equipamentos eletrônicos ou televisivos, já que não pode mais fazer concorrência com o “Google”. E diante desse contexto de descarte, de valorização da informação rápida, sem sentido, nos faz um alerta:

[...] nunca antes como hoje foi tão necessário o professor de saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc. Na

nossa sociedade, precisamos urgentemente, inclusive do ponto de vista econômico, de professores de saber (CHARLOT, 2012, p.20).

Aqui encontramos o “gancho” que precisávamos para fazer dialogarem Charlot e Freire. Antes, porém, vamos citar a resposta que Charlot nos deu, quando questionado sobre as possibilidades de aproximação dele com o autor brasileiro¹⁶: *“Não há dúvida de que minhas ideias e aquelas de Paulo Freire convergem, e isso já me foi assinalado várias vezes. Mas nunca escrevi a respeito disso, nem sequer aprofundei a questão. Acho (espontaneamente e sem verdadeira análise) que convergimos sobre: - a importância fundamental da questão do sentido; - a vontade de levar em consideração a dimensão coletiva e política da educação e, ao mesmo tempo, de não reduzir o sujeito a seu grupo social. Há uma diferença na população de referência: alunos no meu caso, geralmente adultos no caso de Freire, mas isso não me parece fundamental”.*

O trecho a seguir faz também convergir as ideias de Charlot (1979, p.27-28) com Freire (2005), quando critica a postura da pedagogia que alega o sentido cultural como único importante para a educação, em detrimento da significação política e, sobretudo, de significação de classe social:

A educação tem, portanto um sentido, ao mesmo tempo sócio-político e cultural. Tomar consciência da significação social e política da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas. Mas não é assim que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, julga a educação. Ela considera ao contrário, que a situação social do indivíduo é uma consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais. A cultura é, para ela, um processo intelectual, moral religioso, estético, etc., que, certamente, tem consequências sócio-políticas, mas que não é, por natureza, um fenômeno social e político.

E prossegue o autor:

Pode-se interpretar em dois sentidos muito diferentes a ideia de que a educação é política. A educação é política, dissemos nós, porque é determinada pelas realidades sociais e pela situação social do educando. Mas pode-se considerar inversamente como o faz quase sempre a pedagogia, que a educação é política porque determina as realidades sociais e a situação social do educando; por conseguinte,

¹⁶ CHARLOT, B. *Re: contato [mensagem pessoal]*. Mensagem recebida por luciana_venancio@yahoo.com.br em 09 mar. 2010. Trata-se de resposta a e-mail que enviamos ao professor Bernard Charlot quando estávamos elaborando o projeto da presente pesquisa. A inclusão do trecho mencionado foi autorizada pelo autor.

é preciso procurar em outro lugar o determinante da própria educação (CHARLOT, 1979, p.28).

Nessa direção buscamos compreender como os princípios que sustentam os pressupostos defendidos por Freire de uma educação crítica e libertadora marcada pela dialogicidade e intencionalidade entre sujeitos em busca da própria consciência (de existir), da emancipação na direção de compreender e interpretar como estabelecem diálogo com o mundo, e, por que não dizer, com a (própria) relação com o saber.

Freire (1983, 2002, 2005) sustentou princípios baseados na intencionalidade educativa e na dialogicidade, na direção da emancipação humana a partir da própria realidade vivida pelos educandos. Sua obra alcançou grande repercussão nacional e internacional. Como feito com Charlot, destacamos também autores que sofreram influência direta do autor e têm procurado analisar e divulgar suas ideias: McLaren, Leonard e Gadotti (1998) e as parceiras com Sergio Guimarães (1982; 2003) e Shör (1996).

Na Educação Física, percebe-se a decisiva influência de Freire em um importante livro de Elenor Kunz (1991), "*Educação Física: ensino e mudança*". Os aspectos sociais e políticos quando trata da educação pública brasileira são lembrados de forma preponderante nesse livro.

Segundo Beisiegel (2008), provavelmente um dos maiores estudiosos de Paulo Freire, evidencia-se duas fases vividas pelo pensador brasileiro que subjazem as ideias e pressupostos defendidos em todas as suas obras produzidas. Na sua fase inicial, Freire recorre ao alemão Karl Mannheim, em termos de uma sociologia do conhecimento. Para Mannheim (1982), a sociologia do conhecimento objetiva identificar, conhecer, explicar e validar as conexões existentes entre as condições sociais e as produções culturais de atores individuais e coletivos oriundas da interação com a própria realidade. Essa fase, para Beisiegel (2008) e outros críticos de Freire, é considerada como fase "ingênua", e depois ele lança mão de alguns princípios marxista – a fase considerada "crítica". O importante é que Freire assume as "diferentes fases", fruto de releituras e narrativas das próprias experiências, dos diferentes contextos vividos no Brasil e no exterior. Esse recolocar-se diante do mundo, elogiosamente, é uma característica de todo ser de relação, muito evidenciada em Freire (BEISIEGEL, 2008).

A capacidade crítica e autocrítica de rever a si mesmo, segundo Beisiegel, eram características fundamentais em Freire, junto com a humildade, que o definiam e o perseguiram insistentemente, pedagógica e politicamente, em uma direção mais humana para as questões educacionais brasileiras.

Sem medo de ousar, lançamos mão do verbo “atrever-se” como indicado no dicionário (HOUAISS, 2001), a fim de situar mais ainda nossa escolha de nos apoiarmos também em Freire, e o aproximarmos de Charlot. O verbo “atrever-se” precisa de um complemento, um pronome oblíquo essencial, um reforço para a intenção ou ação do verbo. O significado do verbo em destaque expressa que o sujeito da ação precisa ter a ousadia de fazer ou enfrentar algo. Se o verbo chama um complemento para que tenha sentido e deflagre uma ação, consideramos oportuno àqueles que tentam ler e ouvir nas entrelinhas escritas-ditas-ouvidas, que se faz sempre necessário retomar o sentido e dar significado às experiências vividas pelos sujeitos (FREIRE, 2002).

Freire (2006) defendia a ideia de que o ato de estudar não deveria ser um ato único e exclusivo de consumo de ideias, mas de criação e recriação constante. Reconhecemos que esse “ato de estudar” remete a reflexões e encaminhamento de questões, fruto de problematizações feitas em terrenos reais, comprometidas com a vida própria e a de outros sujeitos.

Em “*Educação e mudança*”, Freire (1983) destaca que é a partir do mundo e com o mundo que o ser humano pode objetivar-se, distinguir-se entre um e outro. Uma das características de um ser de relações, como o ser humano, é a capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre a própria realidade. A realidade deve ser objeto do próprio pensamento e conhecimento colocado em ação. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si; de projetar-se nos outros, de transcender, diferenciar órbitas existenciais distintas de si mesmo.

O ser humano trava na e com a própria realidade uma infinidade de relações que se encontram na ordem da espécie puramente humana, relações essas caracterizadas pela pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. A pluralidade existe na medida em que o ser humano responde aos amplos desafios do mundo de modo diverso. Para cada desafio ou conjunto de desafios há respostas diferentes, ocorrem mudanças no modo de responder, ou seja, existe uma pluralidade na própria singularidade da resposta. O ser humano, ao captar os dados

obtidos nas suas respostas, define os critérios de sua própria realidade para transcender, discernir, separar existências, distinguir etc.

A raiz da consciência do ser humano está na capacidade de discernir a própria história e a cultura por meio de uma temporalidade tridimensional - o ontem, o hoje e o amanhã. O travamento, o confronto com e na sua realidade geram consequências. O ser coloca-se como não passivo, pois é capaz de criar e recriar na medida em que se integra e dá consciência à sua temporalidade. No nosso entendimento reconhece-se como um ser de domínios, por isso capaz de atribuir sentidos. Tais características apontadas por Freire vão ao encontro daquelas figuras do saber propostas por Charlot (2000).

Nessa mesma direção, Freire (2002, p.46) defendeu que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” de “não eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Do ponto de vista ontológico e epistemológico, Freire (2002, p. 55), sugere que o ponto de partida para compreensão das práticas educativas deveria ser a tomada de consciência do inacabamento do ser humano: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente”. O inacabamento ou inconclusão expressões utilizadas por Freire (2002) que convergem com Charlot (2000, p.52), quando este afirma que o ser humano ao nascer é obrigado a *aprender para ser*, para ele é essa a essência fundante da humanidade que deveria ser considerada por qualquer teoria da educação:

A condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce, é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente.

E na lógica da experiência Freire (2002) destaca sabiamente que pensar no ensino, em autonomia e em saberes necessários à prática educativa exige do

professor (e implica o aluno): rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

A prática educativa crítica e autônoma recoloca frente a frente constantemente o aluno e o professor, ou seja, *em situação*, ambos se encontram e se questionam:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 2005, p.118).

A passagem anterior remete à necessidade do ser humano pensar a própria condição de existir. Condição esta que pode ser compreendida a partir de duas perspectivas de educação apontadas pelo autor: a antidualógica e a dialógica.

A saber, a antidualógica preconiza uma educação “bancária” pautada na conquista, divisão para manter a opressão, na manipulação e na invasão cultural. Já a perspectiva dialógica evidencia a necessidade da co-laboração, da união, da organização e síntese cultural entre os sujeitos a partir do mundo.

O grande desafio proposto pelo autor para a educação brasileira é prover os alunos, que ele chama de educandos¹⁷, com a condição para saltar de uma educação bancária almejando uma educação libertadora e emancipatória:

¹⁷ Freire tem suas obras compreendidas e relacionadas principalmente com a educação de jovens e adultos em contextos educativos não-formais; no entanto, o seu posicionamento diante das divergentes e complexas realidades vividas na educação brasileira possibilitou que suas obras

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, p. 28-29).

E continua óbvia e sabi(d)amente o autor:

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p.29).

Por meio de sua capacidade de insistência e resistência para agir e transformar a própria realidade, os seres humanos criam e recriam a própria história e se fazem seres históricos.

Nesse sentido, tanto a educação bancária criticada e combatida por Freire (2005), quanto a condição social de origem questionada por Charlot (2000) não devem em hipótese alguma reduzir o aluno a uma condição de “coisa”, de não saber de si mesmo. Por isso Freire argumenta que a educação libertadora, problematizadora, vai ao encontro da busca, da práxis, do ser, da criatividade, da transformação, sem isso não há saber. Apesar de não apresentar uma definição para o que é saber; para ele o saber só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que fazemos com o mundo e com os outros.

Sob esta lógica, podemos inferir que as experiências podem colocar o sujeito diante de situações (de existência) capazes de provocar a dialogicidade, presente na educação libertadora, do ser (aluno) também em relação com (o saber). Manifesta-

fossem retomadas e ressignificadas pedagógica e politicamente, com magnitude nacional e internacional, para todos os processos que implicam a Educação, independentemente de ser formal ou não formal, para crianças, adolescentes, jovens ou adultos, e se tornaram atemporais.

se esta condição implicante do ser nas questões: Quem ensina? Quem aprende? O que se ensina e o que se aprende?

Os jovens, no entendimento de Charlot (2001, p. 149), aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola, e continuarão aprender, fora dela - ainda que continuem a frequentá-la – coisas essenciais para eles (a vida):

Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

Nesse sentido, reforça Freire (2002, p.33) que ensinar exige do professor respeito aos saberes dos alunos, e recoloca o professor para “discutir com os alunos a razão de ser, o significado de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Isso nos permite apontar que os alunos precisam compreender, e o professor também, que já entram na escola sabendo “muitas coisas”; nesse sentido o conteúdo é uma abstração e o que existe e precisa ser desvelado é a relação concreta dos sujeitos com.... – o basquete, a dança, a capoeira, a ginástica etc.

Esse cotejamento pode levar o aluno a compreender que ele não é uma coisa, um depósito de conteúdos sem sentido, mas sim um sujeito com um corpo próprio “consciente” que intenciona (deseja), tensiona (provoca tensão) e atribui sentidos ao mundo.

Para Freire (2005, p.77) a educação problematizadora é uma “via de mão dupla”, diferente da educação bancária, que é uma “via de mão única”, por que a primeira procura responder “à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação”. Nessa direção, a educação problematizadora se dá no sentido daquilo que Charlot (2000) denomina de saberes intelectuais a serem dominados pelos alunos, como conteúdos que precisam ser concretizados na relação com sujeitos que se engajam, movidos por um desejo para aprender.

Até aqui procuramos fazer algumas aproximações entre as ideias de Charlot e Paulo Freire e não perder o foco no aluno, o sujeito que nos interessa.

Dando continuidade às nossas interrogações sobre os aspectos que norteiam a relação dos alunos com o saber, na sequência buscamos orientação teórica no campo da Educação Física em Elenor Kunz, autor que, baseado em pressupostos

da fenomenologia e da teoria antropológica do estudo do movimento humano, propõe uma concepção de educação e formação humana de viés crítico e emancipatório.

2.2 Kunz: o sujeito crítico e autor do próprio movimento “dá jogo” na relação com os saberes?

Várias foram as proposições teóricometodológicas apresentadas à comunidade científica e ao professorado da Educação Física, entre o final da década de 1980 e meados da década de 1990, a partir de diferentes enfoques e visões de mundo de seus autores, dentre os quais podemos citar: Desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a Construtivista (FREIRE, J., 1989), a Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992), a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991,1994), a Antropológica-Cultural (DAOLIO, 1995) e a Sociológica-Sistêmica (BETTI, 1991). São proposições que, de certo modo, valorizam determinados conteúdos, sugerem estratégias e formas avaliativas que coadunam com os objetivos definidos.

Um aspecto relevante, que se caracterizou como um divisor de águas na Educação Física, foi a incorporação e discussão da noção de cultura que, por sua vez, evidenciou a presença e influência das Ciências Humanas na área (DAOLIO, 2007). A aproximação da Educação Física a referenciais das Ciências Humanas favoreceu a vinculação e orientação de outros pressupostos pedagógicos e políticos. Promoveu também maior rigorosidade para criticar práticas orientadas por pressupostos técnicos e reducionistas de conceber o ser humano e suas mais variadas formas de criar e recriar movimentos.

Apesar da influência cultural na Educação Física, Daolio (2007) criticou a forma como o termo “cultura” foi introduzido sem o devido aprofundamento – panaceia teórica, sendo confundido com conhecimento formal, utilizado preconceituosamente para quantificar o grau de cultura, considerado sinônimo de classe social mais elevada ou como referência de “bom gosto”. Para Geertz, na apreensão de Daolio (2007, p.7), cultura é:

[...] a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas também é local, uma

vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação entre os indivíduos, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico.

Há indícios de que naquele período, entre as décadas de 1980 e 1990, o discurso da Educação Física caracterizou-se por certa tendência “conteudista” e centralização na figura do professor; ou seja, a preocupação era, com bases científicas e filosóficas, delimitar e munir o professor de conteúdos a serem transmitidos de certos modos (“método”) aos alunos. Segundo Betti e Kuriki (2011), vários autores apontaram caminhos para a Educação Física escolar, porém pouco dialogaram entre si e com os professores que trabalhavam na Educação Básica. Todavia, de acordo com Bracht (2003), esse processo que tentou aproximar o discurso “científico” da Educação Física foi repleto de “cenas de um casamento (in)feliz”.

Nesse sentido, França e Freire (2009) apontam que os professores de Educação Física selecionam os conteúdos a partir de critérios próprios, diferentes daqueles propostos no discurso “científico”. A lógica de compreender como esses conteúdos seriam “transmitidos” deixou em segundo plano, no discurso “científico”, a busca de identificar, compreender e interpretar como o aluno, mediado pela intervenção didático-pedagógica do professor e das próprias experiências vividas, se apropria, se relaciona, comunica e atribui sentidos e significados ao que aprende com os movimentos que realiza, que cria, que recria, transforma enquanto corpo-sujeito.

Entretanto, Kunz (2004a, 2004b, 2006) diferenciou-se, ao propor uma interpretação do movimento humano baseada na subjetividade e na intencionalidade do sujeito, ancorado na teoria dialógica do movimento humano, de características antropológicas (BUYTENDIJK, 1956; GORDIJN, 1968; TAMBOER, 1985; TREBELS, 1988), e com fundamento na fenomenologia de Merleau-Ponty (1966). As ideias freirianas, exerceram importante influência na elaboração da proposição crítico-emancipatória (KUNZ, 2004a). Assim como Kunz influenciou e tem influenciado muitos autores, novas possibilidades de conceber o movimento humano e também novas concepções para a Educação Física escolar, vale destacar Betti et al. (2007), Gomes-da-Silva (2010, 2012), Betti et al. (2010), Ghidetti, Almeida e Bracht (2013), dentre outros.

Ao tecer severas críticas sobre a Educação Física e o sistema educacional brasileiro Kunz (2004a) deixa evidente a percepção das discrepâncias existentes no plano social e político ao se posicionar a respeito de que tanto o sistema educacional público quanto à Educação Física deveriam se apoiar em pressupostos sociais e políticos que desenvolvessem novas concepções de ensino e educação que possibilitassem definir e cumprir sua verdadeira função. A respeito, o autor assim se expressa:

Esta função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias (KUNZ, 2004a, p.132).

Assim como Freire (1983, 2005), Kunz (2004a) alerta que anunciar e encaminhar mudanças educacionais deve ser uma tarefa sob responsabilidade daqueles que podem considerar as particularidades da cultura brasileira e da respectiva situação socioeconômica dos diferentes contextos e realidades. Essa crítica de Kunz (2004a) vai na direção de uma Educação Física despreocupada com a “invasão cultural” (FREIRE, 2005), de um ideal esportivo aceito de forma acrítica, que não correspondia à nossa realidade cultural, social e humana. E, ao concordar com o desmascaramento que deve ser feito à educação bancária, aos processos adaptativos e à domesticação dos interesses dos oprimidos, em favor de uma educação libertadora e emancipatória, Kunz (2004a, p.135) esclarece que:

[...] a Educação jamais pode ser neutra, o que significa dizer: ou ela conduz à domesticação ou à libertação. Há sempre uma influência mútua entre Educação e Contexto Social, o que faz com que nas interações entre Educador-Educandos exista sempre uma relação dialética de “adaptação e resistência”. Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação.

Continua o autor,

[...] a Educação libertadora, ao contrário da Educação “Bancária” – que, pelas suas relações monológicas, não liberta o Homem a opressão e da dependência – deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador”, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva (KUNZ, 2004a, p.136).

É sob essa fundamentação que Kunz (2004a) vem colaborando e levantando questionamentos aos problemas que envolvem a indústria cultural e tecnológica e sua influência na realidade educacional brasileira, bem como na Educação Física escolar. Esse processo, segundo o autor, reforça a mistificação das consciências, as deformações psíquicas e o desenvolvimento de uma estrutura de dependência individual.

Freire (apud KUNZ, 2004a, p.145) identificou nessa estrutura uma “sociedade fechada”, à qual corresponde uma “cultura do silêncio”, caracterizada, essencialmente, pela restrição das possibilidades expressivas, e pelo “medo de liberdade” de seus integrantes. A educação “bancária” contribuiu desta forma para a manutenção daquela estrutura social. A sua superação só se concretizaria através da leitura crítica da realidade social, que no campo pedagógico é possível a partir de processos dialéticos entre educador/educando, na medida em que a compreensão de mundo dos sujeitos passa a ser analisada e entendida como objeto de conhecimento de toda ação educativa. Para Kunz (2006), a busca pela superação tem sentido crítico-emancipatório, pois expressa um processo interminável de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social.

Kunz (2006) propõe uma discussão pedagógica pautada na fenomenologia, e questiona para que serve a Educação Física que é ensinada na escola. O autor parte do que denominou de pedagogia “crítico-emancipatória”, que tematizasse, explicitasse e favorecesse aspectos educacionais do movimento humano, que atribuísse sentidos/significados pessoais presentes no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança etc., a partir do conceito do Se-Movimentar:

O movimento humano, como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo”, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa. (KUNZ, 2006, p.21).

Na tentativa de romper com o tradicional conceito de movimento físico, que vê o ser humano como "máquina" que se move – muito presente quando se busca

entender, compreender e definir o objeto de conhecimento da Educação Física –, o autor propõe o conceito de Se-Movimentar, que caracteriza a intencionalidade própria do sujeito do movimento.

Tal proposição exige um maior discernimento, pois ela explicita a mudança de paradigma que se dá quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é enfatizado de modo mais objetivo, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta. Evidencia-se na concepção o referencial das Ciências Humanas, tão caro à Educação Física, que engendra uma melhor compreensão e aprofundamento dos princípios defendidos: valorização do sujeito que se movimenta, subjetividade e intencionalidade do sujeito que se movimenta, e relação de sentido/significado.

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004b) como processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os indivíduos se encontram e se confrontam com os mecanismos hegemônicos que os desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Essa asserção do autor é essencial, pois nos permite perceber as visões e pressupostos semelhantes perseguidos tanto por Charlot quanto por Freire. O movimento humano, do ponto de vista antropológico, precisa ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, no qual o ser que se-movimenta deve ser analisado de forma integral:

O Se-Movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre Homem e Mundo. O Se-Movimentar é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (TAMBOER, 1985 *apud* KUNZ, 2004a, p.174).

Para Kunz (2004a), o movimento humano é fundado na intencionalidade do ser humano, podendo este, de diferentes maneiras, questionar o mundo e suas relações e responder a ele. O movimento humano é apenas uma dessas possibilidades de questionar.

Toda a análise do movimento humano apresentada por Kunz (2004a) se dá no contexto da Cultura de Movimento, e nela se imbrica. Para Dietrich (*apud* KUNZ, 2004a, p.38) a Cultura de Movimento significa inicialmente:

Uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados. Estas manifestações culturais correspondem especificações culturais que se expressam pela conduta e pelo sentido do movimento humano.

Na ótica de Kunz (2005), num sentido mais amplo, as pessoas realizam inúmeras atividades práticas em diferentes contextos sociais e culturais que se valem do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas que são reconhecidas essencialmente pelas pessoas e seus contextos como uma atividade típica da cultura. Nesse sentido, o autor considera que pertencem à cultura de movimento as mais variadas formas que envolvem o movimentar-se humano caracterizado pelo fenômeno lúdico presentes no jogo, na brincadeira, na ginástica, na apresentação e na competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural, que podem prazerosamente serem adaptadas e realizadas de forma individual e situacional. Ou seja, tudo aquilo que o ser humano cria de acordo com sua conduta, seus comportamentos, bem como as resistências a essas condutas e ações, podem ser considerados como Cultura de Movimento.

Nesse sentido a Cultura de Movimento e o Se-Movimentar não são coisas independentes, na lógica da Educação Física de características crítico-emancipatórias, já que o universo que compõem a Cultura de Movimento restringe, alimenta e condiciona ao mesmo tempo o Se-Movimentar de cada sujeito.

De pronto, a intencionalidade do sujeito na perspectiva do Se-Movimentar permitiria questionar – no sentido de não se conformar com respostas prontas – um mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido a própria vida, pode se colocar em relação ao mundo em movimento próprio:

[...] o movimento humano, nesta perspectiva do Se-Movimentar, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional dialógico. A compreensão de dialógico neste contexto leva ao entendimento que nesta conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste

diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ, 2000, p.2).

Percebemos a preocupação de Kunz (2004a) com a direcionalidade pedagógica nas aulas de Educação Física para propor métodos de ensino que sejam coerentes com as realidades vividas pelos alunos e percebidas pelo professor. O autor aponta estratégias didáticas que colocam o aluno no confronto com as possibilidades do mundo e dos conteúdos visando à transcendência de limites, com graus diversos de dificuldades.

Para o autor, definidas as situações de ensino, e conhecidas as condições que viabilizariam esse método e as estratégias didáticas, o ensino emancipatório do sujeito do movimento constitui-se das seguintes características:

i) forma direta: surge quando o aluno resolve de maneira espontânea um problema na atividade do movimento, por exemplo: chutar uma bola pela primeira vez ou manipular e experimentar as diferentes possibilidades desse objeto;

ii) forma aprendida: surge quando o aluno por meio de uma imitação, de uma imagem, de um esquema, de uma orientação verbal, acompanha, realiza e propõe soluções de movimento, por exemplo: realizar rolamentos com o próprio corpo no plano horizontal;

iii) forma criativa: surge quando o aluno cria, inventa intencionalmente de forma significativa movimentos próprios para determinadas situações, por exemplo: inventa um jogo e os movimentos próprios para jogar.

Betti et al. (2007) reforçam que o Se-Movimentar pode conduzir à “compreensão-de-mundo-pelo-agir”, desde que o processo de ensino e aprendizagem não fique restrito à imitação da forma (padrões de movimento pré-definidos ou fixados) e caminhe à conquista da transcendência aprendida, que inaugura a possibilidade do encontro criativo ou inventivo do aluno com o mundo do (próprio) movimento.

Estamos entendendo essa direcionalidade pedagógica como sendo um caminho, uma forma, um modo, um “método” do professor encontrar-se com o aluno na prática pedagógica, considerando o Se-Movimentar e a intencionalidade do sujeito do próprio movimento. Esse encontro precisa ser marcado por um diálogo comunicativo e emancipatório, ser transformador, ser crítico e proporcionar ao aluno (sujeito) situações que favoreçam o confronto das suas experiências com o movimento de modo a agir no mundo de maneira satisfatória.

Para tal é necessário que o movimento humano seja interpretado à luz daquele que o realiza e não tratado como um simples fenômeno físico ou como uma “máquina em movimento”, que se preocupa com a análise do deslocamento de um corpo de um ponto a outro. O corpo-sujeito concreto é passível de interpretações e não pode ser destituído das suas emoções, dos seus sentimentos, das suas sensações, dos seus desejos e suas intencionalidades a favor de explicações biologicistas sobre o corpo, sobre os benefícios do esporte e da atividade física etc. Então:

O movimento é visto nesta análise, como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo. Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (TREBELS, 1983 *apud* KUNZ, 2004a, p.163).

Nesse sentido, nenhum movimento pode ser estudado ou analisado como algo isolado, sem intencionalidade. A intencionalidade do corpo-sujeito em movimento é percebida quando ele se projeta intencionalmente para o exterior, para o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p.431). Para interpretar o movimento próprio do sujeito – Se-Movimentar – não é possível isolar o movimento dos objetos ou do ser que Se-Movimenta. Kunz (2004b, p.74), apoiado em Buytendijk (1956), menciona que há uma base triádica de referência a ser considerada na interpretação do movimento humano: i) o sujeito que se movimenta; ii) a situação ou o contexto em que o movimento é realizado; iii) o significado ou o sentido relacionado ao movimento.

O movimentar-se humano para Betti et al. (2007, p.43) é a própria transcendência, pois, a partir da atualidade da percepção, envolvido por uma intencionalidade, movo-me em direção ao futuro, à criação e à expressão.

A despeito das diferentes proposições existentes, Kunz (2004b) acredita que existe ou podem existir quatro concepções que orientam determinados interesses no ensino do movimento na Educação Física escolar: i) biológico-funcional: o interesse é com a prescrição de atividades físicas, desenvolvimento do condicionamento físico e promoção da saúde dos alunos; ii) formativo-recreativa: o interesse está na formação da personalidade e habilidades motoras desenvolvidas em atividades coletivas para adaptação social e organização do tempo do aluno; iii) técnico-esportiva: o interesse é descobrir e fomentar o talento e rendimento esportivo

semelhantes aos padrões de alto rendimento; iv) crítico-emancipatória: o interesse voltado para o desenvolvimento da competência crítica e autônoma do aluno que por meio da competência comunicativa (uso da linguagem), da competência social (relações e interações sociais) e competência objetiva (trabalho/planejamento das próprias ações) é capaz de confrontar o ensino e o estudo do movimento.

Assim, orientado por uma proposição de viés crítico e emancipatório, o autor procura desvencilhar da prática educativa da Educação Física o tradicional e predominante aspecto funcional ou instrumental de abordar o corpo e o movimento, destituído de subjetividade, ou seja, sem sujeito.

Nesse sentido, “crítica”, na lógica de Kunz (2003), é a capacidade – do sujeito – de conseguir questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo, com isso, uma constante autoavaliação racional do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual/situacional. Já “emancipatório” é entendido como um processo interminável de engajamento do sujeito na libertação das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também de todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

Contudo, Kunz (2004b, p.120) nos faz um alerta:

Enquanto o ensino da Educação Física se ocupar em oferecer aos alunos apenas as consequências práticas das concepções anteriores, sem conseguir sensibilizá-los reflexivamente para as situações e condições do esporte que aprenderam a gostar ou do exercício que aprenderam a automatizar e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los para um esporte que nas condições e situações poderiam realizar, não é possível superar a sua concepção hegemônica. A busca de simples alternativas práticas também não mexe com as estruturas dessas concepções hegemônicas.

Na tentativa de questionar os limites percebidos na Educação Física, e ultrapassá-los nas críticas quanto ao ensino do movimento humano, Kunz (2006) sugeriu que uma teoria didático-pedagógica da Educação Física deveria conciliar-se com as concepções de Educação e formação do ser humano relacionadas às possibilidades empíricas da Cultura de Movimento. Segundo o autor, alguns pesquisadores como Betti (1996) e Bracht (1989) perceberam muito bem essa questão. No entanto, a discussão e aprofundamento teórico entre Educação e formação humana não se relacionou devidamente com o campo empírico da Educação Física escolar. A carência de associação entre esses campos indica que ainda faz falta uma melhor compreensão da própria teoria, que no nosso

entendimento corrobora a aceção dos investigadores mencionados por Kunz, e precisa ser fundada a partir da prática.

Nesse sentido, a investigação empírica é a que deveria impulsionar o desenvolvimento de toda teoria. Os autores que fundamentaram os achados principais dessa pesquisa, deixaram pistas para que pudéssemos ir atrás de elementos empíricos que contribuíssem para melhor compreender como o sujeito – o aluno – estabelece diferentes relações com os saberes que circundam o mundo no qual vive. Um mundo que exige de cada sujeito uma predisposição constante e curiosa para aprender, já que nasceu em um mundo pré-existente.

Relembro Charlot, para quem nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se homem/humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido” (CHARLOT, 2000, p.53). Esse sistema é um movimento de “eu me construo e sou construído pelos outros” que também pode ser chamado de educação.

O aluno, portanto, enquanto sujeito, tem a necessidade de aprender, no mundo que o cerca, conhecimentos de diversos tipos. Para o autor:

Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p.33).

Mas afinal o que é aprender? Aprender, no sentido de uma relação com o saber, não é “colocar coisas na cabeça”, é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (livros), locais (escola) e pessoas (docentes). Essa relação com o saber se apresenta em três figuras de aprender, por meio do *saber-objeto*, isto é, um conteúdo intelectual como a matemática, gramática, circulação do sangue; *domínio de um objeto* ou *uma atividade* como nadar, andar, desmontar um motor; e de *formas relacionais*: seduzir, fazer amizades, cumprimentar, mentir (CHARLOT, 2000; 2009).

Uma vez tematizadas as figuras do aprender, é preciso entender o processo de aprendizagem. Para aprender, para ser educado é essencial depender-se de si mesmo, contudo, pelo intermédio/ajuda também do outro. Aceitar ser educado parte de uma vontade, de um desejo, de uma ambição própria de aprender.

2.3 O que a Educação Física sabe sobre a relação dos alunos com o saber?

A especificidade da Educação Física estaria na segunda figura do aprender, a de dominar um objeto ou uma atividade, segundo Schneider e Bueno (2005). Trata-se de dominar algo, dominar um saber inscrito no corpo, diferentemente da primeira figura (saber-objeto), quando sua apropriação e transmissão se dão pela posse de enunciados linguísticos.

Indagado sobre a especificidade e seu valor enquanto disciplina escolar, Charlot (2009) afirma que a Educação Física lida com outra forma de aprender que não a apropriação de saberes enunciados, o que muitas vezes gera desvalorização por parte dos professores das outras disciplinas, pois estes tendem a restringir o saber ao enunciado formulado por meio da linguagem escrita. O autor sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e esclarecê-la. Já que, no seu entendimento, o saber-enunciado, presente em todas as outras disciplinas, é apenas mais uma forma de patrimônio humano.

Se perguntarmos para pessoas nas ruas o que elas acham que crianças e jovens “aprendem” ou “fazem” nas aulas de Educação Física, provavelmente responderão que fazem exercício físico (ginástica), jogam bola (futebol), brincam, praticam atividade física ou esportiva e se divertem... Resposta esperada, já que os alunos durante as aulas de Educação Física estão expostos, em princípio, às atividades nomeadas. Podemos supor que muitos alunos jogam bola, fazem exercícios físicos e praticam esporte em boa parte das escolas. No entanto, se pensarmos no contexto histórico, na pouca circulação pública de informações concretas a respeito do processo de desenvolvimento deste componente curricular, que foi se constituindo à margem das demais disciplinas, esse entendimento precisa ser melhor qualificado. Caso contrário, será inútil buscar respostas satisfatórias para a questão: O que nós sabemos da relação com o saber na e com a Educação Física?

A preocupação em tornar pública a sistematização dos conhecimentos ou conteúdos que subsidiam o trabalho e o ensino da Educação Física em livros ou

materiais didáticos não foi muito enfatizada até a década de 1980. Outro contexto parece configurar-se na atualidade, com debates em diferentes fóruns a respeito da temática, questionando o trabalho do professor, seus saberes e qualidade do ensino na escola básica.

O aluno, de uma forma positiva ou negativa, recebeu toda a influência e exerceu influência nesse contexto de constituição da Educação Física como componente do currículo escolar. Há conhecimentos e saberes da Educação Física que precisam ser valorizados durante as diferentes etapas da escolarização básica que possam ter alguma repercussão na vida de cada aluno. O aluno durante o processo de escolarização precisa ter condições de apropriar-se de determinados conhecimentos, e essa escolha precisa ser autônoma e crítica. Portanto, suas escolhas precisam ser vinculadas com sua vida e com processos desencadeados na escola, durante a Educação Física.

Ainda há certo predomínio, na atribuição de valor, à Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas constantemente mencionadas nas mídias quando se fala em instrumentos para quantificar as aprendizagens e avaliações realizadas pelos órgãos dos sistemas educacionais das esferas municipais, estaduais e federal.

Este fato pode ser compreensível se admitirmos que uma das formas de comunicar e anunciar nossa experiência no mundo é por meio da língua materna – oral ou escrita – e também por abstrações baseadas em lógica. O que os instrumentos avaliativos externos e os dados estatísticos não demonstram é a capacidade própria de cada aluno relacionar-se, de forma intencional, com determinados conteúdos nas situações didáticas e pedagógicas em ambiente de aula.

Ter como tema a preocupação com os saberes elaborados pelos alunos nas aulas de Educação Física nos conduz a reforçar e destacar que há outras formas do sujeito comunicar ou anunciar o mundo que não somente pelos símbolos e códigos orais e escritos. As razões de comunicar ou anunciar as descobertas do mundo estão nos modos que o próprio sujeito encontra para questionar e responder ao mundo. Os sujeitos comunicam o mundo, por exemplo, por meio de outras linguagens singulares explicitadas nos modos de se vestir, nos usos de acessórios, nas preferências musicais, nos grupos sociais aos quais estabelecem vínculos socioculturais etc.

O sujeito, neste caso o aluno – que é corpo-próprio –, pode atribuir sentido e significado também aos próprios movimentos, desde que possam ser vivenciados de maneira satisfatória e intencional. No nosso entendimento, isto remete ao fenômeno do “sucesso escolar”, ou melhor, às experiências exitosas que todos os alunos deveriam conquistar. Para promover tais experiências há que se enfrentar muitos equívocos percebidos no cotidiano escolar, sobretudo quando se trata das diversas formas – intencionais – do aluno manifestar a relação com seus saberes. O aluno que aprende, independente do componente curricular, não se dissocia do seu corpo-próprio, de sua sensibilidade e da apreciação estética.

A quase totalidade das pesquisas em Educação Física tem voltado seus objetos de pesquisa para a formação do professor, a sistematização e organização de conteúdos de estudos, o ensino de um conteúdo específico, as questões de gênero, processos de inclusão, e, apesar disso, pouco conhecemos a respeito das relações que os alunos estabelecem com o que aprendem quando estudam essa disciplina. Algumas demandas do cenário atual, contudo, implicam a necessidade de considerar a aprendizagem e os saberes elaborados pelos alunos na Educação Física (VENÂNCIO et al., 2011).

A preocupação em legitimar as experiências significativas dos alunos originadas nas aulas de Educação Física tem relação com as proposições teórico-metodológicas elaboradas a partir da década de 1980. Tais proposições apresentam a visão de mundo de seus autores e os contextos específicos nos quais foram concebidas e, na visão dos próprios autores, muitas não foram implementadas por não encontrarem um contexto adequado, ausência de processos formativos permanentes e coerentes para os professores e suas necessidades (BETTI; KURIKI, 2011). A dificuldade dos professores em implementar tais proposições, por diversas razões, pode ter contribuído para a não valorização dos conhecimentos da Educação Física e para o acúmulo de experiências pouco satisfatórias por parte dos alunos durante a educação básica.

Realizamos uma revisão bibliográfica com a intenção de identificar estudos que tiveram a preocupação com o conhecimento e o saber elaborado pelos alunos, e identificar indícios e pistas para compreender melhor a dinâmica da relação com o saber presente nas aulas de Educação Física. Tal preocupação levou-nos a apresentar dados preliminares de pesquisas realizadas sobre a Educação Física que

tiveram como preocupação a perspectiva dos alunos considerando suas relações com os saberes.

A busca de compreender o estado da arte de um determinado tema implica também em situá-lo em determinado campo de investigação, neste caso o campo educacional na perspectiva da Educação Física escolar.

Consultamos as bases de dados da CAPES, o banco de dissertações e teses das Universidades Federais, da PUC (São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), da USP, da Unicamp e de periódicos da Educação Física com a intenção de levantar, no intervalo entre 2000 e 2012, os trabalhos que consideraram as perspectivas dos alunos a respeito da escola com a Educação Física e as possíveis aproximações com o referencial teórico de Bernard Charlot sobre a noção da relação com o saber.

Há carência de trabalhos que focalizem o processo de ensino e aprendizagem ou elaboração de saberes na Educação Física na perspectiva dos alunos. Os trabalhos encontrados que tiveram como objeto a temática e destacam o referencial de Charlot foram cinco; um artigo em periódico específico da área da Educação Física (SCHNEIDER; BUENO, 2005), duas Dissertações de Mestrado em Educação (CASTILHO, 2009; OLIVEIRA, 2011), duas Teses de Doutorado em Educação (GOEDERT, 2005; MARANGON, 2009).

Detalhe importante, fizemos também uma busca que compreendeu o intervalo de 1989-1999 no banco de dados da CAPES e não encontramos trabalhos que atendessem os critérios dos descritores¹⁸ utilizados, o que salienta que a preocupação com o entendimento de como ocorre a participação efetiva do aluno no processo educacional e as implicações desse processo na orientação da sua relação com o saber em Educação Física ainda é recente.

Em sua tese Goedert (2005), partindo dos questionamentos sobre o significado da cultura jovem na constituição da Educação Física como disciplina escolar, analisou como se estabelece a presença de determinadas práticas culturais juvenis em relação às práticas escolares de Educação Física no processo de escolarização. A autora observou as práticas de professores de Educação Física e em conjunto comparou as experiências vividas pelos jovens do Ensino Médio de uma escola pública de Curitiba no Estado do Paraná.

¹⁸ Foram utilizados cinco descritores: aluno, aprender, Charlot, Educação Física escolar, relação com o saber.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso com características etnográficas. Para tanto, a pesquisadora coletou os dados por intermédio de observações participantes, envolvendo uma professora e as turmas de primeiros anos do Ensino Médio, o que corresponde a um total aproximado de 111 jovens, além de realizar pesquisa documental (documentos escritos, fotografias e filmes de vídeo) e entrevistas semiestruturadas (com três professores).

A autora contextualizou e buscou compreender a juventude enquanto categoria sócio-histórica e cultural, observando as possibilidades de inserção do “sujeito jovem” escolar fundamentado na teoria de Charlot (2000) e outros autores que tratam do aluno e sua condição de jovem.

A escola pública, como espaço de experiência social, desenvolve determinadas ações e coloca em prática certas estratégias pedagógicas articuladas com a cultura juvenil, especialmente as condições em que a juventude vive a sua cultura por meio da prática esportiva – o futebol, nesse caso – e a receptividade que o fenômeno futebolístico tem entre os docentes e na própria cultura da escola, constituindo-se como, um dos elementos forjadores das políticas para a juventude, além de elemento constitutivo do código disciplinar da Educação Física no Brasil. Um dos maiores desafios para a área consiste em vislumbrar um processo de ensino no qual a cultura jovem possa participar como elemento efetivo da cultura escolar.

É diante desse quadro, constatou a autora, que os estudos de Charlot (2000) contribuem de forma significativa para discussão do jovem aluno como sujeito histórico-social, uma vez que esse jovem aluno é também – e primeiramente – uma criança ou um adolescente inserido em um contexto social mais amplo.

A pesquisadora reconheceu a preocupação dos professores sujeitos da pesquisa com sua prática docente e as condições de vida do jovem da escola pública. Contudo, a identificação da escola com a cultura juvenil se deu de forma idêntica entre as práticas escolares da Educação Física e a manifestação da cultura dos jovens (pelo futebol). De acordo com a autora esta identificação foi viabilizada, porque os conteúdos escolares da Educação Física, bem como as finalidades deste ensino numa perspectiva mais orgânica e contemporânea, foram desconsiderados no cotidiano das práticas escolares:

[...] quando o aluno(a) "escolhe" o futebol e passa o ano todo "jogando" futebol, não se encontra neste tipo de prática educativa escolar nenhuma relação orgânica do professor com o objeto de seu trabalho e seus meios de produção (...), de modo que não atende ao que se propõe como resultado deste processo, ou seja, o tratamento

escolar dos conteúdos de ensino de Educação Física, inviabilizando a criação do espaço de aprendizagem (GOEDERT, 2005, p.88).

Outro ponto relevante, concluiu a autora, explicitou-se na negação que a escola fez de si própria ao tornar idêntico o conteúdo trabalhado na Educação Física com um tipo de manifestação da cultura juvenil. Ao invés de enfatizar o conteúdo científico da disciplina, compromete a socialização e produção do saber, predominando a perspectiva reprodutivista do conhecimento.

Enfim, constatou Goedert (2005) que ocorre a identificação (e não uma identidade) entre os saberes escolares e a cultura juvenil, sendo esta assumida como natural pelos sujeitos escolares ao produzir determinadas práticas na Educação Física, como a adoção do futebol como conteúdo principal das aulas e a ligação entre estas aulas e os Jogos Intercolegiais do Bairro (Jiba), nos quais os elementos simbólicos geram e movimentam a cultura da escola, o que acaba por reproduzir mecanismos próprios da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a autora conclui que é preciso considerar que as disciplinas escolares são construídas com a participação da cultura juvenil e nas relações com os diferentes elementos que compõem o código disciplinar da Educação Física. A escola também produz as culturas juvenis que influenciam nos sentidos dados às formas de viver e à condição de juventude. Emerge a urgência de considerar tais aspectos no processo de escolarização.

O artigo de Schneider e Bueno (2005) é um desdobramento de uma investigação no formato de relatório denominado "Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo", realizado entre 1997 e 1999, que buscou desvelar o imaginário social dos alunos, professores e diretores de escolas a respeito da Educação Física (DIAS et al., 1999). No relatório foram elaborados e aplicados questionários com questões abertas a 632 alunos da rede pública do Ensino Fundamental (430) e do Ensino Médio (202). Os autores avaliaram que o entendimento dos alunos do Ensino Fundamental, sobre a função da Educação Física, estava ligado às ideias do aprendizado esportivo, desenvolvimento físico e espaço para brincar. Os alunos do Ensino Médio entendem a Educação Física como espaço de socialização, e não demonstraram apropriação suficiente de conhecimentos que permitissem uma compreensão que superasse o senso comum.

Em nova análise dos dados, Schneider e Bueno (2005) focaram nos questionários aplicados aos alunos do Ensino Médio, objetivando retomar algumas

questões não aprofundadas. Selecionaram um dos questionários aplicados com 17 questões abertas contendo respostas de 50 alunos que participaram da pesquisa inicial, tentando verificar a relação dos alunos com a disciplina Educação Física e com seus saberes. Os questionários dos alunos que foram analisados apontam que a participação/frequência desses nas aulas durante o período do Ensino Fundamental variou entre um e oito anos.

Os autores utilizaram como ponto de partida para as novas reflexões e análise as pesquisas de Charlot (2000, 2001), ressaltando os aspectos que remetem às figuras do aprender, a passagem da leitura negativa para a positiva, discutindo a relação dos saberes e as situações de fracasso escolar. Foram analisadas as respostas para as questões: Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê? O que você faz e aprende nas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina? Os alunos esboçaram dois tipos de respostas, uma que pode ser qualificada como mais positiva e outra como mais negativa frente ao que é ensinado e o que é aprendido nas aulas de Educação Física.

As mais positivas relacionaram-se com a aprendizagem dos esportes, seus fundamentos, suas regulamentações e as regras de convivência que tais práticas proporcionam. As mais negativas foram aquelas que julgam por contraste o que deveria ser ensinado e aprendido durante as aulas de Educação Física, referindo-se à monocultura esportiva do futebol, o pouco aprofundamento de aspectos que influenciam as práticas esportivas, e a pouca criatividade do professor em proporcionar situações novas nas aulas.

No terceiro trabalho identificado, Castilho (2009) menciona ter sido influenciada pela abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, para buscar entender a relação dos alunos com a escola através dos significados e sentidos dessa instituição. A autora elaborou um instrumento, um questionário dissertativo – "Questionário do Saber" – para nove alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo cinco alunos de escola pública e quatro alunos de escola privada, com idades entre 11 e 14 anos.

O questionário foi inspirado e adaptado a partir das pesquisas feitas por Charlot (2009), denominado "Inventário do Saber" ou "Balanços do Saber". A intenção do instrumento foi obter um panorama geral dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos à instituição escolar. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas para análise.

Nas respostas aos questionários aplicados nas duas escolas (59 na escola pública e 69 na escola privada), os alunos reportaram-se, segundo a autora, mais em relação àquilo que os agradava na escola. Dentre as preferências estão: os amigos, encontros com os namorados (39), os professores (30), os esportes e a Educação Física (14), outras disciplinas/aulas/tarefas (12), aprender/estudar (11), os intervalos/recreios (10), a importância da escola para o futuro (5), os passeios/festas (2), a inteligência (2), tudo (2), cantina (1).

Segundo Castilho (2009), as preferências podem ocultar ou explicitar determinadas necessidades ou atribuições de sentidos dos alunos, percebidas nas entrevistas, que precisam ser mais bem elaboradas para sair do nível da opinião baseada no senso comum, pois pouco ficou explicitado sobre a relação dos alunos com determinados saberes. Apesar disso, a pesquisa contribuiu ao chamar a atenção para o fato de a escola ser um espaço privilegiado para elaboração de saberes e relações, fundamental para o processo de socialização e formação de singularidades, e propôs algumas questões: O que é ser aluno e estar na escola? O que a escola proporciona ao aluno? Qual relação o aluno estabelece com essa instituição? O que mobiliza nessa instituição? Como é sua relação com a cultura escolar? Que tipo de vínculo estabelece com o saber? Que sentido a escola adquire para ele enquanto lugar de aprendizagem, de socialização, afetividade e de vida?

A autora traz as contribuições das pesquisas realizadas por Charlot (2000, 2001) a respeito do significado que as experiências escolares têm para os alunos, considerando a relação com o saber. Destaca a não existência do fracasso escolar, o que existe são alunos fracassados, com dificuldades escolares, com histórias escolares mal sucedidas, ou seja, o que existe é a experiência escolar dos alunos, o fracasso e o sucesso que ele vive e interpreta. A partir da ótica dos próprios jovens, é preciso descobrir quem são os alunos, suas experiências e suas histórias que precisam ser consideradas objetos de pesquisas, quando se quer e deseja compreender o que elas engendram.

A escuta das vozes dos alunos, mergulhados em culturas juvenis próprias, a questões semelhantes feitas pela autora poderia ser buscada a partir do contexto específico das aulas de Educação Física, já que a disciplina apareceu mencionado em boa parte dos questionários respondidos pelos alunos e nas entrevistas.

O quarto trabalho encontrado, a Tese de Doutorado em Educação de Marangon (2009) a respeito do conteúdo dos livros didáticos para a Educação

Física, teve o propósito de contribuir para a constituição da identidade epistemológica dessa disciplina como componente do currículo escolar. O autor realizou um estudo de caso sobre o processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico presente no “Livro Didático Público de Educação Física” destinado aos alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná e entrevistas com os autores do livro. Foram entrevistados oito integrantes do processo de produção do livro didático, sendo sete autores, de um total de doze, e um consultor. O quadro conceitual foi entrelaçado considerando as contribuições e articulações de referenciais propostos por Charlot, Bernstein e Bakhtin.

Segundo Marangon (2009) as pessoas são entendidas como agentes socialmente poderosos, com intenções e habilidades para escolher refletidamente e estruturar a sociedade de modo significativo, seja com intencionalidade ou não. Os agentes fazem escolhas genuínas por meio de um processo de pensamento complexo e parcialmente racional. E suas escolhas não se dão sempre dentro da limitada gama aparentemente disponível a partir de suas condições sociais. Suas ações podem ser, e frequentemente são, transformadoras de suas condições sociais. No caso específico deste trabalho os agentes recontextualizadores estavam representados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, da universidade e professores que trabalham na escola, na figura dos responsáveis, pela elaboração do discurso do livro didático.

O autor faz algumas considerações a respeito de como a concepção de linguagem em Bakhtin e os pressupostos teóricos da análise do discurso podem ou não auxiliar na explicação ou deslindamento da relação com o saber presente nos manuais de ensino de Educação Física para a escola. A caracterização do livro como um objeto-saber, no qual um saber está substancializado, de forma aparentemente autônoma, é uma perspectiva interessante para a análise dos processos dialógicos que estão subjacentes.

O discurso pedagógico identificado no livro didático descreve, por um lado, como as relações de poder e controle estão presentes nas relações pedagógicas, e, por outro, ajudam a situar o objeto empírico, o livro didático, em uma cadeia de produção, recontextualização e transformação do saber escolar. Foram analisados os elementos que compõem o código pedagógico nos textos do livro, procurando relacioná-los aos processos de orientação de sentido da mobilização para o saber e a formação de identidades pedagógicas. Nessa análise o autor persegue a ideia de

investigar, no processo de mobilização para os saberes da Educação Física, via livros didáticos, se o caráter dialógico está visível ou invisível, se evidencia a polifonia e/ou se está oculto na monofonia.

Para Bernstein (1996, apud MARANGON, 2009) o discurso pedagógico é um princípio que define a forma de comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada. Portanto, o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los em uma relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas.

Marangon (2009) concluiu que no processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico, existem duas lógicas de identidade que revelam a complexidade que envolve a definição do código pedagógico e os mecanismos que induzem à formação de identidades pedagógicas do professor e, por conseguinte, do próprio aluno. Respondendo à questão posta pela investigação, o autor afirma que processo de constituição da mobilização para o saber no discurso pedagógico do livro didático envolve os mecanismos de poder e os princípios de controle sociais mais amplos em sua recontextualização pedagógica, condensada no código para o espaço da escola. Esse discurso pedagógico, com sua gramática recontextualizadora, embute o discurso instrucional das competências específicas dos conteúdos estruturantes da Educação Física, no discurso regulativo de ordem moral constituído socialmente.

É necessário construir um discurso pedagógico, segundo Marangon (2009) para o livro didático de Educação Física, em que haja o equilíbrio dialógico entre as diferentes figuras do aprender (CHARLOT, 2000) e no qual todas as dimensões epistêmicas e identitárias possam ser contempladas.

As considerações feitas pelo autor abrem uma nova frente de discussão, que convergem com as prerrogativas levantadas a respeito de o aluno participar do processo que implica a sua própria educação. Neste estudo de caso específico, o professor é o responsável por mediar o discurso presente no livro didático e adequá-lo às necessidades e realidades dos alunos. Muitas vezes, diante de discordâncias epistemológicas ou metodológicas, o professor acaba por escolher o caminho mais curto – transfere ou incorpora o discurso regulativo para sua prática.

O quinto trabalho, uma Dissertação de Mestrado em Educação, de Oliveira (2011), delimitou o problema de pesquisa a partir da constatação de que há uma avaliação parcialmente negativa dos alunos jovens em relação às aulas de

Educação Física, o que tem gerado certo desinteresse e exclusão. Contudo, segundo o autor, em aparente contradição, inúmeros estudos também mostram que a Educação Física é a disciplina favorita da maioria dos alunos. Todavia, a maioria desses trabalhos de cunho descritivo deixa a desejar na proposição de um teórico interpretativo mais aprofundado.

O autor afirma que há um saber ligado à cultura corporal e que precisa ser oferecido aos alunos a partir de uma perspectiva crítica. E coloca a seguinte questão orientadora: as proposições e as práticas pedagógicas têm levado em conta os anseios, as sugestões e as relações destes alunos com os “saberes” da Educação Física?

Caracterizada como estudo de caso, o objetivo dessa pesquisa foi identificar os motivos que despertam interesse ou desinteresse dos alunos pelas aulas, além de verificar como percebem e valorizam o que aprendem nas aulas de Educação Física, e o que têm a sugerir para elas. Os participantes da pesquisa foram alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de um Instituto Federal.

O autor analisou a proposta curricular de Educação Física da escola, elaborou um questionário que foi respondido por 78 alunos sendo 39 alunos e 39 alunas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para as entrevistas o autor escolheu, de forma aleatória por sorteio, 18% dos alunos que responderam o questionário, totalizando 14 alunos, sendo dois do 8º ano, cinco do 9º, três do 1º ano do ensino médio e quatro do 3º ano do ensino médio, totalizando 14 alunos, 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. O quadro teórico e interpretativo foi baseado na teoria da relação com o saber Charlot (2000), dando destaque aos conceitos das figuras do aprender nominalmente adaptadas da seguinte maneira: i) aprender sobre (saberes-objeto); ii) aprender a fazer (domínio de objetos e atividades) e iii) aprender a relacionar-se consigo mesmo e com os outros (dispositivos relacionais).

Os resultados apontaram que a maioria dos alunos gostavam das aulas, percebiam que a disciplina propicia aprendizagens relacionadas à Educação Física nas três figuras do saber, com ênfase do domínio de atividades esportivas – aprender a fazer - e das relações para o convívio social – aprender a relacionar-se. Os alunos valorizaram os benefícios proporcionados pela Educação Física, em especial a aquisição de saúde, e a dimensão lúdica. Como sugestão para a melhoria da qualidade das aulas os alunos reclamaram que suas necessidades e preferências

não são ouvidas pelos professores quando da organização e sistematização das aulas.

O autor concluiu que a Educação Física lida com uma heterogeneidade de gostos e interesses por parte dos alunos, e por causa disso as perspectivas sobre a disciplina são tensas e ambíguas, influenciadas pelo fenômeno esportivo. Os pontos de vistas dos alunos são também construídos pela própria concepção de currículo que vigora na escola, atrelado às práticas desenvolvidas pelos professores.

Pudemos perceber e identificar nessa pesquisa de Oliveira (2011) aspectos semelhantes aos resultados encontrados por Schneider e Bueno (2005) quanto ao predomínio de duas figuras do saber propostas por Charlot (2000): atividades a serem dominadas, de caráter esportivo, e dispositivos relacionais. Os objetos-saberes são pouco enfatizados, mostrando que as condições para aprender dependem da organização de situações didáticas que criem possibilidades novas de aprender, para além do domínio de determinados movimentos.

3 ESCOLHAS ESTRATÉGICAS

O desenho e a cor não são mais distintos; à medida que se pinta, se desenha, quanto mais a cor se harmoniza, mais o desenho se precisa (...) quando a cor está em sua riqueza, a forma está em sua plenitude.

(Paul Cézanne)¹⁹

A natureza desta pesquisa mostrou-se desafiadora também na escolha do percurso metodológico. A maneira de tratar a temática – a relação com o saber na Educação Física – criou vestígios com formas próprias nos intervalos entre as falas e escuta dos sujeitos e fizeram transbordar suas lembranças e experiências vividas.

Os dados que foram colhidos, gerados e analisados resultaram de um processo educativo muito particular. Por isso não foram capazes de discriminar, ou prever um modelo de uma trajetória de ação que para nós seja melhor do que outras (STENHOUSE, 2007); ou seja, os resultados gerados durante o percurso desta investigação não poderão ser diretamente generalizáveis.

A temporalidade das experiências é fluída, já que os sujeitos passaram por outras situações que lhes permitiram, em contrapartida, ser interpelados a respeito de algo que só eles viveram. Dada a característica peculiar desta pesquisa não poderiam ter sido escolhidos outros sujeitos para revelar o fenômeno em questão.

Antes de adentrar às justificativas das escolhas metodológicas que fizemos, primeiro situaremos quem foram os sujeitos que colaboraram para desvelar e compreender o objeto dessa investigação. Foram inicialmente 24 jovens, na faixa etária entre 17 e 19 anos, ex-alunos da professora-pesquisadora entre os anos de 2005 e 2008, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da região leste da cidade de São Paulo, doravante identificada pela sigla “ACAS”²⁰.

Os sujeitos, portanto, foram acompanhados por mim, na condição de professora, durante quatro anos, desde o 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Três anos depois, em 2011, quando cursavam o 3º ano do Ensino Médio, foram convidados para participar dessa pesquisa.

¹⁹ Excerto original: «Le dessin et la couleur ne sont point distincts; au fur et à mesure que l'on peint, on dessine; plus la couleur s'harmonise, plus le dessin se précise. Quand la couleur est à sa richesse, la forme est à sa plénitude.» Disponível em: <http://agora.qc.ca/dossiers/Paul_Cezanne>. Acesso em: 17 dez. 2013.

²⁰ ACAS refere-se à sigla utilizada pela comunidade escolar para designar a escola pública municipal Antônio Carlos de Andrada e Silva.



Figura 3. Visão geral de uma das quadras com ex-alunos e do entorno da escola

A travessia, além de desafiadora, foi perigosa, porque podia nos levar precipitadamente a olhar o objeto por uma lente já conhecida, gerando pré-conceitos. Nesse caso, adiantamos que o perigo estava na pesquisadora olhar os sujeitos da investigação, seus ex-alunos, como “ainda seus alunos”, e estes olharem a pesquisadora, sujeito mergulhado no objeto, como “ainda sua professora”. Tanto os ex-alunos como a pesquisadora foram transformados pelo tempo e marcados por outras experiências educativas de saber. São sujeitos de saberes, tanto que aceitaram o desafio de marcar outro encontro para saber mais. Como esclarecem Fiorentini et al. (1998, p.322):

Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é cultural, isto é, constitui-se pela interação com os outros “membros da nossa cultura”. O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir das trocas de experiências e da reflexão coletiva com os outros.

Assim, para minimizar o risco inicial, deixamos explícito que se tratava de uma pesquisa que tinha como ponto de partida as situações vividas nas aulas de Educação Física.

No caminhar, as possíveis relações com os saberes foram confrontadas na medida em que os sujeitos pronunciaram aquilo que os tocou (ou não lhes tocou) ou

o que lhes aconteceu (ou não lhes aconteceu). Como entendem Larrosa Bondía (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...].

As particularidades dos momentos vividos pelos sujeitos foram expostas tal como uma viagem a certo lugar, ou o detalhar da convivência de certo período de tempo-espço; ou, em outras palavras, como se as particularidades fossem as várias portas e janelas de uma casa, cuja arquitetura permite a entrada de luminosidade para arejar as novas interpretações que davam acesso ao ambiente interno da construção. Se a experiência é o que nos acontece, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.27). Disso resulta nossa intenção de facilitar o acesso a tais singularidades por diversos meios, ou diversas “portas” ou “janelas”.

Ao estabelecermos os modos de participação dos sujeitos, identificamos que na perspectiva quantitativa tradicionalmente valoriza-se a mensuração e o tratamento estatístico das variáveis como meios para a construção do conhecimento válido e generalizado. Já na perspectiva qualitativa, o enfoque, por sua vez, é na compreensão de um contexto mais particular, na interpretação, na busca de significado, na subjetividade e na intersubjetividade.

Apesar das diferenças, Sandín-Esteban (2010) aponta que as novas perguntas dos pesquisadores significam novos modos de pesquisar, e conseqüentemente novos enfoques paradigmáticos são anunciados. Há novos protagonistas que exigem novos métodos e estratégias de pesquisa, implicando nas formas de participação dos sujeitos. Os cenários a serem investigados mudam e apresentam outras paisagens, o processo passa a ser valorizado e as novas tecnologias também são incorporadas aos modos de pesquisar.

Para Laville e Dionne (1999) cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica e os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto da pesquisa. Assim, podemos extrair deles as informações essenciais à sua compreensão, a fim de

partilhá-la e contribuir para a construção de novos saberes. Para os autores, porém, nenhum instrumento é perfeito ou definitivo.

Segundo Flick (2009), dentre os vários métodos existentes, a entrevista – individual, coletiva, narrada, em grupos – é uma estratégia que valoriza a fala dos participantes, o que para nós é fundamental, já que no posicionamento dos sujeitos é que os dados vão surgindo, cabendo ao pesquisador ser sensível para percebê-los. Dentre os tipos de entrevistas em grupos destaca-se a técnica dos grupos focais, por valorizar as interações e experiências comuns vividas entre os sujeitos. Portanto, optamos pela entrevista – do tipo coletiva em grupos focais²¹ – como uma estratégia metodológica adequada para a geração dos dados.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tratou uma realidade concreta e singular com questões apresentadas no problema, e que nos exigiram meios criativos e rigorosos para encontrar algumas respostas válidas. Conforme Alves-Mazzotti (1999), a principal característica das pesquisas qualitativas é que seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa, quer dizer, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

O método permite ao pesquisador elaborar o problema de pesquisa e esboçar caminhos para a compreensão da necessidade e implicações de revisões, num processo constante de aproximação e afastamento do problema. Lüdke (1992, p. 37), de maneira propositiva, nos chama a atenção para a origem da palavra “método”, que nos auxilia na investigação:

Inspirando-me na raiz grega do termo método, que evoca caminho, e atentando para a evolução da própria concepção de metodologia, que hoje se preocupa muito mais com o percurso que levará o pesquisador à construção do conhecimento do seu objeto de estudo, do que com as regras que ele deverá seguir, gostaria de compartilhar com os colegas as lições de um caminho feliz.

Elaborar novos conhecimentos significa encontrar caminhos que façam sentido para que os novos conhecimentos não desconsiderem o já sabido, mas que

²¹ O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp, Campus de Bauru, sob processo nº 6095/46/01/11 em 17 de junho de 2011. Realizamos um projeto piloto (ANEXOS 8 e 9), no período de 06 a 11 de outubro de 2011, com alunos de duas turmas do ACAS que cursavam o 8º ano. Nosso objetivo foi testar os procedimentos e instrumentos a serem utilizados nos grupos focais definitivos e fazer as modificações necessárias. Avaliamos os espaços e equipamentos utilizados junto com alguns colaboradores.

gerem novas possibilidades de interpretar e aprender com o mundo já vivido, já aprendido por outros sujeitos. Não estamos no mundo simplesmente para lançar o já dito – uma ideia – como não dita. Estamos no mundo para viver com o já aprendido por um outro e partir para o não vivido, o não aprendido. Isso é lançar ideias novas em um mundo a ser descoberto, a ser sabido conjuntamente com aquele outro e consigo mesmo.

Entendemos que o posicionamento do pesquisador diante do seu campo e problema de pesquisa, das relações imbricadas com os sujeitos, e dos modos de afetar e ser afetado por essas relações são necessários durante a escolha dos procedimentos da investigação. Charlot (2000, p.15) nos faz um alerta a respeito das características que precisa ter o pesquisador quando diante do objeto a ser investigado:

A característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida. Isso é muito difícil, tanto mais, que esse objeto parece amiúde evidente para o próprio pesquisador, o qual se vê preso, enquanto pessoa particular, nos desafios ideológicos que conferem uma aparente consistência ao objeto.

É sabido que na tradição da Educação Física o referencial das Ciências Humanas vem tentando se consolidar como relevante e propositivo, principalmente a partir dos anos de 1980. Além disso, novos enfoques teórico-metodológicos requerem dos investigadores um maior rigor e criticidade no encaminhamento das pesquisas.

Há autores como Goellner et al. (2010) que demonstraram preocupação com a variedade temática perseguida pelas pesquisas qualitativas. Os autores fizeram uma caracterização das investigações nesse campo complexo, que se amplia para a Educação Física, e levantam questões que precisam de maior atenção da comunidade científica. Destacam, ainda, a urgência de se investigar com os professores o cotidiano das aulas de Educação Física e consideraram novas perspectivas teórico-metodológicas a partir da etnografia, pesquisa historiográfica, narrativa (auto)biográfica, história de vida, análise do discurso, análise de imagens e ética em pesquisa como possibilidades de ampliar e aprofundar a discussão.

Numa direção mais orientadora dos problemas e realidades que perpassavam as pesquisas em Educação Física no início da década de 1990, Betti (1992, p.246) alerta:

[...] que a pesquisa volte-se ao *como* tem sido uma reclamação constante dos teóricos que clamam por um conhecimento aplicado e interdisciplinar, que resulte da e se construa na integração entre profissionais e acadêmicos.

O método, na construção da pesquisa em Educação, coloca-se como perspectiva de onde se inicia o caminho, e nesse caminhar é feito o detalhamento aonde e como se quer chegar. É aquilo que possibilita interpretar, mediante algum instrumento, um objeto que possui mais de um significado (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Se o objeto a ser desvelado – o sentido da relação com o saber de alunos com a Educação Física escolar – possui mais de um significado, visto que envolve a experiência de pessoas, lançamos mão de diversos procedimentos e técnicas que permitiram aos sujeitos narrar suas possíveis experiências com determinados saberes e expor pontos de vistas próprios – numa dinâmica coletiva e particular – a partir de um aspecto comum vivido: o mesmo espaço-tempo de convivência compartilhado com as aulas de Educação Física. Essas narrativas e encontros propiciaram numa primeira etapa descobrir os elementos fundamentais que permearam as características do processo educativo, e nos deram pistas a respeito de como podem ser estabelecidas formas de relações com os saberes na Educação Física.

Pode-se dizer então, concordando com Gomes-da-Silva (2012), que o “método” pode permitir ao professor investigar a sua própria ação pedagógica, no sentido de aprender com ela. Os alunos, nas situações escolares, podem ser qualificados – *lato sensu* - como investigadores de seus próprios aprendizados, pois são eles que atribuem sentido e significam suas experiências vividas.

Nessa lógica optamos por descobrir modos de abordar a realidade, desvelar paulatinamente estratégias metodológicas coerente e organizar uma análise com condições de dividir em partes e reorganizar um novo todo. Para isso organizamos quatro mo(vi)mentos: i) narrativas de experiências; ii) (re)entrada em campo; iii) definição dos sujeitos; iv) perspectivas de análise com os sujeitos. Os mo(vi)mentos constituem, assim, as escolhas estratégicas que tomamos ao longo do percurso metodológico e estão representados pela figura a seguir:



Figura 4. Os mo(vi)mentos da pesquisa

Escolhemos denominar de mo(vi)mentos os subitens do percurso com a intenção de deixar registrada a necessidade que houve em fazer idas e vindas durante a definição dos instrumentos de coleta de dados, analisar as contribuições dos colaboradores e, principalmente, ouvir o dizer dos sujeitos coletiva e individualmente. Mo(vi)mentos nos pareceu constituir a ideia de momentos caracterizados por ações; movimentos, mover-se em direção a algum lugar (conhecido ou desconhecido), saídas equilibradas e desequilibradas do lugar comum para compor as parcerias que ora apresentamos.

O primeiro mo(vi)mento refere-se às narrativas da professora-pesquisadora a partir de algumas reflexões, que foram realizadas para conduzir a pesquisa, considerando aspectos do seu próprio trabalho com a Educação Física em um processo educacional-escolar. O segundo mo(vi)mento diz respeito à ida a campo, um outro novo campo, para reencontrar possíveis ex-alunos que se dispuseram a participar desta pesquisa. O terceiro mo(vi)mento foi para definir e caracterizar os sujeitos participantes. Foram definidos e organizados dois grupos focais com os ex-alunos. Para a condução dos grupos focais participaram dois colaboradores que assumiram a função de observadores críticos e também contribuíram na análise dos instrumentos de geração de dados. Contamos também com outros colaboradores que se dispuseram a registrar esse mo(vi)mento com os sujeitos utilizando recursos audiovisuais. O quarto mo(vi)mento foram as ações desencadeadas pelos encontros com os sujeitos que permaneceram nos grupos focais e as entrevistas de explicitação com cada um desses sujeitos. Os quatro mo(vi)mentos estão detalhados nos subitens a seguir.

3.1 Primeiro mo(vi)mento: narrativas de experiências

As experiências educativas vividas ao longo da vida, as trajetórias de escolarização e prática profissional vêm sendo potencializadas a partir de relatos orais ou escritos por professores – no formato de narrativas – e se constituem como técnica auxiliar para gerar dados e justificar aspectos relacionados e influenciadores do trabalho docente bem como experiências vividas por estudantes (FIORENTINI et al., 2009).

Segundo Nóvoa (2000), as narrativas no campo de investigação científica permitem: colocar os sujeitos face a face com os sistemas e estruturas da profissão e do ensino, questionar a ênfase dada à quantidade em detrimento da qualidade, e de resistir ao instituído em prol da experiência vivida. Josso (2004, p.59) nos apoia ao afirmar que as narrativas têm o propósito de valorizar o processo de caminhar para si enquanto se quer compreender o outro como:

[...] um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Fiorentini (2004) destaca a importância da escrita narrativa como possibilidade de registrar as experiências vividas no cotidiano escolar. Narrar aspectos da própria experiência docente implica na reflexão de um conjunto de ações intencionalmente planejadas que pode expressar a riqueza de ser e situar-se como docente, à medida que se permite analisar a própria prática com certo distanciamento e discernimento.

Nesta investigação, a narrativa da professora-pesquisadora constituiu-se como uma reconstrução da própria prática por meio de memoriais de aprendizagem e foi fundamental para compreender todos os mo(vi)mentos realizados. Os memoriais têm auxiliado em processos de autoria, de narrar por meio da escrita e balizam aspectos que podem potencializar a crítica e autocrítica profissional, política e pedagógica de ser professor e investigador. A reconstrução da própria prática foi confrontada com os objetivos da pesquisa, na intenção de contribuir para a reflexão, aproximação e distanciamento do processo que se desenhava.

As narrativas, para Nóvoa (2000), representam um questionamento originário das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber e da necessidade de renovação

dos modos de conhecimento científico tradicionais e têm sido incorporadas de forma crítica e criativa em investigações educacionais com fenômenos muito complexos. Para Ricœur (1999), o relato narrativo permite uma reconstrução do vivido, uma forma de reaprender sobre si mesmo na medida em que se busca compreender o outro. Em concordância, Josso (2004) menciona que narrar a si, mesmo que brevemente, colocamos como exigência desafiadora a perspectiva da introspecção de caminhar para si, mesmo que intencionalmente o foco seja o outro.

Na Educação Física, Molina Neto et al. (2009) destacam que as narrativas ou a metodologia narrativa, associada às histórias de vida, podem efetivamente conferir coerência à produção de conhecimento dos(as) professores(as), com o desejo de dar sentido a suas vidas pessoais e profissionais.

O desafio de narrar aspectos da própria experiência educativa, potencializou a posterior interlocução com os ex-alunos na busca de compreender quais foram as possíveis relações com os saberes. Tal desafio constituiu-se como uma grandiosa experiência de aprendizagem humana e emancipatória.

O objetivo de apresentar as narrativas foi para melhor entender o próprio conhecimento elaborado com a prática educativa desenvolvida no ACAS com os ex-alunos, a fim de compreender e interpretar de modo mais aprofundado os dados que foram gerados.

Com esse objetivo, optamos por compartilhar aspectos dessa pesquisa com outros professores da Educação Básica, formadores de professores e pesquisadores que compunham uma comunidade de prática para que pudessem opinar e contribuir com as reflexões²². As narrativas contribuem para compreender os modos de ensinar e aprender. São utilizadas e defendidas como possibilidades para novos olhares para os modos de ensinar e aprender entre e com professores, alunos, escolas e universidades (FIORENTINI, 2009; FIORENTINI et al., 2009).

A estratégia de lançar mão de narrativas para compreender determinadas práticas educativas tem sido utilizada também por comunidade de professores e alunos de diferentes níveis de ensino que procuraram melhorar o diálogo sobre as ações que realizam em colaboração (CASTRO, 2004; MATESCO; CASTRO, 2013). A expressão “comunidade de prática” foi introduzida por Lave e Wenger (1991, p.99) para designar a prática social de um coletivo de pessoas que comungam um sistema

²² Durante as reflexões em conjunto com outros professores-pesquisadores, decidimos convidar os observadores-críticos para opinar na elaboração dos instrumentos e acompanhar os encontros dos grupos focais; o detalhamento dessa colaboração está no terceiro mo(vi)mento.

de atividades, no qual compartilham compreensões sobre aquilo que fazem e o que isso significa em suas vidas e comunidades que participam.

Ao mesmo tempo que elaborávamos a (re)entrada em campo, finalizamos os instrumentos e estratégias para a geração dos dados, bem como definimos a função dos colaboradores na pesquisa. Uma das tarefas que auxiliou paralelamente nesse processo foi a elaboração de memoriais narrativos temáticos que tivessem relação com as preocupações investigativas em questão, e que também fossem pertinentes aos mo(vi)mentos da pesquisa.

Algumas questões circunscrevem-se à especificidade da prática educativa na Educação Física, tais como: os diferentes paradigmas que influenciam a prática e reflexão do professor; as questões de cunho teorico-metodológico conflitantes no discurso e na prática docente; e, sobretudo, a necessidade de compreender a atribuição de sentido aos saberes por parte dos alunos, a partir das aulas de Educação Física.

Para mim, essa experiência aprendida e situada foi tomada como perspectiva de orientar a escuta e a escrita narrativa de mim mesma entre e com outros sujeitos, no caso meus ex-alunos, agora sujeitos em um outro momento investigativo. As narrativas não foram relatos simples, mas modos potencializadores para suscitar outros sentidos e significados a partir das experiências vividas como professora do grupo de ex-alunos de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental.

Como apontamos no quadro teórico, já temos pesquisas sobre e com alunos, sobre e com professores, e destacamos a importância de saber ainda mais sobre os motivos que levam professores-pesquisadores da Educação Básica a elaborar, investir e tornar públicas pesquisas que tratam dos seus próprios alunos e suas aprendizagens.

Os memoriais tiveram as seguintes temáticas e referenciais auxiliares: 1) relações do conhecimento e prática: aprendizagem de professores em comunidades (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999); 2) a tríade de ensino (POTARI; JAWORSKI, 2002); 3) narrativas etnográficas (ROCKWELL, 2009); 4) a relação teoria e prática na formação pessoal e profissional (KORTHAGEN, 2010); e 5) os discursos como práticas sociais (VICH; ZAVALA, 2004). A seguir, apresentamos uma síntese da reescrita com os cinco memoriais de forma não sequencial.

Os caminhos percorridos por profissionais de diferentes áreas são trilhados a partir de escolhas que perpassam aspectos relacionados à história de vida de cada

um. Com os profissionais da Educação, ou mais especificamente com os professores – de qualquer área do conhecimento – tais escolhas têm suas tessituras tramadas também com as experiências que tiveram na escola enquanto alunos... “bons” ou “maus”, e com professores... “bons” ou “maus”, dependendo da perspectiva do que definimos do que é ser um bom ou um mau aluno, ou um bom ou mau professor...

O *primeiro memorial* refere-se a aspectos que implícita ou explicitamente indicavam as minhas escolhas para tornar-me professora de Educação Física. Tais escolhas foram influenciadas pelas trajetórias percorridas também na Educação Básica e em alguns casos influenciadas diretamente por alguns professores.

Percebe-se que o trabalho ou a profissão docente permite àquele que escolhe “conscientemente” ser professor, de alguma maneira, também estabelecer com o mundo e consigo mesmo uma relação humana muito singular, tal qual é a complexidade e o desafio a serem enfrentados. Segundo Korthagen (2010), conscientemente ensinamos o que sabemos; inconscientemente, mostramos quem somos. A intencionalidade aparece como pano de fundo nas palavras do autor, pois indiretamente aponta a necessidade de tomar consciência de si mesmo, de quem somos, e quem somos revela-se diante do que sabemos sobre nós mesmos. E nossos questionamentos profissionais nos revelam diante de nós mesmos e dos outros.

Tal forma de questionamento vem do compartilhar as próprias experiências com professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino e, principalmente, com aqueles que se dispõem a ensinar ao mesmo tempo em que aprendem, porque têm consciência que precisam saber mais a respeito de quem são e por que são como são.

No *quarto memorial* ficou destacado que essa conduta – a de compartilhar experiências, despir-se de si enquanto despe o outro – no campo do professorado em Educação Física ainda precisa ser mais aprofundada. A ênfase nessa conduta não está satisfatoriamente encaminhada, apesar de constituir-se como uma ampla possibilidade de identificar, compreender e potencializar o que pensam, fazem, ensinam ou perspectivam os professores a respeito do aluno (MOLINA NETO et al., 2009).

Quando os especialistas tentam consolidar suas certezas nas teorias sobre o ensino tornam-se vulneráveis, pois a dinâmica que permeia as relações

estabelecidas entre os sujeitos tem um movimento próprio que causa tensões constantes. Por isso, deve-se compreender que não serve “qualquer coisa”, “qualquer teoria” ou “qualquer prática”; é importante proceder uma ação-reflexão rigorosa, criteriosa, criativa, corajosa e sensível para reconhecer o outro e a si próprio como complementares e interdependentes. As crenças, baseadas em ideias vagas, de um contexto específico, com sujeitos específicos, precisam ser identificadas, reconhecidas e confrontadas com outras realidades vividas concretamente.

Nesse sentido, não serve também “qualquer professor”, ou melhor, é inconcebível ser professor sem ter consciência de si próprio e, se não nos revelarmos para nós mesmos, certamente o outro nos revelará. Conforme Contreras (2010, p.64):

Ao ensinar, nos expomos, ensinamos; não só ensinamos um saber, mas a própria relação com o saber; não somente estamos ali, entre estudantes, mas frente a todos somos presença. E isso é o que primeiro percebem alunos e alunas: a presença (ou a ausência), o modo de ser alguém que se mostra (ou não) e inicia (ou não) uma relação, tanto com os alunos, como com o que se pretende ensinar, ou compartilhar, ou estimular e impulsionar nessa relação pessoal.

Tornar-se professor é muito difícil e complexo nas atuais circunstâncias vividas pelos professores em seus contextos situados, pois se exige um reconhecimento e ao mesmo tempo um distanciamento de si. Um contexto situado remete à participação social em um determinado grupo, tomado como ponto de partida para qualificar o ser humano, determinados saberes, práticas e relações (LAVE, 2001). O saber docente está imbricado no ser docente, sem isso a primeira expressão (“saber”) torna-se mercadoria, moeda de troca. Ser docente está atrelado a nós mesmos, àquilo que nos constitui; é algo que está incorporado, ligado ao viver-ser.

Durante a escrita do *segundo memorial*, o conceito da tríade de ensino, formada por: 1) proposição de desafios adequados; 2) sensibilidade à participação dos alunos; 3) gestão da aprendizagem (POTARI; JAWORSKI, 2002) nos chamou a atenção. As autoras, por meio de parcerias colaborativas e coletivas entre professores, alunos e pesquisadores, suscitam a existência de um engajamento e compromisso recíprocos apontados por Fiorentini et al. (2009) como relevantes nas práticas de ensinar e aprender. Segundo os autores, as práticas de ensinar e aprender na escola são constituídas em circunstâncias situadas, diversas, e

sugerem que o trabalho em parceria encontre sujeitos com questões e interesses comuns.

O conceito de tríade de ensino nos permitiu outra leitura do tradicional e clássico triângulo pedagógico, principalmente por apresentar aspectos que podem fortalecer a necessidade de dar um maior dinamismo aos vértices que caracterizam esse modelo de pensar as relações de ensino na escola: professor-aluno-conteúdo.

O modelo proposto por Potari e Jaworski, (2002) para pensar as práticas de ensinar e aprender influenciam e são influenciados pelos contextos nos quais são desenvolvidos, pois são situados e conseqüentemente precisam ter novas significações. No contexto escolar é necessário reconhecer o aluno como ser sensível e singular, proporcionar-lhe desafios de aprendizagem que lhes façam sentido e criar condições para que a condução do processo de ensinar e aprender possa ser de fato compartilhada.

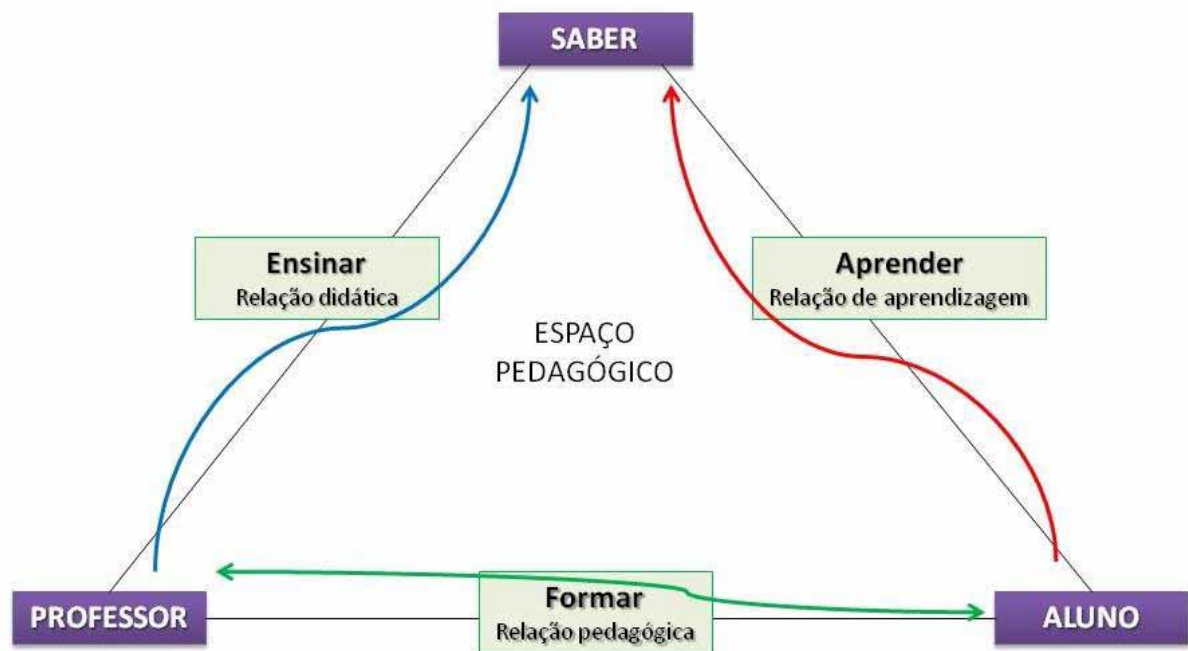


Figura 5. Dinâmica do “triângulo pedagógico”. Adaptado²³ de Houssaye (1992, p.41)

No *terceiro memorial*, buscamos uma compreensão sobre as realidades a partir das contribuições trazidas por Rockwell (2009) quando defende uma perspectiva etnográfica. Apesar do processo educativo desencadeado entre os anos

²³ Nossa adaptação está na inclusão das setas vermelha, azul e verde, indicando o sentido das possíveis relações dos sujeitos entre si e com o saber. O “triângulo” originalmente proposto por Houssaye (1992, p.41) aparentemente dá a impressão de que o saber, por si só, permite que os sujeitos estabeleçam relações. Entendemos que são os sujeitos que se direcionam ao saber, confrontando-o por meio das suas relações.

de 2005 e 2008 não ter sido baseado na etnografia, ocorreu um “mergulho intuitivo” com características etnográficas e também da pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998; THIOLENT, 2005) para fundamentar a organização do trabalho na escola. Houve a intenção de promover mudanças na prática, de fomentar a criticidade dos alunos envolvidos e gerar novos conhecimentos a partir da problematização da própria realidade.

Porém, há outras estratégias metodológicas que permitem problematizar o cotidiano escolar. Nesse sentido, Rockwell (2009) destaca a necessidade do “ir e vir” na imersão no e retorno ao campo, que é um movimento característico da etnografia. Ressaltei a importância dos sujeitos interlocutores com suas próprias experiências vividas e o confronto constante com seus próprios valores e seus modos de ser com o mundo durante os quatro anos enquanto estudantes do Ensino Fundamental.

Os constantes questionamentos que fizemos foram na direção de saber se a pesquisa daria conta de compreender os fenômenos que influenciam a relação com o saber, bem como ampliariam o conhecimento das realidades educativas vividas com os alunos e seus saberes. Ainda, refletimos se os resultados encontrados, quando tornados públicos, explicitariam que professores, estudantes e comunidades de práticas investigativas precisam ser fomentadas por interesses comuns para perceber as fronteiras e limites daquilo que conhecem e sabem.

É importante ressaltar que as realidades escolares são diversas, complexas e constituídas por sujeitos singulares. Assim como em outras realidades sociais e culturais, que têm características e interesses peculiares, o campo educacional demonstra certa resistência para enfrentar os olhares de colaboração “artificial” e/ou “superficial” por parte de pesquisadores que adentram a escola ou a sala de aula.

Uma maneira de resistir a esse tipo de colaboração é encorajar e empoderar o professor, a professora ou o coletivo de professores a descreverem, em parceria com seus alunos da Educação Básica, as práticas singulares e significativas que são desencadeadas no campo educativo de cada escola. Tais descrições podem ser interpretadas pelos próprios sujeitos à luz dos acontecimentos que fundamentam suas experiências, desde que assumam o compromisso de se responsabilizar com aquilo que realizam na vida cotidiana escolar, sem se tornarem reféns passivos a espera de intervenções externas.

Isto posto, as práticas educativas propositivas, questionadoras das realidades, devem ser perseguidas por todos os professores-pesquisadores que procuram ressignificar os modelos já existentes para pensar as práticas de ensinar e aprender. Tal aspecto não poderia, portanto, ficar restrito às pesquisas e intervenções pedagógicas de características etnográficas, mas se expandir para outros tipos de investigações propositivas, pois assim provocar-se-á também a busca de novos caminhos e modos criativos de elaborar conhecimento.

A etnografia e a pesquisa-ação, assim como outros procedimentos metodológicos, intencionam problematizar, identificar, compreender e desvelar aspectos de práticas educativas e culturais de sujeitos singulares. Para isso, ambas precisam evidenciar as eventuais fragilidades nos processos de colaboração para que os pressupostos teorico-metodológicos contribuam para a geração de dados.

Acreditamos que há um movimento de resistência dos professores da Educação Básica às entradas equivocadas que são feitas nos cotidianos escolares por pesquisadores acadêmicos que ignoram certos modos de ensinar e aprender (FRANCO, 2005a). Esse movimento pode ser fortalecido com o reconhecimento dos alunos como partícipes do processo que constitui as práticas de ensinar e aprender a ser e a tornar-se professor; quando se sabe e compreende como as relações e interesses mobilizam a criticidade e envolvimento dos alunos. Por sua vez, isso poderá tornar as investidas acadêmicas ainda mais difíceis e complexas (SANDÍN-ESTEBAN, 2010), porém mais rigorosas e criteriosas.

Professores e alunos são capazes – cada um a seu modo – de descrever densamente e interpretar suas próprias experiências à luz dos acontecimentos inquietantes e significantes vividos em constante transformação nos ambientes de aula. É necessário que assumam o compromisso de se responsabilizar reciprocamente enquanto sujeitos que intencionam determinados processos que emergem das próprias práticas de ensinar e aprender.

No *quinto e último memorial* recorreremos à importância da oralidade, da memória e do registro escrito do próprio trabalho. Concordamos com Bosi (2012, p.31) que a fala, assim como a escrita, constitui-se como uma das formas para comunicarmos nossas lembranças com o mundo, valorarmos as experiências originadas em contextos peculiares e, por meio de estratégias diversas, demarcamos territórios e disputamos certos poderes:

[...] – a matéria lembrada – você nos mostra que o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar.

Se nos remetermos aos contextos constituídos por sujeitos que em interação promovem práticas culturais e sociais discursivas singulares, abrimos a possibilidade de ampliar a capacidade crítica para realizar um distanciamento ou aproximação de questões aparentemente comuns ou óbvias que lembramos e compartilhamos de várias formas. O óbvio, às vezes, não é tão óbvio assim, precisa ser revelado (FREIRE, 2000). Nesse sentido, de acordo com Contreras (2010, p.67):

[...] a experiência está além dos sucessos vividos, das coisas realizadas ou experimentadas ao longo de nossa vida. Falamos de experiência para expressar o que nos põe em uma situação de novidade ante o vivido, o que nos põe a pensar, o que requer nova significação, o que nos faz perguntar pelo sentido das coisas. Isto é, a experiência é interromper o fluxo de sentido comum, que tudo recolhe mas nada modifica, para abrir-se para as perguntas que o vivido, o não pensado sobre o vivido, o não previsto, têm a nos fazer. A experiência é olhar para o vivido buscando sua novidade, sua diferença, sua interpelação, deixando-se dizer por ela.

A escola, local onde práticas sociais são estabelecidas por sujeitos interlocutores em interação e com intencionalidades diversas e próprias, apresenta-se repleta de ruídos dos falantes. Ruídos potencializados por discursos de falantes, que as vezes dissimulam que são também ouvintes intencionados, que encontram ouvintes, que, oprimidos, esqueceram que são também falantes que simplificam ou negligenciam seus próprios discursos valorizando o discurso do outro, as lembranças e memórias do outro em detrimento das suas próprias. Conforme Vich e Zavala (2004), tais discursos limitam e ampliam as fronteiras entre os discursos com “D” (maiúsculo) daquele que oprime, e com “d” (minúsculo) daquele que é oprimido. Ficando o “D” contra o “d”, ao invés da análise crítica dos “Ddiscursos”.

Desta forma, as investigações devem tomar os alunos como sujeitos reais e concretos, pois eles têm muito a revelar sobre como nos constituímos, como nos percebemos e como sabemos ser professores por meio dos nossos “Ddiscursos”. Eles suscitam e nos encorajam a recorrer às nossas lembranças ao mesmo tempo que recorrem às suas.

3.2 Segundo mo(vi)mento: (re)entrada em campo

A atitude mais importante que pode ser formada é aquela do desejo de continuar a aprender.
(John Dewey)²⁴

A (re)entrada em outro mo(vi)mento, com os ex-alunos, nos meandros da investigação, permitiu perceber que há algumas possibilidades de ensinar e aprender com e na Educação Física, com e na Matemática, com e na História, com e na Língua Portuguesa, com e na Geografia, com e na Física, dentre outras. O importante é identificarmos, a partir das práticas educativas e das próprias pesquisas com o ensinar e aprender, o que, como e por que valoramos determinados conhecimentos e estratégias para abordar questões tão complexas que envolvem o aluno, a interlocução com o professor e as formas que encontram para relacionar os saberes que elaboram.

O trabalho de campo²⁵ proporcionou momentos de grande expectativa, apreensão, satisfação, dúvidas, incertezas, alegria, espanto, surpresa e resgate de *flashes* na memória tanto por parte dos ex-alunos como da pesquisadora. Algumas características físicas se transformaram em função do tempo. Alguns, além de estudantes já eram trabalhadores. E, outros, além de estudantes e trabalhadores, já eram também pais ou mães responsáveis pelas próprias famílias.

Quando está no campo, em processo de reflexão e compreensão, o pesquisador:

[...] aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitima o produto como saber social (DAYRELL, 2005, p.11).

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem promovida por um sujeito que direciona seu olhar para vasculhar lugares outrora já visitados por outros pesquisadores. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinadas realidades a partir de uma

²⁴ DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p.42.

²⁵ Durante o trabalho de campo elaborei um Diário de Campo (ANEXO 3), onde detalho como foram as minhas idas a todos os estabelecimentos de ensino, as expectativas, os contratemplos, as surpresas no momento do convite/reencontro.

experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante singulares (DUARTE, 2002).

Segundo Rockwell (2009), a ida a campo permite ao investigador ver, na perspectiva etnográfica do olhar, caminhos indicados para discutir determinados procedimentos. Nesse sentido, o investigador necessita fazer um sobrevoo no campo, já que pressupõe conhecer na totalidade os potenciais sujeitos que contribuirão com novas lentes para o desvelamento do objeto.

É extremamente complexo fazermos a autocrítica de um processo educativo que foi caracterizado e ancorado nas nossas crenças de ser uma boa professora e professora-pesquisadora (CUNHA, 1989; PEREIRA, 1998). A complexidade reside nas reflexões críticas que se buscou fazer ao questionar o próprio trabalho a partir dos indícios e pistas fornecidos pelas situações educativas vivenciadas com ex-alunos a respeito da relação com o que aprenderam no cotidiano das aulas de Educação Física.

O desafio metodológico foi, então, abrir “portas e janelas” suficientes para explicitarmos os aspectos do processo educativo vivido com e nas aulas de Educação Física sob a lógica do aluno. No entanto, consideramos também nossas próprias reflexões à medida que organizamos as interlocuções com os sujeitos. Tal processo educativo-escolar foi marcado por intencionalidades pedagógicas e políticas. Isto exigiu explicitar o que se pretendia ensinar aos sujeitos, então alunos do Ensino Fundamental. Consequentemente poderemos entender o que foi aprendido ou não pelos ex-alunos, bem como as possíveis relações com o(s) saber(es) que foram estabelecidas durante aquele período, que ganhou novos argumentos linguísticos na atualidade.

As investigações em Educação anunciam novas trajetórias para compreender as práticas educativas e os saberes delas originados (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA; FRANCO, 2008a; PIMENTA; FRANCO, 2008b; ROLDÃO, 2010; TRINDADE; COSME, 2010). Os aspectos que envolvem as relações com os saberes que configuram a docência na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que problematizam as características da formação do professor, colocam o desafio de inserir investigações que considerem os alunos nessa discussão.

Durante a reflexão caminhamos na direção dos sujeitos, fizemos algumas pausas no trajeto que serviram para analisar se estávamos seguindo as luzes dos

referenciais escolhidos e, ao mesmo tempo iluminando pontos ainda obscurecidos como nossas escolhas em relação aos sujeitos e à escuta de suas vozes.

[...] quase sempre os relatos que perduram ocultam outras vozes na composição da narração e outras vivências. É assim que construímos os sujeitos que participam nos diversos cenários em que nossas vidas transcorrem. A Educação é um deles (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p.11).

Para dar conta do problema da pesquisa, iniciamos no mês de agosto de 2011 os contatos com os ex-alunos na tentativa de definir os sujeitos participantes. O “universo populacional” desta investigação consistiu, portanto, nas turmas para as quais a pesquisadora, na então condição de professora de Educação Física, lecionou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período de 2005 a 2008, totalizando aproximadamente 280 estudantes.

Todos os ex-alunos, quando finalizaram o Ensino Fundamental em 2008, receberam da secretaria da escola uma lista com nomes de instituições escolares que ofereciam o Ensino Médio na cidade de São Paulo, com orientação que procurassem aquelas localizadas no entorno do bairro onde residiam e estudavam, pois teriam mais facilidade para efetuar a matrícula. Apesar das orientações, os pais, os responsáveis e/ou os próprios ex-alunos tinham autonomia para escolher qualquer outro estabelecimento de ensino das redes pública estadual ou municipal e particular para efetuar a matrícula.

A maioria dos ex-alunos e seus responsáveis procuraram unidades escolares nas proximidades de suas casas, mais precisamente no bairro de São Miguel Paulista localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Orientada pela direção da escola e pelas indicações de alguns ex-alunos, eu selecionei seis escolas, todas localizadas também na região leste da cidade. Antes das primeiras visitas, realizei contatos telefônicos com a direção ou coordenação pedagógica das escolas, para apresentar as intenções do projeto e solicitar autorização para identificar e convidar os ex-alunos e entregar-lhes o “Termo de Livre Consentimento Esclarecido” (ANEXO 2). As autorizações foram concedidas em todas as escolas. No período de 09 a 24 de agosto de 2011 entreguei 120 termos.

A (re)entrada em campo foi marcada por muita emoção e surpresa tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos ex-alunos. No primeiro contato com os

ex-alunos, os termos foram entregues e recolhidos na semana seguinte²⁶, já com a assinatura dos responsáveis pelos interessados. Vale destacar que, durante esse intervalo, os próprios ex-alunos fizeram novos convites para outros ex-alunos nas redes sociais via *internet*, o que acarretou no aumento de mais duas escolas a serem visitadas, sendo o total de oito escolas.

Foi elaborada uma lista com os nomes, contatos telefônicos e correios eletrônicos (*e-mail*) dos interessados em participar da pesquisa. Inicialmente eram 78 interessados que já haviam sido autorizados pelos seus responsáveis legais, sendo 53 ex-alunas e 25 ex-alunos.

Durante o mês de setembro de 2011, aguardamos a definição da data para agendar o encontro para a apresentação da pesquisa, previsto para acontecer no final do mês de outubro. Foi necessária a confirmação da participação de alguns ex-alunos que realizariam as provas do SARESP-2011²⁷, ENEM-2012²⁸ e 1ª fase do vestibular da Fuvest-2012²⁹, bem como a confirmação da disponibilidade da direção da escola parceira³⁰.

A maioria dos ex-alunos estudava no período da noite e alguns no período da manhã. Aqueles que estudavam de manhã, dependendo do dia e horário, tinham disponibilidade para os períodos da tarde ou noite, inclusive aos finais de semana. Os que estudavam à noite, a maioria já trabalhava, tinham disponibilidade para os finais de semana, inclusive aos domingos.

Vale destacar que após o convite e a entrega dos termos de participação na pesquisa, os contatos feitos por *email* e pelas redes sociais por iniciativa dos ex-alunos se intensificaram, e provocaram inclusive outra demanda: convidar outros ex-alunos que, apesar de morarem nas proximidades do ACAS, estavam estudando em bairros mais distantes. Em alguns desses casos combinamos a entrega dos termos

²⁶ Nas datas combinadas de recolhimento dos termos, vários sujeitos os esqueceram ou os perderam, ou faltaram no dia da entrega. Além disso, alguns sujeitos não estavam presentes no dia do primeiro contato nas escolas, por isso foi necessário entregar outros termos.

²⁷ SARESP-2011 – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Foi realizado nos dias 29 e 30 de novembro de 2011.

²⁸ ENEM-2012 – Exame Nacional do Ensino Médio. Foi realizado nos dias 03 e 04 de novembro de 2011.

²⁹ A 1ª fase do vestibular da Fuvest-2012 (Fundação Universitária para o Vestibular) foi realizada no dia 27 de novembro de 2012.

³⁰ A direção da escola recebeu um cronograma prévio e autorizou a realização de todos os encontros para a pesquisa, conforme Termo de Autorização assinado pelo diretor (ANEXO 1), o qual disponibilizou ainda todos os espaços e alguns equipamentos necessários para a condução dos encontros.

em alguma estação de metrô da cidade que ficava entre o trajeto da casa, do trabalho e/ou da escola onde estavam estudando.

Após a organização de um roteiro (Anexo 4), o primeiro encontro foi realizado no dia 30 de outubro de 2011 com 60 ex-alunos, no ACAS. Esse encontro foi considerado como a primeira fase da pesquisa de campo, na qual apresentamos os objetivos, os procedimentos que seriam adotados durante a pesquisa e a definição de um cronograma prévio com os sujeitos efetivamente interessados em participar. Durante o encontro apresentamos imagens (fotografias e vídeos) de várias situações de aula vividas pelos ex-alunos entre os anos de 2005 e 2008 (Anexo 5). As imagens utilizadas foram consideradas como materiais de estímulo para a geração de dados ao longo das fases seguintes da pesquisa. Apesar do número significativo de ex-alunos presentes ao encontro naquele dia, muitos declararam que não poderiam participar³¹ das fases seguintes. Posteriormente, confirmaram participação 24 ex-alunos sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

3.3 Terceiro mo(vi)mento: definição e caracterização dos sujeitos

Todos os sujeitos eram moradores do bairro de São Miguel Paulista, filhos e filhas de trabalhadores (autônomos, comerciantes, donas de casa, aposentados, vendedores, profissionais liberais, empregados domésticos, bombeiros e professores) com os mais variados níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental incompleto até o Ensino Superior. Todos os 24 ex-alunos, sendo 14 jovens do sexo feminino e 10 do sexo masculino, estudaram na mesma escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental e deram continuidade aos estudos no Ensino Médio em outras escolas (estaduais regulares, estaduais de nível técnico e particulares) localizadas na própria região onde moravam ou em bairros mais próximos do centro da cidade. A idade dos sujeitos em 2011, quando iniciaram a participação na pesquisa, variava entre 17 e 19 anos.

A maioria concluiu o Ensino Médio no ano de 2011. Somente um deles estava concluindo o 3º ano quando iniciamos a coleta de dados. Todos tinham pretensão de ingressar no Ensino Superior. Dos concluintes no Ensino Médio, 5 concorreram a

³¹ As justificativas dadas por muitos alunos para não participarem da pesquisa foram: o fato de terem conseguido o primeiro emprego (alguns trabalham inclusive nos finais de semana e estudam à noite), compromissos familiares (alguns alunos já estavam casados e tinham filhos); e compromissos religiosos (algumas atividades ecumênicas teriam horários conflitantes com as atividades da pesquisa).

vagas em vestibulares sendo que 4 (do sexo feminino) ingressaram em instituições privadas e 1 (do sexo masculino) ingressou em uma instituição pública.

Enquanto alunos, todos, sem exceção, participavam e se envolviam com as aulas de Educação Física, bem como com as demais atividades promovidas pela escola. Somente um deles frequentou uma escolinha de futebol e tinha pretensão de ser atleta profissional e, se não desse certo a carreira como jogador, pretendia fazer graduação em Educação Física (Bacharelado) ou Fisioterapia.

Eram bons alunos considerando os critérios utilizados pela escola para promoção e continuidade dos estudos: notas, assiduidade, participação e envolvimento em todas as disciplinas do currículo. Utilizavam a Sala de Leitura, Videoteca e Laboratório de Informática da escola fora dos horários regulares das aulas. Participavam dos Projetos (Fanfarra e Banda Marcial, Capoeira, Danças Afrodescendentes, Teatro para Iniciantes, Grêmio Estudantil, Rádio na escola, Informativa Educativa, Cinema e Vídeo-brasileiro nas escolas) e de outras atividades extracurriculares (passeio ciclísticos, exposições artísticas e eventos esportivos) que eram garantidas durante cada ano letivo. Somente uma ex-aluna foi reprovada durante o Ensino Fundamental, em 2004³² quando estava no 6º ano, em Educação Física por excesso de faltas.

As preferências de gênero musical dos sujeitos são as mais diversas (*rock'n roll, rap, pop, samba, pagode, sertanejo, mpb e gospel*). A respeito da orientação religiosa, cinco manifestaram ser cristão-evangélicos e os demais cristão-católicos, todos influenciados pelos valores familiares. A orientação religiosa não se constituiu como barreira para a assiduidade, participação e envolvimento nas situações vividas nas aulas de Educação Física.

Na Educação Física mantinham também as condutas necessárias e esperadas em todas as disciplinas. No entanto, cada sujeito se destacava a seu modo; uns eram mais curiosos, outros criativos e se interessavam por temas e conteúdos específicos, que foram tratados ao longo do processo educativo-escolar.

No quadro a seguir apresentamos uma síntese de algumas características dos ex-alunos, sujeitos da investigação:

³² Em 2005 ela tornou-se minha aluna. Inicialmente a relação entre nós foi tensa, mas passado o período de “adaptação” de ambas a empatia foi estabelecida.

Quadro 1. Características dos sujeitos³³

Grupo Focal (GF)	Codínomo ou Apelido	Idade e Sexo	Conclusão do Ensino Médio	Ensino Superior	Ocupação/ Profissão	Continuidade nos estudos (pretensões)
GF1	Mandhy	17, F	2011	Não	Vendedora	Computação
GF1	Janah	18, F	2011	Não	Auxiliar de transporte escolar	Letras/ Espanhol
GF1	Tati do Vale	18, F	2011	Não	Não trabalha	Secretariado
GF1	Taty Andrade	17, F	2011	Não	Não trabalha	Administração
GF1	Satiro	17, F	2011	Não	Teleatendente	Ainda não sabe
GF1	Braal	17, M	2011	Não	Empacotador	Engenharia
GF1	Abbas	18, M	2011	Não	Recuperador de Crédito	Engenharia Ambiental
GF1	Nunes	17, M	2011	Não	Ajudante Geral	Direito
GF1	Oliveira	17, M	2011	Não	Ajudante Geral	Direito/Polícia Federal
GF1	DJ	17, M	2012	Não	Organização de eventos	Administração
GF1	AAC	17, F	2011	Não	Não trabalha	Contabilidade
GF1	Lê	17, F	2011	Jornalismo 1º ano, particular	Recepcionista	Jornalismo Internacional
GF1	Paulo	17, M	2011	Não	Não trabalha	Engenharia elétrica
GF2	Gustavo	17, M	2011	Não	Não trabalha	Psicologia
GF2	Geh	18, M	2011	Não	Atleta bolsista	Educação Física ou Fisioterapia
GF2	Line	18, F	2011	Letras 1º ano, particular	Secretária Estagiária	Professora de Português/Inglês
GF2	Poo	18, M	2011	Não	Não trabalha	<i>Designer</i> de Jogos
GF2	Lan Ramalho	18, M	2011 ³⁴	Economia 1º ano, pública	Não trabalha	Economia
GF2	Bina	17, F	2011	Psicologia 1º ano, particular	Jovem aprendiz	Psicologia
GF2	Leh Maximus	17, F	2011	Não	Não trabalha	Nutrição
GF2	Angel	18, F	2011	Não	Não trabalha	Pedagogia
GF2	Lary	18, F	2011	Fisioterapia 1º ano, particular	Não trabalha	Fisioterapia
GF2	Lory	19, F	2011	Não	Promotora de Vendas	Necropsia
GF2	Tammy	19, F	2011	Não	Teleatendente	Serviço Social

³³ Visando garantir o anonimato dos participantes e preservar a sua individualidade, os codinomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos. As informações foram obtidas em 2012.

³⁴ Lan Ramalho foi o único concluinte do Ensino Médio em escola particular, pois obteve uma bolsa de estudos integral.

3.3.1 Grupos Focais (primeira etapa)

Segundo Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

No entendimento de Krueger (1988), o grupo focal pode ser empregado para compreender a diversidade de percepções e atitudes a respeito de fatos, produtos ou práticas. Ao grupo focal, destaca o autor, aplicam-se também ideias relativas à entrevista não-estruturada, pois sua característica fundamental é promover a reflexão revelada a partir das “falas” dos participantes, permitindo que eles ao mesmo tempo apresentem seus posicionamentos, suas concepções, conceitos e impressões a respeito de um assunto específico.

Para Gatti (2005), a técnica do grupo focal é muito utilizada em abordagens qualitativas em pesquisa social, e vem sendo cada vez mais utilizada também em pesquisas educativas. Segundo Bunchaft e Gondim (2004), em alguns casos o grupo focal pode se constituir, como fonte de dados autossuficiente, fonte preliminar e associada a outros procedimentos, dependendo dos achados que forem feitos durante o caminhar da pesquisa.

Na composição de um grupo focal, é importante que os objetivos da pesquisa sejam considerados. O grupo pode ser homogêneo quanto à experiência comum dos participantes a respeito de um determinado assunto ou tema, porém pode ser heterogêneo com relação a outras características, e assim sendo:

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para que se realiza o trabalho. Então o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar (GATTI, 2005, p.18).

Segundo Barbour (2009), algumas questões práticas de planejamento e execução dos grupos focais são sugeridas para desenvolver materiais de estímulos, tais como: preparação do ambiente, elaboração e escolha de instrumentos e estratégias adequadas e preparação do moderador para condução dos encontros.

Os materiais de estímulos – fotografias, vídeos, músicas, textos, reportagens, objetos, histórias em quadrinho, *charges* etc. – podem suscitar e trazer à tona aspectos particulares para contribuir com o detalhamento do problema da pesquisa (BARBOUR, 2009; FLICK, 2004). Barbour (2009) também sugere que podem ser desenvolvidas vinhetas para elaborar conhecimentos que possam ser incorporados, seja na sequência dos encontros dos grupos focais ou em outras técnicas posteriormente utilizadas como em entrevistas individuais ou em questionários.

Castro e Besset (2008, p.12) contribuíram de forma significativa sobre o ato de pesquisar que foi importante na orientação das estratégias durante os encontros dos grupos focais:

Pesquisar é também buscar o que se quer pesquisar no contexto onde isso acontece, e ao se procurar, então, estar nesses contextos, as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção, uma vez que estão sujeitas a negociações, mal-entendidos, esquecimentos, ou até recusas. Significa, outrossim, que na pesquisa com crianças e jovens os “desvios” provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-se e redirecionando-a.

O pesquisador pode antecipar aspectos do desenrolar da pesquisa, principalmente quando se encontra envolvido subjetivamente com a problemática levantada. No entanto, as surpresas ou os sustos são imprevisíveis. Para Barbour (2009) algumas estratégias e materiais de estímulo nem sempre têm o efeito desejado. Nunca podemos ter certeza dos significados subjacentes que os materiais podem ter para os participantes. Porém, apesar dessa incerteza, os trabalhos que têm utilizado esse tipo de recurso estimulador têm conseguido gerar dados que revelam práticas sociais com significados para a vida das pessoas (VILLAGELIM; PRADO, 2008).

O grupo focal, para Laville e Dione (2004), é uma técnica de entrevista especial dirigida a mais de uma pessoa ao mesmo tempo. O principal interesse é que seja recriada uma forma de contexto ou de ambiente social onde o sujeito pode interagir, defender pontos de vista e contestar os dos outros.

Para se tornar profícua, a discussão deve ser centrada em um tema ou em um conjunto de informações organizadas. O moderador, no caso o pesquisador, pode elaborar algumas perguntas para lançar e manter os diálogos entre os

participantes. Essas perguntas, salientam os autores, precisam ser abertas, pois o objetivo principal é garantir condições para que as pessoas se expressem.

A organização e definição para a quantidade de pessoas na composição de cada grupo sugerida na literatura é variável, ou seja, não há um “número mágico”. Parece existir um consenso que os grupos focais tenham no máximo 12 ou 14 participantes, contando com a desistência de alguns durante o período e no mínimo três participantes (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009).

Apesar do consenso parcial “do número” aproximado e necessário para formar um grupo focal, Gondim (2002) conduziu uma pesquisa com vários grupos focais compostos por quantidades variadas de estudantes universitários de diversos cursos, inclusive com estudantes de Educação Física. Dadas as características, dificuldades e amplitude do alcance de seu tema – identidade profissional – um desses grupos era constituído por apenas dois participantes.

A justificativa de sua conduta deve-se à dificuldade de levar adiante uma pesquisa com jovens no campo educacional brasileiro, valorizar a presença e disponibilidade daqueles que se prontificaram a participar, além de questionar certos critérios, quanto ao número ideal para compor um grupo focal, visando contribuir para a geração de novos conhecimentos.

Com a definição da quantidade de participantes, organizamos dois grupos. Utilizamos como critérios a presença de ex-alunos de ambos os sexos, que tivessem estudado junto pelo menos um ano durante os anos de 2005 e 2008. Esses critérios visaram garantir certa homogeneidade e ao mesmo tempo a heterogeneidade dos grupos. O GF1 foi composto por 13 sujeitos, sendo sete do sexo feminino e seis do sexo masculino; o GF2 foi formado por sete sujeitos do sexo feminino e quatro do sexo masculino, sendo composto por 11 sujeitos no total.

O primeiro encontro com cada um dos GFs foi considerado como a segunda fase de geração de dados da pesquisa. O encontro com o GF1 foi realizado em dezembro de 2011 e com o GF2 em março de 2012.

Para essa fase dos GFs foi elaborado um instrumento contendo duas partes (ANEXO 6). A primeira parte buscou traçar um perfil dos sujeitos, e a segunda parte seguiu um roteiro de questões para orientar a perseguição de pistas que pudessem evidenciar ou desvelar aspectos das situações vividas nas e com as aulas de Educação Física, e que indicassem os indícios de como foi estabelecida a relação com os saberes por esses sujeitos. Cabe mencionar que os sujeitos dos dois GFs,

solicitaram que o material de estímulo apresentado em outubro de 2011, na primeira fase da geração de dados, fosse visto novamente.

Cada um dos encontros teve duração de aproximadamente duas horas. Ambos foram gravados em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritos. Esses procedimentos contribuíram para levantar as primeiras evidências a respeito do problema de pesquisa colocado, assim como direcionar as estratégias para o segundo encontro com cada um dos grupos.

Em concordância com os 24 sujeitos foi criado um “perfil coletivo” (fechado) em uma rede social para facilitar o contato com os ex-alunos/sujeitos que participaram da investigação. Além da rapidez na troca de informações, a página do grupo, que atualmente tem 143 membros ex-alunos, incluindo a pesquisadora, permitiu a postagem de outras imagens dos ex-alunos em situações de aulas do período no qual foram estudantes do Ensino Fundamental no ACAS.

Vale lembrar que o espaço do grupo virtual foi criado com o consentimento dos ex-alunos e seus responsáveis, sendo minha responsabilidade administrá-lo. O critério de inclusão e participação era ter sido aluno da professora-pesquisadora no ACAS a partir do 6º ano, entre os anos de 2005 e 2008. Não importava se estavam ou não participando da pesquisa.

Os sujeitos acessavam as mensagens, arquivos e fotos e comentavam a respeito das experiências vividas de forma livre e espontânea, bem como suas lembranças dos colegas de turma; socializavam seus endereços atuais, condições de vida, além de tomarem conhecimento do cronograma e desenvolvimento da pesquisa – mesmo entre aqueles que não participaram parte da pesquisa – e atualizavam suas experiências recentes no Ensino Médio ou no Ensino Superior. As experiências familiares e de trabalho foram pouco mencionadas nesse espaço³⁵.

Os comentários postados pelos sujeitos permitiram identificar aspectos que envolviam as situações de aula, já que por meio das imagens as lembranças de certos momentos foram compartilhadas, comentadas e revelaram detalhes que puderam ser aproveitados na complementação do conjunto das informações geradas.

³⁵ Alguns ex-alunos, apesar de morarem no mesmo bairro e estudarem em escolas próximas, tinham perdido o contato. Com a criação da página nas redes sociais os laços de amizades foram refeitos, outros ex-alunos que tinham mudado de bairro, cidade, estado e país também reestabeleceram os contatos pessoais. Esse espaço virtual continua sendo acessado semanalmente, conforme foi possível acompanhar até o início de setembro de 2014.

Para dar sustentação prévia aos questionamentos que fizemos ao problema que destacamos, realizamos uma terceira fase para a geração de dados na pesquisa, na qual organizamos mais um encontro com cada um dos dois GFs. Houve a necessidade de realizar, ainda durante essa fase, entrevistas individuais de explicitação³⁶. Essas duas escolhas estratégicas estão detalhadas no quarto mo(vi)mento.

3.3.2 Colaboradores da pesquisa: observadores críticos e operadores das câmaras

Estávamos preocupados em garantir a rigorosidade na condução da pesquisa, por isso convidamos alguns professores-pesquisadores para serem colaboradores.

Foram convidados dois observadores críticos para acompanhar os encontros dos grupos focais. Os observadores são sugeridos na literatura (BARBOUR, 2009), pois assumem um papel importante para que os encontros possam seguir dentro de princípios éticos, bem como contribuir com os sujeitos da pesquisa para que o rigor seja mantido. Os observadores podem opinar e tecer sugestões para o desenvolvimento da pesquisa.

A participação e envolvimento de um ou mais observadores, de acordo com Aschidamini e Saupe (2004), reforça o cultivar da atenção, contribui com o pesquisador na condução e interlocução entre os sujeitos do grupo, aponta os registros/anotações das principais impressões verbais e não verbais, bem como pode ficar atento à aparelhagem audiovisual utilizada³⁷. Além disso, é importante ressaltar que o observador tenha algumas competências necessárias para sintetizar e analisar as falas e comportamentos dos sujeitos participantes durante as sessões dos grupos, e paciência para esperar e intervir quando necessário.

Ao final de cada sessão foi realizada uma avaliação entre a pesquisadora e os observadores críticos acerca das discussões, comportamentos, sentimentos e sensações promovidas naquele encontro. Foi elaborada uma síntese das ideias

³⁶ Agradecemos ao Prof. Dr. Bernard Charlot que sugeriu o referencial sobre *entretien d'explicitation* (VERMERSCH, 2004, 2010) por ocasião do Exame Geral de Qualificação, realizado em maio de 2013.

³⁷ Fizemos a opção por convidar outros professores para operarem os equipamentos de áudio e vídeo, já que no projeto piloto foi percebido que a atenção dos observadores críticos deveria voltar-se única e exclusivamente para a discussão do grupo focal.

preponderantes para combinar as estratégias seguintes, caso a pesquisadora decidisse realizar mais de um encontro.

Os observadores críticos escolhidos tinham conhecimento da temática em questão na investigação, bem como conhecimento do trabalho realizado na escola. Foram escolhidos dois observadores: um professor (OC1) e uma professora (OC2). O OC1 foi doutorando vinculado a um programa de Pós-Graduação em Educação Física na linha de pesquisa de “Formação profissional no campo de trabalho da Educação Física”, em uma instituição pública no Estado de São Paulo. O OC1 investigava, à época, os saberes compartilhados por professores-pesquisadores de Educação Física escolar (SANCHES NETO et al., 2011).

Já a OC2 era uma recém titulada professora-doutora, vinculada a um programa de Pós-Graduação em Educação Física na linha de pesquisa de “Educação Física escolar”, em uma instituição privada na cidade de São Paulo. A OC2 realizou uma investigação a respeito dos valores humanos presentes no currículo e no tratamento dos conteúdos das aulas na perspectiva dos alunos e de professoras, tendo como referência os conceitos de *habitus* e *illusio* de Pierre Bourdieu (FREIRE, E., 2012).

Ambos os observadores também foram professores da rede municipal de ensino de São Paulo. O OC1 trabalhou durante cinco anos e a OC2 por mais de 10 anos na referida rede de ensino.

Os dois contribuíram com sugestões para a elaboração dos instrumentos de geração de dados. Também foram convidados a participar da primeira fase (definição dos sujeitos), porém somente o OC1 teve disponibilidade. No entanto, compartilhou as primeiras impressões com a OC2. Quando definimos os sujeitos na primeira fase e apontamos o cronograma da segunda fase – do início de encontros com os GFs, a OC2 não pode participar. Como os encontros foram gravados em áudio e vídeo, disponibilizamos os arquivos que foram por ela assistidos e analisados. Posteriormente os dois OCs, sem a presença da pesquisadora, marcaram um encontro para conversar sobre a coerência das estratégias e agendaram outro encontro para definirmos em conjunto sobre a realização do segundo encontro com cada um dos GFs.

Durante os encontros dos GFs, os OCs fizeram perguntas aos sujeitos sempre que as interações davam indícios de mudança de foco ou quando percebiam que algumas respostas foram dadas sem que tivessem entendido a colocação da

pesquisadora ou de algum outro sujeito. A participação dos OCs não causou qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos; muito pelo contrário, todos se mostraram tranquilos e em determinados momentos das interações chegaram a utilizar o “nós” em algumas respostas incluindo também a professora-pesquisadora, como se o entendimento da colocação feita precisasse transmitir a ideia de conjunto para se referirem a determinadas situações. Percebendo isso, os OCs também passaram a se referir a cada grupo como “vocês” nas perguntas, incluindo a professora-pesquisadora.

Os instrumentos e estratégias de todas as etapas foram compartilhados antecipadamente com os OCs por *email* antes de cada encontro a ser realizado.

Foram também convidados outros sete professores colaboradores de Educação Física para operar as duas filmadoras, que se revezaram no cronograma definido. Eles receberam algumas orientações a respeito da pesquisa. A intenção era que pudessem captar as expressões e manifestações dos alunos durante os encontros; registrar as expressões corporais e mudanças de postura e comportamentos para facilitar o momento da transcrição para geração e análise dos dados. Todos os sete professores colaboradores trabalham na Educação Básica com diferentes níveis de ensino e utilizam diferentes recursos tecnológicos em suas aulas. Cinco deles são Especialistas em áreas correlatas da Educação Física, um deles é Mestre em Educação e outro é Doutorando em Psicologia.

A seguir apresentaremos o quarto mo(vi)mento realizado durante o percurso metodológico.

3.4 Quarto mo(vi)mento: as perspectivas de análise com os sujeitos

Os efetivos protagonistas desta pesquisa são os sujeitos ex-alunos, que numa reunião de esforços colaborativos foram interlocutores dessa investigação que buscou desvelar os saberes que lhes são próprios, tendo como ponto de partida os próprios sujeitos e suas experiências com as aulas de Educação Física na escola.

Nesse sentido uma das grandes questões a ser resolvida pela escola é, sem dúvida, em que posição aparece o aluno quando pensamos sobre o que deve ser ensinado/aprendido, do que é fundamental, essencial, do que vale a pena fazer parte do currículo na sua perspectiva. Os conteúdos de ensino têm a ver com o processo de produção de sentidos por parte dos alunos. É uma problemática que

interpela a própria vida. Há, desse modo, a necessidade da busca pela compreensão das relações com os saberes, que ajudem o jovem (aluno, educando, aprendente) a se localizar, a se posicionar e a intervir no mundo.

Assim, as investigações que tomam como ponto de partida e chegada a escola precisam também reconhecer os alunos como sujeitos reais e concretos, pois é possível que eles nos ajudem a revelar, à medida que se revelam diante dos próprios saberes, sobre como nos constituímos, como nos percebemos e como sabemos ser professores.

Os procedimentos escolhidos para colocar os sujeitos em compartilhamento de experiências, sejam eles denominados grupos focais, grupos de discussão ou grupos dialógicos, tiveram a intenção de quebrar a rigidez de posições (DOMINGUES, 2006; GATTI, 2004; GONDIM, 2003; MORGAN, 1997; MORGAN; KRUEGER, 1993; WELLER, 2006), e refletir a respeito da necessidade de outros procedimentos e estratégias.

Parafraseando Freire (2005, p.67), o investigador que aliena a ignorância e se mantém em posições fixas e invariáveis, será sempre aquele que sabe, enquanto os supostamente investigados serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega o objeto e o conhecimento como processos de busca. Como previsto na elaboração do percurso metodológico, alguns procedimentos permitiram ter liberdade nas estratégias e nas técnicas e, ao mesmo tempo, contribuíram para manter o rigor epistemológico do investigador na organização da pesquisa.

3.4.1 Grupos focais (segunda etapa)

Os 24 sujeitos, os dois observadores críticos e os outros sete colaboradores se comprometeram a continuar o caminho em conjunto nas fases posteriores da pesquisa. No entanto, quando organizamos a terceira fase constituída pelo segundo encontro com cada um dos GFs, alguns sujeitos não puderam prosseguir por vários motivos (novos horários de trabalho, estudos e compromissos particulares). Foi necessário reagrupar os sujeitos, mantendo a seguinte composição: GF1 com oito sujeitos e GF2 com cinco sujeitos. Optamos, então, por organizar os encontros desta etapa com novas condições.

A realização da segunda rodada com cada GF, inicialmente prevista para setembro de 2012, só foi possível ser realizada no mês de dezembro. Para esta

etapa elaboramos um instrumento com duas estratégias (ANEXO 7): uma individual e outra coletiva. Na primeira estratégia solicitamos que os sujeitos individualmente completassem por escrito a seguinte expressão: “O saber com a Educação Física...”.

Na segunda estratégia foram utilizadas 69 frases, elaboradas previamente com base nas convergências das falas e interações entre os sujeitos na primeira etapa dos GFs. Essas frases foram apresentadas aos sujeitos para que pudessem identificar coletivamente se eram coerentes com seus pontos de vista. Além disso, solicitamos destacassem se as frases podiam expressar algum sentido relacionado às próprias experiências evidenciadas na primeira etapa, complementando a expressão: “O saber com a Educação Física...”.

Cabe informar novamente que todas as frases foram enviadas com antecedência aos OCs para que pudessem opinar ou tecer algum tipo de comentário a respeito. No dia do encontro as frases foram recortadas em formato de tiras e embaralhadas com a ajuda dos OCs.

Esses momentos também foram gravados em áudio e vídeo, sendo que os sujeitos permaneceram sozinhos na sala para realizar a tarefa. As câmeras permaneceram ligadas, porém não houve qualquer supervisão da pesquisadora ou dos colaboradores. Foram orientados a conversar quando tivessem que escolher as frases que fizessem sentido ou fossem pertinentes para eles. Três critérios foram estabelecidos para que selecionassem e agrupassem as frases: concordância total do grupo, concordância parcial de alguns membros do grupo e discordância total do grupo com a frase. As interações entre os sujeitos durante o processo de escolha das frases foram analisadas por meio do *software QDA (Qualitative Data Analysis) Miner*³⁸, que é um programa computacional específico para análise de dados qualitativos. O *software* foi utilizado complementarmente como um dos procedimentos metodológicos, facilitou o gerenciamento do grande volume de dados e gerou uma perspectiva diferenciada e panorâmica dos dados, sem que perdesse o caráter eminentemente qualitativo da interpretação.

Após as duas estratégias (individual e coletiva), foram apresentadas duas questões para os sujeitos: (i) O que torna uma aula interessante ao ponto de desejá-

³⁸ O programa foi criado em 2004 e é de propriedade da *Provalis Research*, empresa sediada em Montreal, Canadá. A versão utilizada foi a 4.0.11 (distribuída em dezembro de 2011), que era a versão mais recente e completa até a finalização desta pesquisa.

la?; (ii) O que torna uma aula de Educação Física interessante ao ponto de desejá-la?

As interações provocadas por essas duas questões foram analisadas em conjunto com a discussão feita pelos sujeitos durante a seleção dos complementos da frase “O saber com a Educação Física...”. Para compreendermos de forma mais ampliada e respondermos à problemática da pesquisa, no final de cada um dos encontros, os sujeitos apreciaram um novo arquivo com mais de 300 imagens (fotografias e vídeos) das situações vividas nas aulas de Educação Física, que foram mencionadas por eles mesmos durante o primeiro encontro.

Cada imagem fotográfica ou vídeo foi escolhido considerando como critérios os conteúdos, uma situação tratada em aula e se quem mencionou os conteúdos ou situação estava presente na imagem ou vídeo. A intenção foi tentar saber se os sujeitos tinham algo mais a falar sobre o que viveram, alguma lembrança na memória ao ver as imagens. Na figura a seguir, como exemplo, apresentamos três imagens que compuseram o referido arquivo:



Figura 6. Situações vividas nas aulas

Percebemos que muitas situações mencionadas antes da apreciação final do arquivo tinham sido mencionadas quando tratamos das questões que se relacionavam com o interesse que envolvia a participação nas aulas. Notamos que, em acordo com Bauer e Gaskell (2010), as imagens de fato potencializam as falas e estimulam as lembranças e memórias dos sujeitos.

3.4.2 Entrevistas de explicitação

Após a finalização da segunda etapa que envolveu separadamente os dois GFs, realizamos novas transcrições e categorizações. Como previsto, lançamos mão de outra estratégia individualizada para aprofundar o entendimento de algumas categorias. Utilizamos como procedimento o *entretien d'explicitation*, ou *entrevista de explicitação* (VERMERSCH, 2004, 2010) para dirimir dúvidas a respeito da argumentação dos sujeitos, bem como certas peculiaridades atribuídas a cada um deles por ocasião da análise das interações. Realizamos treze entrevistas desse tipo, tendo como dispositivo um questionamento específico para cada sujeito sobre a sua argumentação predominante durante as etapas dos GFs. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Para cada entrevista de explicitação é necessário, segundo Vermersch (2004), elaborar um dispositivo a partir do que se deseja explicitar, um plano de ação e um local adequado, mas também uma mediação garantida pela presença sensível de um investigador, formador, líder ou supervisor que facilite as condições da tomada de consciência e forneça orientação ao sujeito. Essa mediação constitui um dispositivo de interlocução e uma técnica coerente.

A necessidade de explicitação da ação por meio de entrevista é a preocupação central no trabalho de Vermersch (2010), que define o *entretien d'explicitation* como uma forma de ajudar o sujeito a se reportar a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar sua descrição. Faingold (2004) indica que esta abordagem consiste em acompanhar um sujeito na exploração de um momento singular de sua trajetória. O pesquisador guia o sujeito, orientando-o tanto a evocar a situação vivida quanto a mergulhar em sua própria memória.

Existe, desse modo, um auxílio para verbalizar o que foi vivido, bem como para suscitar os elementos implícitos trazidos à consciência, buscando os sentidos e

as questões que permeiam o momento evocado. Em outros termos, a entrevista de explicitação é um “contrato de comunicação” baseado na confiança mútua e no qual há um convite para explorar um momento específico que se viveu.

Além disso, os elementos sensoriais são essenciais no processo de rememoração do vivido. Como perspectiva de pesquisa, é essencial que o sujeito volte-se para ele mesmo, para a situação singular na qual os sentidos emergiram em todas as suas dimensões de significado. É assim que se busca alcançar os elementos implícitos da argumentação. Para Vermersch (2010) há informações que circulam a ação como “satélites”: os saberes, as finalidades, o contexto e os comentários sobre a ação, que podem assumir a forma de racionalizações, justificativas e julgamentos.

De acordo com Faingold (2004), na entrevista de explicitação busca-se acessar e decodificar o sentido da ação. Isto desperta emoções, valores, experiências, crenças, representações etc. que são de foro íntimo do sujeito, uma vez que ele próprio é quem escolheu o momento particular a ser compartilhado. Contudo, a explicitação culmina com um “momento-chave” identificado pelo aprofundamento da situação analisada em todas as suas dimensões.

Entretanto, há várias diferenças entre a análise de uma argumentação feita individualmente e a análise em grupo. Na análise individual, um momento forte da trajetória pessoal é evocado e a atenção se prende àquela imagem. Daí decorre a exploração subjetiva do que foi vivido e a solicitação de uma explicitação. A atenção se volta novamente à imagem do vivido e trata-se, então, de investigar as questões identitárias que afloraram nesse processo.

Ao passo que a análise em grupo se dá por meio de uma síntese, um relato ou uma sequência de interações que podem ou não se complementar. Daí é instalado um contexto e passa-se a questionar os sujeitos a respeito de fatores como: identidade, desejos, tomada de posição, opinião sobre suas argumentações. Pode-se, inclusive, solicitar outro momento para discutir e retomar a análise após um determinado período de tempo, como feito nas duas etapas com os GFs.

A finalidade da explicitação é a decodificação dos sentidos subjacentes aos processos vividos. Ambas abordagens, individual e em grupo, podem ser utilizadas de forma isolada ou combinada. Nesta pesquisa optamos por realizar a análise individual de cada uma das treze entrevistas de explicitação.

4 MO(VI)MENTOS COM OS SUJEITOS

[...] É para mim, uma aula que eu mais aprendi, a aula que eu admirei. Até hoje ela está pelo resto da vida. [...] Vôlei, você lembra do vôlei? Vôlei eu aprendi e Tango me apaixonei.

(Jannah, sujeito da pesquisa)

Em busca de possíveis respostas à questão que propusemos, buscamos compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados com e nas aulas de Educação Física, na direção de: i) identificar quais saberes são elaborados pelos alunos com e nas aulas de Educação Física; ii) interpretar qual relação os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências vividas nas aulas de Educação Física; iii) explicitar o que é o saber com e na Educação Física na perspectiva de sujeitos (professora e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

Como mencionamos no capítulo anterior – Escolhas Estratégicas – quatro mo(vi)mentos foram provocados no desenrolar do processo investigativo, e agora discutiremos os resultados dessas “provocações” à luz de uma interpretação, respectivamente: dos registros introspectivos e sistemáticos, das interações entre os sujeitos e dos indicadores das suas relações com os saberes. A cada mo(vi)mento apresentamos uma figura com a síntese dos caminhos que escolhemos.

4.1 Primeiro mo(vi)mento: os registros introspectivos



Figura 7. Primeiro mo(vi)mento

O nosso “primeiro passo” na dinâmica dos mo(vi)mentos provocados foi dado de modo introspectivo, com base em registros introspectivos. Esses registros foram gerados a partir de um exercício introspectivo de reconstruir de modo crítico e autocrítico a própria prática, que foi realizado por meio de narrativas em formato de memoriais. Tais narrativas evidenciaram minhas expectativas, enquanto professora, diante da relação com o saber dos ex-alunos e contribuíram para rememorar os caminhos trilhados durante a elaboração do conhecimento com a Educação Física.

Os cinco memoriais implicaram a reflexão sobre um conjunto de ações intencionalmente planejadas, porém com certo distanciamento e discernimento. Cada memorial apontou questionamentos sobre os modos tradicionais de conhecimento científico (NÓVOA, 2000) e permitiram reconstruir o vivido, consistindo em uma forma de reaprender sobre si mesmo (JOSSO, 2004; RICŒUR, 1999). O quadro 2, a seguir, apresenta a síntese das temáticas recorrentes nos memoriais.

Quadro 2. Temáticas dos memoriais

Cinco memoriais temáticos
1º Relações do conhecimento e prática: escolhas para tornar-se professora de Educação Física, influenciadas pelas trajetórias percorridas na Educação Básica e diretamente com professores;
2º Tríade de ensino: a) proposição de desafios adequados; b) sensibilidade à participação dos alunos; c) gestão da aprendizagem. Essa tríade pode ser potencializada por meio das parcerias colaborativas;
3º Narrativas etnográficas: a importância dos sujeitos interlocutores com suas próprias experiências vividas; o confronto com seus próprios valores e seus modos de ser – “ir e vir” constante;
4º Relação teoria e prática na formação pessoal e profissional: compartilhar experiências com professores, que se dispõem a ensinar ao mesmo tempo em que aprendem (intencionam saber mais a respeito de quem são e porque são como professores);
5º Os discursos como práticas sociais: a fala e a escrita constituem-se como formas que os sujeitos encontraram para comunicar o mundo e valorar as experiências originadas em contextos peculiares que, por meio de estratégias diversas, demarcam territórios e disputam poder.

Os memoriais permitiram identificar o sentido das minhas intencionalidades como professora em relação à aprendizagem dos ex-

alunos. O ser humano pode lançar mão de vários recursos quando precisa identificar aspectos que o orientam a recordar e compreender melhor determinadas situações vividas. Alguns recursos estão disponibilizados e registrados em fotografias, filmes, gravações em áudios, documentos, cartas, objetos, desenhos, rascunhos em papel, impressos, virtualmente na internet, etc. e também na própria memória de cada um. As lembranças podem contribuir para justificar determinadas expectativas e ações em relação a algumas coisas.

Quando identifiquei que o sentido principal dessa pesquisa orientou-me na direção de ex-alunos, não abri mão de colocar em cena a minha própria presença nesse processo. Um exercício introspectivo de resgatar as lembranças de situações vividas em aula com diferentes turmas de ex-alunos, concomitantemente à (re)entrada em campo, que pudessem descrever as expectativas a respeito do que pretendia ser ensinado aos ex-alunos no espaço e tempo do ensino. Como primeiro passo para realizar um distanciamento, antes do encontro que definiria os interessados por participar da pesquisa, “consultei” as minhas próprias lembranças como fonte de registros introspectivos, ou seja, registros que vieram à tona na memória, e que pudessem caracterizar minhas expectativas. Os registros introspectivos foram escritos sem consulta aos registros sistemáticos (planejamentos anuais e planos de aulas) que, por sua vez, estavam envolvidos na elaboração do trabalho docente com os ex-alunos na escola. Chamamos de expectativas do saber³⁹ aos registros introspectivos que foram lembrados. Para Bosi (2003) a memória retoma as lembranças mais fecundas e não se restringe ao espaço específico em que as situações foram vividas, ela escolhe lugares privilegiados de onde pode se alimentar. O Quadro 3, a seguir, apresenta as expectativas do saber elaboradas a partir dos registros introspectivos.

³⁹ Essas expectativas de saber foram encaminhadas aos observadores críticos antes do encontro que definiu os sujeitos interessados em participar da pesquisa. Tais expectativas auxiliaram os observadores no momento das interações com os participantes dos grupos focais.

Quadro 3. Expectativas do saber

Expectativas do saber	
Adquirir	hábitos saudáveis;
Alimentar-se	de forma adequada;
Analisar e criticar	as escolhas feitas;
Analisar	a própria condição de vida e como tal condição dificulta ou facilita as conquistas na vida;
Andar	de patins, de bicicleta, de <i>skate</i> ;
Andar/usar, manipular e equilibrar-se	de pernas-de-pau, fazer malabares com objetos, contorcer o próprio corpo, em cima de objetos;
Apreciar	os movimentos feitos pelos colegas de turma;
Assistir e associar	[assistir] televisão e [associar] com o que aprendiam nas aulas de Educação Física (EF);
Chutar, rebater, lançar e arremessar	determinados objetos;
Comportar-se	de maneira apropriada;
Compreender	a história e transformação de determinados jogos em esportes; as atividades/aulas propostas; como os jogos coletivos ou as modalidades coletivas para serem “jogadas” precisam ser compreendidas: como se joga, as regras, os espaços possíveis e criados, outras pessoas para jogar; determinados conceitos e associá-los com as experiências vividas: força, equilíbrio, resistência, flexibilidade, potência, agilidade; enquanto sujeitos a importância de experiências diversificadas para fazer comparações e escolhas; o próprio corpo; que as sensações e sentimentos variam de uma pessoa para outra quando realizam determinadas tarefas nas aulas;
Compreender e gostar	[compreender] como os nomes e modos de [gostar] de determinadas manifestações culturais estão associados à origem e necessidades dos seus criadores;
Confiar	nos colegas de turma;
Confiar e questionar	a professora;
Conquistar	boas notas nas provas;
Diferenciar	jogo e esporte;
Elaborar e criar	[elaborar] e [criar] materiais alternativos;
Elaborar e intervir	[elaborar] projetos e [intervir] no bairro a partir das experiências das aulas de EF;
Escolher	uma atividade física que tenha relação com as experiências vividas, com as necessidades e condições socioeconômicas;
Escolher e organizar	os grupos para participar das aulas;
Escutar para compreender e conhecer	[escutar] para [compreender] as informações/orientações e transformá-las em conhecimento [conhecer];
Estudar	para compreender se aprendeu ou não;
Fazer	amizades na escola (relatei para eles que até hoje tenho amigos da época em que era aluna na escola pública); diferentes posições com o corpo; registro por escrito das experiências da aula;
Fazer e criticar	as escolhas;
Fazer/ter	boas relações com os professores;
Gostar	da escola;

	da ginástica, da capoeira, de percussão corporal, de jogar o futebol, de chutar, de jogar o basquete, de jogar o jogo de queimada e suas variações, do atletismo, de saltar, de correr, arremessar, de rebater, das atividades circenses, do circo, de ir ao circo, do base 4, do jogo dos cones, do revezamento no atletismo, de saltar no colchão, do judô, do karatê, do boxe, da esgrima, de dar risada, do flagbol, do “futebol-americano”, do <i>goalball</i> , do beisebol, do voleibol, de fazer massagem em si mesmo e nos colegas de turma, de dançar o tango, o merengue, o forró, o samba, o <i>hip-hop</i> , de entender <i>black music</i> , de falar/discutir sobre preconceito (gênero, étnico, aspectos pessoais e interpessoais), de jogar tênis, de fazer uma batalha/desafio no hip-hop, de jogar o handebol, de arremessar e saltar no handebol;
	das atividades e aulas propostas;
	de carregar, transportar, projetar, massagear, tocar o corpo do outro;
	de criar os próprios jogos nas aulas;
	de falar sobre as experiências vividas, as que foram boas e não boas;
Gostar e aprender	[gostar] de [aprender] com a esgrima, os movimentos possíveis e desafiadores dessa luta, os equipamentos utilizados;
Gostar, compreender e analisar	as histórias das modalidades esportivas;
Gostar, compreender e se tornar	[gostar] de [compreender e se tornar] curioso com relação aos aspectos do funcionamento do corpo/organismo (função do coração, fígado, pâncreas, aparelho digestório, rins, diafragma);
Gostar e estudar	[gostar] de [estudar];
Gostar e fazer	os trabalhos e pesquisas em casa;
Gostar, fazer e compreender	[gostar] de [fazer] e [compreender] a importância da atividade física;
Gostar, ouvir e entender	[gostar] de [ouvir] e [entender] a história e transformação das modalidades esportivas;
Gostar e saber	[gostar] de [saber] que as características de cada um (pessoais e interpessoais) influenciam o envolvimento com “determinadas coisas” [conteúdos] e por isso é importante escolher como, com quem e por que queremos/precisamos “fazer as coisas”;
Gostar e ver	[gostar] de [ver] os colegas de turma realizando as tarefas propostas nas aulas com satisfação e apreciação estética;
Gostar e valorizar	a EF e as aulas;
Identificar	o que é ritmo; o que é equilíbrio; o que é jogo; o que é esporte; o que é ginástica; o que é luta; o que é criar o próprio jogo;
Identificar e compreender	que os movimentos/gestos de cada um não podem ser reproduzidos ou copiados;
Identificar, compreender e entrevistar	[identificar] e [compreender] como certas manifestações sofrem alterações ao longo do tempo e [entrevistar] outras pessoas pode ser uma forma de [compreender] tais alterações, o voleibol foi um exemplo disso;
Jogar	os jogos criados no bairro com os amigos;
Justificar	os motivos da ausência, não participação e não envolvimento nas aulas;
Ler	textos e se possível associar com as experiências nas aulas de EF;
Localizar	no bairro a existência de espaços para criarem novos jogos e atividades;
	no bairro a existência de espaços para vivenciarem determinadas atividades vividas nas aulas de EF;
Olhar	as posições do corpo dos colegas de turma;
Opinar e criticar	sobre as aulas de EF;
Organizar	um festival esportivo na própria aula;
Organizar-se	sozinho e em grupo para participar das atividades [aulas] propostas;
Participar	de eventos na comunidade/bairro;
Perceber	a mudança no próprio corpo e no corpo dos colegas;
	como as características pessoais e interpessoais vão se modificando;

	como que o bairro onde moram é diferente quando comparado aos demais: infraestrutura, equipamentos de lazer, áreas públicas e praças;
	na TV, em filmes a presença de conteúdos da EF;
	que a participação e envolvimento nas aulas ajudariam nas provas e na realização das tarefas;
	que determinadas habilidades facilitam a participação e o envolvimento nas atividades vividas nas situações das aulas;
	que frequência e participação nas aulas de EF ofereciam possibilidades de conhecerem e vivenciarem “conteúdos” que não poderiam ser aprendidos fora da escola;
	que para lutar é importante conhecer o próprio corpo e o corpo do colega para fazer e criar determinados movimentos;
	ritmo próprio de cada durante a realização de determinadas tarefas;
	seu corpo sendo carregado, transportado, projetado, massageado, tocado pelos outros;
Perceber-se	enquanto uma pessoa única;
Perceber e comparar	[perceber] a influência do centro de gravidade agindo no corpo quando na realização de determinada tarefa e [comparar] com as diferenças corporais (por exemplo, para fazer uma cambalhota? O centro de gravidade auxilia ou dificulta de que maneira?);
Perceber e valorizar	a importância da avaliação das aulas de EF a partir das experiências vivenciadas para si próprio e também para a melhoria do meu trabalho;
Planejar	em conjunto com a professora e com os colegas;
Poder	fazer escolhas próprias;
Preparar-se	para as aulas de EF;
Registrar	em várias linguagens o que foi vivenciado nas aulas;
Relacionar e criticar	as experiências com a própria realidade;
Respeitar	as diferenças entre os colegas;
	os moradores do bairro (vários espaços foram utilizados para as aulas);
	uns aos outros;
Respirar	[respirar] melhor;
Rir	de si e dos outros;
Ser	autônomo;
	boa pessoa;
	caprichoso;
	disciplinado;
	honesto consigo mesmo, com os colegas de turma e com a professora;
	ousado e criativo;
	pessoa agressiva, porém não violenta;
	sensível diante da dificuldade dos outros e de si mesmo;
Usar	os equipamentos disponíveis nas aulas (objetos de aprendizagem);
Valorizar	a corresponsabilidade no envolvimento, na organização dos conteúdos de ensino e estratégias das aulas [planejamento participativo, grupos operacionais];
	a história de vida de cada um;
	a importância de experiências significativas na escola relacionadas à EF;
	a maneira como eu organizava a aula com eles;
	a si mesmo e os demais colegas da turma;
	as diferentes maneiras que os colegas manifestam suas preferências;
Valorizar e criticar	os professores;
Não atrapalhar	não [atrapalhar] as aulas;
Não desvalorizar	não [desvalorizar] algo que não compreendeu por não [ter] se envolvido;
Não ser	não [ser] obrigado a [participar] e [opinar];
	não [ser] passivo e omissivo;
Não ter	não [ter] vergonha ou medo.

No Quadro 3 (p.106) podemos perceber que as expectativas a respeito do que os ex-alunos poderiam ter aprendido aproximam-se das figuras do aprender, destacadas por Charlot (2000). A heterogeneidade como tais figuras representam as possibilidades de aprender qualificam de algum modo as minhas expectativas, formuladas enquanto professora do Ensino Fundamental, acerca da importância dos ex-alunos dominarem o uso de determinados objetos (objetos-uso), da valorização destes mesmos objetos que “incorporam” saberes (objetos-saberes), da importância da participação e do envolvimento nas aulas (atividades – tanto do ponto de vista pessoal quanto interpessoal), da valorização das próprias potencialidades e da dos outros (dispositivos relacionais).

Tal aproximação com as figuras do aprender evidencia que as expectativas confirmam o que tradicionalmente tem sido atribuído como função do professor: levantar expectativas durante um processo que prevê a educação de outros sujeitos que, supõe-se, ainda não aprenderam ou ainda não sabem determinadas coisas e, conseqüentemente, precisam ser educados para fazerem certas relações com um mundo já existente. Além disso, também aponta para a necessidade de que o professor fomente a criticidade dos alunos para o sentido de transformação de suas vidas.

Para Charlot (2005) os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora o professor considere este algo “simples”. Segundo o autor, eles gostariam de “entrar” na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Essa barreira intransponível torna-se um sofrimento profissional, salienta o autor, e se constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radical entre dois seres bem parecidos.

Parafraseando o autor, nós, professores de Educação Física, conhecemos bem esta “experiência impossível” de estar diante de alunos que não compreendem algo aparentemente “simples” de ser feito e que, quando percebemos isso, desejaríamos nos colocar no corpo do próprio aluno para fazer o que deveria ser feito em seu lugar. Apesar de professor e alunos serem semelhantes, enquanto seres humanos, diferenciam-se porque cada um é único em suas próprias experiências.

Nesse sentido, o ato de educar exige, de toda forma, pensar criticamente sobre determinadas expectativas com relação aos alunos e suas possibilidades de aprender. A corporeificação da palavra, no entendimento de Freire (2002), contribui para que o professor não faça de seu trabalho com o aluno uma mera transferência de saber. Para Freire, o pensar certo é fazer certo. E acreditamos que tal afirmação não se encontra orientada apenas pela segurança da argumentação, mas está respaldada pelas experiências de cada um. O professor não pode “obrigar” ou “encher a cabeça” do aluno para que tenha determinadas experiências, porém pode viabilizar situações para que o aluno mobilize-se para experiências com algo.

4.2 Segundo mo(vi)mento: os registros sistemáticos



Figura 8. Segundo mo(vi)mento

O segundo passo foi consultar os registros sistemáticos que compuseram os arquivos dos planejamentos e anotações sobre o desenvolvimento do processo educativo, os quais não foram consultados durante a introspecção para elaborar os registros introspectivos. Os registros sistemáticos foram produzidos ao longo dos anos de 2005 a 2008. Realizados semanalmente, constituíram parte da organização e sistematização do ensino⁴⁰, e abrangiam: planos de ensino, situações de aulas, organização e realização de tarefas ou resolução de problemas dos ex-alunos em grupos nas aulas e fora da escola, construções de objetos e

⁴⁰ Esta sistematização e organização foram realizadas após um Planejamento Participativo, que era feito com os ex-alunos de todas as turmas a cada início de ano letivo, analisado por mim e reavaliado em conjunto com eles no ano subsequente. Cada sala, organizada em grupos, apontava suas expectativas sobre o que gostaria de aprender durante o ano letivo.

equipamentos para as aulas, avaliações, visitas pedagógicas periódicas pelos locais do bairro e da cidade, etc. Foram úteis e também importantes para desenhar a trajetória percorrida em conjunto com os ex-alunos durante o processo educativo, compondo os registros sistemáticos desta pesquisa. Porém a qualidade da importância, atribuída por cada um, só pode ser explicitada a partir das relações que os sujeitos estabeleceram com o que aprenderam nas aulas.

Decidi expor para os leitores desta Tese, a título de exemplo, um dos planos de aula (situação de ensino) sobre esgrima que foi implementada com as turmas de ex-alunos. A temática que envolveu a luta esgrima foi uma das mais lembradas pelos alunos nos grupos, assim como a temática que envolveu as aulas de tango. A intenção aqui foi apresentar aulas elaboradas por mim e vividas pelos sujeitos. Claro que folhas de papel não expressam as experiências vividas pelos sujeitos, as emoções e sensações, as incertezas e as surpresas que deram vida à escrita elaborada desse instrumento de organização do ensino.

Como estamos falando de um grupo de ex-alunos que tiveram vivências específicas com as quais puderam ter experiências singulares, para orientar e suscitar o leitor à curiosidade em saber como se desenrolou essa situação de ensino, apostamos que o exemplo do plano de aula pode colaborar inclusive para pensar nos vários temas ou situações que estão mencionados ao longo do texto pelos sujeitos durante suas lembranças com a Educação Física.

Assim acreditamos poder contribuir para a compreensão da Educação Física na escola, aos olhos de quem não a vivencia em toda a sua complexidade diária na condição de professor ou aluno. A impressão que circula no senso comum sobre as aulas de Educação Física está baseada nas próprias vivências como alunos; a maioria das pessoas passou pela escola, com suas lembranças bem ou mal sucedidas, muitas vezes restritas às aulas nas quais os alunos se agrupavam para jogar futebol, ou ver os mais habilidosos e corajosos em um enfrentamento em geral desprovido de sentido para quem assistia.

A seguir apresentamos a Figura 9, na qual há mais detalhes sobre um dos planos de aula, e a Figura 10 que mostra alguns ex-alunos vivenciando a respectiva aula:

EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva
Componente Curricular - Educação Física
Profª. Ms. Luciana Venâncio

Alunos/Alunas: 7ª série (8º ano do Ensino Fundamental) Data 07/09/2007

Tema – As lutas na vida do ser humano – Por que lutamos?

Conteúdos

- > **Elemento Cultural – Luta/Esgrima**
 - As lutas com Implementos – quais são?
 - Esgrima/golpes: balestra e estocada
- > **Movimentos**
 - Combinação de Movimentos: locomoção e equilíbrio – andar, correr, saltar, esquivar, estender e flexionar
- > **Aspectos Pessoais e Interpessoais:**
 - Funcionamento dos órgãos: coração, fígado, pâncreas, baço, pâncreas:
 - Fígado: Inativação de drogas e de toxinas e excreção dos produtos da degradação (desintoxicação)
 - Coração: enviar sangue rico em oxigênio a todas as células que compõe o nosso organismo
 - Baço: produzir anticorpos e proteger o organismo contra Infecções
 - Pâncreas: secreta hormônios que regulam os níveis de glicose sanguíneos
 - Características Individuais e as implicações para execução dos movimentos característicos da Esgrima;
 - A influência das capacidades físicas (velocidade e agilidade) na realização dos movimentos
- > **Demandas do Ambiente:**
 - História: Contexto Histórico da Esgrima
 - Sociologia: Grupos sociais – por que as pessoas lutam ou brigam? Quais as consequências para a sociedade contemporânea?
 - Luta e Briga: são a mesma coisa?

Objetivos: (Localização, Compreensão e Reflexão)

- > compreender as características que diferenciam luta e briga;
- > identificar e nomear as lutas que utilizam implemento e presentes no cotidiano – mídia/tv;
- > perceber e realizar movimentos que envolvam locomoção e equilíbrio;
- > perceber se o implemento influencia ou não a realização de determinados movimentos;
- > opinar e posicionar-se diante dos conceitos de luta e briga;
- > compreender a função de alguns órgãos para realização e escolha de algumas atividades do cotidiano;
- > identificar e compreender a influência de algumas capacidades físicas na realização de alguns movimentos;

Estratégias:

- Chamada Temática

Fazer a chamada e solicitar que os alunos mencionem palavras associadas as lutas e/ou briga;

- Reconhecendo as Lutas

Nomes de lutas usam implementos nas mãos; na sequência contextualizar a Esgrima – qual o objetivo dessa luta? Quais as características dos praticantes dessa modalidade de luta? Onde percebemos essa luta no cotidiano?

- Pega toque

Durante aproximadamente um minuto – os alunos em dupla com um giz na mão ou não cada aluno tentará tocar o colega e depois contar quantos toques conseguir realizar;
Identifique com os alunos as partes que foram tocadas e introduza os conceitos do fígado, pâncreas, coração e baço;
Pergunte aos alunos se conhecem os nomes dos implementos utilizados na esgrima (espada, florete e sabre);

- Compreendendo a luta esgrima

Dividir os alunos em grupos (depende da quantidade de alunos da turma);
Cada grupo deverá confeccionar as espadas com jornal (o professor pode solicitar que os alunos tragam de casa a espada já confeccionada para ganhar tempo se achar necessário);
Solicite que os alunos se organizem para os confrontos e definam os pontos a serem conquistados a cada toque nos órgãos identificados da 3ª etapa;

- **Touche!**

Organize um corredor de aproximadamente 8m de comprimento e 1,5m de largura (área para o confronto); Os grupos (as duplas) deverão confrontar-se nessa área durante 30 segundos – todos devem participar dos confrontos (orientar-os a não tocar o rosto); Antes de iniciar os movimentos solicite aos alunos que passem a ponta da espada na tinta guache (o toque colorido será o indicativo do ponto conquistado); Registre os confrontos realizados.

- **Identificando as características individuais na esgrima**

Após os confrontos solicite que os alunos identifiquem as características pessoais e interpessoais de cada um durante o confronto; quais movimentos foram realizados? Quais capacidades físicas são necessárias para potencializar os movimentos característicos da esgrima?

Avaliação

10 critérios:

- **Atitude:** presença, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitude específica (vc trouxe materiais solicitados pelo professor, durante a realização das atividades de ensino em dupla sentiu alguma dificuldade com seu colega? Vc percebeu alguma dificuldade do colega na realização dos movimentos? Como colaborou com seu(s) colegas antes e durante a atividade de ensino?);
- **Procedimento:** conhecimento tático, aproveitamento de demonstrações e procedimento específico (apresente e descreva os nomes e movimentos dos golpes da esgrima ensinados, descreva os aspectos que facilitaram ou dificultaram a realização dos movimentos, qual dos movimentos realizados ou aprendidos você sabia executar/realizar antes do professor ensinar/demonstrar?);
- **Conceito:** conhecimento declarativo, aproveitamento de informações verbais e conceito específico (quais os nomes dos implementos utilizados na esgrima, apresente o nome de um órgão do corpo humano e sua função no organismo humano; qual o objetivo da luta esgrima?)

Solicite aos alunos que mencionem o que é necessário para realizar uma luta?

E para uma briga o que é necessário?

Por quais motivos as pessoas lutam e brigam?;

Quais as consequências das lutas e das brigas?

Solicite aos alunos que mencionem os movimentos realizados nos confrontos: que tipos de deslocamentos fizeram (Para frente? Para trás? Para os lados? Etc.);

Todos tiveram condutas respeitadas durante a realização dos movimentos?;

Quais as principais dificuldades para realizar os movimentos?

As características individuais influenciaram de que forma a participação nas lutas?

O "funcionamento" do corpo humano exerce influência nas lutas? Como?

Se possível filme ou fotografe a aula e apresente os vídeos/fotografias com os movimentos feitos pelos alunos para que possam apreciar seus próprios movimentos ("Se-Movimentar")

Opção: Solicite que os alunos assistam ao vídeo com antecedência ou grave o mesmo e depois das experiências apresente aos alunos para que possam identificar os movimentos realizados por esgrimistas;

Vídeo – (caso não seja possível apreciar o vídeo, apresente imagens aos alunos da esgrima, dos implementos e do espaço para o confronto)

Esgrima brasileira ganha presente

<http://video.globo.com/Videos/Player/Espportes/0,,GIM127687-7824-ESGRIMA+BRASILEIRA+GANHA+PRESENTE,00.html> (acesso em 05 de setembro de 2007)

Recursos Necessários:

10 folhas de jornal – folha dupla (para cada aluno); fita adesiva; tinta guache de várias cores (pares de cores diferentes); camiseta clara (identificar os toques); câmera fotográfica

Material opcional – disco de papelão (caixa de pizza) pode ser utilizado para o local a ser tocado pela espada, nesse caso é necessário que os alunos pendurem o mesmo no tronco, desenhe as áreas correspondentes aos órgãos a serem tocados pela ponta da espada.

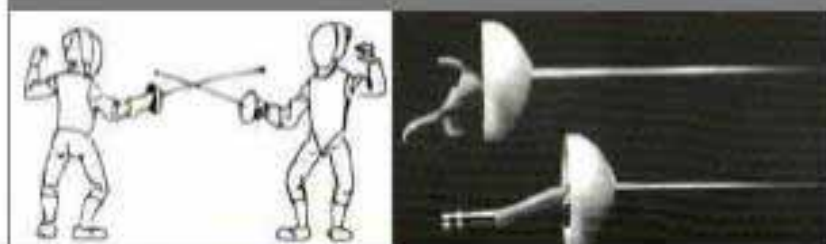
Texto/Material para o aluno saber mais:

A esgrima é composta por três armas:

- **Espada**

- Florete e
- Sabre

Espada



Alvo válido ressaltado na cor branca.

- O toque é dado com a ponta da arma e é válido em todo o corpo (ver a figura acima).
- Quem tocar primeiro ganha o ponto.
- A lâmina é de seção triangular com no máximo 90cm.

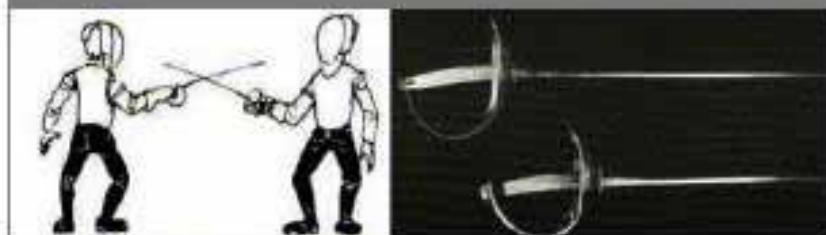
Florete



Fig2: Alvo válido ressaltado na cor branca.

- Também toca de ponta e é válido apenas no tronco (ver figura acima).
- O florete apresenta algumas diferenças na regra diante da espada, dentre elas a que mais se resalta é a de que se os dois esgrimistas tocarem juntos, o toque é dado ao esgrimista que estiver ganhando a frase d'armas, ou seja, aquele que estiver atacando, ao contrário da espada, onde o toque é dado aos dois.
- A lâmina também mede 90cm e é de seção quadrangular, porém é mais fina do que a lâmina da espada.

Sabre



Alvo válido ressaltado na cor branca.

- O sabre toca de ponta e de corte (lado) acima da cintura, e assim como o florete tem a vantagem do toque para quem está atacando.
- A lâmina mede no máximo 88cm e é de seção retangular.

Em um campeonato, em primeiro lugar é dividido os grupos (escolhidos através do ranking), em seguida joga-se os grupos (em combates que vão a cinco) que classificam para as chaves eliminatórias (em combates que vão a quinze) até que se chegue ao grande campeão.

Fonte: Federação Paulista de Esgrima - <http://www.esgrima.org.br/?pag=modalidade> (acesso em 05 de setembro de 2007)



Imagem2 – Curso de esgrima para crianças, observar o detalhe do colete colorido indicando onde o toque deve ser feito - <http://www.flickr.com/photos/7423241@N05/2753145639/> (acesso em 05 de setembro de 2007)

Formação permanente:

CARREIRO, Eduardo A. Lutas, In, DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. Educação Física no Ensino Superior: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CARVALHO, Célia A. O elemento cultural lutas nas Educação Física escolar: um relato de experiência. Brasília: Ministério do Esporte/UnB/CEAD, 2007. (disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>)

OLIVEIRA, Leandro P. & SANCHES NETO, Luiz. Aulas de Educação Física com aplicação da pesquisa-ação: a sistematização de uma proposta temática no cotidiano de duas escolas, In, Brasil/MEC. A Educação Física no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Natal:UFRN/PAIDÉIA, 2007.

OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES NETO, Luiz, VENÂNCIO, Luciana; OKIMURA, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. Sistematização de conteúdos temáticos na Educação Física escolar: uma proposta de professores pesquisadores. In. FONTOURA, Paula. (Ed.). Coleção pesquisa em educação física, 4 (pp.270-274), Jundiaí:SP:Fontoura. Anais do 10º Congresso Paulista de Educação Física. (disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>)

Sites:

Grupo de Estudos Professores-Pesquisadores em Educação Física Escolar:
<http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>

Confederação Brasileira de Esgrima: <http://www.brasilesgrima.com.br/historia.htm>

Federação Paulista de Esgrima: <http://www.esgrima.org.br/>

Figura 9. Plano de aula de esgrima



Figura 10. Aula de esgrima

Na Educação Física brasileira há uma “queixa” recorrente desde as proposições didático-pedagógicas apresentadas nos anos de 1980, tanto dos seus propositores acadêmicos quanto dos professores que trabalham nas escolas de Educação Básica, que os conteúdos sugeridos pelos primeiros fossem aplicados pelos segundos aos alunos. Em continuidade, os segundos questionam que gostariam de saber como os primeiros concretizariam o ensino daqueles conteúdos propostos nas aulas. A “queixa” está longe de ser resolvida, porque a argumentação é circular e, portanto, não amplia e tampouco aprofunda o debate.

A sistematização dos conteúdos e conhecimentos a serem elaborados pelos alunos nas aulas de Educação Física são desafios para o tratamento pedagógico que é feito por cada professor. Entretanto, os professores compartilham pouco as soluções encontradas para resolver tais desafios. Por isso, a atribuição de sentido dos alunos está atrelada às características das relações que os mesmos fazem, quando reconhecem a importância de alguns saberes que lhes são ensinados nas aulas, a despeito da falta de trabalho colaborativo entre os professores. Nesse sentido, conforme afirmam Trindade e Cosme (2010, p.73):

Face à exigência dos compromissos profissionais que um professor, entendido como interlocutor qualificado, estabelece, importa reconhecer que os docentes não poderão continuar fechados num individualismo que, por causa desses compromissos, deixou de fazer sentido. É que a interlocução obriga a repensar as atividades que acontecem numa sala de aula e esse é um processo que obriga a partilhar saberes, a reflectir, em conjunto, sobre as experiências educativas por si vividas, a reconstruir, enfim, o conjunto de saberes profissionais que têm ao seu dispor. Trata-se, contudo, de uma abordagem que não poderá ser captada por via exclusiva da sua vertente técnica (TRINDADE; COSME, 2010, p, 73).

Os autores prosseguem, reforçando que a qualificação dos professores é necessária para mostrar que são capazes de desencadear processos comunicativos que sustentem e expliquem as ações promovidas para que os alunos possam aprender. Essa qualificação decorre da necessidade de, em primeiro lugar, reconhecer os alunos como seres dotados de saberes e de competências diversas que não poderão ser ignorados no curso do desenvolvimento de projetos educativos. Em segundo

lugar, a qualificação se constrói pelo fato dos professores possuírem um conjunto de saberes e competências, e por assumirem a consciência pedagógica explícita acerca do conhecimento epistemológico desses saberes que lhes dá condições de tratar e gerir pedagogicamente o processo de comunicação entre os seus alunos e os saberes.

Trindade e Cosme (2010, p.65) mencionam que Charlot (2000) propõe as figuras do aprender como possibilidade de conferir “visibilidade quer à dimensão epistemológica dos processos de aprendizagem, quer à dimensão intercultural dos mesmos, interpretando-os como dimensões estruturantes dos actos da aprendizagem”.

A partir desse ponto reconhecemos que é de suma importância respeitar os saberes dos alunos, mesmo sabendo que tais saberes possam estar carregados de senso comum e ideologias, e atrelá-los às questões epistemológicas e metodológicas que englobam o trabalho e ensino da Educação Física escolar. Concorremos então, durante quatro anos, com a organização dos conhecimentos que comporiam os conteúdos e com a definição de estratégias, ou seja, como ensinar conteúdos que atendessem às necessidades pessoais e interpessoais dos ex-alunos e criassem espaços e tempos como possibilidades para que também se responsabilizassem por sua própria aprendizagem.

Martins e Freire (2013) identificaram que algumas estratégias auxiliam o professor para envolver seus alunos na aprendizagem, na busca de fazer com que atribuam sentido ao conhecimento aprendido, encontrem o prazer na atividade proposta e tenham condições de acompanhar seu processo de aprendizagem. As autoras incluem o planejamento participativo como uma dessas estratégias.

A ideia de participar e corresponsabilizar-se pela própria atividade de aprender abre margem para que o processo de ensinar e aprender não seja polarizado, ou seja, professor e alunos fiquem cada um no seu lado e os conteúdos ocupem o centro do processo. Impôs-se que o “triângulo pedagógico” fosse dinamizado nas estratégias de ensino, como forma de qualificar a tomada de decisão e o diálogo para promover a liberdade na participação dos ex-alunos.

Freire e Shör (2006), sob a lógica da pedagogia libertadora, alertam que insistir na não participação do aluno na produção do conhecimento, é reforçar a permanência dos elementos responsáveis pela desmotivação, pela falta de interesse em estudar o que é “passado” em sala de aula. Nesse sentido liberdade se distancia da promoção da autonomia e enfatiza a heteronomia (FREIRE, 1983, 2002).

Antes de apresentar os conhecimentos que compuseram os conteúdos sistematizados em conjunto com os ex-alunos, ressaltamos a importância das estratégias utilizadas antes e durante o processo de planejar e organizar os conteúdos de ensino. No início do primeiro ano letivo em 2005, como eu sabia que ficaria responsável pelas mesmas turmas por um período de quatro anos, estrategicamente a ideia do planejamento participativo e do trabalho pedagógico por meio de grupos operacionais foi reforçada. A minha concepção do planejamento participativo no contexto da Educação Física escolar (VENÂNCIO et al., 2007) está amparada pelo trabalho realizado por Correia (1996), visando envolver e promover a participação efetiva e responsável dos estudantes com a própria aprendizagem.

O planejamento participativo teve como intenção promover o diálogo com os ex-alunos a respeito dos conhecimentos na forma de conteúdos escolares, identificar os seus saberes prévios e interesses, bem como valorizar a corresponsabilidade. No processo desencadeado, foram constituídos grupos operacionais⁴¹ como estratégia para viabilizar que os ex-alunos pudessem organizar-se coletivamente, conforme seus interesses, permanecendo preferencialmente os grupos com a mesma formação nas diversas situações de ensino, a fim de melhor promover a coeducação, condutas cooperativas e responsáveis.

A discussão em grupos promove o diálogo de aproximação entre os sujeitos diante dos desafios individuais e coletivos que enfrentam, e dos obstáculos a serem ultrapassados para realizar e criar novas possibilidades de movimento (KUNZ, 2004). Embora Kunz (2004, p.145) não se refira ao

⁴¹ O trabalho com os grupos operacionais foi inspirado na estratégia de mediação proposta por Kunz (2004), denominada de “grupos de discussão do movimento”. Procurei, com isto, “dar vida” ao processo educativo-escolar, ao invés de tratar cada aula como um momento isolado.

planejamento participativo, para o autor deve haver uma comunicação individual e subjetiva, consigo mesmo, uma autodescoberta de possibilidades e limites para a realização de ações que a situação propõe:

[...] essa mesma situação comunicativa deve passar pela análise do grupo, especialmente orientado pelo professor, para que não se torne uma comunicação comparativa, e com isso, frustrante para o aluno, mas, sim, uma comunicação esclarecedora de suas possibilidades e de seus limites, da origem e das consequências dessas.

Para Kunz (2004), elaborar um programa mínimo de conteúdos de ensino com graus variados de complexidade e objetivos definidos para cada ano escolar poderia contribuir para diminuir com o que ele chama de “bagunça interna” da Educação Física. Concordamos parcialmente com o autor a respeito dos graus variados de complexidade e objetivos definidos, mas que tal complexidade e objetividade fossem propostas pelos professores, já que são eles os responsáveis pela organização do ensino, e discutida com os alunos a cada etapa escolar. Assim, não correríamos o risco de hierarquizar determinados conteúdos, pois a diversidade de conhecimentos a serem sistematizados, ensinados e aprendidos seria definida a partir de interesses que pudessem fazer sentido para os sujeitos (alunos e professores) explicitados em um projeto político e pedagógico, e a função social e política da Educação Física na escola não estaria relegada a segundo plano (VENÂNCIO, 2005).

Por compreendermos que todo processo educativo precisa ser intencional, a tal “bagunça interna” a que se referiu Kunz (2004), poderia ser substituída por compromissos compartilhados entre alunos e professores. Freire (2002, p.140) adverte que “todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto”. Uma das funções políticas e sociais da escola, segundo Freire (2002, p.141), é a produção sistemática de conhecimentos. É por isso:

[...] que o ensino de conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

Por exemplo, um critério discutido e definido junto com os ex-alunos, quando estes cursaram o 6º e 7º anos foi que cada grupo tinha que conter pelo menos um menino ou menina. No 8º e 9º ano esse critério foi retirado, visto que identificamos que a coeducação não dependia da formação heterogênea (meninos e meninas) nos grupos, e sim das relações interpessoais com todos, não só do “seu grupo”.

Durante o planejamento participativo, os ex-alunos, nos grupos operacionais, discutiam e escolhiam os temas e os conteúdos que tinham interesse em aprender durante cada ano. Uma sistematização em formato de blocos de conteúdos temáticos (SANCHES NETO; BETTI, 2008) foi adaptada e organizada de modo a atender a realidade e os interesses dos alunos, minha própria autonomia e posicionamento pedagógico e os propósitos daquela escola. Os temas e conteúdos foram organizados e reorganizados durante os oito semestres de estudos durante a segunda etapa do Ensino Fundamental. O aprofundamento desses temas e conteúdos levou em consideração os interesses, envolvimento e engajamento dos alunos das sete turmas. A figura a seguir representa os blocos de conteúdos temáticos que subsidiaram as aulas:



Figura 11. Blocos de conteúdos temáticos. Adaptado de Sanches Neto e Betti (2008, p.15)

Além dessas duas estratégias (planejamento participativo e grupos operacionais) para o ensino dos conteúdos, outras seis estratégias (SANCHES NETO, 2007; VENANCIO et al., 2010) foram utilizadas ao longo do processo educativo, quais sejam: (i) atividades paralelas (facilitavam a resolução das tarefas propostas, valorizavam os modos de fazer e permitiam a exploração de outros espaços além da quadra); (ii) registro de conceitos (diferentes meios de anotação, por parte dos alunos, de informações pertinentes nas situações vividas); (iii) critérios para avaliação nas próprias estratégias (organizados e definidos conforme as características de cada aluno e grupo, e das situações a serem resolvidas); (iv) relações com temas e projetos da escola (viabilizavam a articulação de modo mais explícito com outras ações desencadeadas pelos projetos da escola); (v) elaboração de conceitos a partir da realidade (as situações vividas nas aulas eram objeto de análise crítica, e reconstruídas confrontando a realidade vivida pelos alunos fora da escola); e (vi) autodisciplina e coordenação consensual de condutas (as mudanças nas condutas individuais e coletivas).

Após a breve explicação de algumas estratégias, apresentamos a seguir uma sequência de Quadros com parte dos registros sistemáticos⁴² que foram feitos durante os quatro anos com todas as setes turmas de ex-alunos.

Quadro 4. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2005

2005 (6º ano)
1º Semestre
Jogos: diagnósticos dos jogos preferidos; jogo de “queimada” e suas variações (“queimada livre”, “quatro cantos”); voleibol, vivências com bolas de diversos pesos e tamanhos; jogos de rebater (“base quatro” e “taco”), “rouba bandeira”, jogos de correr do tipo “pega-pega”.
Esporte/Voleibol: “rede humana”; pesquisa sobre o voleibol; movimentos do voleibol (considerando as diferentes habilidades dos alunos); voleibol básico, intermediário e avançado; entrevista/pesquisa sobre o voleibol na década de 1980.
Esporte/Basquetebol: diagnóstico do que sabiam sobre a modalidade; condutas no Basquetebol; fundamentos drible, tipos de passes – peito, quicado e arremessos. Fiz uma notação para consultar um livro sobre Pedagogia do Esporte Coletivo reconhecimento da quadra; Basquete jogado na quadra inteira (4 grupos); jogo adaptado em meia quadra; teoria do Basquetebol; autonomia no jogo para definir as estratégias para jogar coletivamente; <i>Streetball</i> e a presença da música no basquete de rua.
Ritmo: Brincadeira cantada (“escravos de Jó”); percussão corporal; jogo de segurança (“João bobo”); “nó humano” (organização em grupo); avaliação de percussão corporal – apresentação de coreografia.

⁴² Para cada semestre ilustramos com uma figura referente a um dos temas tratados nas aulas.



Figura 12. Aula de Basquetebol

Quadro 5. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2005

2º Semestre
<p>Ginástica: diferentes formas de saltar; equilíbrio (estático, dinâmico e recuperado); equilíbrio em vários apoios em pé; manipulação com uso de bastão; coreografia em grupo sobre equilíbrio (vários apoios); rolamentos para frente e para trás; “ponte”; visita ao ginásio de ginástica artística/olímpica de uma Instituição de Ensino Superior privada (salto sobre o cavalo, trampolim, cama elástica, barras paralelas/assimétricas).</p>
<p>Esporte/Handebol: história do jogo; formas de passe; estratégias para jogar em grupo; alvo no Handebol; estratégias para ataque e defesa; percepção dos elementos presentes no jogo; descrição dos fundamentos existentes;</p> <p>Futebol: o significado do nome; jogo coletivo e de invasão; estratégias (semelhanças e diferenças com o Basquetebol e Handebol); as estratégias nos jogos coletivos de invasão; aferição de frequência cardíaca; pesquisa sobre Futebol e suas variações em outras modalidades; apreciação estética do filme “Uma história de Futebol”; elaboração de <i>storyboard</i> associando com as experiências do ano letivo.</p>
<p>As Práticas Esportivas e Gênero: vários episódios dos desenhos animados “Simpsons”, “Rocket Power” e “Ginger” – violência, a mulher e a prática esportiva; diferenças e semelhanças entre homens e mulheres no esporte; o tratamento dado pelos pais para motivar os filhos ou filhas para a prática esportiva; cooperação e competição; meninos e meninas juntos na prática esportiva.</p>
<p>Preconceito e Etnia: apreciação do filme “Narciso Rap” para tratar de identidade; identificação das formas de preconceito na escola; autoestima e autodeclaração étnica: de um total de 124 alunos, 62 se autodeclararam brancos (50%), 31 negros (25%) e 31 pardos (25%) antes de assistirem ao filme. Tal situação foi analisada em conjunto com outros professores, pois fazia parte do projeto político e pedagógico da escola.</p>



Figura 13. Aula de futebol de botão

Quadro 6. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2006

2006 (7º ano)
1º Semestre
Atletismo: corridas de velocidade, de resistência e de revezamento; salto em altura e em extensão; avaliação das medidas antropométricas e associação com as experiências no Atletismo.
Jogo e Esporte: conceitos para entender as semelhanças e diferenças.
Luta/Judô e Sumô: Filosofia presente nas modalidades de Luta; habilidades de estabilização/equilíbrio; conceitos de anatomia associados aos movimentos realizados (aspectos pessoais e interpessoais); discussão do conceito de Luta – Por que as pessoas lutam?; as técnicas de quadril e desequilíbrio no confronto do Judô; as projeções do oponente no Judô; o deslocamento e projeção do oponente no Sumô; a preparação do ambiente no Judô e no Sumô; a presença do outro (sem ele eu não luto).
Capoeira/Luta: discussão em grupo e coletiva (origem e história); construção de movimentos (significado dos nomes dos movimentos); golpes (“meia-lua”, “rasteira”, “benção”, “aú”); roda e instrumentos/orquestra da Capoeira (berimbau, atabaque, caxixi, pandeiro); ladainhas e toques (“São Bento grande” e “pequeno”); pesquisa sobre a origem da Capoeira; significado da palavra Capoeira; apreciação de imagens sobre a Capoeira e associação com o contexto de vida das pessoas escravizadas; combinação de sequência de golpes (no mínimo dois); leitura e compreensão de um capítulo de livro sobre o Racismo; Antropologia – uso do corpo, moradia, discriminação e emprego.
Ginástica/Exercício Físico: capacidades físicas (força, agilidade, velocidade e flexibilidade); a importância da nutrição; conceitos de estética (o que é “ser belo?”) e padrões de beleza (“ser belo” depende dos hábitos alimentares?); apreciação das obras do pintor colombiano Botero e debate a partir do conceito de formas dilatadas (criação da sensibilidade através das formas, esbelteza – valor moral x cultura da anorexia); pesquisa com parentes, amigos e vizinhos a respeito do que é Ginástica (identificação do grau de parentesco, idade, gênero e se pratica algum tipo de atividade física).

Ginástica Rítmica: aparelhos bola, arco, corda e fita; lançar, recuperar, girar, rolar e circunduzir; movimentos combinados e especializados; pesquisa entre os próprios membros dos grupos a respeito dos hábitos alimentares; construção de tabela de calorias; identificação das capacidades físicas presentes na GR; percepção dos padrões na prática da GR enquanto modalidade esportiva; apresentação de uma coreografia em grupo (combinando no mínimo dois aparelhos); confecção do aparelho fita a partir da brincadeira “barangandão”; discussão de gênero: meninos e meninas na GR; entrevista com adultos para saber se praticam atividade física e se estão satisfeitos com o próprio corpo (gostam), ou se mudariam alguma coisa e por quê.



Figura 14. Desenho feito por um ex-aluno no espaço das aulas: representação da Capoeira

Quadro 7. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2006

2º Semestre
<p>Circo: posição invertida, equilíbrio, força e pernas-de-pau; apreciação estética de um vídeo sobre Circo; associação com a Ginástica; flexibilidade, contorcionismo, malabarismo, funambulismo e “corda bamba”; visita a um Circo-escola no bairro (vivências com trapézio, lira, malabares, contorcionismo, cama-elástica, funambulismo, tecido); diferenciação entre o Circo tradicional e o Circo empresa/espetáculo (Circo no bairro e <i>Cirque du Soleil</i>); acesso ao Circo/questões de economia e administração; ; movimentos: estabilização, manipulação e locomoção; noções de treinamento, biomecânica, administração e economia.</p>
<p>Movimentos: jogos e diferentes formas de rebater (relação corpo-objeto); problematização do conceito de “movimento físico” – (deslocamento do corpo no espaço); ser humano, movimento e percepção individual (órgãos do sentido); jogos e modalidades esportivas que envolvam o rebater; pesquisa no laboratório de informática sobre: <i>Paddle</i>, <i>Tamboréu</i>, <i>Badminton</i>, <i>Squash</i>, <i>Frescobol</i>, <i>Beisebol</i>, <i>Críquete</i>, <i>Tênis de mesa</i>, <i>Tênis de quadra</i> e “taco”.</p>

e relação desses jogos com clima e ambiente (estações do ano/verão/praias); adaptação do Beisebol jogado no campo de Futebol (campo do “caveira”)⁴³; uso de equipamentos e implementos específicos: bastão, luva e bola.

Esporte/Futebol e Movimentos: chutar, rebater, arremessar, andar e correr; considerar as partes do corpo que foram mobilizadas (membros inferiores e superiores); formas de manipular e locomover-se com a bola; adequação ao espaço e relação com os outros; como controlar o corpo (aprender e controlar o movimento); o espaço físico influenciando os movimentos; regras do Futsal e construções próprias a partir das regras da modalidade esportiva; as habilidades com bolas de diferentes tamanhos, pesos e materiais (papel, borracha e couro); apreciação de uma partida de Futebol, apreciando os movimentos realizados e associando-os com as aulas; realização de um torneio de Futebol dentro de cada turma com grupos mistos e homogêneos; elaboração de tabela com jogos intergrupos (com dois jogos no mínimo); Futebol de mesa (“jogo de botão”); Futebol de areia, Futebol de campo, Futebol americano e *Flagball* (algumas turmas tiveram experiências com essas quatro modalidades esportivas em um espaço privado na comunidade).



Figura 15. Aula Circo: Equilíbrio

⁴³ Campo do “Caveira” – local público identificado e sugerido pelos sujeitos para realização das aulas de Futebol de campo, Atletismo, Beisebol, Futebol americano e *Flagball*; espaço muito utilizado pela comunidade nos finais de semana principalmente por homens adultos praticantes de Futebol de campo. O nome “Campo do Caveira”, segundo as histórias contadas pelos moradores do bairro, é que este local estava associado à violência na região nas décadas de 1980 e 1990. Conforme Sposati (2000), esta região da zona leste aparece nas estatísticas como uma área de exclusão social marcada por altos índices de violência. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/oficinas/mapa2000.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Quadro 8. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2007

2007 (8º ano)
1º Semestre
<p>Dança/Antropologia/Estética: identificação de vários ritmos associados às festas familiares e aos grupos socioculturais: Forró (significado da palavra, origem e contexto no Brasil: nordeste e sudeste/MG/SP), Samba (contextualização e diferenciação entre Carnaval, morro, favela, festas familiares, churrasco, escravidão), Merengue (associado a outros países e à Lambada “brasileira”), <i>Hip-Hop</i> (diferenciação entre Dança de rua, poesia, música, <i>Bboy</i>, “batalha” e estética); cultura e “movimento” <i>Hip-Hop</i> no Brasil: associação com cultura juvenil, <i>Rap</i>, grafite e estética/vestimenta; percussão corporal e ritmo próprio – individual e em grupo (diferenciação entre Dança, som e movimento); Tango associado aos aspectos culturais e à “identidade nacional” (Samba e Tango); as questões de gênero presentes no Tango; passos básicos masculino e feminino; apreciação estética da Dança, vestimenta e acessórios; debate: “Por que o Tango é ensinado nas escolas argentinas e o Samba não é ensinado nas escolas brasileiras?; elaboração de uma apresentação de Tango em <i>powerpoint</i>, com pesquisa na <i>internet</i>; “grande baile” com os diferentes ritmos; a Dança percebida como uma das mais remotas manifestações culturais atribuídas ao ser humano e relacionada à religiosidade, linguagem, guerra, cultura, lazer, profissão e qualidade de vida.</p>
<p>Esporte/Jogo/Flagball: características e semelhanças com o Futebol americano; o implemento (bola) como elemento influenciador na aprendizagem do jogo; possibilidades de jogar sem se machucar; estratégias de ataque e defesa no Flagball; as regras para avançar às “jardas” no campo adversário; leitura de imagem sobre os jogos com bola na vida do ser humano (a partir da obra “Jogadores com bola” de Henry Rousseau).</p>
<p>Esporte/Futebol de campo: associação com jogos com bola, festas religiosas, domínio de território e preparação militar.</p>
<p>Esporte: as características comuns entre Handebol, Futebol de campo, Beisebol, Futebol americano e Basquetebol (alvo, dinâmica do jogo, relação entre os participantes/jogadores, conquista de território/invasão).</p>
<p>Práticas Corporais Alternativas: auto-massagem e massagem; respeito ao próprio corpo e ao corpo do colega; “técnicas” para massagear (amassar, tamborilar, deslizar, torcer, alisar, friccionar); a massagem e a relação com estética, bem-estar, trabalho/profissão, cuidado com o corpo e higiene.</p>



Figura 16. Aula de forró: as festas familiares

Quadro 9. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2007

2º Semestre
<p>Vivência/Práticas sobre rodas: patins, bicicleta e <i>skate</i> foram os equipamentos escolhidos e trazidos para aula, que foi associada com o mito de Hermes (juventude, comunicação), à religião, às realidades virtuais e às formas de comunicação na atualidade comparadas às de “outros tempos”; representação por meio de desenho das experiências (as formas de comunicação dos seres humanos); utilização dos equipamentos e relação com segurança; a coeducação e a coordenação de condutas como princípios importantes para a vivência; diferentes formas de movimentos, velocidades e direções variadas.</p>
<p>Movimentos: habilidade de rebater – dificuldades e facilidades (no <i>Badminton</i>, na “peteca”, no Voleibol – iniciantes, intermediários e avançados – e na “bola de papel”); teste para avaliar a habilidade de rebater (treinamento em casa durante uma semana, para saber se houve ou não melhora nessa habilidade, considerada pelos alunos um dos movimentos mais difíceis de ser realizado); gênero e a habilidade de rebater (quem tem mais facilidade: meninos ou meninas?); identificação do rebater nas atividades do dia-a-dia; debate sobre “No seu bairro existe algum lugar para praticar/vivenciar: o Tênis, a “peteca”, o Frescobol, o Beisebol, o “taco”, o Voleibol ou o <i>Badminton</i>?”</p>
<p>Esporte/Tênis de quadra: diferenciação entre modalidades coletivas (espaço, forma de pontuação, vestimenta, acessórios); características da bola (tamanho, textura, peso, velocidade); questões históricas, sociais, estéticas e econômicas para praticar o Tênis; realização de um torneio de Tênis entre os alunos; os equipamentos: raquete e rede (adaptação da quadra/rede de voleibol para a experiência); a relação entre os equipamentos e sua influência na aprendizagem de movimentos de rebater.</p>
<p>Demandas Ambientais: Políticas Públicas (Lazer para adolescentes) e Mídias (influência nas escolhas); debate sobre a “ausência” do rebater nas mídias: “Quais modalidades presentes na Mídia/TV envolvem o rebater?”; Elementos Culturais: Voleibol, <i>Badminton</i> e Tênis (modalidades esportivas da “elite”), “peteca” (jogo) e Atividades da Vida Diária: modos de rebater uma bola de jornal; Movimentos: habilidade de rebater; Aspectos Pessoais e Interpessoais: Anatomia, capacidade física, noções de treinamento e antropologia.</p>

7ª A – Habilidade de Rebater – Grupo Operacional 1

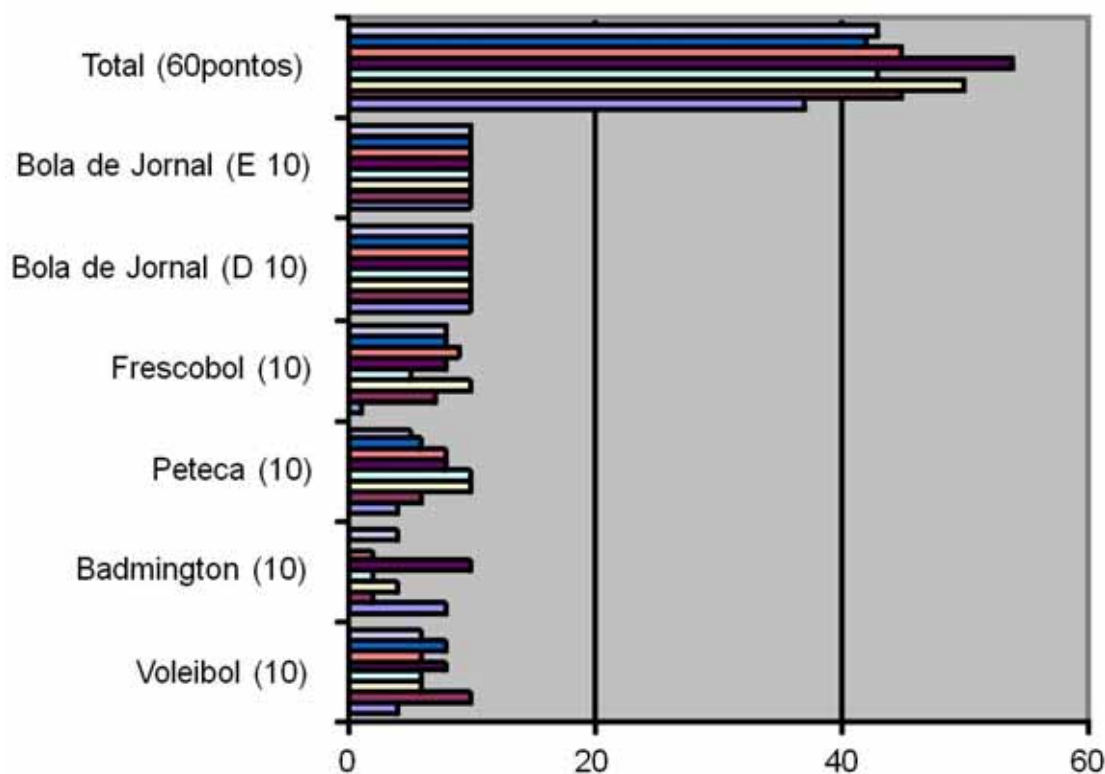


Figura 17. Gráfico elaborado pelos alunos

Acima, exemplo de gráfico elaborado pelos alunos no laboratório de informática e analisado após as experiências com o rebater; foi discutido e analisado como o contexto cultural influencia a aprendizagem dos movimentos e depende dos significados atribuídos às vivências, frequência ou constância das experimentações. As barras indicam a quantidade de acertos em cada uma das atividades paralelas propostas com ênfase na habilidade do aluno em rebater.

Jogo e Esporte: jogos em grupos e modalidades esportivas coletivas; a necessidade de princípios táticos e técnicos para aprendizagem satisfatória; noções de ataque e defesa nos jogos e modalidades esportivas.

Luta/Boxe/Esgrima: os movimentos característicos do Boxe: desviar/esquivar, socar, saltitar e cair; capacidades físicas associadas ao Boxe (agilidade, resistência, força, velocidade e potência); apreciação do filme *"Billy Elliot"* (discussão de gênero); lesões no Boxe e equipamentos de proteção; Esgrima como luta da Idade Média; o toque como elemento característico da Luta; os diferentes equipamentos; o desafio da Luta e o espaço físico para o duelo; as características pessoais e interpessoais influenciando a Luta, os órgãos do corpo humano e algumas de suas funções – Fígado: inativação de drogas, toxinas e excreção dos produtos da degradação (desintoxicação), Coração: enviar sangue rico em oxigênio a todas as células que compõem o nosso organismo, Baço: produzir anticorpos e proteger o organismo contra infecções, Pâncreas: secretar hormônios que regulam os níveis de glicose sanguíneos.

Esporte/Handebol: na perspectiva dos jogos coletivos (eu-objeto, eu-objeto-alvo, eu-objeto-alvo-adversário); a dinâmica da modalidade coletiva; o significado da palavra Handebol; a história/origem da modalidade e a relação com o gênero; o jogo com bola na mão na Grécia; debate sobre: "As regras auxiliam o jogo?"; os símbolos e códigos – jogo inteligente (jogado sem comunicação por palavras); movimentos característicos do Handebol (correr, saltar, arremessar, girar, cair e rebater); capacidades físicas mobilizadas no Handebol (velocidade, força, potência); sistemas táticos e técnicos no Handebol.



Figura 18. Práticas sobre rodas

Quadro 10. Registros sistemáticos: 1º Semestre 2008

2008 (9º ano)
1º Semestre
<p>Luta/Karatê: origem e contexto de desenvolvimento da Luta; o significado do nome; a noção de se estar “lutando com o inimigo” (Kata); características dos golpes do Karatê; o corpo como “arma” para sobrevivência; diferenciação de outras Lutas/experiências vivenciadas com o Judô, Sumô, Boxe, Esgrima, “cabo de guerra”, “briga de galo”; elaboração e apresentação de uma sequência de golpes (ataque e defesa); Judô (técnicas de quadril e de desequilíbrio – retomada de dois golpes: “<i>O-goshi</i>” e “<i>O-soto-gari</i>”).</p>
<p>Esporte/Voleibol: debate sobre: “Modalidade esportiva diferente das outras?”; espaço, relação entre os jogadores, as formas de invasão e a dinâmica do jogo (pontuação, rodízio, posicionamento – entrada, saída de rede, momento do “saque”); a habilidade de rebater combinada com velocidade, força e potência; organização de estratégias de ataque e defesa; o “saque” como a primeira forma de ataque no jogo; a influência da Mídia/TV na alteração das regras do Voleibol; curiosidades sobre a modalidade esportiva (o caso da rivalidade entre Brasil e Cuba no vôlei feminino); a estética no Voleibol (vestimentas); o “saque”, a “manchete”, o “bloqueio”, a “cortada” e os gestos do voleibol.</p>
<p>Elaboração de projetos para intervenção na comunidade durante o 2º semestre.</p>



Figura 19. Aula de Luta: judô/projeção

Quadro 11. Registros sistemáticos: 2º Semestre 2008

2º Semestre
Esporte/Futsal: o gênero e sua influência para a aprendizagem e a prática da modalidade esportiva; debate sobre: “As meninas e os meninos jogam melhor juntos ou sozinhos? Por quê?”
Demandas Ambientais/espço físico: associação com o jogo <i>Goalball</i> (para cegos); a influência da deficiência visual nas habilidades de chutar, andar, correr e cair; o aprimoramento dos órgãos dos sentidos (audição e tato).
Aspectos Pessoais e Interpessoais: sistema cardiorrespiratório, Índice de Massa Corporal (IMC) e associação com padrões de beleza; discussão sobre a necessidade de adesão a hábitos saudáveis; locais no bairro para a prática de atividade física; aferição da frequência cardíaca e percepção das alterações do funcionamento do organismo antes, durante e depois da prática de atividade física; elaboração de registros; vivência de corridas de resistência e velocidade para reconhecer a alteração do funcionamento do organismo.
Apresentação e vivência dos projetos: “garrafobol”, gincanas de tarefas associadas a brincadeiras do tipo: “pula-saco”, “colher no ovo”, “anel na farinha”, “encher o a garrafa com água” (no Telecentro “Sítio da Casa Pintada ⁴⁴ ”); pesquisa a respeito dos motivos que levam

⁴⁴ Telecentro “Sítio da Casa Pintada” - local público onde as atividades vinculadas aos projetos elaborados pelos ex-alunos foram realizadas. Os ex-alunos entraram em contato com a diretora do local para fazer a reserva do dia e local, bem como justificar o propósito da utilização. Esse Telecentro foi inaugurado no dia 19 de Outubro de 2005, 44% dos usuários são do sexo masculino, 52% possui ensino fundamental incompleto e 24% estão na faixa etária entre 11 a 16 anos. Disponível em: http://www.telecentros.sp.gov.br/unidades/zona_leste/sitio_da_casa_pintada/. Acesso em: 12 abr. 2013.

as pessoas do bairro a praticarem atividade física (pessoas entrevistadas na pista de caminhada⁴⁵); demarcação da pista de caminhada ao longo de 4Km com garrafas PET; ausência de espaços adequados para deficientes físicos praticarem atividade física na região.

Apresentação dos projetos na Universidade: para alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privada.



Figura 20. Projeto de intervenção no bairro: jogo inventado e implementado por ex-alunos

Estamos, neste momento, cientes das limitações que se impõem quando se busca descrever em palavras uma experiência vivida. E, no caso do processo educacional que estamos aqui descrevendo (e ao mesmo tempo buscando atribuir-lhe sentido), trata-se de uma experiência de longa duração no tempo, complexa e por vezes ambígua, como é toda experiência humana.

Por outro lado, os registros que apresentamos estão imbricados também naquilo que ouvimos os sujeitos pronunciarem a respeito das situações vividas. Esse “diálogo” procurou trazer um possível pronunciamento da palavra, da fala originada na ação, na atividade, no envolvimento dos sujeitos:

⁴⁵ Trata-se de um espaço público, próximo à escola, onde um grupo de ex-alunos realizou uma série de entrevistas com moradores do bairro no momento em que faziam, caminhada ou corrida, para identificar os motivos da adesão à atividade física.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p.89).

Espera-se que todo pesquisador disposto a compreender uma trajetória educativa, mesmo que nela mergulhado, o faça numa perspectiva crítica, reflexiva e autocrítica. Permita-se aprender mais sobre si mesmo, principalmente quando deseja saber mais sobre aqueles que o constituem e o ajudam a revelar toda a sua incompletude na ampliação e compreensão do saber de experiência feito (FREIRE, 2002). O aprender, nesse sentido, remete à mudança de conduta por meio de uma experiência específica. O olhar do pesquisador precisa ser objetivo, não neutro, com empatia e admiração diante das novidades e singularidades que se reconstróem.

A palavra, nas situações de ensino com a Educação Física pode ser considerada como algo de menor relevância, secundária, já que no entendimento geral, “falar” dá a impressão que não remete ao movimento, e sim à uma mera instrução que precisa ser obedecida por um outro, sem intenção. A palavra, na constituição dos elementos que caracterizam parte das situações vividas aqui apontadas, remetem ao diálogo entre sujeitos: professora e um grupo de ex-alunos.

Aliás, cabe uma crítica a algumas pesquisas em Educação Física que buscam compreender como determinados processos educativos são desencadeados e que reforçam ora saber somente sobre o professor ou a professora, ou ora saber sobre os alunos ou alunas. Todavia, tais professores ensinaram algo aos alunos e tais alunos aprenderam algo com um ou vários professores, e então, dependendo da temática e problemática a ser investigada é importante sabermos o posicionamento daqueles que promoveram determinadas situações. O processo de implicação dos sujeitos é relevante quando um fenômeno relacional está em questão.

Nesse sentido, apresentamos um apontamento valorizado em algumas pesquisas voltadas para especificidades da Educação Física (SCHNEIDER, BUENO, 2005; SANTOS, MAXIMILIANO, 2013) que merece um pouco mais de atenção. Nesses dois trabalhos, os autores trazem a preocupação com o

aluno e sua relação com o saber. No primeiro, os autores consideram que o domínio de determinada atividade, dentre outros aspectos, na perspectiva da Educação Física é importante. No segundo os autores investigam o processo avaliativo na Educação Física e concluem que avaliar, dentre outras questões, está relacionado também com o domínio de determinadas atividade. O domínio de determinada atividade compõe uma das figuras heterogêneas de aprender (CHARLOT, 2000). Essa forma de aprender pode ser orientada da seguinte maneira:

Quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais inserida no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma de enunciados [...]. Não só estudar 'a natação' basta para nadar, como também conhecer 'a informática' não garante que utilizará um computador; mesmo que, é claro, isso ajude [...]. Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender 'a natação' é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que se constituem um saber-objeto (CHARLOT, 2000, p.70).

Entretanto, na lógica processual que implica relações, não podemos considerar apenas as diferenças entre as duas relações epistêmicas, por exemplo: estudar a natação e aprender a nadar. Se há “coisas” que só podem ser aprendidas na escola, como salienta Charlot (2000), são no mínimo três as diferenças entre as relações epistêmicas implicadas na lógica que se apresenta nesta pesquisa. A primeira relação epistêmica está orientada por sujeitos que estudaram e atribuíram diferentes significados para os temas e os conteúdos. A segunda se orienta por sujeitos que aprenderam várias “coisas” movidos por interesses variados. A terceira relação pode ser orientada sob a lógica da pessoa (no nosso caso, um professor ou professora) que teve a intenção de ensinar para que os alunos se mobilizassem para aprender. Nesse sentido, o triângulo pedagógico pode ser olhado sob uma outra perspectiva, pois chama a atenção para os motivos e interesses dos sujeitos – alunos e professores – e para aquilo que valorizam no processo educativo. São os sujeitos que promovem as ações, e não os conteúdos ou atividades a serem dominadas.

Nessa pesquisa, os memoriais apresentados no primeiro mo(vi)mento valorizam a presença da ex-professora dos sujeitos, um aspecto que precisa

ser mais bem aprofundado nas pesquisas que remetem à relação com o saber, como justificado no parágrafo anterior. Neste segundo mo(vi)mento, a nossa intenção foi apresentar os registros, feitos pela professora, das situações planejadas e vividas com os sujeitos. Entendemos ser importante saber como determinadas ações são planejadas, encaminhadas e vividas quando se almeja compreender as relações com os saberes na perspectiva de alunos ou ex-alunos. Tais relações implicam a presença de outras pessoas, já que recorre ao universo escolar, o qual conta com a presença de professores tão singulares quanto os alunos, professores com diferentes histórias de vida, visão de mundo e intencionalidade política e pedagógica. Segundo Larrosa-Bondía (2002, p.27) apesar de determinado acontecimento ser comum, implica "[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal [...]".

4.3 Terceiro mo(vi)mento: as interações entre os sujeitos



Figura 21. Terceiro mo(vi)mento

O terceiro movimento caracterizou-se pela escuta dos sujeitos nas interações que promoveram a partir dos questionamentos e problematizações surgidos nos GFs. Seus interesses e pontos de vista individuais e coletivos construíram lógicas particulares, diferentes das vivências durante o processo educacional-escolar. Para organizar os dois GFs, foi importante o ambiente favorável, já que oportunizamos aos sujeitos condições para que se sentissem à vontade para opinar, discordar, concordar, falar, ouvir e serem ouvidos. Valorizamos o diálogo, que viabilizou a comunicação por meio de

interações que geraram as informações necessárias para compreender melhor o que se buscou com a pesquisa.

Um processo educativo foi rememorado tanto individual quanto coletivamente por sujeitos que narraram vários acontecimentos comuns, e nos detalhes das narrativas precisamos enxergar as singularidades. São nas ações coletivas, nos comportamentos semelhantes, nas trocas de olhares de cumplicidades das escutas que cada um se revela para os outros e trazem à tona o reconhecimento e os significados das diferentes situações vividas. Cada um é um outro parceiro que favorece o processo de rememorar, de lembrar. “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1991, p.55).

Abordaremos a seguir, de modo descritivo e interpretativo, as interações feitas pelos grupos, buscando: i) as impressões gerais das aulas de Educação Física; ii) os significados atribuídos às aulas de Educação Física. Esta escolha metodológica orientou o nosso olhar e permitiu posteriormente o levantamento dos indícios para compreender e interpretar as possíveis relações com os saberes. Tais indícios serão tratados no último mo(vi)mento da investigação.

As imagens a seguir ilustram alguns momentos dos encontros com cada um dos GFs.



Figura 22. Diferentes momentos dos sujeitos nos grupos focais

4.3.1 Impressões gerais das aulas de Educação Física

Escolhemos realizar o trabalho com os GFs na própria escola onde os sujeitos cursaram o Ensino Fundamental, e onde fui a professora de Educação Física, qual seja, a ACAS. O ambiente contribui para trazer à tona reminiscências dos sujeitos, que geraram exemplos para quem se lembrou de determinada situação escolar, e deflagrou lembranças semelhantes em outros sujeitos, porém com pontos de vista diferentes. As falas dos sujeitos se entrelaçaram, formando uma rede com novas reconstruções e significações.

O primeiro encontro, com cada um dos grupos focais, aconteceu em uma sala de vídeo⁴⁶ do ACAS, onde haviam sido realizadas com os sujeitos, a partir de 2007, reuniões de planejamento participativo, aulas de diferentes temáticas, avaliações e reuniões com os seus pais/responsáveis.

Antes de iniciarmos com os procedimentos, os sujeitos foram convidados a tomar um lanche cuidadosamente preparado no próprio espaço onde aconteceria a discussão. Durante esse momento, os sujeitos conversaram à vontade a respeito de vários assuntos, dentre eles: a finalização do Ensino Médio, o ingresso no Ensino Superior, as expectativas de ingresso no mercado de trabalho, as mudanças pessoais, lembranças de alguns colegas que moravam no bairro e que estudaram no ACAS. No entanto, o principal assunto foi a lembrança de alguns momentos vividos na própria escola com os colegas de turma, os espaços da escola e das aulas, lembranças de outros professores, funcionários, algumas confusões em que se envolveram etc.

A euforia entusiasmou o grupo a cada vez que chegava um participante, pois o mesmo virava o “assunto” da conversa. O momento prévio do lanche permitiu, além da rápida confraternização, que o grupo estreitasse relações com os observadores críticos e os professores

⁴⁶ Esta sala foi construída durante uma reforma para ampliação iniciada na escola em 2006 e o uso era prioritário para as aulas de Educação Física. Nesse espaço foram instalados aparelhos de televisão, DVD, aparelhos de som, além de cadeiras e mesas. Foi chamada de “Sala de Vídeo”, pois ficava ao lado da videoteca da escola; também era utilizada por outros professores quando não era utilizada para as aulas de Educação Física.

colaboradores. Alguns manusearam e contribuíram na instalação dos equipamentos que foram utilizados para captação de áudio e vídeo; deram sugestões para o posicionamento dos equipamentos; algumas condutas foram semelhantes às tomadas na preparação do espaço para as aulas, já que conheciam o ambiente. Esse momento também foi aproveitado para que eu desse informações a respeito de parte do instrumento (ANEXO 6 – parte 1) que precisaram preencher antes de iniciarmos a discussão. Apresentamos a seguir imagens⁴⁷ dos sujeitos que compuseram ambos os GFs.



Figura 23. Sujeitos participantes do GF1

⁴⁷ Selecionei as imagens na rede social do grupo fechado no qual os sujeitos faziam parte em abril de 2013. O uso das imagens foi autorizado pelos sujeitos.



Figura 24. Sujeitos participantes do GF2

A seguir, uma conversa espontânea flagrada entre dois sujeitos do GF2, antes mesmo de termos iniciado os procedimentos formais do encontro:

Geh – Foi aqui que eu dancei Tango!

Gustavo – Verdade, foi aqui que paguei vários micos!

Geh – É cada coisa!

[risos de ambos]

Geh e Gustavo são dois jovens que tiveram experiências bastante opostas com as diferentes manifestações de Dança, se tomarmos como referências a “vergonha”. O primeiro explicitava frequentemente sua predisposição a participar e a se envolver, a extroversão era uma das suas características. Já o segundo manifestava também interesse, porém exigia, tanto de minha parte quanto da parte dos outros colegas de turma, algumas estratégias que o tirassem da situação de constrangimento, pois era introvertido para situações que envolvessem contato corporal ou que

explicitassem pouca habilidade ou domínio (do saber) envolvido na atividade proposta.

Para um jovem, dançar um determinado ritmo como, por exemplo, o Tango, que exige contato corporal entre um homem e uma mulher, pode ser um grande desafio. Com o Gustavo uma estratégia que se mostrava eficaz era alternar os pares: ora menino com menina, ora menino com menino, ora menina com menina. Esta alternância sempre foi muito oportuna para provocar determinados desequilíbrios/equilíbrios e minimizar certas sensações de desconforto como a vergonha ou a timidez. A questão que colocávamos era: “Eu não sei dançar, o outro também não sabe, então vamos todos ter que aprender”. E naquele caso, do Tango/Dança⁴⁸, o desafio era enfrentar juntos, seja com um menino seja com uma menina.

A condução do trabalho nos GFs foi orientada por algumas sugestões encontradas nos trabalhos de Bomfim (2009) e Gatti (2005) que ressaltam a importância de: (a) introduzir a temática da discussão e mantê-la acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os sujeitos, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “pistas” das experiências em comum na própria discussão e fala/escuta dos sujeitos; (e) construir relações com os sujeitos para aprofundar respostas e comentários considerados relevantes; (f) observar as comunicações não-verbais, expressões e o ritmo próprio dos sujeitos, dentro do tempo previsto para cada encontro.

Alguns sujeitos solicitaram ver as imagens apresentadas no encontro inicial do dia 30 de outubro de 2011 (ANEXO 5), com as situações das aulas de Educação Física; com a concordância de todos, foi exibido novamente. As imagens serviram naquele momento como material de estímulo. As cadeiras foram dispostas em semicírculo para dar início à discussão com o GF2.

[Bral, Abbas, Satiro e Tati V. assistem à apresentação, fazem comentários em voz baixa entre si e riem/sorriem]

Abbas – Nossa, mano, eu era feliz e não sabia! [ri]

⁴⁸ Além do Tango, que foi a experiência que tiveram no 8ºano, outros ritmos foram sugeridos pelos alunos e pedagogicamente tratados ao longo dos quatro anos e estão indicados no Quadro 8 (p.125) dos registros sistemáticos no terceiro mo(vi)mento.

[Todos estão empolgados vendo a apresentação de fotos, não param de comentar entre si cada imagem]

Abbas – Que da hora!

Bral – É muito legal!

[continuaram vendo as fotos e citando os nomes de vários colegas de turma]

Bral – Mano, a gente era tudo pequenininho!

Satiro – Ai, essa época era tão boa!

Abbas – Eu quero voltar! [sorri]

Bral – [sorri] O tempo não volta.

[Taty A. e Janah chegam. Elas cumprimentam os demais sujeitos, animadas, e todos continuam vendo as fotos]

Na sequência de falas acima, enquanto viam as imagens das aulas, houve expressões de alegria e comoção, associadas à percepção de algumas transformações nas características pessoais, como também manifestações de nostalgia de um tempo vivido (no passado) que se reconstrói (presente). Após terem visto as imagens, solicitei que falassem a respeito das aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental no ACAS.

A seguir, houve uma interação do GF2 que apresentou aspectos relacionados a: organização e planejamento das aulas; a forma de escolher e definir os conteúdos; as preferências de certos conteúdos; as experiências com conteúdos pouco conhecidos que foram considerados novidades; o significado pessoal das aulas vividas; a confecção de objetos utilizados nas aulas; os materiais elaborados como apoio complementar dos estudos e preparação para as avaliações; a diversidade das experiências vividas; as situações cotidianas; as quedas sofridas; lembranças de cicatrizes que ainda permanecem visíveis no corpo de alguns; os momentos de alegria e diversão nas aulas.

Lan Ramalho – Eu lembro que era bem dividido, né, professora? Você dividia um mês Futebol, um mês isso, um mês aquilo. E a gente não gostava muito, só queria Futebol só!

Poo – Eram bem planejadas! Tinha um cronograma certinho pra cada aula, e era bem dinâmicas e divertidas também!

Lory – E às vezes era teórica, às vezes era prática...

Angel – A gente fazia uma aula que tinha a ver muito com a gente, ela implementava o que a gente queria ter naquele semestre, o que a gente achava de conteúdo...

Leh Maximus – E até os esportes que era meio impossível de ser praticados aqui, a professora adaptava e dava um jeito...

Angel – [ri] Nossa, era legal derrubar os coleguinhas!

Gustavo - E nunca a gente ia imaginar que ia jogar Futebol americano, ia jogar Beisebol! Judô...!

Geh – Esgrima! Esgrima eu comi até tinta, até tinta eu comi, cara! [ri]

Poo – Esgrima foi uma das aulas mais legais que a gente teve!

PP – Esgrima?

Leh Maximus – Teve uma aula de Tênis também, que a gente confeccionou as nossas próprias raquetes!

Angel – A gente fez aquele negócio da peteca, que a peteca ia pra lá e pra cá...

Gustavo – Badminton!

Poo – Flagball também.

PP – Flagball, que mais?

Bina – Eu tenho a cicatriz do jogo de Flagball!

PP – Ah, é?

Bina – Lembra que eu caí, porque o... [menciona o nome do colega de turma] caiu em cima de mim, e aí a gente deslizou, assim, na quadra! [sorri] Eu tenho a cicatriz aqui, ainda [indica o local].

PP – As marcas da Educação Física no corpo!

Bina – [para PP] Na aula de Flagball... Lembra que eu caí? Que bati a... [faz o movimento com a mão indicando a região entre o cotovelo e o meio do antebraço]

PP – Foi aqui?

Bina – Não, foi lá no campo.

Angel - Ah, a gente aprendeu umas coisas que a gente nunca pensou, tipo, massagem em Educação Física?! Quem dá massagem em Educação Física?! A gente só aprendia queima, antes! Era queima pras meninas e Futebol pros meninos!

Geh – É, mas não teve só Esporte! Teve Dança também! O Tango...

Angel – É! Foi legal, dançar!

Geh – Teve Hip-Hop, tudo, cara!

PP – O que você falou?

Lory – Da apostila. Que você falou sobre sistema cardiovascular, tava ensinando. Eu tenho até hoje a apostila, ainda! Eu estudava depois pra sua prova... [sorri] Aí você fez as apostilas azul.

PP – Eu lembro!

Poo – Tinha que correr em volta da quadra... Seis, nove...

Gustavo – Até dezoito minutos!

Angel – Aí tinha que ficar andando, pra ver se tava devagar ou tava acelerado, pra gente poder correr mais devagar, ou correr um pouquinho mais rápido! Ver o que o

nosso coração aguentava, ou o que não aguentava, porque senão você podia ter um troço, lá! [faz a encenação]

Lory – Contava quantas batidas...

Angel – Aí tava na quadra: “agora pára todo mundo! Vou contar 1 minuto aí vocês vão contar quantos batimentos vocês têm”...

Leh Maximus – [com os dois dedos no pescoço, como que aferindo a frequência cardíaca] Era 15 segundos, aí multiplicava!

Angel – Ah, é!

Geh – Tem gente que não achava o batimento, né? [ri]

Angel – Era mó legal! Era da hora!

PP – Mais alguma coisa, que lembram?

Poo – Ah, eu lembro do Boxe também...

Leh Maximus – Lembra também que a gente tinha, era Ginástica Olímpica, a gente pulava o arquinho lá que agora eu esqueci o nome...

Angel – Ahhh! A gente chegou a ir na faculdade!! Aquele negócio dos cavalos, não foi?

PP – Essa foi em outra série...

Angel – Não, mas a gente teve aqui também!

Leh Maximus – Atletismo! Aquele negócio que a gente colocava os colchões, e aí pegava e pulava! Que não podia encostar, esqueci o nome!

PP – Ahh, o sarrafo do atletismo?

Angel – É, é!!

Geh – E saltamo aquilo ali, hein, professora? Um metro e pouco, fiquei saltando aquilo ali! [dá uma piscadinha]

[todos riem porque ele tinha baixa estatura à época]

As falas dos sujeitos também indicaram os locais no bairro onde algumas aulas foram realizadas, as estratégias para reforçar determinadas informações que seriam utilizadas em outras situações, as dificuldades encontradas por alguns colegas de turma para compreender as instruções e realizar determinadas tarefas, como se apropriavam dos materiais didáticos que eram elaborados, as visitas que realizaram em outras instituições na região, as conquistas e frustrações pessoais diante dos desafios enfrentados nas situações de aula.

A seguir, uma sequência de falas de alguns sujeitos do GF1 que remetem a aspectos diferentes dos suscitados no outro grupo:

Janah – A gente zoava tanto [abaixa a cabeça e coloca a mão no rosto]

Abbas – Era da hora, mesmo!

Satiro – Era muito boa, mesmo! E a gente nem aproveitava. Nossa, eu odiava ir pra Educação Física porque era fora do horário, nossa, misericórdia, eu odiava! Mas hoje eu vejo o quanto era bom as aulas de Educação Física! [sorri]

Bral – Ah, eu gostei muito! Foi uns dos melhores anos.

Abbas – Ah, não fala isso senão eu choro!

Janah – Senão eu choro, Bral.

Abbas – Eu lembro que eu vinha aqui de bicicleta, de manhã [sorri], era da hora!

Janah – E aproveitamos pouco.

PP – Vocês aproveitaram pouco?

Janah – Eu aproveitei pouco [se emociona, chora].

Satiro – Ahhhhhhh! Chorona!!!! [brinca]

[Janah ri]

Janah – Ah, eu aproveitei, sei lá, eu não gostava, eu odiava e, foi [...]. Eu não vou chorar, gente!

Bral – Ah, eu aproveitei bastante! Todos os Esporte! Só não gostava de Dança [sorri].

Janah – Ah, Dança!

Abbas – Não gostava das provas também [ri].

[Satiro ri, Tati V. e Tati A. também esboçam sorrisos]

PP – Porque você diz que aproveitou bem os Esportes?

Bral – Porque eu consegui realizar todos, assim. E também era tudo novo. Eu só gostava de Futebol, aí eu aprendi vários tipos diferentes de Esporte, foi bem legal.

Satiro – [...] Aqui você falava: “todo mundo vai jogar Vôlei, todo mundo vai jogar”, era muito bom! [sorri]

Tati V. – Ah, eu gostei também.

PP – A Taty A., que não gostava?

Taty A. – Eu não gostava mesmo. [ri] Eu achava que você implicava demais comigo!

PP – É?

Taty A. – É! Eu achava que ela não prestava atenção nos outros alunos, era só em mim. E sempre eu fazia alguma coisa errada, sempre!

A sequência das falas acima do GF1 em alguns aspectos é semelhante às falas anteriores do GF2 a respeito da nostalgia; porém é diferente em outros aspectos, devido à sua conotação de arrependimento. A emoção tomou conta dos sujeitos que, ao mesmo tempo, em que falavam das situações vividas, eram tomados por sensações de nostalgia. Algumas falas enfatizaram o que gostavam e o que não gostavam de aprender nas aulas, as dificuldades de deslocamento de suas casas para chegar até a escola e participar das aulas, a sensação de “perseguição”, a disposição

pessoal para aprender determinados conteúdos, o envolvimento pessoal e as oportunidades “perdidas” naquele período.

Outros sujeitos do GF1 se posicionaram e fizeram comparações com outras situações vividas após a conclusão do Ensino Fundamental:

Nunes – É, desde a 5ª à 8ª série eu sempre tive aula de Educação Física com a senhora, e sempre as aulas foram tudo diferenciadas! [...] E sempre na 8ª série a gente queria Futebol, Futebol, Futebol, e a gente acabou não tendo uma aula de Futebol na 8ª série...

PP – Aqui?

Nunes – É. Só que agora que nós sabemos que tava valendo tudo a pena, né? Aquelas aulas, né?

PP – Mas valeu a pena por quê?

Nunes – (...) porque tinha um projeto, tava tudo focado, todas as aulas que a senhora passou pra gente, entendeu? Tipo, patins, perna de pau, muita atividade, é que eu não lembro o nome⁴⁹.

Oliveira – Ah, suas aulas, professora... Sabe, pra mim não foi ruim não! Eu gostei. Tipo, só às vezes que eu achava ruim, né? “Ah, pára, não tem nenhum ‘futebolzinho!’” [sorri], mas eu gostei muito. Hoje influencia tudo, né? Assim, tipo, eu vou pras outras escolas, eu faço o que eu quero na Educação Física. Na sua não, tinha disciplina, né? [sorri]

Nunes – É! [depois fica pensativo] Ah...

Oliveira – Às vezes é bom... Mas depois, às vezes precisa de disciplina...

Nunes – A gente fazia cara feia às vezes, mas aí na hora da aula se divertia... [sorri]

Oliveira – É, esquece tudo! Esquecia tudo.

Nunes – Eu achei bom. Não, mas tipo assim: nas outras escolas era só Futebol que a gente jogava, agora aqui não, era várias atividades, foi muito aumentado. Mas valeu a pena, com certeza!

Oliveira – Não, mas valeu a pena!

Nunes – É. Não, o que marcou mesmo foi assim, junto com as aulas, foi aquele dia da bicicleta, da caminhada. Foi eu, o..., o..., [menciona o nome de dois colegas de turma] outro menino e a senhora. Aí isso eu não esqueço! Num domingo de manhã naquela Cruzeiro do Sul! Aquele dia eu não esqueço! Aquele dia eu não esqueço, de jeito nenhum! [sorri]

DJ: É de uma forma geral as aulas da 5ª à 8ª série, eu falo até hoje que o ACAS... desde aquele dia eu falei para a senhora... que a senhora foi me levar as... autorizações... É eu falei... eu acho que o ensino que eu tive aqui na rede Fundamental em geral, tanto na Educação Física como nas outras matérias, é um ensino diferente do que eu estou tendo no Estado. Foi uma oportunidade. Por exemplo, a Educação Física, foi a disciplina que mais destacou. Por causa das diferenças. Do diferenciado das aulas que a gente teve. É porque é aquilo, a gente conseguiu ter a experiência de um pouquinho de tudo.

⁴⁹ Consideramos importante notar que o sujeito lembra “corporalmente”, mas não sabe nomear.

PP: uhm... uhm...

DJ: Às vezes até aquilo que... a gente teve experiência... eu nunca imaginei ter a experiência de jogar disco, que eu ia jogar Futebol americano, fazer Luta, Judô, dançar com meus colegas! Entendeu... eu nunca imaginei isso. É uma coisa diferente que a gente vê hoje em dia. [...] E isso que diferenciou aqui no Ensino Fundamental. Por quê? No fundamental acaba que a gente por ter tido aquelas experiências, aquela sensação de que a gente... tem importância, tem uma importância de participação. É, vamos dizer... por exemplo, esse projeto aqui agora, que a senhora está fazendo de ir relembrando, tudo certinho, dá para ver que não foi um negócio só por simplesmente ser uma aula. Foi um negócio que foi trabalhado, que foi com importância, né? É uma coisa que com toda certeza, mesmo que naquela época, que a gente aqui falava: Sua aula era chata, isso, aquilo, eu tenho certeza que hoje não tem um sequer que não fale que como gostaria que voltasse aquele tempo! Isso eu falo direto. Eu gostaria que voltasse aquele tempo! E... 100%! Adorei! [risos]

Tais falas dos sujeitos do GF1 valorizam positivamente as experiências que tiveram nas aulas de Educação Física, associando-as também com a qualidade da escola. As aulas, segundo os sujeitos, envolviam certos temas ou conteúdos que identificaram como diferenciados e que além dos desafios propostos exigiam disciplina de cada um para aprenderem. Por outro lado, as comparações percebidas nas falas sobre os momentos vividos em outras instituições, em outro nível de ensino, ressaltam que “podem fazer o que quiser” na Educação Física, dando a impressão que não houve tratamento pedagógico nas aulas.

Também há atribuição de importância aos eventos promovidos no bairro, nos quais participamos representando a escola. As falas são direcionadas à sensação de terem sido considerados pessoas importantes durante aquele período.

Outros dois sujeitos do GF1 reforçaram algumas falas anteriores e forneceram outras informações, focalizando aspectos pessoais e aulas que puseram em evidência tais características:

Lê – A gente fez de tudo! [sorri] [...] Tipo, patins, Beisebol, Handebol, Basquete. Então a gente explorou vários Esportes, né? Eu lembro. Foi bem interessante!

Paulo – Ah, nós viemos da 4ª série, entramos na 5ª, pensamos: “ah, Educação Física é só Futebol!”. Chegamos lá, tinha que dançar, tinha que ficar vendo o coração, se batia ou não batia, ficar correndo 12 minutos, todo dia no sol, acordar cedo. Mas, foi legal, né? Aí você conheceu mais os amigos, né? Todo dia, não podia faltar, se faltasse a professora já vinha falar um monte, “ó, se faltar reprova, não sei o quê!”. Trabalho, prova escrita, tudo! Foi legal! [...]

Lê – É! Tinha as Dança, a gente dançava Merengue, é, Tango, foi bem legal! [sorri]

Paulo – Nossa, aí eu já não gostava muito. Porque as meninas sempre tinham o par, os amigos dela, e os meninos que era mais tímido ficava com os caras. Então, homem com homem dançando, Tango ainda, que é Dança física junto, aí, né? Eu lembro que eu se extrovertia assim, mas...

PP – Você não gostava?

Paulo – Não gostava não!

PP – Mas você não gostava porque você não dançava com as meninas?

Paulo – Ah, nessa época eu era muito tímido, era muito fechado. Então, eu conversava mais com os meninos, com as meninas eu não conversava muito. Já não falava com elas, pra dançar, piorou! Então ficava só com os meninos dançando, era estressante.

PP – Estressante?

[Paulo faz que sim com a cabeça]

Paulo – Ah, eu acho que hoje eu sou diferente, né? Acho que hoje eu mudei, hoje não tem mais isso! Antigamente eu ficava com medo de dançar. Pedia pra faltar pra não vir pra dançar! [sorri]

PP – Na aula de Dança?

Paulo – Na aula de Dança. Aí depois começou aula de Luta, aí sim, gostava...

PP – Ahm...

Paulo – Teve Futebol também, Vôlei...

Lê – Luta! Lembro da Luta! Foi bom! [sorri]

Paulo – A aula que pesou mesmo foi a de Dança... Aula de Dança... Pesou. Ficar sambando aquilo... [sorri]

Lê – Tô lembrando agora! Eu não tava lembrando isso.

PP – Mas o que pesou, Paulo? Tinha alguma sensação?

Paulo – É, porque, você era mais tímido, todo mundo fazia as coisas, na Educação Física você tinha que se soltar, né? Ser outra pessoa! Não ser o mesmo que você sempre foi.[...] Aqui tinha que dançar e acompanhar o ritmo da aula! Se ficasse parado a professora já chamava você pra dançar com ela! Vixe, aí, então, pra dançar com ela, piorou! Aí todo mundo sabia, “então vem eu e você, vamos dançar logo, antes que a professora vê!”.

PP – Ah! Então você preferia dançar com o outro a dançar comigo?

Paulo – É, porque se dançasse com a professora todo mundo via, né? Você aprendia, mas todo mundo ficava olhando, você ficava com vergonha! [sorri]

PP – [ri] Tá. E essa sensação do “pesado”?

Paulo – Ah, no começo era assim, mas depois que pegou o ritmo, sempre intercalou certas aulas, né, de Dança, aí o pessoal acostumou, e foi legal. Mas no começo assim, pra se soltar, foi difícil. Porque, na 8ª série mesmo, o pessoal tudo se dividiram, então, “nossa, vou dançar com quem eu nem conhecia, com quem nem falo!”, então... Mas depois de um tempo... [sorri] [...] Eu via você dando aula pra outra turma, e eu: “nossa, a professora é legal! Tem Vôlei, tem isso, tem aquilo tudo”. Mas quando a gente chegou, foi outro mundo! Conheci várias coisas.

Lê – Tinha um esporte de cada área. Dança, é, aquele Esporte que arremessava... A gente teve até que fazer! A gente fizemos, nós pegamos uma bola de Boliche, eu e a

menina do meu grupo, partimos no meio, colocamos pesado, pra poder lançar longe. Porque existe um Esporte assim, não lembro o nome... [...] A gente tinha feito no Campo do Caveira, isso. Nossa, foi bem interessante! Aí tiramos uma foto, todo mundo, cada um! O Beisebol foi legal! Patins! A gente tinha aula de patins na quadra. Queimada! Tipo, a gente fez tudo quanto é tipo de Esporte! Falar que a gente nunca fez nenhum Esporte na vida é mentira! Porque fez aqui, fez na escola mesmo. Foi legal.

Os sujeitos de ambos os GFs ratificam a diversidade dos conteúdos e de experiências como características comuns às aulas de Educação Física. Por isso, entendemos que a aprendizagem é um processo, no qual existe um fluxo de experiências. No entanto, a lembrança, a avaliação positiva ou negativa em relação às situações vividas e aos conteúdos envolve, num primeiro entendimento, a influência dos aspectos pessoais e interpessoais, singularidades próprias dos sujeitos diante de certas experiências. Por exemplo, dançar foi anunciado a princípio como uma experiência tanto positiva quanto negativa, por ter causado sensações ora de alegria e satisfação, ora de constrangimento, vergonha e estresse. As novidades anunciadas nas aulas de Educação Física foram comparadas a “outro mundo” que supostamente não queriam enfrentar ou foram confrontadas e expostas às suas características pessoais, que ficaram evidenciadas quando tinham que dançar com um colega de turma do mesmo sexo ou oposto.

As adaptações para vivenciar e resolver determinadas situações associadas às modalidades esportivas coletivas foram mencionadas como oportunidades que foram garantidas no ambiente escolar.

Vivenciar apenas modalidades esportivas no ambiente escolar não pode reduzir a complexidade das manifestações da Cultura de Movimento a situações que reproduzem comportamentos impostos pelos códigos pré-determinados. Ao invés disso, as vivências devem promover a criticidade e uma transformação que emergja das experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

A sequência das falas do GF2 a seguir, indica elementos presentes na organização das situações de ensino desenvolvidas conforme as reflexões dos sujeitos:

Line – Primeiro dividia os grupos. No começo do ano você dividia os grupos, e explicava pra gente quais eram os temas que você ia trabalhar, por exemplo:

primeiro bimestre o basquete, segundo, o futebol, vai, aí você primeiro também perguntava pra gente: “Vocês querem que a gente mude alguma coisa?”, como se tivesse um plano de ensino...

Leh Maximus – A gente já tinha todo o conteúdo que você ia passar no ano inteiro. E aí ficava dividido, e aí você falava: “qué que comece por onde? Por tal, tal? Mas, ó, vamos ter que dar continuidade nesse, e depois no outro” ...

Line – E depois, eu lembro que depois do plano de ensino, depois da divisão dos grupos, por exemplo, basquete, eu lembro que na primeira aula de basquete você levava, por exemplo, a história do basquete, como começou, quais os ícones de tal época, quem podem ser lembrados hoje pra ter uma referência, depois você levava os materiais, levava bola, alguma coisa diferente, às vezes, em alguns casos, você levava um vídeo, ou uma foto, uma notícia de jornal, pra gente ter uma referência do que foi aquilo na época que a gente nem existia, então, pra ter uma noção do que era o esporte até antes, porque a gente é novo, mas aquilo já existia há um tempo.

Esta breve sequência de falas permite-nos identificar aspectos referentes à organização do ensino, tais como: o planejamento participativo, a definição dos grupos de alunos em cada turma, o processo de seleção de determinados conteúdos, estratégias utilizadas em aula, os recursos e materiais pedagógicos. Percebemos também uma associação do “tempo vivido” por cada um deles com relação à “existência” dos conteúdos há certo tempo, ou seja, eles consideravam-se “novos” em relação aos conteúdos já existentes.

Charlot (2000) destaca que a relação com o saber pressupõe o desejo de ser o desejo do outro. A afirmação faz sentido, tem valor, já que a busca desta pesquisa é saber como e se existiu a vontade, o interesse, o desejo dos sujeitos em aprender com a Educação Física. O autor afirma que, para aprender, para ser educado, é essencial depender-se de si mesmo (produção de si/tornar-se por si mesmo), contudo, pelo intermédio/ajuda do outro e de si próprio. Assim, aceitar ser educado parte de uma vontade, de uma ambição própria de aprender, ou seja, em última instância, de um desejo:

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000, p.54).

Colocar-se em movimento, reunir forças para ser educado, mobilizar-se por um desejo é indispensável para o sujeito, pois “um desejo que sempre

é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem” (CHARLOT, 2000, p.52). Mas todo processo de mobilização só ocorre se o sujeito atribuir um sentido mergulhado em sua singularidade, em suas histórias, em sua identidade. Por sua vez, ter sentido é considerar algo significante, de valor, de desejo: não há sentido senão do desejo.

4.3.2 Os significados atribuídos às aulas de Educação Física

A diversificação das experiências relacionadas com determinados conteúdos, mencionada pelos sujeitos, sugere *a priori* que algum valor lhe foi atribuído durante aquele processo. O valor, o sentido, o significado estava imbricado no comportamento, na conduta, na forma como tentavam apropriar-se do que estava sendo proposto nas aulas. Cada sujeito significou as experiências com as aulas tomando como referência aquilo que mais lhe chamou a atenção, interesses pessoais encarnados no corpo, como lembrança da existência, como novidade, como conhecimento, como um enunciado próprio, expresso pela linguagem. Seja por meio da fala ou de um gesto, o ser humano procura por interlocutores capazes de perceber e compreender um mundo gestual que lhes é comum, que lhes dê sentido (MERLEAU-PONTY, 2006, p.263):

[...] a fala é autêntica, faz nascer um sentido novo, assim como o gesto dá pela primeira vez um sentido humano ao objeto, se ele é um gesto de iniciação. Mas é preciso que as significações agora adquiridas tenham sido significações novas. É preciso então reconhecer essa potência aberta e indefinida de significar – quer dizer, ao mesmo tempo de aprender e de comunicar um sentido – como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala.

Interpelados se as aulas de Educação Física tiveram ou não algum significado, os sujeitos do GF1 assim se manifestaram:

Bral – Pra mim é algo novo, de tantos esportes diferentes. E eu só pensava no Futebol, e eu aprendi muita coisa.

Satiro – Não, e a gente aprendeu muita coisa mesmo, muitos Esportes diferentes.

Abbas – É tipo uma motivação pra procurar novos Esportes, né?

Paulo – Ah, teve bastante, né? Porque a gente veio, eu não sabia quase nada, né? Então aprimorou bastante o nosso conhecimento, né? De Dança, de Luta, de raciocínio, porque, antigamente, era só Futebol, né? Na 4ª série não tinha muito conhecimento. Aí na 5ª série começou ter noção, né? Batimento cardíaco; se pode correr no sol, se não pode; atividade física como que é importante, né? O valor da atividade física. Então, foi legal. Aprendemos bastante coisa.

Lê – Hoje o que eu aprendi na época, de batimento cardíaco, respiração, ter coordenação motora, hoje, como eu gosto muito da área, dá pra fazer! Você leva isso! Batimento cardíaco, a conta, que a senhora tinha ensinado, eu sei até hoje! [sorri] Porque eu aprendi aqui, mesmo. Hoje eu uso! Até ensinei minha irmã a fazer isso, pra saber o limite dela. Mas têm coisas que você leva, mesmo.

DJ – Vamos dizer que o significado é, novas experiências. A senhora demonstrou pra aqueles que achavam que talvez não tinham capacidade de aprender ou de participar ou de vivenciar...a gente conseguiu não só participar e ver como vivenciar também e,...acho que é as novas experiências que a senhora mostrou para a gente...é uma coisa que...vivenciar um pouquinho né?

AAC – Significou é conhecimento. Às vezes a gente nunca ouviu falar né? A gente aprendeu...a palavra é... ter conhecimento.

DJ – Teve um...teve vários...teve um que...me destacou...naquela época, eu não sei se a senhora lembra, que na 5ª...8ª série rolava aquele assunto entre eu e a... [ele está se referindo provavelmente a uma colega de turma da qual gostou] [risos] então foi naquela aula que eu dancei com ela tango, eu adorei! Também teve outro também...teve outra que ficou marcado também, caramba, me deu muito prazer... que eu não lembro com quem foi que eu derrubei no tatame no judô [expressão de alegria no rosto]...eu era menor, e os outros “não vai conseguir, não vai conseguir”...e eu consegui derrubar a pessoa no tatame...eu esqueci o nome, não sei se foi [menciona o nome de duas colegas de turma]...não foi...não vou lembrar... era uma pessoa...

PP – Era uma menina!?

DJ – Só sei que foi uma menina e, ela era maior que eu! E ela tava derrubando várias pessoas no tatame. E aí eu pensei: eu vou derrubar ela! - E os outros... aí DJ... não vai conseguir! E aí eu usei aquela estratégia que a senhora falou pra mim...é assim, fingir que você foi vencido e, na hora que o cara baixou a guarda... aí você vuff! derruba! Eu consegui fazer isso.

Os significados estão atrelados à forma como cada sujeito lembra das situações vividas, à forma como encarnou no seu corpo-próprio cada momento ou acontecimento. Nesse sentido não há ingenuidade, e sim expressões da forma como eles se assumiram diante de cada situação. Há expressões que diferenciam como cada um significou acontecimentos semelhantes. Para Freire (2002) quanto mais cada um tem a capacidade de

poder afirmar-se como sujeito que conhece, tanto melhor poderá ser seu desempenho para realizar algo⁵⁰.

Ao reconhecer as determinações sociais sobre as subjetividades podemos perceber também que em determinadas vivências realiza-se algo totalmente singular, particular, aquilo que exclusivamente cada um vive ou percebe. Tal colocação indica que os significados estão necessariamente atrelados às subjetividades que se encontram e se confrontam, entre si e com o contexto social, conforme Kunz (2004b, p.109):

A subjetividade pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse desenvolvimento os indivíduos se encontram e se confrontam com mecanismos hegemônicos que desafiam e pressionam o indivíduo para uma forma de desenvolvimento estereotipado.

As falas dos sujeitos do GF2 parecem se coadunar nesse sentido:

Leh Maximus – Naquele período, assim, pelo menos pra mim, era um pouco [...], acho que eu não levava tão a sério, assim. Eu sempre fui meia preguiçosa, e eu não levava muito a sério! Mas aí depois quando eu entrei no Ensino Médio, que eu vi que era completamente diferente, eu acho que aí eu passei a dar mais valor, por tudo que eu participei aqui. Foi, foi interessante! Até hoje eu gosto, assim.

Poo – Eu acho que porque como quase não têm aulas diferentes no Ensino Médio, a gente percebeu o que a gente tinha, a gente percebeu o que a gente perdeu, na verdade!

PP – Perdeu o quê, Poo?

Poo – Perdeu tipo [...] Então, as aulas aqui eram mais divertidas, eram mais planejadas, eram mais legais, mesmo.

Leh Maximus – Eu acho que deu pra ver, que assim, realmente alguma coisa a gente trouxe, pro Ensino Médio, dessas vivências.

Já as falas dos sujeitos do GF1 e GF2 indicam que o significado das experiências com as aulas só foi percebido de maneira diferenciada quando não mais encontraram interlocutores que dessem continuidade às percepções e compreensões do mundo provocadas no Ensino Fundamental. Os sujeitos mencionam que, quando ingressaram no Ensino Médio, perceberam “o que tinham perdido”.

⁵⁰ E vice-versa quanto ao sentido, conforme podemos acrescentar ao entendimento de Freire.

Provavelmente, estes sujeitos criaram expectativas a partir das suas singularidades e experiências compartilhadas no Ensino Fundamental, que não foram atendidas no Ensino Médio. As expectativas dos sujeitos podem remeter a indícios acerca da relação com o saber, referindo-se às conjecturas valorativas e significações que estabeleceram a partir das aulas de Educação Física.

Os sujeitos foram inquiridos a respeito de como identificavam “o que” e “como” tinham aprendido durante as aulas de Educação Física. As perguntas foram feitas da seguinte maneira: E o que vocês aprenderam? Como vocês percebiam se tinham ou não aprendido? Abaixo algumas sequências de falas que podem descrever e exemplificar suas posições:

Lary – Aprender, que nem antes, que eu ficava nas aulas: “não, deixa eu ficar aqui”, esperando, se eu ficasse esperando assim, pra aprender eu acho que você tem que participar. Tá lá, fazendo. Porque, senão, você tá assistindo só, você vai tá vendo aquilo, mas você não vai tá aprendendo. Se você não vivenciar, tá ali, fazendo, você não vai tá aprendendo! Que nem, aprender, você vivenciando, você lembra, fica na sua memória. Você só tá ali vendo, você vai esquecer, porque você não vai tá praticando, fazendo, né?

Lory – Igual eu mesmo, pra mim foi muito importante, igual, na época, quando tinha que fazer tudo isso, a gente não levou tão a sério, mas a gente aprendeu de verdade. Tanto que já passou-se muitos anos, e a gente lembra! Lembra como se fosse ontem, de várias coisas que aconteceram, entendeu? Então acho que por isso que é importante a gente fazer, praticar, porque hoje, por mais que passou o tempo, na época eu não achava uma coisa tão importante, “nossa, eu preciso disso na minha vida!”, mas hoje eu vejo que eu preciso, porque passou tanto tempo, e eu lembro! Como se fosse ontem. Não era coisa pra mim tão importante, mas hoje pra mim é importante, que eu falo: “nossa, eu aprendi, mesmo! ”.

Angel – Assim, o que a gente aprendeu, igual ele falou, a gente compreendeu e tá na gente, assim, não só passou...

PP – Na gente onde?

Angel – Ah, assim, não só na memória, assim, mas, tipo, muita coisa que a gente vivenciou nas aulas ficaram tipo guardadas no coraçãozinho mesmo, porque, tipo, muitas amizades, coisas pessoais. E, tipo, a gente vivenciou e aquilo ficou grudado na gente! A gente conseguiu aprender e guardou não só na memória, como aprendido, mas como lembrança também, de uma época da nossa vida, então aquilo ficou guardado, ficou, tipo, armazenado.

Mandhy – Ah, olhando uma pessoa, um profissional daquela área, e vendo que você já fez alguma coisa parecida com ele, [...] quando eu recebia algum elogio, alguma coisa assim.

PP – Ahm, elogio de quem?

Mandhy – Da senhora, por ser professora, ou então de outros colegas que via quando fazia direito. Recebia até um elogio da senhora, e via que tava fazendo corretamente, até pedia para ajudar quem não tava conseguindo.

Algumas particularidades atribuídas pelos sujeitos ao como era aprender nas aulas de Educação Física puderam ser identificadas nas falas quando evidenciaram que a participação e envolvimento de cada um eram essenciais. Afirmam que só aprendia quem participava, vivia e experimentava as aulas. “Assistir” apenas às aulas não era suficiente para aprender, para lembrar, para guardar na memória.

A despeito do que muito se afirma, por desconhecimento, que “guardar na memória” tem relação apenas com outras disciplinas consideradas como aquelas que não cuidam do “corpo” apenas da “cabeça”, as falas parecem confirmar que viver, ter experiência com o próprio corpo de maneira plena permite também aprender, significar a própria vida, a própria existência. O aprender é significado pelos sujeitos na medida em que foram tocados pelas experiências que tiveram e que estão presentes no tempo vivido. Não estão perdidas em um corpo no passado e muito menos em um corpo distante, no futuro. Porém, percebemos que somente no “futuro” as experiências foram mais valorizadas.

A presença do outro, nas falas, parece suscitar e reforçar o significado de “aprender junto”, como se as experiências de cada um constituíssem um conjunto próprio de relações consigo mesmo e com o outro que ficaram encarnadas, “grudadas” em seus corpos com memórias e lembranças presentes. Há indícios nas falas que o corpo aprende em um tempo próprio.

Ocorreu uma solicitação⁵¹ por parte de Gustavo nesse momento para que Bina exemplificasse para o grupo como entendia o significado que os sujeitos atribuíam às suas lembranças daquele processo. Bina aproveitou esse seu conhecimento, como aluna no Ensino Superior, para atualizar e argumentar:

Gustavo – A Bina tinha dado uma explicação aqui que até dei risada porquê...

Bina – Não, é porque assim, eu tenho aula de Sistema Nervoso⁵², e os neurônios são a [...], o neurônio que grava tudo, assim. É uma parte da memória, e pro

⁵¹ Gustavo e Bina, estudaram na mesma sala e procuravam compartilhar suas dificuldades, seja para sanar suas próprias dúvidas ou compartilhar dificuldades das solicitações feitas durante as aulas. Também usaram esse procedimento várias vezes no GF.

⁵² Bina era aluna do primeiro semestre do curso de Psicologia em uma instituição privada de Ensino Superior.

neurônio gravar, você tem que repetir, ou tem que ser uma coisa emotiva, pra você poder memorizar. Porque é uma coisa, tipo, seu namorado te traiu, foi uma vez, e você lembra! Não foi repetitivo. Então, é uma coisa que repete, e eu acho que o que ajudou na sua aula foi porque a gente tinha a parte teórica, a gente tinha a prática, então a gente repetiu várias vezes. Aí, tipo, o neurônio ele cria sinapses que reforçam essa lembrança, por isso que a gente lembra. Entendeu?

Geh – Que exemplo, hein?

Bina – Eu não sei se alguém conseguiu entender! [sorri]

Geh – Não tem como esquecer, né?

Bina – É. Porque ou a gente lembra porque repetiu ou porque foi uma coisa emotiva, foi muito marcante.

PP – Que tanto pode ser positiva quanto negativa?

Bina – É.

Lory – Nesse caso foi positiva, né?

PP – Por isso você lembra do Flagball? Como lembrança negativa ou positiva?

Bina – Mas eu gostei! Essa foi a melhor aula, o jogo de Flagball foi a aula que eu mais gostei!

A leitura positiva das próprias experiências está presente nas falas anteriores do GF2, privilegiando que o aprender é marcado pela emoção. Emoção que, por sua vez, marca o sujeito e seu corpo diante da vontade de conquistar alguma coisa que lhe dê satisfação, ou que lhe satisfaça um desejo de aprender.

É importante reconhecer, nas falas destacadas dos sujeitos do GF1 e GF2, que nas aulas de Educação Física há algo que parece anacrônico (na relação teoria e prática), quando o ensino prioriza o “falar de”, “fazer com” ou “saber sobre”. Apesar de todos terem vivido acontecimentos semelhantes o que fica evidenciado nos significados atribuídos às aulas foi a importância com um saber relacionado a algo, com alguma coisa que foi importante para cada um deles. Nesse sentido a Educação Física, na condição de uma disciplina escolar, posicionou-se como uma disciplina tão importante quanto as demais. Ao considerarmos as interações, a discussão entre “falar de”, “fazer com” ou “saber sobre” fica secundarizada, já que a direção priorizada pelos sujeitos foi a de um *saber com*.

É importante que o aluno, sujeito do próprio movimento, atribua significado aos conteúdos escolares, para saber com o próprio corpo como as sensações positivas ou negativas influenciam a reconstrução de novas

possibilidades de Se-Movimentar. Essas interações respondem uma questão colocada por Charlot (2009) sobre a pertinência de restringir um corpo-sujeito ao corpo que se movimenta. Parece que, no entendimento do autor, a referência à Educação Física e ao sujeito que se movimenta está associada ao discurso do professor que permite ao aluno valorizar o domínio de uma atividade (física). Nas palavras de Charlot (2009, p.244-245):

[...] desse ponto de vista a Educação Física desempenha a mesma função das outras disciplinas: o que diz o docente permite ao discente dominar uma atividade, mas no caso da Educação Física, não se trata de uma atividade intelectual, mas, sim de uma atividade física – sendo claro que é a atividade física de um corpo-sujeito e não de um corpo máquina. [...] Em certos momentos, pode-se prender o corpo em normas e, em outros, libertá-lo de qualquer constrangimento. [...] O objetivo [...] é multiplicar e diversificar as formas potenciais de habitar o seu mundo enquanto corpo-sujeito compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados. Essa concepção da Educação Física constitui, a meu ver e levando a sério cada uma dessas palavras, uma *educação, física, crítica e emancipatória*.

Então, na ótica dos sujeitos e amparados por Kunz (2004b), o Se-Movimentar não intenciona restringir o corpo-sujeito como sugere Charlot (2009). Apesar do entendimento ainda predominante e baseado no modelo esportivo hegemônico, de que as aulas de Educação Física são determinantes para o desenvolvimento de uma performance adequada, para Kunz (2004b), Betti et al. (2007) e Betti et al. (2010) o Se-Movimentar, enquanto conceito, vai na direção oposta. Para os autores, o sentido do Se-Movimentar é de criar possibilidades para que cada sujeito seja capaz de reconhecer a si próprio e ao outro como seres únicos, que em situações individuais e coletivas possam identificar e perceber os aspectos que limitam e constroem seus movimentos.

Nesse sentido, há um equívoco quando se afirma que a Educação Física teria sua especificidade garantida como disciplina escolar diferente das demais quando valorizar o “fazer com” (CHARLOT, 2009). O essencial é buscar que o sujeito se reconheça e reconheça o outro como capaz de aprender, confrontar e posicionar-se com criticidade no ambiente escolar, e isto implica um “saber com”. Um “saber com” a Educação Física que se

relaciona com o que foi vivido, percebido e valorizado no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Consideramos a primeira etapa dos GFs, concluída com os 24 sujeitos, como possibilidade de compreender melhor o desencadeamento dessa relação com o saber na Educação Física. Após a transcrição dos encontros, fizemos uma nova análise baseada nas inferências da professora-pesquisadora, a partir de expressões ou termos usados pelos sujeitos.

Assim, elaboramos 69 frases como resultado das interações entre os sujeitos no que se refere ao significado da relação com o saber na Educação Física. O Quadro 12 apresenta a distribuição das frases, sendo que as cores indicam sua aproximação, constituindo 17 categorias. Identificamos que as categorias relacionam-se com a ótica do Aluno, Professor, Escola, Tempo, Corpo e Movimento, Atividade e Exercício, Vida, Objetos e Materiais, Convivência, Demonstração, Experiência e Descoberta, Disciplina(s), Sensibilidade, Desejo e Prazer, Autonomia e Criticidade, Avaliação e Obrigação, e Aprendizagem.

Quadro 12. As relações com o saber na Educação Física

O Saber com a Educação Física (...)	
<p>Alunos (6) Depende dos conteúdos que são escolhidos pelos alunos Depende do interesse do aluno Exige criatividade do aluno Depende do que sabe o aluno Exige envolvimento do aluno Exige que o aluno estude</p>	<p>Professor (8) É compartilhar as dificuldades com o professor Exige sensibilidade do professor Depende de o professor cobrar que o aluno estude Depende do jeito como o professor ensina Depende do que sabe o professor Depende do interesse do professor Exige criatividade do professor Depende dos conteúdos que são escolhidos pelo professor</p>
<p>Escola (2) Permite gostar mais da escola Depende das condições físicas da escola</p>	<p>Convivência (6) É melhor quando alunos e alunas estão separados É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma É estar junto com os amigos É compartilhar as dificuldades com os colegas Ensina a cada um a conviver em grupo É influenciado pelo comportamento do grupo</p>
<p>Tempo (1) Só é percebido depois de certo tempo</p>	<p>Sensibilidade (4) Torna a pessoa mais sensível Provoca medo Provoca vergonha Provoca frustração</p>
<p>Atividade, Exercício e Saúde (2) É aprender a fazer exercício físico É valorizar a saúde e atividade física</p>	<p>Experiência e Descoberta (6) Permite descobrir coisas novas É difícil de explicar cada um sabe o que sabe de modo diferente É continuidade das experiências É experiência Provoca experiências únicas Pode ser explicado por palavras</p>
<p>Vida (2) Tem relação com a minha vida Provoca mudanças na minha vida</p>	<p>Aprendizagem (2) É aprender a história das modalidades esportivas É aprender as regras dos esportes</p>
<p>Disciplina(s) (3) Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas Tem menos importância que as outras disciplinas Pode estar em um livro como as outras disciplinas</p>	<p>Desejo e Prazer (8) Gostar de jogar jogos com bola Provoca vontade/desejo de aprender mais Gostar de esporte Gostar de dançar É dar risada Gostar de lutar É sentir/ter prazer É alegria</p>
<p>Corpo e Movimento (7) Só pode ser sentido no corpo Só tem sentido quando se aprende a fazer determinados movimentos É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações Está no meu corpo em movimento Está no corpo em movimento Permite compreender alguns conceitos com o corpo É movimento</p>	<p>Demonstração (2) É ter que demonstrar o que aprendeu É fazer o que sabe</p>
<p>Avaliação e Obrigação (4) É fazer prova/avaliação para saber o que aprendeu Precisa de prova/avaliação É memorizar/decorar os conteúdos É uma obrigação</p>	
<p>Objetos e Materiais (2) Depende dos materiais que são utilizados Exige o domínio de alguns objetos</p>	
<p>Autonomia e Críticidade (4) Exige disciplina para querer aprender mais Permite assistir à televisão de modo diferente Permite ser autônomo Permite ser crítico</p>	

O conjunto das 17 categorias nos revela um panorama das possíveis relações com os saberes, e cada uma enfatiza diferentes elementos constituintes dessas relações. A seguir discutiremos todas as categorias à luz do referencial teórico que baliza esta investigação. Para tanto, nos valem do uso de um *software* específico para análise qualitativa dos dados que dispúnhamos, conforme detalhamos no percurso metodológico.

Nas tabelas a seguir, que contêm as 69 frases distribuídas em categorias respectivas, a expressão “*Freq*” diz respeito à frequência das interações percebidas em cada grupo focal. A frequência representa somente a quantificação das interações dos sujeitos, portanto não inclui as argumentações da própria pesquisadora nem dos observadores críticos. O cálculo da frequência levou em conta somente os registros identificados, através de busca *booleana*, usando os recursos do próprio programa. Já a expressão “*Sim*” diz respeito ao nível máximo de similaridade inferido pelo *software QDA Miner*. O nível mínimo de similaridade para o cálculo da representatividade das inferências foi de 0,001. A similaridade significa o grau de semelhança entre cada interação dos sujeitos e a frase originalmente elaborada pela pesquisadora. Assim, quanto mais próximo de zero, menor o grau de semelhança. O *software*, contudo, limita-se ao sentido denotativo da linguagem, desconsiderando o eventual uso de metáforas, expressões coloquiais ou gírias. A tarefa de interpretar o sentido conotativo de algumas interações coube à pesquisadora, mesmo nos casos em que o programa atribuiu valor zero, ou seja, não localizou qualquer representatividade nas inferências.

Tabela 1. Frases relacionadas à categoria “Alunos”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Alunos (6)				
Depende dos conteúdos que são escolhidos pelos alunos	30	0,040	13	0,040
Depende do interesse do aluno	16	0,013	10	0,008
Exige criatividade do aluno	8	0,013	9	0,016
Depende do que sabe o aluno	8	0,013	9	0,016
Exige envolvimento do aluno	10	0,013	9	0,016
Exige que o aluno estude	10	0,013	9	0,016

A categoria “Alunos” foi composta por 6 frases que fazem alusão à expectativa de mobilização de quem aprende ou quer aprender. Também permeia a necessidade de soluções novas para aprendizagem, requerendo o esforço colaborativo do aluno. Além disso, requer o esforço sistemático e metódico por parte do aluno para a compreensão de algo.

Essa escolha de conteúdos não pode ser realizada sem critérios, precisa ter elementos que justifiquem os motivos da pertinência de determinados conteúdos; afinal, a Educação Física é um espaço de trocas de conhecimentos e os alunos precisam saber que possuem “capital” cultural a ser valorizado. Freire (2002) destaca que a melhor forma de conhecer o que o outro sabe é durante o diálogo que se estabelece, no exercício de uma prática na qual o aluno exercita seu direito de indagar, de duvidar, de criticar suas próprias escolhas. Essa frase alcançou representatividade maior para os sujeitos de ambos os GFs. É importante ressaltar que a relação com o saber na Educação Física depende dos conteúdos que são escolhidos em um planejamento participativo pelos alunos.

Tabela 2. Frases relacionadas à categoria “Professor”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Professor (8)				
É compartilhar as dificuldades com o professor	139	0,040	52	0,040
Exige sensibilidade do professor	139	0,040	52	0,040
Depende de o professor cobrar que o aluno estude	49	0,026	20	0,014
Depende do jeito como o professor ensina	53	0,025	19	0,022
Depende do que sabe o professor	46	0,181	19	0,021
Depende do interesse do professor	49	0,050	19	0,011
Exige criatividade do professor	46	0,050	19	0,021
Depende dos conteúdos que são escolhidos pelo professor	44	0,022	19	0,021

A categoria “Professor” foi composta por 8 frases que fazem alusão à colaboração conforme o esforço compartilhado, valorizando *insights*, intuição e (auto)conhecimento do professor. Abrange o nível de exigência e de interesse do professor, relacionando-se às estratégias de ensino e a “quem é” o professor, bem como às suas condutas. Perpassa também pela expectativa de mobilização de quem ensina ou quer ensinar, cabendo ao professor propor problemas para soluções novas dos alunos. Por fim, indica a importância da concretude da “matéria” específica mediante critérios de seleção da “figura de autoridade” representada pelo professor.

Tal categoria reforça que a ideia da relação com o saber, para ser mais bem aprofundada, exige reconhecer que os alunos estabelecem variadas e diferentes formas de se relacionarem com o mundo por meio das experiências que têm com diferentes pessoas na escola. Nesse sentido o professor que usa sua autoridade de forma coerentemente democrática pode se convencer e convencer os alunos que a disciplina verdadeira existe na dinâmica dialógica, escuta das falas dos educandos, no alvoroço das inquietações, na dúvida instigante e na esperança que desperta a curiosidade (FREIRE, 2002).

Também parece importante ressaltar que a relação com o saber na Educação Física, na perspectiva dos sujeitos participantes do GF1, depende em grande parte do professor. Sobretudo, depende do que sabe o professor. Isto significa que o professor deve ser culto. Aliás, essa questão foi uma

preocupação de Freire (2002), pois se fala sobre a transmissão de conteúdos e se negligencia que os educandos, bem com os professores, precisam ter espaço e tempo para terem dimensão individual e coletiva a respeito da própria identidade e participação cultural.

A relação com o saber dos alunos na perspectiva de dependência do saber do professor denota que não basta o professor apenas saber determinado conteúdo e transmiti-lo, é fundamental que seja culto o suficiente para identificar e reconhecer que o seu saber implica saber também os saberes dos alunos. Freire (2002) chama isso de “didiscência” – só existe a relação aluno-professor-conteúdo se todos estiverem conscientes daquilo que sabem. Do contrário, salienta o autor, é imposição de um sobre o outro.

Tabela 3. Frases relacionadas à categoria “Escola”.

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Escola (2)				
Permite gostar mais da escola	43	0,010	15	0,012
Depende das condições físicas da escola	34	0,020	14	0,010

A categoria “Escola” foi composta por 2 frases que relevam a importância atribuída ao afeto positivo pela instituição, que é vista como espaço de interação, considerando as possibilidades concretas que esse espaço interativo proporciona.

É também na escola que os sujeitos aprendem; no entanto, é necessário que aquilo que se pode aprender nessa instituição seja tão importante ao ponto de promover interações que modifiquem a lógica tradicional que silencia certas iniciativas de pensar em uma escola possível constituída por diferentes sujeitos e saberes. Para Charlot (2000), todos os saberes elaborados na escola precisam ter seu uso em uma relação prática com o mundo. Por isso, gostar da escola e das condições que ela oferece para aprender tem que estar em consonância com um mundo concreto, com as formas específicas de relação com o mundo.

Tabela 4. Frases relacionadas à categoria “Tempo”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Tempo (1)				
Só é percebido depois de certo tempo	141	0,019	64	0,012

A categoria “Tempo” foi composta por uma única frase que pode indicar que as relações que são estabelecidas pelos sujeitos com os diferentes saberes podem ser desencadeadas em um momento específico; todavia têm um tempo próprio marcado na existência de cada um e em processos coletivos. Nesse sentido, a perenidade de alguns saberes e questões (FREIRE, 2005) estão inscritos no próprio sujeito que desencadeia relações de saber para além das questões epistemológicas, e implicam de forma ampla as relações sociais com os saberes, as relações com o engajamento em determinadas atividades, as relações com as linguagens e as relações com o mundo que demandam uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000). Por conta dessa complexidade, é no tempo próprio de cada sujeito que irrompem as diversas formas de relações com o saber.

Tabela 5. Frases relacionadas à categoria “Corpo e Movimento”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Corpo e Movimento (7)				
Só pode ser sentido no corpo	133	0,022	52	0,010
Só tem sentido quando se aprende a fazer determinados movimentos	125	0,019	46	0,007
É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações	68	0,019	24	0,013
Está no meu corpo em movimento	14	0,022	8	0,014
Está no corpo em movimento	14	0,022	8	0,014
Permite compreender alguns conceitos com o corpo	7	0,022	7	0,010
É movimento	8	0,016	4	0,013

A categoria “Corpo e Movimento” foi composta por 7 frases que se referem ao caráter utilitário e situacional de si mesmo, ou seja, refere-se a algo que está “em mim” durante a “minha ação”. Diz respeito, portanto, ao que está implícito nas ações de cada um e nas minhas próprias ações. Refere-se à inteligibilidade concomitante às ações utilitárias de si mesmo,

bem como à expressão comunicativa e compreensiva de cada um. Assim há relação com o espaço e tempo vivido pelos sujeitos.

Quando um sujeito se reconhece como um ser de relações consigo mesmo e com o outro, promove suas próprias ações a um patamar inatingível⁵³ por outra pessoa, porém inteligível por essa que, quando também se reconhece, pode compreender o reconhecimento do outro. O uso de si mesmo é uma possibilidade de reconhecer e travar com o mundo um diálogo promovido por relações das mais variadas formas. Nesse sentido, as relações com os saberes podem estar imbricadas com a formação crítica-emancipatória proposta por Kunz (2004), já que se aproxima das competências objetiva/prática ou instrumental, social e comunicativa, que permitem ao aluno a partir dos seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas em contato direto com o mundo, transcender determinados limites e do planejamento de suas ações.

Tabela 6. Frases relacionadas à categoria “Atividade, Exercício e Saúde”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Atividade, Exercício e Saúde (2)				
É aprender a fazer exercício físico	63	0,020	33	0,026
É valorizar a saúde e atividade física	78	0,013	31	0,009

A categoria “Atividade, Exercício e Saúde” foi composta por 2 frases que se referem à “atividade sistemática individual” como conteúdo da “ação individual” com objetivo de melhoria orgânica. Nesse sentido há atribuição de juízo de valor à própria condição de vida e possibilidades de “atividade”.

São legítimas as associações feitas para buscar uma melhoria do funcionamento orgânico de cada sujeito. No entanto, o que não pode ser restringido durante essa busca é ocultamento do acontecimento do Se-Movimentar, mesmo na realização de exercícios sistemáticos individualizados. Buscar relações com o saber na sua própria ação subjetiva vai na direção de uma educação crítico-emancipatória que não limite a

⁵³ O sentido do “patamar inatingível” refere-se àquelas experiências promovidas pelas próprias ações de cada sujeito, individual ou coletivamente, que não podem ser explicadas por meio de palavras. Trata-se do fluxo das experiências próprias de cada sujeito.

compreensão do funcionamento do organismo como um conjunto de órgãos, mais sim, de uma ação corporal voltada para interesses que satisfaçam o sujeito e promovam uma melhor compreensão de si próprio. Pois não são apenas “corpos-objetos que se percebem deslocando no tempo e no espaço” (KUNZ, 2004, p.104), são crianças e adolescentes, alegres, tristes, com seus motivos próprios.

Tabela 7. Frases relacionadas à categoria “Vida”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Vida (2)				
Tem relação com a minha vida	21	0,016	16	0,010
Provoca mudanças na minha vida	21	0,013	16	0,010

A categoria “Vida” foi composta por 2 frases que fazem alusão à importância existencial, tanto concreta quanto subjetiva, indicando possibilidades de mudança no *status quo*.

As relações com os saberes vinculadas à vida de cada sujeito não constituir-se-ão na direção da promoção de mudanças se não estiverem associadas à curiosidade que mobiliza, que inquieta, que insere o desejo de busca para aprender (FREIRE, 2002). A condição de origem (CHARLOT, 2000) e a opressão (FREIRE, 2005) não podem impedir o sujeito de identificar e reconhecer que, para ultrapassar determinados obstáculos, é necessário engajamento e afirmação como ser capaz de estabelecer relações com o mundo. Relações complexas que demandam o uso de saberes elaborados em situações concretas de aprendizagem na resolução de problemas, na reflexão sobre o que se aprende quando se aprende de fato. A condição de origem e os elementos que oprimem as possibilidades de mudança de vida de cada sujeito não podem “interceptar” – no sentido de interromper algo – as expectativas capazes de processar a modificação das condutas para viver melhor. Viver melhor pressupõe analisar também como se aprende quando se aprende.

Tabela 8. Frases relacionadas à categoria “Objetos e Materiais”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Objetos e Materiais (2)				
Depende dos materiais que são utilizados	0	0,000	2	0,013
Exige o domínio de alguns objetos	0	0,000	0	0,000

A categoria “Objetos e Materiais” foi composta por 2 frases que denotam a importância de dominar as propriedades de elementos variados. Como o programa não interpreta o sentido conotativo das interações, é possível que os termos utilizados pelos sujeitos (por exemplo, “coisas” ou “nomes” de objetos) para referirem-se a materiais e objetos não tenha sido identificado. A seguir uma colocação do sujeito Lan Ramalho, que nomeia o objeto “espada”, ao se referir a uma aula de esgrima: “[...] *Na hora em que a gente foi para prática, montamos as espadas e fomos jogar, a gente não ia por rumo, a gente sabia onde teria que ir certinho para atingir o oponente e fazer o tanto de pontos*”.

De todo modo, apesar da baixa frequência e similaridade, as duas frases podem contribuir para compreendermos que a relação com os saberes depende mais dos sujeitos compreenderem como aprendem do que a influência de determinados objetos ou implementos (objetos-saberes). Provavelmente o engajamento em uma atividade de forma intencional do próprio sujeito corresponda à necessidade primeira de aprender, sendo os objetos ou implementos apenas acessórios secundários. Por exemplo, um sujeito pode lembrar de determinada situação vivida e se recordar que alguns objetos foram necessários, porém não se lembra dos nomes desses objetos.

Aproximando frequência e similaridade, parece que a relação com o saber não requer o domínio de objetos, ou seja, talvez não tenha sentido utilitário. A valorização da situação vivida, das sensações provocadas prevalecem. Os objetos-saberes ou saberes de domínio enquanto figuras do aprender (CHARLOT, 2000) podem ser importantes na constituição das relações de cada sujeito, mas em determinadas situações a mobilização e inserção na atividade pode prevalecer dependendo de cada sujeito, de outros sujeitos envolvidos, das condições garantidas e da curiosidade que envolve

refletir também a respeito da importância dos complementos que fazem as relações acontecerem.

Alguns códigos presentes em determinados objetos que compõem os elementos da Cultura de Movimento, impedem ou valorizam novas possibilidades, por isso Kunz (2004) valoriza a adaptação de novos recursos materiais no processo criativo para a transcendência de limites. O uso das “espadas” na situação de aula mencionada pelo sujeito Lan Ramalho exemplifica a adaptação de recursos materiais – “arranjos materiais” no sentido apontado por Kunz (2004).

Tabela 9. Frases relacionadas à categoria “Convivência”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Convivência (6)				
É melhor quando alunos e alunas estão separados	38	0,017	23	0,013
É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma	13	0,009	5	0,004
É estar junto com os amigos	8	0,013	3	0,010
É compartilhar as dificuldades com os colegas	21	0,020	2	0,003
Ensina a cada um a conviver em grupo	3	0,005	2	0,004
É influenciado pelo comportamento do grupo	0	0,000	0	0,000

A categoria “Convivência” foi composta por 6 frases que compreendem noções de civilidade, lealdade e fraternidade com os pares, valorizando o sentido de compartilhar o tempo e espaço com sujeitos a quem se atribui afeto positivo. Implica que há esforço na colaboração com os pares mediante elementos de civilidade e coletividade, porque depende da coordenação consensual de suas condutas. Contudo, tanto pela frequência quanto pela similaridade, o comportamento do grupo não exerce influência nas possíveis relações de cada sujeito com os saberes na Educação Física. Observou-se isso no GF1 e no GF2. É possível que o grupo “ensine cada um a conviver”, mas cada sujeito é responsável pela manifestação de sua própria individualidade.

As relações de poder quando se convive com um outro que me complementa, e me força a reconhecer a minha própria existência, desencadeia o confronto de interesses particulares, pois ninguém é capaz de apresentar ao outro o que não conhece. É necessário compreender a

existência dessas relações na convivência e a importância do desenvolvimento humano para que as formas mais complexas de viver em relação sejam possibilitadas. O desenvolvimento humano por meio de tais relações ocorre em meio a crises e dramas vividos em interação com os outros – luta de contrários, nunca de iguais. Pode-se, por exemplo, associar que determinados interesses podem estar associados e condicionados às diferenças sexuais e de gênero (feminino e masculino), desempenho e nível de habilidade (o mais e menos hábil).

Tabela 10. Frases relacionadas à categoria “Demonstração”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Demonstração (2)				
É ter que demonstrar o que aprendeu	40	0,026	25	0,020
É fazer o que sabe	0	0,000	0	0,000

A categoria “Demonstração” foi composta por 2 frases que remetem ao conhecimento tácito, aquele conhecimento que o sujeito supostamente já tem que não dependeu ser aprendido nas aulas de Educação Física. No entanto, quando o sujeito reconhece que sabe que aprendeu algo, mesmo que fora da escola, esse saber lhe permite refletir e agir diante de novos problemas que precisam de solução nas aulas. As situações promovidas nas aulas de Educação Física, no entendimento dos sujeitos, não prescindem da demonstração; além disso, requerem a exposição dos movimentos realizados por sujeitos diferentes. As duas frases se imbricam, e provavelmente demonstrar e fazer o que sabe ou o que aprendeu podem estar na mesma lógica para cada um. Cada sujeito pode demonstrar como aprendeu a realizar determinados movimentos ou resolver “corporalmente” certas situações que envolvem o domínio de si; no entanto, demonstrar implica expor uma tensão entre a leitura positiva ou negativa do saber que domina. Não basta privilegiar a demonstração do sujeito, é essencial saber quais foram as relações estabelecidas durante o processo de demonstração. Isso só pode ser sabido se o sujeito permitir que seu desejo presente na experiência se manifeste. Podemos ter os indícios quando observamos as alterações na face, as contrações e relaxamentos corporais, o compartilhamento das suas

sensações com o outro. Mas o que nos escapa à observação, como professores e pesquisadores, é aquilo que é próprio de cada sujeito, pois a relação com o saber na Educação Física não necessariamente implica fazer o que já se sabe, conforme os sujeitos de ambos os GFs, e sim mobilizar-se para aprender a fazer o que ainda não se sabe.

Nesse sentido, a demonstração na Educação Física não pode ficar no campo de observar exclusivamente o desempenho, a conquista do ponto, a realização de uma projeção na luta ou passo na dança. Demonstrar na Educação Física implica em processos educativos nos quais cada sujeito possa encontrar no mundo – do Se-Movimentar – aquilo que lhe permite “ser mais”, como defende Freire (1983). Charlot (2000) completa salientando que a educação é uma produção de si por si mesmo, que só é possível com o outro, como uma força que propulsiona e atrai o desejo de desejar.

Tabela 11. Frases relacionadas à categoria “Experiência e Descoberta”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Experiência e Descoberta (6)				
Permite descobrir coisas novas	46	0,021	17	0,053
É difícil de explicar cada um sabe o que sabe de modo diferente	47	0,013	13	0,004
É continuidade das experiências	8	0,010	6	0,022
É experiência	20	0,013	3	0,009
Provoca experiências únicas	3	0,004	3	0,020
Pode ser explicado por palavras	2	0,016	1	0,026

A categoria “Experiência e Descoberta” foi composta por 6 frases que fazem alusão à abertura ao inusitado, indo além do *mainstream* (modismo). Significa estar no tempo/espaço entre o “vivido” e o “vívido”⁵⁴ indicando que o resultado do que se viveu está presente no sujeito. Existe um caráter “irrepetível” do tempo/espaço vivido/vívido que, contudo, é inteligível por meio do discurso de cada sujeito ou de suas expressões argumentativas. Dessa

⁵⁴ O termo “vívido” remete à pulsão de algo que *está acontecendo no tempo presente*. O termo foi inspirado no trabalho de Gomes-da-Silva (2012), no qual a autora chama a atenção para processos educativos que valorizam as crianças como sujeitos que precisam ter suas sensações, experiências e formas comunicativas singulares reconhecidas no “aqui-agora”.

forma, entendemos que os sujeitos explicaram-se por meio dos recursos argumentativos que dispunham. Nem sempre as pessoas têm palavras para explicar suas experiências e descobertas.

Charlot (2000), assim como Freire (1983, 2002 e 2005) e Kunz (2004), mencionam a experiência como forma do sujeito enfrentar e saber o mundo. Entretanto, há diferentes modos de enfrentamento do mundo. Consideramos que para Freire e Kunz, o caráter emancipatório das experiências geradas pelos sujeitos é importante para promover o sentido do seu diálogo democrático com o mundo vivido. Ao passo que Charlot enfatiza que é o sentido atribuído às experiências que é fundamental para nos relacionarmos com o mundo. Percebe-se uma preocupação de Charlot com a tradicional projeção ao futuro (o vir a ser) como uma denúncia preocupante com o esvaziamento do “aqui e o agora”, que constitui as experiências dos sujeitos. Parece que, para Charlot, o “sentido” e o “valor” das experiências são indissociáveis entre si.

A convergência das questões que implicam experiência e descoberta preocupa, pois a lógica de aprender com o mundo esbarra nos desejos, na mobilização, nos interesses e nas ações dos sujeitos. Conforme os sujeitos diferenciam-se de acordo com as suas experiências, cada um buscará novas descobertas, mas terá pouco desejo ou curiosidade para “descobrir” aquilo que já sabe.

Tabela 12. Frases relacionadas à categoria “Disciplina(s)”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Disciplina(s) (3)				
Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas	48	0,019	24	0,020
Tem menos importância que as outras disciplinas	3	0,020	1	0,010
Pode estar em um livro como as outras disciplinas	3	0,040	0	0,000

A categoria “Disciplina(s)” foi composta por 3 frases que indicam a equivalência da Educação Física às demais disciplinas que remetem ao *status quo* curricular na opinião dos sujeitos. Existe a possibilidade de adequação ou equivalência da Educação Física por meio de um instrumento

de registro/armazenamento (livro), que é utilizado tradicionalmente por outras disciplinas.

Porém, para o GF2, não há importância que os saberes da Educação Física não estejam sistematizados em livros para os alunos, isso não implica na importância da disciplina ou de seus conteúdos quando comparada às demais disciplinas ou saberes por elas ensinados. Podemos colocar em debate que a legitimidade das disciplinas escolares e de certos conteúdos escolares não estão relacionadas com os livros que circulam na escola, e sim na dinâmica que o par professor-alunos estabelece diante dos conhecimentos que foram e são produzidos pela humanidade.

Marangon (2009) amparado por Charlot (2000) crítica o uso do livro didático quando não se procede à uma análise do discurso presente nesse insumo pedagógico para a Educação Física. O esvaziamento crítico dos aspectos que reproduzem as desigualdades, ou a perpetuação da hegemonia de determinados elementos e práticas corporais, pode reforçar o *status quo* e a tradição questionável de saberes que são transferidos e perpetuados sem nenhuma análise crítica. Os discursos do livro didático mantêm e reforçam também certas representações sociais e complementam o apoio do professor ao estudo dos alunos. A questão preocupante está na licenciosidade com que o uso do livro didático é selecionado, e não na sua adesão como complemento à elaboração de saberes nessa ou naquela disciplina.

Tabela 13. Frases relacionadas à categoria “Sensibilidade”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Sensibilidade (4)				
Torna a pessoa mais sensível	35	0,031	12	0,007
Provoca medo	8	0,013	2	0,027
Provoca vergonha	8	0,040	2	0,005
Provoca frustração	0	0,000	0	0,000

A categoria “Sensibilidade” foi composta por 4 frases que revelam a existência de sentimentos difusos perante a exposição das limitações ou “tabus” pelos sujeitos. As sensações relacionadas às expectativas geradas por cada sujeito em situações semelhantes podem se diferenciar conforme as

experiências vividas. O sujeito do próprio movimento, quando reconhece o domínio de si, sabe que o envolvimento e engajamento em determinada atividade dependerá de cada novo confronto consigo na presença do outro.

As experiências vividas por cada sujeito podem indicar não apenas o domínio de determinada situação por meio da capacidade de resistir a algum esforço físico, mas sobretudo os seres humanos aprendem a perceber o mundo em todos os sentidos. O ser humano aprende a ser movido pelos sentidos e aprende a sentir os sentimentos que o movem de forma muito particular.

Essa singularidade pode ser expressada pelo medo, pela vergonha, pela frustração ou por outra sensação. A respeito da frustração, ainda que não tenha tido qualquer frequência no GF1 e no GF2, deduzimos que a ausência de um objeto e as dificuldades de superar determinados problemas podem não gerar frustração individual ou coletiva, pois existiram várias possibilidades de “tentar” aprender novamente, ou seja, os erros eram fonte de aprendizado.

Kunz (2006) alerta para a importância de se valorizar tal conduta de crianças e jovens quando buscam a realização de movimentos diversos que envolvem risco e complexidade. Tal iniciativa pode levá-los a uma melhor compreensão das possibilidades do Se-Movimentar como um agir intencional em função de algo.

Tabela 14. Frases relacionadas à categoria “Desejo e Prazer”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
<i>Desejo e Prazer (8)</i>				
Gostar de jogar jogos com bola	45	0,012	34	0,012
Provoca vontade/desejo de aprender mais	69	0,026	33	0,015
Gostar de esporte	33	0,013	13	0,012
Gostar de dançar	23	0,022	8	0,013
É dar risada	0	0,000	2	0,011
Gostar de lutar	10	0,026	2	0,012
É sentir/ter prazer	2	0,007	1	0,005
É alegria	2	0,005	0	0,000

A categoria “Desejo e Prazer” foi composta por 8 frases que dizem respeito à leitura positiva com conteúdos de “ação coletiva” (esporte) e implemento específico (bola), “apelo ao risco” (luta) ou “exposição” da intimidade (dança). Traz a expectativa do aprendizado de algo que mobiliza, cabendo explicitar a alegria/felicidade “presente vividamente” no aprendizado. Também remete à satisfação e ao sentido pleno de realização desencadeados pela expectativa favorável e/ou aproveitamento do tempo/espaço presente.

Entendemos que a mobilização dos sujeitos possa provocar um agir sensível para descobrir novas sensações desejantes. As situações das aulas de Educação Física, em muitos momentos, envolvem uma dinâmica “frenética” na qual vários sujeitos em ação individual ou coletiva se lançam para dominar determinados objetos, ocupar por mais tempo e melhor determinado espaço, enfim, tentam repetir as mesmas sensações positivas (mas é preciso reconhecer que já é um outro depois das sensações sentidas) e se lançar ao domínio das particularidades que envolvem certos objetos ou materiais utilizados em aula.

Notamos que para o GF1 o “dar risada”, e “alegria” para o GF2 são aspectos não relevantes e não orientam as relações com os saberes. Para Kunz (2006), aprender é uma experiência corporal-sensível vinculada ao mundo, no qual as crianças e jovens se lançam com muita força e intensidades diferentes diante do que acreditam ser capazes de enfrentar.

Tabela 15. Frases relacionadas à categoria “Autonomia e Criticidade”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Autonomia e Criticidade (4)				
Exige disciplina para querer aprender mais	63	0,020	25	0,013
Permite assistir à televisão de modo diferente	32	0,020	6	0,003
Permite ser autônomo	0	0,000	0	0,000
Permite ser crítico	0	0,000	0	0,000

A categoria “Autonomia e Criticidade” foi composta por 4 frases que tratam da necessidade que os sujeitos têm de identificar prioridades e esforçar-se para realizá-las, mudando a própria conduta enquanto se faz

isso. Além disso, indica provavelmente que os sujeitos podem ir além das primeiras interpretações da mídia televisiva, sem se restringirem ao “choque emocional” e ao “conflito dos sentidos” (BETTI, 1997). Para tanto requer, por parte dos sujeitos, que sua análise ocorra mediante certos critérios.

O exercício da busca pela autonomia, segundo Freire (2002, p.120), tão propalada nos discursos pedagógicos, influenciam as diferentes áreas do conhecimento, “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. O autor define autonomia em consonância com o amadurecimento do ser, quando explicita seu posicionamento e defende que ensinar exige liberdade e autoridade. Ser autônomo pode indicar um processo de amadurecimento de si. Não há possibilidade de agendamento da autonomia. O que se espera que um ser de relações faça é que procure centrar suas experiências no estímulo de decisões responsáveis, de experiências que possam indicar seu processo de liberdade.

Embora não tenham sido localizadas as palavras “autônomo” e “crítico” nas interações dos sujeitos de ambos os grupos, entendemos que as situações mencionadas por eles exigiram abertura para buscar soluções autônomas e respostas criativas que atendiam aos critérios das atividades propostas pela professora. Tomamos, como exemplo, uma fala do sujeito DJ a respeito da importância de cada um pensar criteriosamente na elaboração de estratégias para jogar melhor e com mais autonomia:

“Você só saber como que joga, [...] não adianta, você tem que aprender como jogar melhor [...], fazer uma elaboração melhor no jogo. Então, é aquilo, eu acho que sempre tem que [...], na Educação Física, por exemplo, se você jogar [...] com certeza eu vou aprender mais, eu sei todos os conhecimentos, eu sei dar uma finta, mas sempre aparece uma nova”.

Tabela 16. Frases relacionadas à categoria “Avaliação e Obrigação”

Categoria e quantidade de frases relacionadas	GF1		GF2	
	Freq	Sim	Freq	Sim
Avaliação e Obrigação (4)				
É fazer prova/avaliação para saber o que aprendeu	77	0,026	41	0,026
Precisa de prova/avaliação	28	0,026	13	0,014
É memorizar/decorar os conteúdos	1	0,014	3	0,002
É uma obrigação	1	0,004	2	0,010

A categoria “Avaliação e Obrigação” foi composta por 4 frases que apontam para o aprendizado como algo mensurável por “instrumentos” específicos. A aprendizagem nesse sentido torna-se algo que é “internalizável” (por meio da memória), conforme dispositivos intelectuais próprios a cada sujeito.

A avaliação é uma questão complexa na Educação Física. O dilema perpassa pela dúvida recorrente entre avaliar o desempenho, o nível de desenvolvimento de uma habilidade, o produto da aprendizagem de um gesto, da transferência de uma orientação recebida, o bom comportamento e companheirismo na resolução de conflitos entre os pares, as regras de determinadas modalidades esportivas, a performance durante uma situação que envolve uma situação de jogo, uma apresentação sobre dança, um confronto por meio de uma modalidade de luta, frequência às aulas... e o processo que envolve compreender como o sujeito aprendeu e o uso e importância que atribui à própria aprendizagem.

Para Freire (2002), o educando pode autoavaliar-se à medida que vai aprendendo à custa de sua própria prática, da sua curiosidade como exercício da liberdade, que está sujeita a limites. Avaliar a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, da capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, com a capacidade de comparar e de perguntar. Demonstrar o que aprendeu, se inscreve na obrigação de aprender com o próprio saber de si. Exige-se na escola que os processos e procedimentos avaliativos sejam sistematizados. Na perspectiva da relação com o saber de experiências com o mundo vivido na Educação Física, a avaliação precisa ser desejada pelo sujeito como forma de retorno para si mesmo. Esse retorno de si permite um confronto também com o outro, que esteve presente na resolução de conflitos que envolvia o movimento próprio de cada sujeito. Essa precisa ser a lógica de “avaliar experiências” geradas com e no mundo.

Tabela 17. Frases relacionadas à categoria “Aprendizagem”

<i>Categoria e quantidade de frases relacionadas</i>	<i>GF1</i>		<i>GF2</i>	
	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>	<i>Freq</i>	<i>Sim</i>
Aprendizagem (2)				
É aprender a história das modalidades esportivas	59	0,020	35	0,024
É aprender as regras dos esportes	70	0,040	30	0,009

A categoria “Aprendizagem” foi composta por 2 frases que fazem relação com o processo histórico e a regulamentação de certos conteúdos (modalidades esportivas) que trazem na Educação Física a exposição de limites pessoais e interpessoais dos sujeitos (busca pela superação dos próprios limites no esporte). Remete à necessidade de compreender o código de condutas de cada conteúdo específico dentro da temática mais ampla do esporte.

As duas frases categorizadas na aprendizagem onde o aprender as regras e a história de certas modalidades esportivas pode apontar para algo que está “fora do sujeito”, em um objeto-saber que legitima todos os processos educativos desencadeados na escola. Alguém ensina algo a outra pessoa e essa pessoa que aprendeu o que foi ensinado precisa ou tem a obrigação de “ratificar essa relação” (na avaliação tradicional). Não vemos avanço nesse processo.

Aprender a história ou as regras das modalidades esportivas só fará sentido se o sujeito perceber a diferença que isso causou na sua própria vida. Essa diferença implica saber porque foi importante, e qual foi o impacto na modificação das suas condutas.

Para Freire (2002), o ponto de partida para estas reflexões é que o aluno perceba sua inconclusão enquanto ser humano. Ao se tornar consciente disso, pode se inserir ainda mais no movimento permanente de busca e indagação sobre o que aprendeu. Assim, a capacidade de aprender não serve apenas para cada sujeito adaptar a sua conduta, mas sobretudo para transformar e recriar a realidade e para nela intervir.

Kunz (2004) ressalta a capacidade do sujeito de aprender e de transformar o mundo. Percebemos que não somos mais os mesmos a cada transformação feita no mundo, a cada nova intervenção e interlocução compartilhada. O processo histórico das diferentes modalidades esportivas

sofre transformações porque as relações que o ser humano estabelece com o mundo exige dele uma postura de mudança permanente.

4.4 Quarto mo(vi)mento: indicadores das relações com os saberes



Figura 25. Quarto mo(vi)mento

O mo(vi)mento anterior foi gerado na análise e posicionamento de 24 sujeitos que, a partir de acontecimentos comuns narraram individual e coletivamente as formas que lhes pareceram mais coerentes para explicitar aquilo que viveram. Para a segunda fase dos GFs não pudemos contar com a presença de todos os 24 sujeitos. Contamos para essa fase com 13 que continuaram o percurso. Esses foram provocados a falar de modo mais explícito o que implicava o saber com a Educação Física.

Trataremos a seguir dos indícios das relações com os saberes e das experiências dos sujeitos ao estabelecerem tais relações.

4.4.1 Indícios das relações com os saberes na/com a Educação Física

Freire (2005), para compreender melhor e explicitar ao próprio sujeito seus saberes de mundo vivido, desenvolveu estratégias para que isso fosse feito em processos de tomada de consciência. A ideia de uma pedagogia que liberta da opressão é identificar os aspectos opressores presentes no cotidiano que impedem a leitura do mundo de modo mais crítico. Por meio de palavras – que faziam sentido – os aprendizes atribuíam determinados significados e compreendiam a importância de dominar determinadas palavras (geradoras) e aprendê-las (ler e escrevê-las).

Já Charlot (2009) apresenta como estratégia os balanços do saber para colher informações sobre a aprendizagem dos jovens e suas relações com o mundo. Trata-se de um instrumento no qual os estudantes redigem um texto a respeito do que aprenderam na vida segundo a proposição: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O que? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, que é que estou a espera?” (p.18).

Inspirados nos dois autores, nas sugestões de Kunz (2004) a respeito dos grupos de discussão do movimento e nas estratégias que foram utilizadas nas aulas, elaboramos uma frase com o seguinte enunciado: “**O saber com a Educação Física...**”. Tal frase foi pensada, compartilhada e discutida com os observadores críticos, como importante para orientar a última etapa dos grupos focais e as entrevistas de explicitação. O enunciado foi complementado individualmente por cada um dos sujeitos, conforme a seguir:

Quadro 13. Registros individuais dos sujeitos do GF1

GF1
<p>AAC <i>A Educação Física vai além de exercícios. É preciso estudos mais profundos e técnicos. Bem-estar. Saúde. A Educação Física faz bem à saúde do corpo e da mente. Fazer Educação Física com sabedoria traz benefícios a quem pratica. As pessoas precisam de mais informações sobre a Educação Física, pois muitas pensam que em uma aula, só pode ter Futebol e Vôlei. Mas aulas de Educação Física podem trazer muito mais que isso.</i></p>
<p>Abbas <i>É basicamente a compreensão de um futuro melhor. Com a Educação Física aprendemos desde um jeito melhor de se andar, respirar, etc. até praticar um Esporte. A Educação Física é um sistema muito amplo, pois envolve saber e entender o corpo humano. E saber com a Educação Física também não só ajuda como auxilia o ser humano a ter uma vida útil e prolongada ao longo dos anos.</i></p>
<p>DJ <i>O primeiro item ao qual tenho que destacar vamos dizer que se retém ao descobrimento do seu corpo, capacidades, coisas ao qual você não imaginava que podia fazer e aprender a fazer. A Educação Física é fundamental na vida de um aluno, pois envolve saúde, conhecimento ou aprendizado. E o principal: o chamado quebra barreiras. Com a Educação Física você descobre limites a serem ultrapassados por você em questão do seu corpo. Então finalizo dizendo, Educação Física: uma prática de ser encorajada e praticada.</i></p>
<p>Jannah <i>Educação Física é um objetivo de aprendizagem, e é um saber expressivo da vida. Com ela o corpo humano se desenvolve mais e faz bem para a nossa saúde. Então o saber com a Educação Física é uma oportunidade que cada um tem para aprender e para utilizar pelo resto da vida.</i></p>
<p>Lê <i>[...] é ter uma qualidade de vida melhor. [...] é poder trabalhar em equipe. [...] é conhecer o limite de cada um e superá-los. [...] mostra que cada indivíduo tem uma personalidade referente à Educação Física mesmo sendo a mesma para todos.</i></p>

<p>Nunes <i>Na matéria Educação física, quando falamos nela já vêm em mente o Futebol para os meninos e o Vôlei para as meninas. Esta matéria em que se usa a mente e o físico, então são muitos Esportes nela contidos: Futebol, Vôlei, queima, Lutas, Basquete e etc... Então, completando, temos que aprender todos os Esportes que usam a nossa força física e também mental. Os Esportes também são muito bons para a nossa saúde física.</i></p>
<p>Taty Andrade <i>A Educação Física nos proporciona saber sobre Esportes, sobre o corpo humano, ela nos proporciona exercitar-se e dessa forma deixar de lado o sedentarismo. Para saber sobre Educação Física devemos nos dedicar e nos esforçar ao máximo, pois a Educação Física tem que fazer parte de nossas vidas, para que assim estimule a prática de exercícios físicos.</i></p>
<p>Tati do Vale <i>A gente demonstra que podemos aprender com a Educação Física, que é uma coisa tão simples de fazer e aprender; a gente pode saber muito mais com a Educação Física através da nossa sabedoria, pois podemos fazer a nossa alma ficar mais boa através da Educação Física. Um saber que nos faz tá de bem com a vida e aprender sobre o mundo do Esporte, das Ginásticas e etc. e levar para todos o significado de estudar Educação Física, pois é muito importante para o nosso futuro.</i></p>

Quadro 14. Registros individuais dos sujeitos do GF2

GF2
<p>Braal <i>A Educação Física nos traz um grande saber sobre saúde e bem-estar tornando a vida mais saudável.</i></p>
<p>Gustavo <i>É executado os processos de uma atividade, onde isso se torne automático. Onde se possa explicar todo esse processo para uma pessoa e ela possa aprender.</i></p>
<p>Lan Ramalho <i>Sabedoria, entende-se que para termos sabedoria, ou para adquirimos devemos internalizar o conhecimento, logo a sabedoria é a internalização do conhecimento. Presume-se que haja conhecimento sem sabedoria ou seja, um conhecimento não internalizado. No caso o “saber com a Educação Física” posso dizer que o conhecimento adquirido na matéria se tornou sabedoria. É difícil explicar por quais métodos houve essa passagem para o saber, mas aconteceu, o conhecimento se tornou saber.</i></p>
<p>Line <i>Implica muito mais do que o aprendizado adquirido nas aulas teóricas ou práticas; Nos auxilia a compreender aspectos cotidianos (ex. trabalho em equipe); Aborda de maneira distinta os conceitos esporte x jogo (lazer), caracterizando de forma clara e objetiva as reais habilidades necessárias para as respectivas práticas.</i></p>
<p>Poo <i>É vivenciar e aproveitar as aulas ao máximo, divertir-se, pois assim, se torna mais fácil aprender o conteúdo administrado em aula, e também acabar por transformar tal conteúdo em algo de valor inestimável.</i></p>

Os registros feitos por escrito por cada um dos sujeitos do GF1 e do GF2 na sua maioria coadunam-se com uma visão restrita da Educação Física associada à qualidade de vida, corpo, saúde e bem-estar, atividade física e esporte. Desta forma, analisando os encontros dos GFs, as interações elaboradas e as entrevistas de explicitação, notamos que os registros entraram em uma lógica comum, e ficaram de certa forma distantes das ênfases que os sujeitos haviam colocado, quando falaram, no mo(vi)mento

anterior, sobre as situações vividas, para além do discurso sobre o corpo humano atrelado à visão biológica.

Nesse sentido, os discursos com “D” maiúsculo e com “d” minúsculo concorrem, respectivamente, quando os sujeitos narram oralmente suas experiências e quando escrevem sobre elas. Em determinados momentos, o “Discurso” parece melhor que o “discurso” porque o primeiro remete à visão hegemônica associada à Educação Física e alguns de seus conteúdos. Parece-nos que “falar é mais fácil”, e isso permitiu desvelar sentidos mais profundos, menos estereotipados, menos senso comum. Portanto, concordamos com a análise sobre oralidade e poder explicitada por Vich e Zavala (2004), que qualificam a oralidade como ferramenta para sujeitos situarem suas histórias vividas.

Posteriormente, as 69 frases foram discutidas⁵⁵ pelos 13 sujeitos, levando em consideração os seguintes critérios para serem eleitas e que correspondessem às suas situações vividas: consenso total, consenso parcial, não consensual. A seguir, os Quadros dos GF1 e GF2 com os critérios discutidos e as frases selecionadas pelos sujeitos.

Quadro 15. Critérios discutidos no GF1

GF1	
Critério(s) para completar a frase	Quantidade
Consenso do grupo	32
Concordância parcial do grupo	31
Não Concordância do grupo	06

⁵⁵ As frases foram apresentadas aos sujeitos no formato de filipetas com dimensões idênticas e sem qualquer identificação.

Quadro 16. Frases seleccionadas no GF1

O Saber com a Educação Física (...)		
Depende do jeito como o professor ensina	Está no meu corpo em movimento	Permite ser autônomo DJ
É compartilhar as dificuldades com os colegas	É alegria Jannah, Lê, Taty Andrade⁵⁶	Tem relação com a minha vida AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Lê e DJ
Provoca mudanças na minha vida	É compartilhar as dificuldades com a professora	É difícil de explicar cada um sabe o que sabe de modo diferente
É ter que demonstrar o que aprendeu	Exige disciplina para querer aprender mais AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Lê e DJ	Precisa de prova/avaliação
É experiência	Provoca medo DJ	É aprender as regras dos esportes Taty do Vale, Abbas e DJ
É fazer o que sabe Jannah, Lê e Taty Andrade	É continuidade das experiências	Depende do que sabe o professor
É movimento AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah e DJ	Está no corpo em movimento	Depende do interesse do aluno
É uma obrigação	É influenciado pelo comportamento do grupo AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah, Taty Andrade e Lê	Depende do interesse do professor
Exige criatividade do aluno	Permite ser crítico DJ	Depende do que sabe o aluno Jannah, Lê e Taty Andrade
Gostar de dançar AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah e Lê	É dar risada	Pode ser explicado por palavras AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Lê, Jannah e Taty Andrade
Gostar de esporte AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah, Lê e DJ.	É sentir/ter prazer AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Lê e DJ	Só pode ser sentido no corpo Jannah, Lê e Taty Andrade
Gostar de jogar jogos com bola AAC, Abbas, Nunes, Jannah e Lê	É fazer prova/avaliação para saber o que aprendeu	Provoca experiências únicas
Gostar de lutar AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah e DJ	É memorizar/decorar os conteúdos AAC, Abbas, Nunes e DJ	Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas
Provoca frustração	Provoca vontade/desejo de aprender mais	É melhor quando alunos e alunas estão separados
Provoca vergonha Lê	Permite descobrir coisas novas	É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma
Exige o domínio de alguns objetos	Exige sensibilidade da professora Jannah, Lê e DJ	É estar junto com os amigos
Exige criatividade do professor	Exige envolvimento do aluno	Exige que o aluno estude AAC, Abbas, Nunes e DJ

⁵⁶ Os codinomes dos sujeitos, que aparecem nesta e em outras frases, apresentam os sujeitos que convergiram em suas concordâncias.

Só tem sentido quando se aprende a fazer determinados movimentos Jannah e Lê	Depende de o professor cobrar que o aluno estude AAC, Abbas, Nunes e DJ	Só é percebido depois de certo tempo Jannah, Lê, Taty Andrade e DJ
Torna a pessoa mais sensível DJ	Permite assistir televisão de modo diferente AAC, Abbas, Nunes e DJ	É aprender a história das modalidades esportivas
Ensina a cada um a conviver em grupo	Permite gostar mais da escola Abbas, Nunes e DJ	Tem menos importância que as outras disciplinas
É valorizar a saúde e atividade física	É aprender a fazer exercício físico	É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações
Pode estar em um livro como as outras disciplinas AAC, Abbas, Nunes, Taty do Vale, Jannah, Lê e Taty Andrade	Depende das condições físicas da escola	Depende dos materiais que são utilizados Jannah, Lê e Taty Andrade
Permite compreender alguns conceitos com o corpo	Depende dos conteúdos que são escolhidos pelos alunos Jannah, Lê, Taty Andrade e DJ	Depende dos conteúdos que são escolhidos pelo professor

Quadro 17. Critérios discutidos no GF2

GF2	
Critério(s) para completar a frase	Quantidade
Consenso do grupo	43
Concordância parcial do grupo	01
Não Concordância do grupo	25

Quadro 18. Frases selecionadas no GF1

O Saber com a Educação Física (...)		
Depende do jeito como o professor ensina	Está no meu corpo em movimento (está também) ⁵⁷	Permite ser autônomo
É compartilhar as dificuldades com os colegas	É alegria	Tem relação com a minha vida
Provoca mudanças na minha vida	É compartilhar as dificuldades com a professora	É difícil de explicar cada um sabe o que sabe de modo diferente

⁵⁷ Os comentários (entre parênteses e em negrito) foram registrados por escrito (no verso da ficha que continha a frase) pelos próprios sujeitos durante o processo de escolha. Aparentemente podemos inferir que, naquele momento, os sujeitos sentiram a necessidade de convergir a oralidade com a escrita.

É ter que demonstrar o que aprendeu	Exige disciplina para querer aprender mais	Precisa de prova/avaliação
É experiência	Provoca medo (provoca insegurança)	É aprender as regras dos esportes (sim, é também)
É fazer o que sabe (compartilhar aquilo que aprendeu)	É continuidade das experiências	Depende do que sabe o professor (não depende somente desse critério)
É movimento	Está no corpo em movimento	Depende do interesse do aluno
É uma obrigação	É influenciado pelo comportamento do grupo	Depende do interesse do professor
Exige criatividade do aluno	Permite ser crítico	Depende do que sabe o aluno
Gostar de dançar	É dar risada (sim, risada=diversão; risada#cômico)	Pode ser explicado por palavras (pode ser explicado por ações e sentimentos)
Gostar de esporte	É sentir/ter prazer	Só pode ser sentido no corpo
Gostar de jogar jogos com bola	É fazer prova/avaliação para saber o que aprendeu	Provoca experiências únicas
Gostar de lutar	É memorizar/decorar os conteúdos (internalizar os conhecimentos)	Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas
Provoca frustração	Provoca vontade/desejo de aprender mais	É melhor quando alunos e alunas estão separados
Provoca vergonha	Permite descobrir coisas novas	É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma
Exige o domínio de alguns objetos (possibilita a manipulação dos mesmos)	Exige sensibilidade da professora	É estar junto com os amigos
Exige criatividade do professor	Exige envolvimento do aluno	Exige que o aluno estude
Só tem sentido quando se aprende a fazer determinados movimentos	Depende de o professor cobrar que o aluno estude	Só é percebido depois de certo tempo
Torna a pessoa mais sensível (sim, com sensível significando aberto a possibilidades)	Permite assistir televisão de modo diferente	É aprender a história das modalidades esportivas (complemento do conhecimento)
Ensina a cada um a conviver em grupo	Permite gostar mais da escola Braal e Line	Tem menos importância que as outras disciplinas
É valorizar a saúde e atividade física	É aprender a fazer exercício físico (faz parte do aprendizado)	É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações
Pode estar em um livro como as outras disciplinas	Depende das condições físicas da escola	Depende dos materiais que são utilizados (não dependência, mas sim auxílio)
Permite compreender alguns conceitos com o corpo	Depende dos conteúdos que são escolhidos pelos alunos	Depende dos conteúdos que são escolhidos pelo professor

A discussão entre os sujeitos acerca da expressão “O saber com a Educação Física, na lógica dos acontecimentos e situações vividas por eles,

teve como ponto de partida os três critérios: consenso, consenso parcial ou não consenso entre os membros de cada grupo. Sob essa orientação chegamos a 23 frases consensuais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 19. Frases consensuais e categorias

<i>Frases consensuais</i>	<i>Categorias relacionadas às frases</i>
Depende do interesse do aluno	Aluno
Exige envolvimento do aluno	
Exige criatividade do aluno	
É aprender a história das modalidades esportivas	Aprendizagem
É aprender a fazer exercício físico	Atividade e Exercício
É valorizar a saúde e atividade física	
Permite ser crítico	Autonomia e Criticidade
Ensina a cada um a conviver em grupo	Convivência
É compartilhar as dificuldades com os colegas	
É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma	
Permite compreender alguns conceitos com o corpo	Corpo e Movimento
Está no meu corpo em movimento	
É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações	
Provoca vontade/desejo de aprender mais	Desejo e Prazer
É dar risada	
Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas	Disciplina(s)
É continuidade das experiências	Experiência e Descoberta
Permite descobrir coisas novas	
É experiência	
Depende do jeito como o professor ensina	Professor
Exige criatividade do professor	
É compartilhar as dificuldades com a professora	
Provoca mudanças na minha vida	Vida

Inicialmente, analisamos as 69 frases considerando todas as 17 categorias explicadas anteriormente, no terceiro mo(vi)mento. Encontramos 23 frases consensuais, que foram analisadas e escolhidas pelos sujeitos de ambos os GFs. Optamos por detalhar somente a análise das frases que compõem a categoria “Aluno”, uma vez que o objetivo desta pesquisa está centrado nas relações que os alunos estabelecem com os saberes.

A seguir, apresentamos nossa análise interpretativa considerando as discussões realizadas pelos sujeitos, bem como alguns dos seus posicionamentos.

4.4.1.1 Depende do interesse do aluno

O ser humano é movido enquanto ser por necessidades que lhes são próprias no sentido de garantir sua individualidade. No entanto sabemos, na condição de humanos que somos, que nossa singularidade sempre vai esbarrar em um outro, mas é este confronto de alteridades que nos permite ser únicos. Somos a única espécie capaz de nos reconhecer diferentes porque um outro ser da mesma espécie existe, porém que não é o “eu” e sim “outro”.

Nesse sentido, se considerarmos que a escola e as aulas de Educação Física são espaços-tempos nos quais um conjunto de sujeitos com suas singularidades estarão em permanente, convergente e divergente diálogo, entendemos que os interesses dependem de como esses sujeitos se predispõem a se reconhecer em determinadas situações educativas.

A escola é uma instituição normatizada e reguladora de comportamentos e condutas para tentar garantir determinados conhecimentos que considera importantes aos alunos, por meio dos componentes curriculares e professores. É preciso, de alguma forma, compreender como os interesses dos alunos comparecem no bojo das normatizações e regulações que são estabelecidas.

Não é novidade afirmarmos que o interesse por conhecer, reconhecer e ampliar determinados saberes por parte dos alunos tem uma dinâmica própria, estabelecida por cada um. Essa dinâmica manifesta-se nas vivências

ou desafios que são propostos nas aulas, à medida que se articulam com as realidades vividas pelos alunos, ou seja, mobilizam os interesses dos sujeitos para melhorarem suas próprias vidas. E o que pode influenciar o interesse por algo pode estar, além de resolver problemas e desafios da própria vida, atrelado a pessoas ou lugares que nos questionam. Vejamos como isso se manifestou nas aulas de Educação Física:

Poo – Ah, se for pegar o ponto de vista de vivenciar, aprender e brincar, seria, a fusão seria a diversão, pra mim é isso. Você tem que se divertir quando faz alguma coisa, porque se você tentar se prender naquilo só pelo conhecimento, só pelas notas, então só por fazer, você nunca vai guardar aquilo com você. Você tem que se divertir, você tem que participar, então, no final das contas, quando você se diverte, você lembra, você guarda, você gosta.

Há um aspecto característico nas aulas de Educação Física, que é a questão do prazer, muitas vezes negligenciado quando as normas escolares valorizam que o interesse do aluno precisa estar dissociado das situações prazerosas e associado à sisudez. Divertir-se pode ser uma das portas a serem abertas para que o interesse, a disciplina por este ou aquele determinado saber se aprimore, se concretize e se explicita nas atividades escolares.

A aula de Educação Física configura-se como uma possibilidade de manifestação de interesses variados que, de alguma forma, precisa encontrar um canal de comunicação que sintonize os diferentes pontos originários (de origem) dos motivos que fazem os alunos gostarem dos desafios que encontram.

A dinâmica esportiva evidencia como lançar desafios aos alunos para que desafiem seus próprios interesses. Jogar uma partida de futebol com alguém que tem mais ou menos habilidade, que aprendeu outras formas de jogar, pode significar também a diferença que caracteriza cada uma das pessoas e os motivos que os levam a gostar de jogar futebol, ou outra modalidade coletiva, ou de dança ou de lutas etc.

Um sujeito pode querer conseguir correr mais rápido durante uma partida de futebol, por exemplo, para não deixar a bola sair pela lateral da quadra, não se importando muito se vai ou não conseguir fazer um gol. Outro sujeito pode estar mais interessado em saber se consegue se deslocar de

forma mais eficiente, colocar-se bem para ser visto pelos demais membros do grupo. Ou até mesmo não se preocupar para que a sensação prazerosa que caracteriza o interesse da participação, da ação, do mover-se para algo continue, flua, tome o ser em sua plenitude, por inteiro. O interesse deseja, motiva, quer.

Gustavo – E a gente fazia uma aula que tinha a ver muito com a gente, ela implementava o que a gente queria ter naquele semestre, o que a gente achava de conteúdo... E até os esportes que era meio impossível de ser praticados aqui, a professora adaptava e dava um jeito...nunca a gente ia imaginar que ia jogar futebol americano, ia jogar beisebol! Judô...!

Poo – Esgrima foi uma das aulas mais legais que a gente teve!

PP – Esgrima?

Gustavo – Badminton!

Poo – Flagball também.

Os interesses se manifestaram de formas diferentes entre sujeitos que estudaram nas mesmas turmas durante o Ensino Fundamental e vivenciaram alguns conteúdos sob uma perspectiva também diferente. O gostar ou não gostar, o se interessar ou não passa necessariamente pela experiência com algo que lhe faça sentido:

Line - De tênis. Aquele negócio dos pontos, eu não conseguia entender! Porque eu via pela televisão e achava: “mas que jogo idiota! Pra lá e pra cá, pra lá e pra cá!”, eu não sabia. Até hoje eu não gosto! Assim, se eu tivesse que falar o que a gente aprendeu sobre tango: além da origem, e tal, a gente aprendeu o principal pra poder se dançar o tango, foram os passos iniciais pra você poder, entendeu? Desenvolver a técnica mais avançada, né?

PP - E o que você sabe sobre o tango?

Line - Ah, hoje em dia? Assim, os passos eu esqueci um pouco [sorri], ah, o que eu sei é que a origem dele é na Argentina, e que ele é muito famoso lá. Ah, eu sei isso! É, você fala assim: “nossa, eu vi isso!”.

Gustavo - A mesma coisa o tênis! A gente não sabia a pontuação, aí hoje você assiste um jogo lá, do Thomas Belucci, você sabe que tem que cruzar, é, sacar cruzado, não pode receber no mesmo canto, é... 15, 30, 40 e 45, os games, ah, isso já bate um ‘trim’ na mente quando vê, “professora Luciana!”.

Assim como o tênis, mencionado pelos sujeitos, diferentes ritmos de dança foram organizados em situações de ensino. As figuras a seguir mostram alguns ex-alunos vivenciando e elaborando composições

coreográficas a respeito do tango, vivenciando o *hip-hop*, confeccionando raquetes e jogando tênis nas aulas de Educação Física.



Figura 26. Aula de tango



Figuras 27 e 28. Aula de tango: uso do computador para elaboração de coreografias



Figura 29. Diferentes ritmos: *hip-hop*



Figuras 30 e 31. Confecção de raquetes e jogo de tênis

Algumas ressalvas sobre as aulas de dança são importantes antes de prosseguirmos. Apesar de ter havido conflitos associados às situações de aula, as vivências com a dança repercutiram positivamente entre os sujeitos, mesmo entre aqueles que reportaram ter sentido vergonha e não se mobilizaram mais para aprender a dançar naquela época. Com relação ao gênero, possivelmente as ex-alunas mobilizaram-se mais para dançar, a ponto de usarem calçados diferenciados, como notamos na Figura 26.

As etapas escolares, frequentemente, são caracterizadas pela ausência de continuidade no aprofundamento de determinados conteúdos ou temas que são abordados. Em alguns casos, a abordagem parece desconsiderar processos já vividos pelos alunos e, então, processa-se como novidade para alguns e falta de continuidade para outros. A rede de interesses entre os desejos de aprender não tem seus elos fortalecidos ou aprofundados pelas experiências dos sujeitos. Nesse sentido, podemos dizer que os fluxos da experiência costumam ser “descontinuados” nos processos educacionais-escolares.

Essa situação pode deflagrar conflitos de interesses nas relações de poder exercidas entre aluno-professor e aluno-aluno em outras situações ou em outros espaços-tempos. De uma forma um pouco mais objetiva e direcionada está o interesse, no sentido de promover o desejo de aprender, que se depara com a importante presença do desejo do outro (que pode ser o professor ou outro aluno).

DJ- Aprender...ah! relacionamento, se relacionar. Primeiro a experiência que teve do aprendizado. Como ele vai se comportar da próxima vez que essa experiência voltar para ele. E também relaciona muito quem ensinou.

DJ- É isso que relaciona.

AAC- Ah, tem muitos casos que a pessoa aprendeu. Tipo assim, a professora ensina e eu digo que aprendi. Só que eu não entendi direito então na verdade eu não aprendi. É vai então vai também da pessoa que está ensinando, pra ter um melhor aprendizado.

AAC- Tem que ter um bom relacionamento com o professor, né? Porque senão não a pessoa não vai entender, aprender tudo. Às vezes, vamos se dizer assim, a senhora tá ensinando, mas de uma forma que não vai entrar na nossa cabeça, não aprendi. Então, a gente diz que aprendeu, né? A gente não vai falar que não aprendeu, na sua frente. Fica com vergonha, né? Das outras pessoas.

DJ- Tem que ter interesse dos dois lados. Interesse de quem tá aprendendo, a interrogar aquele que está ensinando.

Segundo AAC, o aluno de certa forma aprende a mentir para ter um “bom relacionamento” com o professor. Charlot (2000) já havia nos alertado para esse tipo de possibilidade que implica a relação com o saber, em que o aluno diz que aprendeu para agradar o professor. E, nessa mesma linha de raciocínio, DJ insere de forma mais contundente o professor como aquele que precisa desejar o desejo do outro (o professor quer ser objeto do desejo – intelectual – do aluno, e vice-versa). Dando a entender que o professor precisa ser aquele outro que, quando ensina, precisa ficar atento às expressões individuais, olhar e reparar, como se a expressão individual fosse uma “dica” para a conexão comunicativa que efetiva uma relação entre o professor, a explicação (que precisa ser significada) e o aluno (que precisa atribuir significado à explicação), como se vê a seguir:

DJ- Entendeu? A dica que fica para uma pessoa é, ahm. Uma vez eu assisti um filme, o nome é “Escola da Vida”, que tem aquela parte que o cara tem que sair no final de semana para ensinar as pessoas né, e chega no final de semana, ele está tentando ensinar álgebra pra um menino que diz: isso é um merda, e sai! E chega uma menina e diz pra ele: “Tenta uma estratégia diferente”. E daí o que ele fez, no outro dia, ele pegou uma bola de basquete. O menino foi para a quadra. Eles fizeram um garrafão e fizeram triângulo, ele explicou os três lados, deu o passe e perguntou: “O que eu vou ter?” Ele disse: “Um triângulo equilátero”. Uma coisa assim. O menino aprendeu. O que aconteceu?! A cara que tá ensinando precisa montar uma estratégia pra que mesmo que a pessoa que não entendeu, até mesmo aquela que não tem interesse, tenha interesse entendeu? Por exemplo, aquilo que a senhora fazia pra gente montar nossas próprias coisas.

DJ – Além de ser uma coisa divertida de a gente estar fazendo, é uma coisa que não é tão fácil, a gente não vai lá e já está pronto! Chega ai, usa tá pronto e tal. Acaba sendo um negócio que a pessoa usa, por exemplo, ela não vai ter aquele amor, de você preparar o negócio, depois você ter o orgulho de jogar, de fazer ele, de usar. Diferente daquilo que você já pega pronto. Nossa, tipo uso, faço, aaahmm, entendeu?! A pessoa que está ensinando tem que bolar uma estratégia, que a

pessoa que esteja aprendendo, mesmo que ela tenha dificuldade, ou mesmo não tenha interesse para que ela venha a aprender, de algum jeito.

No entanto, os interesses, os desejos, tanto do aluno quanto do professor, afloraram de alguma maneira, sob pena de um ou outro abandonarem suas intenções de se colocarem à disposição do outro:

DJ - Eu lembro daquela situação assim, que a senhora tentava explicar, os caras e determinadas pessoas não tava afim a senhora tentava até explicar até a 2ª vez e na 3ª vez a senhora largava de mão! Tipo assim, a senhora tá explicando e o cara tá, tipo assim, nem 'tum, ta zuando' na aula, essas coisas...

PP - Mas você acredita que valeria a pena ter insistido mais?

DJ - Ah! Deixa eu ver... Dependendo da situação, eu acho assim, você tentou a 1ª, a 2ª na 3ª o cara não tá dando a atenção, não quer dar a atenção, nem eu mesmo precisaria ficar em cima de um cara desses! Por que é aquilo, a senhora tinha 44, 42 alunos. Claro não tem como especificar uma atenção a só uma pessoa ali direta. Claro tem que ter uma certa especificação, às vezes chega tal a pessoa não entendeu, tá, mas o cara tá zuando não quer saber, não quer deixar a aula render... não tem porque fazer os outros se prejudicar por causa de uma pessoa.

Um dos recursos didáticos utilizados nas aulas de Educação Física é a demonstração por parte do professor ou dos próprios alunos para complementar a explicação de determinados conteúdos. Esse recurso, embora condenado por alguns, permite que o aluno que esteja em processo de aprender tenha um *insight* para poder arranjar, arrumar, organizar seus modos próprios de fazer. Ele minimiza a tensão inicial, já que o professor se expõe, compartilha do desafio. A seguir uma sequência de imagens que mostram a professora demonstrando e explicando um passo de um ritmo de dança, ex-alunos dançando e observando.



Figura 32. Aula de dança: explicação e demonstração



Figuras 33 e 34. Aula de forró: alunos observando e dançando com a professora

A informação por meio da linguagem verbal não encontra eco em todos os alunos, e então, faz-se muitas vezes necessária outra maneira de estabelecer uma comunicação que pode ser feita por meio da demonstração.

É como se um professor tentasse ensinar ao aluno uma rima poética e falasse sobre as possíveis terminações dos versos. Alguns alunos podem demonstrar interesse e compreender nesse primeiro tipo de explicação. Entretanto, outros precisarão lançar mão de outros dispositivos para se interessar pela rima e seu significado naquele momento. E quando o professor coloca um soneto na lousa, uma demonstração gráfica, por exemplo, e o aluno consegue identificar como a rima pode ser estruturada, passa-se então a dar outras possibilidades para o sujeito descobrir a rima poética. Tal qual a dança, alguns dançam ao ouvir o som da música, outros ao ver um outro dançar e outro ao escutar-sentir o interesse do próprio corpo em movimento chamando a dança. A sensação de vergonha pode impedir algumas possibilidades criadoras desse tipo manifestação de interesses e provavelmente inibir novas relações consigo mesmo e com o outro.

4.4.1.2 Exige envolvimento do aluno

O ser humano, por ser um sujeito de relações, precisa de si mesmo e precisa reconhecer em um outro ou em alguma coisa que precisa do seu agir consciente. Essa assertiva pressupõe que alguém precisa ser “tomado”, “afetado”, ter motivos e poder envolver-se intencionalmente e decidir agir,

descobrir as verdadeiras razões de estar em um lugar, com determinadas pessoas e fazendo alguma coisa.

Alguns sujeitos qualificam seus modos de agir para aprender da seguinte maneira:

Poo – Professora, eu acho que não era só uma questão de ter as aulas em si, a senhora instigou a gente a ter participação, participar bastante das aulas, pra se movimentar, não ficar só ali parado assim, descansando, porque quando a gente participa a gente se envolve, então fica mais divertido e fica mais, como eu posso dizer? Produtivo. Pra todo mundo.

Line – [...] O saber na Educação Física tá ligado diretamente, sei lá, com a vida. Porque na vida você vivencia, você participa, você muitas vezes encara desafios, então se a gente relacionar o saber e o aprender na Educação Física, é as vivências, as participações que a gente teve, os desafios, pra mim é tudo isso.

Gustavo – O saber é o que envolve todas as nossas experiências. Tudo o que a gente aprendeu, durante a vida, constitui o nosso saber. Posso saber de carro, avião.

Taty do Vale – Eu lembro do saque, né? A senhora falou que tinha que sacar por cima. A maioria só sacava por baixo. Todo mundo tinha mais ou menos a dificuldade que era de sacar por cima, então eu também imaginava que eu não ia conseguir fazer. Ai depois de um tempo eu consegui.

A participação, envolvimento e engajamento nas aulas de Educação Física se caracterizam, nas falas dos sujeitos, como predispor-se a fazer algo com. Esse com indica consigo mesmo, na mesma medida que o outro ajuda na atribuição de importância, de sentido. Querer participar, envolver-se e engajar-se propicia ao próprio ser (corpo-próprio) formas de comunicação que se alargam, que tomam dimensões outras para além das aulas Educação Física, como podemos perceber nas falas a seguir:

Abbas – Ah, o tênis, sei lá, tipo, tinha um modo de fazer que era da hora, a gente pegava jornal, foi uma coisa tipo diferente pra gente fazer. É... Muito diferente do negócio que a gente compra, né, e joga. E a gente fez em uma aula, tipo assim, o jornal que a gente ia jogar fora, a gente utilizou pra fazer um esporte, que é melhor pro nosso corpo, mesmo. Acho que foi legal.

Bral – Lembra quando a gente juntava as mesas e ficava brincando na sala? [ri]

Abbas – Ah, é! A gente ficava brincando de pingue-pongue na sala.

PP – Com a raquete?

Abbas – Não, com a mão mesmo. A gente pegava bolinha de desodorante, e a gente [faz o movimento de rebatida com a mão]

PP – Mas foi no mesmo período que aconteciam as aulas na quadra, vocês faziam na sala de aula, com a mão?

Abbas – É.

Nunes – Porque foi o, além da bicicleta, foi o segundo, como eu posso falar? [sorri] Assim, o instrumento que eu peguei pra andar, zoar na rua, foi o patins. Aí, eu me apaixonei! Tanto é que desde lá eu tô pretendendo comprar meus patins... [sorri]

PP – Se apaixonou pelos patins?

Nunes – Nossa, era demais! Lembra que eu ficava falando pra senhora: “ah, professora, dá outra aula de patins”? E você tinha todo um regulamento, uma ficha pra dar as aulas. Aí chegava o dia de aula, “perai que vou ver”, ia lá, pegava na ficha!

Determinadas aulas, que tiveram seus conteúdos e temas organizados no início de cada ano letivo após um planejamento participativo, exigiam que os alunos se mobilizassem para conseguir alguns materiais que não havia na escola. Como o planejamento envolvia todas as turmas, era necessário que fosse organizado um cronograma flexível que pudesse atender às expectativas (dos alunos e da professora), ao mesmo tempo que garantia uma diversidade de vivências que poderiam se constituir em experiências positivas.

Para organizar as situações de ensino com alguns conteúdos e temas como, por exemplo, as “práticas sobre rodas” (com o uso de patins, bicicletas e *skates*) e os “jogos com raquetes” (tênis) havia maior necessidade de participação e envolvimento individual e coletivo dos ex-alunos. Essas temáticas foram associadas às diferentes formas de comunicação no mundo contemporâneo. Ainda, alguns sujeitos mobilizaram-se para experiências além dos muros da escola: inscreveram-se e participaram de um tradicional evento ciclístico promovido anualmente no bairro⁵⁸.

A seguir, uma sequência de imagens que exemplifica alguns aspectos presentes nas falas anteriores:

⁵⁸ Fui convidada por eles e decidi também participar do evento ciclístico.



Figuras 35 e 36. Alunos e equipamentos: aula de patins



Figuras 37 e 38. Participação em evento ciclístico no bairro

O predispor-se a participar, pode significar compartilhamento de responsabilidade e também poder de decisão individual e coletivo. Seguem algumas evidências:

Lê – [...] A gente tinha porque a gente escolheu a aula, a gente gostava da aula, então, assim, a gente teve a oportunidade de escolher um pouco o conteúdo da aula, então a gente teve um pouco de posse, sim. Ela deu a liberdade de ter, de comandar a aula, entendeu?

DJ – Ah, hoje, a gente mesmo, a gente pega uma pessoa, eu posso contar pra ela das aulas de Educação Física, ela tá sabendo sobre Educação Física. Saber “com” é ela participando da Educação Física. [...] Participando dos jogos, aí ela vai falar: “caramba, meu, é diferente do que eu ouvi falar”. Saber “sobre” e saber “com” é diferente.

Alguns fatores podem ter comprometido o pleno envolvimento de alguns sujeitos, como a vergonha, que apareceu em determinadas falas e que influenciou a tomada de decisão. Determinados aspectos precisam ser sensivelmente percebidos por quem é responsável por organizar as situações, pois podem afastar ou envolver os alunos. O aluno precisa se

mobilizar, mas a professora precisa perceber quais aspectos podem impedir ou dificultar a mobilização do aluno. A seguir uma provável justificativa:

Poo - Ah, quando eu via meus amigos dançando, ou participando da aula, jogando bola, ou fazendo lição, eu ficava meio de canto, assim, um pouco com vergonha, né? E eu via que eles tavam aprendendo, e eu tava deixando de aprender por causa da vergonha...[...] No fundo, eu que tava errado, né? “Eles tão lá dançando, eles tão lá, fazendo a parte deles, e eu tô aqui, quieto”, mas o certo era participar também.

4.4.1.3 Exige criatividade do aluno

Podemos deduzir que os sujeitos, ao selecionarem essa frase, a relacionaram com algumas de suas vivências em aula na qual foi solicitado, para além da presença e participação, um envolvimento tanto individual quanto coletivo, que pudessem criar, recriar, expressar, expor, explicitar todas as possibilidades – na direção da criação ou do desconhecido - diante dos desafios propostos na aula.

A seguir, algumas falas dos sujeitos que podem exemplificar a escolha, tendo como referência uma situação vivida em aula (vivência) a qual constituiu-se em experiência:

Line – Professora, mas não sei se isso tá certo ou não, se tem alguma coisa a ver, mas teve o comprometimento das aulas. Por exemplo, pra quem gostou das aulas de dança, eu acho que no geral o que você despertou na gente, por exemplo, foi o sentimento de que não há nada que a gente não possa fazer, basta a gente tentar, entendeu?

DJ – Hummm, deixa eu ver [pensativo]. Ah, é aquilo, da Educação Física e esportes eu não sei de tudo ainda, eu acho que eu poderia, por exemplo, um esporte. Um esporte eu acho que você não deveria saber apenas como se joga aquele esporte, você deveria saber a origem, o lugar de onde veio, é, o modo que se joga, você deveria aprender uma estratégia de você jogar ele melhor, né? Porque é aquilo, hoje em dia os bons jogadores eles se destacam no quê? Porque eles aprenderam uma estratégia, eles montaram uma estratégia, por exemplo, no futebol, o cara se destaca porque ele aprendeu uma finta nova, entendeu?

PP – Humm.

DJ – Então, é aquilo, eu acho que você conhecer, você tem que também aprender ainda mais. Você só saber como que joga, o conhecimento não adianta, você tem que aprender como jogar melhor ele, de você fazer uma elaboração melhor no jogo. Então, é aquilo, eu acho que sempre tem que [...], na Educação Física, por exemplo, se você jogar a bola, com certeza eu vou aprender mais, eu sei todos os conhecimentos, eu sei dar uma finta, mas sempre aparece uma nova. Eu acho que é isso aí o que seria bacana na Educação Física.

Lan Ramalho – [...] Eu gostei daquele projeto lá que botou garrafa na Imperador lá, lembra que a gente foi lá na faculdade, apresentou, que o cara tentou tirar sarro e não conseguiu, você lembra?

PP – Lembro. É, esse projeto, vocês lembram do que o Lan Ramalho tá falando? Do projeto?

Poo – Eu acho que fui só eu, o Lan Ramalho e o César.

Lan Ramalho – Lembra? Era os grupos, não era?

PP – Esse trabalho foi colocado pra todas as salas, todos os grupos.

Line – Tinha que montar um projeto, alguma atividade no bairro, não era isso?

Poo – Fomos até terminar a pé, daqui até lá!

Lan Ramalho – Cheios de garrafa, fomos colocando assim...

PP – Fala um pouquinho como é que foi o trabalho...

Poo – A gente tava demarcando a quilometragem daquela parte que fica bem no meio da Avenida Imperador, pras pessoas poderem caminhar e começar a demarcar. Aí a gente teve que andar tudo aquilo a pé, colocando garrafa, daqui do começo da Imperador até [ele fala o nome de onde termina, “alguma coisa Carvalho”, desculpe, não consegui entender], a pé.

Lan Ramalho – Foi... [sorri]

Poo – Mas eu gostei! Num tenho nada contra.

Os relatos vão na direção de propor a si mesmos desafios que pudessem abrir portas para o novo, para vislumbrar possibilidades inusitadas e variadas, que emergem nas tentativas de enfrentar aquilo que se conhece parcialmente ou que se quer aprender mais, por isso se tornam descobertas de criação ou criativas. Por exemplo, houve uma situação temática com o conteúdo circo, na qual foram propostos vários desafios, envolvendo andar, suspender-se, posicionar o corpo de forma invertida, equilibrar-se com e sem material etc.

Além das situações vivenciadas na escola, os ex-alunos localizaram um circo-escola na região e fomos visitar esse local. A oportunidade agregou outras possibilidades criadoras de movimentos porque eles tiveram que enfrentar algo não totalmente desconhecido, mas que apresentava outros desafios. Na imagem a seguir, em destaque a ex-aluna AAC vivenciando uma situação na qual teve que permanecer suspensa em uma lira:



Figura 39. Aula de circo em diferentes equipamentos

As duas imagens a seguir são dos projetos⁵⁹ de conclusão do 9º ano (2008) que tinha como objetivo uma intervenção no bairro por parte dos alunos. A tarefa sugerida para todas as turmas foi que deveriam escolher um local no bairro, de preferência uma indicação feita no ano de 2005⁶⁰, no qual pudessem ser desenvolvidas atividades variadas por pessoas com diferentes características.

⁵⁹ Os sujeitos à época receberam convite de uma instituição de ensino superior privada da região para apresentar os projetos que foram implementados. Esse convite partiu de um professor, motivado pelos relatos de estagiários, que conhecia o trabalho que era desenvolvido pelos ex-alunos na escola.

⁶⁰ Em 2005, os ex-alunos utilizaram um mapa das ruas do bairro, que localizava a escola e suas casas, no qual tiveram que identificar e registrar possíveis locais para realizarem algumas aulas de Educação Física (campos de futebol, circo-escola, praças, quadras, ruas de lazer etc.). Esses registros foram organizados e, sempre que necessário, recorriamos a eles.



Figuras 40 e 41. Apresentação dos projetos de intervenção no bairro

Nota-se na fala dos sujeitos, que apesar da tarefa ter sido proposta para todas as turmas, nem todos os grupos se dispuseram a implementar seus projetos. Alguns ficaram apenas no plano das ideias, outros chegaram a ser elaborados, porém não foram concluídos a tempo de oportunizar outras vivências e experiências. Durante o primeiro semestre de 2008 a tarefa foi sugerida como uma das atividades a serem consideradas para compor a avaliação final. Nesse semestre os alunos tiveram que escolher e justificar a escolha do local, criar um projeto de intervenção, encaminhar os procedimentos para o uso, definir materiais, tempo de permanência no local, e os possíveis benefícios para o bairro.

As possibilidades de criação nas vivências que se tornam significativas para os sujeitos parecem se constituir em experiências. A experiência de cada sujeito, portanto, depende de um conjunto de situações vividas que, de alguma maneira, modificam a conduta do sujeito para consigo mesmo e com o outro. Esse viver consigo e com o outro, em cada situação relacional, requer um posicionamento diante do mundo em circunstâncias desafiadoras. Isso pode ser percebido na argumentação de Line:

Line – Professora, outra coisa também, é que entre “aprender” e o “saber”, hoje em dia o que cobram da gente, acho que de todo mundo aqui, é o repertório. Acho que todo mundo, você chega num teste, por exemplo, o vestibular, como eu fiz, você tem que ter um repertório pra passar, como eu passei. Então esse repertório é constituído do aprender e do saber. Você aprendeu as teorias, as práticas, o saber tá ligado às suas referências familiares, suas experiências de vida, pra você conseguir criar ele, e à partir dele tá participando de teste... Tanto pessoal quanto interpessoal, acho que isso conclui o que você chama de “experiência de vida”, ou de “repertório de vida”, no geral.

A análise das frases sob a ótica do posicionamento dos sujeitos nos permite confirmar que as relações com os saberes implicam diferentes olhares para acontecimentos relacionais (KUNZ, 2004) semelhantes. Charlot (2000), assim como Freire (2002, 2005), salientam que o ser humano é “espécie” que vive de relações sociais e pessoais. As subjetividades dessas relações nos conduziram às chamadas unidades epocais (FREIRE, 2005).

4.4.2 As unidades epocais como experiências das relações com os saberes

Os três autores que sustentaram teoricamente a condução dessa investigação convergiram em aspectos que implicaram ainda mais nossa responsabilidade – na produção de conhecimento, no posicionamento político e social e atribuição de sentidos – como seres transformadores e criadores de suas próprias histórias e saberes. Desta forma, a percepção e compreensão da permanente relação travada com mundo – por isso relações humanas – não deixa dúvidas que processos educativos não ocorrem de forma isolada. Os sujeitos e seus saberes são construções e reconstruções que posicionam cada um de forma tridimensional (passado-presente-futuro) em suas histórias e criações contínuas (FREIRE, 2005).

As unidades epocais são as formas como cada posicionamento dos educandos constitui relações diante de temas e questões que influenciam suas vidas. Para Freire (2005), as unidades epocais estão em relação umas com as outras em dinâmica de continuidade histórica. Continuidade histórica, que entendemos ser continuidade de experiências.

Freire (2005) sugere que essa dinâmica orienta a tomada de decisão diante de determinados temas, ao tempo próprio de cada educando. Permite que sejam valorizados os contextos concretos vividos e as experiências geradas, já que determinados temas permanecem atuais e emergem na existência do confronto com as diferentes realidades históricas e concretas. As unidades epocais são assim definidas:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.

A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 2005, p.107).

Esta investigação buscou compreender, a partir de um processo educativo-escolar, como os ex-alunos atribuem significados e sentidos às relações com os saberes com e nas aulas de Educação Física. Para o aprofundamento da análise sobre os aspectos apresentados nos itens anteriores, recorreremos à transcrição dos encontros com os GFs para elaborar as entrevistas de explicitação (VERMERSCH 2004, 2010). Nas entrevistas, interpelamos os sujeitos considerando seus próprios posicionamentos no momento que discutiam os consensos a respeito das frases que complementavam a expressão “O saber com a Educação Física...”.

As entrevistas com cada um dos 13 sujeitos resultaram em expressões subjetivas que reconstruíram as suas singularidades ao longo do tempo, constituindo-se em unidades epocais. As reminiscências dos sujeitos deflagraram pontos de vista diferentes, apontando para novas reconstruções e significações das suas relações com os saberes. Cada sujeito teve uma perspectiva própria, mediante a qual manifestou sua individualidade durante a entrevista de explicitação. Na Figura 42, a seguir, sintetizamos as 13 perspectivas na forma de “palavras-chaves”:



Figura 42. Unidades epocais e as relações com os saberes⁶¹

⁶¹ À esquerda da figura estão os sujeitos que constituíram o GF1, e à direita os sujeitos do GF2.

4.4.2.1 Autonomia

A expressão “autonomia”, no posicionamento a seguir, parece indicar que cada sujeito descobre e cria em conjunto com outros uma perspectiva própria para tomar decisões que lhe dizem respeito, sem, no entanto, desconsiderar que outros também tomam suas próprias decisões

Lê – [...] cria uma autonomia de você ter o seu ponto de vista sobre a Educação Física e você acaba criando o seu próprio jeito de praticar, mesmo você praticando igual a todo mundo você está criando o seu jeito, a sua personalidade ou , vamos nos referir à musculação de novo, você acaba criando o seu tempo, você acaba criando o seu ritmo de treino igual nas aulas quando você estava com todo mundo cada um tinha jeito de fazer, uns eram mais lentos, outros eram mais rápidos, não estavam no mesmo embalo que todo mundo, aí acaba criando a autonomia da pessoa. Ela chegava a ser uma coisa enquanto estava praticando. Também eu acho que nas aulas você acaba distinguindo o que você gosta daquilo que não gosta, tipo se você gostava de uma atividade mais lenta, se você gostava de uma atividade que era mais rápida que era o Futebol Americano, você acaba distinguindo essas diferenças. Eu já gostava da parte mais rápida que era um Basquete ou Beisebol ou o Futebol Americano. Aí acabou influenciando hoje de eu gostar da musculação e hoje o que eu aprendi é, por exemplo, o que eu aprendi fora foi gostar mais da musculação por ela ser rápida, pesada, do que fazer uma aula aeróbica.

As diferenças se somam e formam possibilidades de orientar a liberdade para tomar decisões autônomas, neste caso, decisões que consideram o outro (no sentido de comparação com o outro). Autonomia associa-se à liberdade de cada sujeito tornar-se emancipado, no sentido de perceber que aquilo que o impede de desejar e de tomar decisões diferentes.

4.4.2.2 Sensibilidade e Sabedoria

“Sensibilidade e sabedoria”, na assertiva da fala do ex-aluno Lan Ramalho, parecem distinguir-se, ao mesmo tempo que tornam semelhantes a percepção e a utilidade da teoria, da prática e da apreciação estética em momentos vividos em aula:

Lan Ramalho – Então, eu acho que por isso, da maneira que a senhora dava as aulas para a gente era mais fácil de internalizar. [...] Por que a senhora dava a teoria e a prática, como nas aulas de esgrima eu me lembro que a senhora passou a teoria para gente e mostrou: - Olha aqui tem o corpo do oponente, cada lugar que você atinge é um tanto de pontos". Eu não tenho certeza, mas era mais ou menos isso. Na hora em que a gente foi para prática, montamos as espadas e fomos jogar, a gente não ia por rumo, a gente sabia onde teria que ir certinho para atingir o

oponente e fazer o tanto de pontos. Era algo racional e algo que fazia você aprender de verdade, você conseguia aprender na sala de aula e aprender na prática, isso fazia com que você aprendesse de verdade, ficava gravado.

PP – Entendi. Tem a internalização que se torna conhecimento e aí você menciona que com o passar do tempo vira sabedoria. Pode explicar melhor?

Lan Ramalho – Interessante. [...] O que eu quis dizer é que sabedoria é um conhecimento mais apurado, é justamente sensibilidade. A sensibilidade ela se torna mais a florada e assim você se torna uma pessoa fica mais sábia, eu acho que é mais ou menos isso que eu quis dizer.

O corpo-próprio, na presença do corpo-oponente, durante a vivência com a esgrima, possibilitou aguçar sua sensibilidade para manter o foco em determinadas situações. Assim, o sujeito compreendeu que a objetividade naquela situação permitiu-lhe descobrir o domínio de certos saberes, que não escaparam mais ao próprio sujeito, pois foram apurados sensivelmente pela oportunidade da vivência.

4.4.2.3 Vergonha

A “vergonha” como característica pessoal provocou em AAC a percepção que aprender com a Educação Física depende também do outro (professora e colegas de turma) percebê-la. A seguir depoimento que explicita sua característica:

AAC – Eu era muito tímida, muito tímida aí quando era para a gente fazer grupos, essas coisas eu não conseguia me expressar e às vezes eu ficava até de fora dos grupos por esse motivo, porque eu tinha muita vergonha mesmo.

PP – Certo.

AAC – Aí eu acho que dificultou um pouco do meu aprendizado porque eu acho que eu poderia com a ajuda da senhora, eu acho que eu ia me soltar mais. Porque tinham alguns colegas que falavam: ‘Ah, Amanda não precisa ter tanta vergonha assim’. Mas eu não conseguia. [...] Se a senhora tivesse percebido que eu era muito tímida ia me ajudar a me incluir nos grupos, acho que seria mais fácil. Teria aprendido muita coisa, mas a vergonha não deixava. Tem que ir aos poucos, porque eu era muito travada então eu acho que é de tempo né, o tempo ajuda, porque agora eu estou falando mais.

Essa relação intersubjetiva demanda tempo e determinadas características precisam ser levadas em consideração, para que não constranger a expressão do desejo de aprender. Por consequência, as

formas ou acontecimentos relacionais para aprender ficam prejudicados também por causa da vergonha.

4.4.2.4 Individualidade e Subjetividade

A “individualidade e a subjetividade”, ao mesmo tempo que diferenciam os sujeitos permitem que os mesmos também se reconheçam. Reconhecer que aprender com si mesmo leva tempo, na perspectiva do ex-aluno Gustavo. Além disso, permitiu que manifestasse a compreensão singular de individualismo e individualidade, conforme sua fala a seguir:

PP – Mas porque você se considerava “fominha” e ficava bravo?

Gustavo – Ah, porque eu achava que estava certo né, mas depois que a gente cresce a gente vê que é legal todo mundo participar.

PP – E é legal mesmo?

Gustavo – É, eu sou [...] ainda muito competitivo, mas eu não gosto de perder, tipo às vezes me irrita. Mas, aí eu coloco a cabeça no lugar, é só uma brincadeira, eu quero me divertir.

PP – Mas era situação de aula.

Gustavo – eu estava ali para me divertir e tinha algo que eu levava muito a sério.

PP – Entendi. Então você acha que os demais também poderiam levar tão a sério quanto você?

Gustavo – Sim, mas eles não levavam aí eu pensava pelo pensamento deles, que eles estavam ali para aprender, para se divertir, para errar, para acertar. Muitas vezes eu não abria mão, eu ficava bravo porque perdia, mas com o tempo eu fui vendo que não tinha tanto valor no competir, mas sim no aprender, no adquirir experiência. [...] eu gosto de ter uma vivência a mais sim, ficar um tempo a mais, praticar.

PP – E com relação a essa questão de individualismo e individualidade?

Gustavo – Sim, eu deixava um pouco de lado o individualismo e a individualidade passavam a ser o coletivo.

PP – Certo, então você acha que naqueles quatro anos, essa sua individualidade ela não foi prejudicada?

Gustavo – Creio eu que não. Muitas vezes ela foi aprimorada, por que eu confundia individualismo com individualidade. E aí eu vi que cada um tem o seu espaço, que a gente tem que aceitar e que não é todas as pessoas que vão jogar igual a gente, não são todas que estão comprometidas da mesma forma, não são todas que tem a mesma habilidade ou assim capacidade, não sei se seria a palavra capacidade, mas a mesma facilidade em aprender como você aprende.

Quando estava com outras pessoas que também queriam manifestar suas intenções, o sujeito precisou aprender a “dar um passo para trás” (no

sentido de recuar para valorizar a vez do outro), sem abrir mão da própria individualidade. O discurso de Gustavo foi atualizado; para ele, a individualidade se constitui no coletivo. Sua afirmação essencial é que a capacidade de cada um se diferenciar do outro é o que garante a subjetividade que, por sua vez, é a manifestação da individualidade, do seu modo de ser.

4.4.2.5 *Uso do corpo*

O significado de algumas expressões associadas à Educação Física, como o “uso do corpo”, parece inscrever-se em discurso pronto, palavra já dita. A seguir depoimento do sujeito Abbas que remete a uma possível representação do saber inserida em uma rede de significados⁶²:

PP – Você menciona que a Educação Física naquela época era importante porque envolvia o corpo humano. Naquela época você acredita que já era preocupado com as questões do corpo?

Abbas: Eu não digo preocupado, eu era moleque ainda, não tinha tanta cabeça assim.

PP – “Crianção” como você se refere no texto⁶³.

Abbas – Sim, exatamente, eu era “crianção” ainda. Agora que eu estou tendo consciência da importância da Educação Física naquela época. Se eu fosse um sedentário naquela época talvez eu tivesse algum tipo de complicação e não pudesse trabalhar com tantas dimensões assim. Porque lá no trabalho também, não é só a questão do peso, claro, a gente tem manusear peças grandes mesmos, mas elas têm o auxílio da ponte rolante, das guas. Só que tem a questão da ergonomia. Tem que entrar em um lugar difícil. Tem a vala, um lugar que você entra embaixo da locomotiva. A locomotiva está sobre o trilho e a vala embaixo, só de você se abaixar e se alongar ali você já está usando o posicionamento do corpo. Com o desenvolvimento que eu tive minha saúde está melhor sim.

PP – Mas naquele período essa preocupação não existia.

Abbas – Claro que não.

PP – Um dos observadores críticos, perguntou se não tivesse Educação Física como que o mundo de vocês seria? E você responde que seria ruim.

Abbas – Sim, se não tivesse Educação Física nós não teríamos saúde, disposição para fazer as coisas.

⁶² Para Charlot (2000, p.84): [...] a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. [...] A representação do saber é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados) enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede).

⁶³ A palavra “texto” diz respeito ao material transcrito dos GFs, que foi apresentado posteriormente aos sujeitos.

PP – As aulas naquele período te davam essa disposição?

Abbas – Sim, para praticar o esporte. Praticar o esporte e aprender. Agora eu não tinha a consciência que eu tenho hoje. Claro que a Educação Física é importante.

PP – Então eu posso dizer que naquela época era para você vivenciar as aulas e não tomar consciência sobre saúde?

Abbas – Sim, exatamente. Hoje, que eu tenho mais preocupação.

PP – Mas aquela época foi um período para você chegar a essa conclusão?

Abbas – Talvez não. Hoje eu posso tirar a conclusão de como foi bom aquela época. Agora naquela época eu nem pensava nisso e não imaginava que ia trabalhar com locomotiva. Hoje em dia mudou totalmente viu?! Grava isso ai em professora!

Abbas, nos momentos dos encontros dos GFs e da entrevista de explicitação confere ao uso do seu próprio-corpo uma importância fundamental para desempenhar determinadas funções no trabalho que provavelmente não desenvolveria se tivesse tido uma conduta de não participação nas aulas. Apesar de se considerar à época incapaz de atribuir importância à sua própria inserção nas situações de aulas por causa pouca idade.

Durante a entrevista com Abbas, também pudemos perceber que os sujeitos tiveram a oportunidade de melhor elaborar em palavras suas aprendizagens, e assim delas tomar consciência. A entrevista foi, então, mais um momento de aprendizagem.

4.4.2.6 Aprender para a vida

“Aprender para a vida”, no entendimento de Jannah, é ser consciente de algo que foi para si mesmo a expressão de uma experiência única na sua vida. Experiência vivida e vívida, repleta de sentido, com a qual podemos aprender e nos apaixonar por algo. Segue a sua fala:

Jannah – Movimentos. Educação Física para mim [...] você aprende movimentos, aprende a se exercitar. O que você não aprende na rua, você aprende na Educação Física. Dependendo da aula, você aprende na Educação Física.

PP – Então por isso um aluno deveria aprender a...

Jannah – Ele deve querer aprender pelo resto da vida.

PP – Mas o que ele leva para o resto da vida?

Jannah – Aprendizagem, o conteúdo, o que você aprendeu.

PP – No seu caso, foi o tango?

Jannah – Não foi só o tango que eu levei...Levei danças, jogos que eu nunca aprendi em outro lugar na minha vida. Vôlei, você lembra, eu não sabia nada. Aprendi com você. Mas o que eu achei importante para levar para o resto da minha vida foi a dança, o tango.

PP – O que aula de tango fez com você naquele período que você gostou tanto? Por que o tango mexeu tanto como você?

Jannah – É uma dança muito antiga, né? Nunca vi aquela dança. Comecei a dançar e me apaixonei por aquela dança. É bom. Aprendi, me apeguei pelo resto da minha vida e até hoje eu danço. Não precisava de livro, não precisava estudar em casa. Mas teve uma vez que eu cheguei em casa e fiz...a tal dança.

PP – O tango você dançou em casa?

Jannah – Sim, aquilo que eu gostava eu levava para casa para continuar aprendendo. Aprender, aqui, aprende pessoalmente. Não precisa de livro, não precisa de caderno. Você aprende pessoalmente. Na aula, tem que estar na aula. Desse jeito não tem como não aprender, é estudar Educação Física. [...] É para mim, uma aula que eu mais aprendi, a aula que eu admirei. Até hoje ela está pelo resto da vida. [...] Vôlei, você lembra do vôlei? Vôlei eu aprendi e tango me apaixonei.

Há que se fazer referência à vida que se manifesta em diferentes momentos e realidades na rua e nas aulas, onde os saberes misturam-se e diferenciam-se pelas próprias experiências. As experiências com o tango, para ela, não poderiam ser geradas nos livros, estavam presentes nos movimentos aprendidos que concretizavam o tango, o tango antigo, o tango próprio que aprendeu para o resto da vida, porque por ele se “apaixonou”.

4.4.2.7 Experiências

A referência à “experiência” foi muito recorrente nas falas de DJ. Ela surgiu sempre que ele tentou expressar o quão foram marcantes e significativas as vivências que teve. “*Aprender é um conjunto de práticas, experiências e interesses*”, foi essa definição apresentada por DJ quando relacionou as situações vividas na Educação Física durante os encontros do GF1. Durante a entrevista perguntei-lhe sobre experiência novamente, conforme podemos conferir a seguir:

PP – E experiência? Para você o que é experiência?

DJ – O que é experiência? A experiência é algo que eu vivi, por exemplo, teve muitas coisas que a gente aprendeu ali que pelo menos para mim na época e para muitos além de ser uma coisa nova seria uma coisa que a gente nunca talvez tenha ouvido falar ou nunca imaginaríamos estar praticando ou tendo alguma vivência

sobre aquilo. E aí a gente tendo ali aquela vivência a gente aprendeu, a gente conseguiu interagir, uma coisa que a gente olhava não era uma coisa que talvez seja ensinada para outros públicos, foi ensinada para a gente, com a qual a gente conseguiu trabalhar e a gente viveu experiências com aquilo ali. Por exemplo, se a gente chegar hoje e falar assim: - Alguma coisa sobre Basquete. Opa no Ensino Fundamental eu aprendi as regras do Basquete, eu joguei Basquete, não era uma coisa que era apenas reservada para um grupo. Era uma coisa que chegou e ensinou para todo mundo. Isso é uma experiência, algo que a gente vivenciou e ficou como aprendizado. [...] Fica marcado para sempre, é uma coisa que você lembra, você acha gostoso. Eu hoje em dia se eu pudesse voltar no tempo para ir lá de novo fazer os jogos, ter as aulas, eu voltaria sem problemas. [...] Aí é onde entra a superação, porque o certo se você vai fazer uma coisa não é você desistir você vai tentar de novo, vai pedir ajuda como eu vi ali inclusive nas aulas várias vezes que você chegou e falou assim: Você vai tentar fazer. E aí chamava um aluno para ir ajudar e muitas vezes os alunos, por exemplo, principalmente quem era muito amigo um tentava fazer cambalhota o outro não conseguia e ambos se ajudavam e até conseguiam dar sua cambalhota. Então, quero dizer, isso foi uma superação, que além de ser uma superação mental foi uma superação física né, porque era uma coisa que seu corpo não tinha o hábito de fazer e que seu corpo agora pode fazer.

Nota-se que as experiências de DJ favoreceram-lhe compreender que as relações com as “coisas” que aprendeu tem a ver com a interação, o inesperado, o interesse, a vontade, a cooperação e a superação. Esses aspectos estão na lógica da superação e da insistência de aprender para além de si mesmo, porque o outro esteve presente, foi cúmplice e testemunha das experiências vividas, ou seja, aquelas que tocaram o sujeito.

Para DJ, as experiências com a Educação Física representaram momentos de compartilhar dificuldades e sucessos em grupo. Nesse sentido, podemos compreender que tais experiências, além de partirem de vivências individuais e coletivas, geraram oportunidades de democratização do saber.

4.4.2.8 Obrigação de aprender

A justificativa explicitada por Nunes confere ao “Saber com a Educação Física” uma relação de “obrigação de aprender”. Para ele é fundamental que professor e alunos entrem de alguma forma em sintonia no processo de ensinar e aprender. Ele afirma, conforme sua fala a seguir, considerar ser uma obrigação do aluno aprender, cabendo ao aluno predispor-se a aprender quando o professor explicita o interesse em ensinar:

Nunes – Então, nas aulas de Educação Física com o outro professor, a gente assim como eu já expliquei a gente jogava futebol e as meninas jogavam vôlei. A gente

não tinha muita obrigação de aprender a Educação Física. [...] Então, as aulas que a gente teve com a senhora foi totalmente diferente, você quebrou totalmente o ritmo das aulas do [...]. A gente estava acostumado a uma coisa com o outro professor, era chegar na Educação Física ou era correr, ou era fazer aquecimento, alongamento, era futebol e era vôlei. [...] Com você não era totalmente diferente todo o dia de Educação Física tinha certa atividade para a gente estar fazendo e o futebol e o vôlei eram os últimos pra gente estar fazendo. E eu acho o porquê uma obrigação, na 8ª série eu não trabalhava, mas eu comecei a trabalhar no finalzinho da 8ª série, a minha tarde e a minha noite eu não fazia nada a não ser quando eu ia para a igreja à tarde. Então, por exemplo, a alegria que a gente tinha à tarde era de vir para a Educação Física, agora eu não vou me lembrar os dias, mas, por exemplo, a gente saía da escola, ia para casa, almoçava, dava uma descansada, assistia o Chaves que eu não esqueço disso e vinha para a Educação Física. [...] A gente sair, eu moro longe, moro lá na Vila Verde, eu não sei quanto quilômetros dá, mas é um pouquinho longe para vir para a Educação Física e acabar não aprendendo seria como que posso dizer... Deixa eu buscar uma palavra [...] Eu não tenho uma palavra para definir, mas seria uma... *Aí meu Deus! Uma perda de tempo. Seria uma perda de tempo eu sair da minha casa para vir até aqui, para todas as atividades que você passava diariamente, diariamente não, semanalmente né e não estar aprendendo. Por isso que eu acho que era uma obrigação a Educação Física como uma matéria como Português, Matemática, Ciências, História, acabou sendo como uma obrigação de tudo que a gente aprendeu anualmente.*

PP – *E essa obrigação ela está vinculada a coisas positivas, coisas negativas...*

Nunes – *Não, totalmente positivas. Porque esporte é vida, é saúde, é lazer e é o dia-a-dia, o nosso dia-a-dia.*

PP – *E indo um pouco nessa direção você fala, falou agora de novo, que as aulas eram diferenciadas, elas eram diferenciadas em que sentido?*

Nunes – *Elas eram diferenciadas porque toda a semana a gente tinha, vamos dizer uma "matéria nova", não é matéria até porque está dentro do esporte, mas pode ser uma matéria nova, por exemplo, um esporte novo. Uma semana a gente tinha patins, na outra semana tinha skate, tinha o vôlei, tinha a queimada, fora muitas outras que eu não vou me lembrar agora. Tinha capoeira, tinha dança, tinha diversas atividades e perdão, mas qual a pergunta mesmo?*

PP – *Você falou que as aulas elas eram importantes e porque elas eram diferenciadas. Eu queria que você explicasse mais sobre isso.*

Nunes – *Isso. Eram diferenciadas e acabavam sendo muito importantes e também pela nossa educação que tudo o que a gente aprendeu desde o esporte vamos dizer entre aspas do "branco" até a pessoa negra que foi a capoeira que a gente aprendeu, desde o tênis, porque tênis a gente só vê na TV e pessoas brancas jogando, pessoas que tem dinheiro jogando, um exemplo. E isso se torna para a gente uma concreta educação, eu penso dessa forma.*

PP – *A OC2 perguntou se a característica do professor ajuda o aluno a estudar. E você disse: "Sim, com certeza é uma obrigação você estudar, aprender quando o professor está interessado em te ensinar". Pode explicar melhor?*

Nunes – *Não tem muito o que explicar. É com certeza uma obrigação.*

PP – *Depois você fala de vivência na rua e da escola: - E como é isso?*

Nunes – *É porque o [...] sempre teve patins, skate, tudo isso e eu não tinha patins. Quando eu queria andar de patins eu tinha que ir pedir emprestado e a única vivência que eu tive fora a rua foi aqui dentro. O [...] não, ele sempre teve entendeu?*

E ele já "manjava", sabia andar e eu me impressionava. A questão não era inveja, mas impressionava a maneira de ele andar nos patins, o esporte que ele praticava e ele "manjava" e eu queria ter o saber que ele tinha. Por isso, eu comecei a andar, foram as aulas de que eu mais gostei, as aulas de patins e fui correndo atrás, aprendendo e eu acho que da experiência que ele já tinha eu não tive e eu acabei aprendendo com um pouco da experiência que eu tive da rua que eu trouxe para a atividade eu acabei mesmo assim aprendendo, com dificuldade, porém aprendi. Não sei se da mesma maneira que ele andou, mas aprendi.

PP – E causa arrependimento aquilo que você não aprendeu ou aquilo que você não se envolveu? Causa arrependimento? Causou arrependimento depois?

Nunes – Não vou falar para você que causou arrependimento, porque que eu me lembre eu não faltei em uma aula de Educação Física. Tudo o que a gente vivenciou, todas as atividades eu estava presente, porém nem todas eu tenho aprendido da maneira que eu quis. Porém, eu vivenciei todas, mas falar "arrependimento" não causa nem um pouco, pelo contrário, só causa agradecimento, igual a gente comentou pela experiência que eu vou levar daqui para frente.

Provavelmente essa obrigação a que se referiu Nunes, está associada ao grau de relevância que confere à autoridade do professor, ou seja, uma pessoa que reúne experiências a serem compartilhadas na escola. Nesse sentido, parece que o interesse do aluno volta-se para o interesse que tem o professor de ensinar, revelando um dilema moral.

Nunes também se refere à comparação entre o seu próprio saber e o de outro colega da turma. Mencionou que o tal colega já sabia andar de patins e o seu desejo era andar tão bem quanto ele. Então, atribuiu importância às aulas de Educação Física como um espaço que lhe garantiu desenvolver melhor suas habilidades e capacidades para aprender mais.

4.4.2.9 Modo de ensinar

O sujeito Poo afirmou em diferentes momentos dos GFs que o que mais lhe chamou a atenção durante as aulas foi o “modo de ensinar” da professora. A seguir o seu depoimento quando questionado a respeito do “jeito de ensinar” da professora:

PP – Eu queria que você me desse um pouco mais de detalhes sobre como que o meu jeito de ensinar influenciou a sua relação com a Educação Física.

Poo – É que eu estou tentando construir uma frase aqui, porque está sendo gravado então...

PP – Não precisa elaborar muito assim [...] a gente vai conversando.

Poo – Então, eu acho que assim fica melhor mesmo. Professora, para mim vai ser bem simples responder porque sempre ficou evidente na hora em que você vai ensinar é que você sempre foi objetiva com o que você queria e você queria sempre transparecer isso para a gente. [...] Você sempre se focava no ponto, planejava, demonstrava para a gente porque você realmente queria mostrar para a gente como é que funcionava o modo de ensinar como o modo que era praticado aquele esporte, aquela atividade. Então vale dizer que você era muito incisiva com o conhecimento, mas que você também sempre deixava um pouco aberto na hora de fazer a aula prática. Mas, pode-se dizer que você gostava de apresentar a matéria, explicar, demonstrar, mas mesmo que com regras e impondo com alguns limites você gostava que nós tivéssemos nossa liberdade de aprender com o nosso ritmo, sempre mostrando o caminho, como fazer, como aprender, tipo um 'método Luciana'. Mas, sempre dando a liberdade da gente se divertir, conversar, brincar também e para falar a verdade isso era muito bom eu senti falta quando eu entrei no Ensino Médio. [...] Eu não tive uma professora que desse essa reação para os alunos, o que é difícil de se encontrar hoje em dia, o que você ouve ao falar de professor de Educação Física é aquele que dá uma bola e manda os alunos ir brincar. Então, eu posso dizer que isso é até triste que isso não aconteça muito isso hoje em dia, mas creio que é isso mesmo.

PP – Você mencionou essa questão do grau de liberdade, que eu deixava vocês livres, que era incisiva no que eu queria que vocês aprendessem. Mas eu dava liberdade para vocês aprenderem? Você consegue dar um exemplo de como que você aproveitou essa liberdade em aula assim?

Poo – Eu posso dizer que eu me divertia, a liberdade me permitia me divertir. Mesmo quando você não está tendo um dia bom e você acaba se chateando um pouco ou quando você tenta fazer uma atividade com alguém ou até mesmo sozinho você tem como se fosse uma memória tipo, o basquete, por exemplo, desde criança a gente assiste TV e recebe uma tonelada de filme americano e a maioria deles é sobre basquete. Mesmo que seja por brincadeira ou para aprendizado a gente acaba relacionando e pensando "Nossa, fazemos uma coisa que antes só víamos na TV" ou então "Era uma coisa que eu achei nunca fosse fazer".

PP – E vocês, ora concordaram com algumas coisas, ora discordavam de outras e teve um momento que vocês discutiram a questão do planejar junto e esse planejar junto também tem o planejar junto comigo e aí o Lan Ramalho falou: 'Eu não planejei, porque eu faltava muito no começo do ano'.

Poo – Ah, mas eu lembro.

PP – A Line dá um exemplo e você também fala algumas coisas, você discorda do grupo no sentido de que não havia um limite para planejar junto comigo. Pode falar mais sobre isso?

Poo – Sim, porque pelo que me lembro quando você começou a fazer o planejamento todo mundo sentou e você perguntou, posso até estar errado, mas você perguntou o que nós queríamos aprender. Você deu assim uma lista⁶⁴ do que a gente iria fazer, mas também falou que a gente poderia aprender isso, isso também e perguntava o que mais gostaríamos de aprender, o que poderíamos aprofundar mais nessa matéria, nesse esporte, tocar mais nesse assunto. Tanto que se eu não me engano, acho que foi até por causa das meninas da escola que quando você falou que iria ter dança, parece que elas se empolgaram e quiseram se aprofundar mais e claro que a gente iria ter aula prática né, com a senhora sempre tem,

⁶⁴ A "lista" mencionada pelo sujeito refere-se aos blocos de conteúdos temáticos (Figura 11, p.119).

impossível não ter. Mas, parece que todo mundo se envolveu mais, parece que como elas gostaram que fosse dança se dedicaram mais em aprender, se esforçar mais, assistir aos filmes que a senhora passava, os movimentos. Então, eu acho que quando o aluno se interessa por aquilo que é citado e também se deixa expressar sua opinião, o que ele pode e quer fazer e que... Aí droga, perdi a palavra! Que ele se envolva, essa é a palavra. E que com esse envolvimento ele possa aprender, está um pouquinho confuso, mas dá para aprender. Olha professora essa é uma pergunta muito simples, mas uma pergunta também muito forte, porque eu creio que para uma pessoa se rejeitar a fazer alguma coisa ela tem os seus motivos, então isso é muito pessoal. Então, de um modo sim tem gente que não quis aprender. Talvez porque não tenham reagido do modo que você ensinava ou visto como você tratava a gente pode ter buscado uma memória dele, de um professor anterior ou então o jeito que aprendeu isso. Mas, é aquilo que eu falei professora quem se envolveu apostou que gostou muito porque mesmo aqueles que no começo pareciam que não iriam se envolver eles se envolveram no final, não é verdade?

PP – Certo.

Poo – Então, no final se você dá essa liberdade que eu falei dá esse espaço para o aluno pensar se ele quer ou não fazer aquela atividade, se ele quer se envolver ou não, também sem deixar solto, sem aprender nada ele vai acabar se envolvendo por vontade própria. E aí eu creio que ele vai se divertir mais e vai aprender muito mais. [...] Ah professora foi aquilo que eu falei para você eu nunca mais vou encontrar outra professora igual você. Mesmo que eu vá para a faculdade. Para falar a verdade professora, eu creio que para mim foi mais pessoal entre como se fosse uma relação você professora e eu aluno aprendendo com você.

PP – Ah entendi.

Poo – Porque para falar a verdade para você, para mim tinham aulas de que eu realmente não gostava e não era nem pela questão da matéria. Eu adoro Matemática, mas tem professora que é insuportável. Mas com você para mim a aula fluía, mesmo quando estava de mau humor.

Poo em seu depoimento assumiu que pode se divertir ao mesmo tempo que se envolveu com a própria aprendizagem. A tensão era mais individual do que coletiva, pois em grupo podiam rir dos próprios erros e acertos e dar continuidade às novas tentativas de acertar e aprender. Ele nomeou durante a entrevista que existia um método⁶⁵ – denominado por ele de “método Luciana” – para que ninguém desistisse de se divertir ao mesmo tempo que aprendia. De acordo com Poo, esse “método” desafiava cada um a mobilizar-se para aprender os conteúdos.

⁶⁵ Para Kunz (1999, p.65), sendo o método de ensino o que possibilitará aos professores e alunos apropriarem-se competentemente da realidade circundante natural e social, tem-se, a partir dele, também, a possibilidade de elucidar/esclarecer fatos e coisas da realidade histórico social que potencializem os homens (pelo menos a nova geração) para as mudanças necessárias.

4.4.2.10 Compartilhar dificuldades

A relação de Taty Andrade com a Educação Física remeteu a “compartilhar dificuldades”, conforme podemos perceber na sua fala a seguir; envolveu aspectos que expuseram suas dificuldades com os conteúdos que aprendeu, assim como diante dos modos da professora motivá-la a aprender outros conteúdos:

PP – Parece que a relação que você tinha com a Educação Física primeiro passava por mim; eu tive alguma influência no ‘seu aprender’, no ‘seu gostar’ da Educação Física?

Taty Andrade – [...] Eu me lembro que eu me sentia motivada quando você falava para fazer as coisas, aí me sentia mais motivada porque eu não gostava muito de fazer algumas coisas nas aulas. Por exemplo, o vôlei em que eu me sentia péssima no vôlei né, todo mundo sabia jogar e eu ficava mal por isso, por não saber jogar e você ficava: ‘Não, vai Taty!’ E isso me motivava bastante, mas também me incomodava eu acho que o único aspecto.

PP – Entendi, mas o fato de eu chamar a sua atenção para isso tinha algum fator positivo, negativo?

Taty Andrade – Tinha, positivo. Pela motivação, só que o negativo assim eu me sentia muito pressionada. Entendeu?

PP – De alguma forma eu exercia uma certa pressão.

Taty Andrade – É, eu sentia uma pressão tipo psicológica que não tinha, mas na minha cabeça eu sentia que tinha. Que hoje analisando eu vejo que não tinha, era coisa da minha imaginação mesmo. Eu tinha muita dificuldade. E queria que você notasse...

A polarização conteúdos-professor indica que o aluno precisa, de alguma forma, encontrar estratégias para superar e demonstrar que aprendeu, ou chamar a atenção para que o professor identifique o que não está satisfatório para cada aluno.

Assim, as dificuldades de cada aluno vão na direção de tentar um encorajamento e compartilhar de algum modo aquilo que não consegue aprender. Parece uma relação de empatia com o professor e aquilo que ele está tentando ensinar. Além disso, notamos que a presença do “outro” (no caso, a professora ou colegas de turma) surgiu como elemento deflagrador da comparação de desempenhos.

4.4.2.11 *Uso de gestos*

Nos encontros dos GFs, Taty do Vale, muito tímida, recorria a pequenas demonstrações gestuais antes e durante sua argumentação a respeito das experiências com a Educação Física. Na entrevista ela foi indagada novamente sobre o “uso de gestos”, e deixou transparecer que foi muito importante aprender determinados gestos, principalmente os do voleibol. A seguir trechos de sua fala:

PP – Você aprendeu o vôlei aqui na escola?

Taty do Vale – Foi, foi aqui.

PP – E esse vôlei que você aprendeu aqui na escola ele foi importante para você por quê?

Taty do Vale – Para eu poder passar para outras pessoas né, porque na minha rua eu ensinava as meninas a fazerem o gesto com as mãos, assim, essas coisas.

PP – Não precisa ficar com vergonha [...], somos só nós duas.

Taty do Vale – Não, mas eu aprendi muito aqui para poder passar para outras pessoas.

PP – Na rua você jogava vôlei.

Taty do Vale – Isso, jogava vôlei.

PP – E você passou a jogar vôlei na rua mais porque você aprendeu aqui na escola ou já fazia isso independente.

Taty do Vale – Já fazia, todo mundo jogava e eu ia jogar também.

PP – O que você aprendeu aqui não mudou muito o seu jeito de jogar na rua?

Taty do Vale – Mudou algumas coisas que eu aprendi aqui e também lá.

PP – Por exemplo, o que você aprendeu aqui que foi diferente lá?

Taty do Vale – Eu aprendi aqui os lugares onde fica, que lá na rua é tudo diferente, você joga de qualquer jeito. Mas aqui não, aqui é tudo certinho um no meio, os dois na ponta. E o saque também né eu aprendi mais aqui do que na rua, porque na rua é tudo de qualquer jeito, na rua é dois só, e eu aprendi assim, vários toques pra dá na bola.

PP – E das “coisas” que você aprendeu aqui o vôlei foi o mais importante?

Taty do Vale – Foi, porque a partir do vôlei que eu aprendi as outras coisas.

Aprender tais gestos lhe conferiu mais propriedade e satisfação para jogar com os colegas na rua. Para ela a rua, diferente da escola, não lhe conferiu esse domínio. As situações nas quais se envolveu com o voleibol parecem ter lhe dado o direito de compartilhar seus saberes.

À medida que Taty do Vale menciona ter estabelecido uma relação diferente com os saberes “da rua” e os aprendidos na escola, cabe-nos

distinguir entre a cultura “popular” e a cultura escolar na perspectiva do próprio sujeito. Na comparação entre o que se aprende na rua e o que se aprende na escola, Taty do Vale pareceu diferenciar os saberes. Essa questão tornou-se importante para refletirmos mais a respeito do entendimento que temos sobre os saberes; as fronteiras não existem⁶⁶, se considerarmos as relações feitas pelo sujeito.

Ela atribuiu um outro sentido ao aprender “um voleibol” na escola e diferenciá-lo da forma como o voleibol era jogado na rua. Apesar de ter aprendido “um voleibol” na escola, ela não renunciou ao voleibol que já sabia jogar na rua; mas renovou e ampliou (dialogicamente) suas capacidades para inovar o modo de jogar voleibol. Nesse sentido, entendemos o destaque que Freire (2005) dá à questão da invasão cultural na educação, forjada em mitos que impedem a ação dialógica dos educandos.

4.4.2.12 Escolhas e Avaliação

O ponto destacado por Braal foi “escolhas e avaliação”. Esse aspecto é muito debatido no campo acadêmico da Educação Física, assim como nas aulas do componente curricular, porém frequentemente é associado ao desempenho e ao nível de habilidade que diferencia a aprendizagem de cada aluno. Na fala de Braal percebemos que a avaliação pareceu ter uma conotação mais formativa para o próprio aluno do que niveladora do conhecimento ou atrelada a uma nota que ratificasse o que sabe ou não:

PP – Você menciona, [...], que as nossas aulas permitiram que não só você, mas todos os alunos pudessem fazer algumas escolhas. E eu queria que você lembrasse que tipo de escolhas foram essas?

Braal – Ah, eu lembro assim que tipo, com os outros professores era só futebol, vôlei e aí quando a gente começou a estudar com você foi tudo diferente. A gente fazia um planejamento, fazia vários esportes e aí dava várias escolhas de aprender esportes, jogos, danças. Aí contribuiu bastante para a minha inteligência futura aí depois. Tanto até que eu fui para outra escola e eu não fiz Educação Física porque

⁶⁶ Bracht (1992) já alertou que há na Educação Física escolar um discurso simplista sobre a existência de um esporte “da” escola e um esporte “na” escola. Concordamos com o autor, porque isto também não tem consonância com os dados empíricos gerados nesta investigação. O que podemos inferir é a existência de modos e razões próprios para aprender determinados elementos culturais tratados pedagogicamente como conteúdos escolares.

eu estava trabalhando e se eu fizesse era só futebol e vôlei, só isso. Aí se eu não tivesse aprendido o que eu aprendi da 5ª até a 8ª série eu não ia saber disso, só se eu fizesse faculdade de Educação Física. [...] foi o período que a gente aprendeu diversas coisas né, não só o futebol e o vôlei, foi por isso.

PP – Quando vocês estão discutindo sobre avaliação, se precisava ter prova ou não aqui na Educação Física alguns de vocês concordam, outros não e aí você chega em uma situação e diz assim: ‘Olha para mim não precisava ter prova na Educação Física! Não sei se você lembra?’

Braal – Eu acho assim que deveria ter prova assim porque você podia testar o seu conhecimento, o que você aprendeu assim como também, como eu posso dizer... Texto escrito não só a prática, porque você tem que saber a escrita também. Aí eu acho importante sim ter prova para você testar o seu conhecimento e ver se você sabe mesmo.

PP – Ah tá, então seria você provar para si mesmo que sabe?

Braal – Isso. Na minha opinião a prova deveria ser só para você mesmo, para você saber o que você sabe ou não. Pela escola é obrigatório entregar as notas, mas ao meu ver eu fazia prova para saber que eu sei as coisas ou não. Não só pela nota. Não sei se você entendeu?

PP – Entendi sim.

O sujeito apresenta argumentos a respeito da avaliação, entendendo que os procedimentos avaliativos existem para que o próprio aluno seja capaz de avaliar o que sabia e o que não sabia, bem como o sentido de ser avaliado. Para ele atribuir nota na Educação Física faz parte de um sistema que exige tal procedimento. No entanto, na sua lógica, independentemente desse sistema, a avaliação é importante para o próprio aluno reconhecer suas capacidades.

4.4.2.13 Ser crítico

Durante a entrevista, Line mencionou a importância de “ser crítico” e procurou novamente se posicionar reforçando os aspectos que concordava e compartilhava com os demais sujeitos do seu grupo focal. Todavia, ressaltou que a postura crítica referente à Educação Física sempre a acompanhou, mencionando: “Aprendi a não aceitar qualquer ensino na Educação Física desde que estudei no ACAS”. A seguir trechos da entrevista:

PP – Durante a discussão do seu GF você tentou explicar o que é ser crítico, você se lembra pode falar um pouco a respeito?

Line – Aprendi a não aceitar qualquer coisa [...]. Adoro dançar, jogar handebol e basquete, aprendi que é importante as posições na quadra para jogar melhor, todo

mundo joga melhor quando sabe as posições. Quando fui para a outra escola, o ensino médio, tinha gente que não sabia onde ficar na quadra, e a professora não se preocupava em ensinar, eles nem sabiam “bater” na bola! Ela disse que não precisava saber as posições era só jogar. Não dá para jogar nada dessa forma, nenhum esporte. Briguei com a professora. Depois ela entendeu, disse o nome da escola onde eu estudei o ensino fundamental. Você procurava ensinar para gente de várias formas, tinha filmes, vídeos, histórias em quadrinho, desenhos, além da prática é claro! Cada um procurava entender do seu jeito dessa forma. Não tinha como ficar parado e não aprender. Por isso acho que não aceito qualquer coisa até hoje”. Lembra da discussão do filme Billy Elliot, que a gente assistiu? Um menino chamou o outro de “bichinha” porque tinha gostado do filme, foi um rebu só, as meninas partiram pra cima dele. Não tinha nada a ver, cada um pode gostar de qualquer coisa, precisa saber porque gosta. Eu gostei porque gosto de dançar, e ele pode ter gostado por causa do boxe, da luta, não sei quando foi. Você já tinha ensinado para gente o boxe?

Line relembrou passagens de algumas aulas que exemplificaram sua argumentação e atualizaram seu pensamento: “Discutimos e aprendemos muitas coisas: a respeitar o diferente, as dificuldades de meninas e meninos para aprender alguns conteúdos; e fomos respeitados, isso foi importante”. E prossegue sua argumentação, concluindo, no sentido da democratização do saber: “Estudei em uma escola pública, moro em periferia e quando conto que aprendi aquelas coisas na Educação Física, quase ninguém acredita”.

Em suma, esse momento das “explicações” foi fundamental na pesquisa. Oportunizamos uma outra situação para que cada um dos sujeitos pudesse rever algo que nos momentos anteriores não lhes foi possível explicitar. Percebemos que ratificaram ou retificaram algumas das suas argumentações, e colocaram outras à disposição para sabermos mais sobre as suas relações com os saberes em um mundo vivido. Não se colocaram às “cegas” para si e nem para o outro, mesmo em momentos nos quais surgiram a timidez ou a vergonha como possíveis impeditivos para que certas lembranças lhes trouxessem à tona novas reconstruções do processo educacional investigado.

Para finalizarmos este capítulo sobre os mo(vi)mentos com os sujeitos e encaminharmos o próximo capítulo com o mo(vi)mento final, decidimos compartilhar um episódio ocorrido em agosto de 2013⁶⁷ com a ex-aluna Line, sintetizado no quadro a seguir:

⁶⁷ Durante o período de preparação para as entrevistas de explicitação.

Quadro 20. Episódio atualizado com os saberes

Oi, Line

Segue abaixo registro/síntese da nossa conversa pelo telefone no dia 15 de agosto de 2013, por gentileza se quiser comentar a respeito (acrescentar, excluir, detalhar etc...) por favor fique à vontade:

Recebi telefonema da ex-aluna Line, no dia 15/08/2013 (5a feira), por volta das 18h00; o motivo do contato dela foi para informar a respeito do espetáculo musical "*Billy Elliot*" que está em cartaz na cidade até o dia 18/08/2013 (domingo) na capital da cidade; <http://premier.ticketsforfun.com.br/shows/show.aspx?sh=BILLYUB>

A ex-aluna tomou conhecimento do espetáculo por meio de um cartaz afixado em um ponto de ônibus; quando viu o cartaz lembrou da aula de EF na qual assistimos e discutimos o filme "*Billy Elliot*"; a ex-aluna chamou a atenção para uma discussão que teve entre dois colegas de turma: Angel e Renato⁶⁸, este último durante a discussão mencionou que a personagem principal do filme, um menino (Billy) era "viadinho"; outra aluna – a Angel – interveio e disse que "viadinho por que? Por que ele gosta de dança/*ballet*?"

A ex-aluna mencionou que quando viu o cartaz, veio em sua memória toda a cena da discussão entre os dois ex-colegas de turma; segundo ela: "Foi incrível, vi tudinho, como aconteceu! A senhora se lembra?!"

Disse que sim, que me lembrava da discussão, que a Angel ficou muito brava com o Renato;

Line pretende assistir ao espetáculo no sábado à noite (17/08), na sessão das 21h00; para o espetáculo com sessão prevista para as 16h00, ela estará em aula na universidade: Só terei condições de assistir no domingo - 18/08;

Line, vc acha que devo enviar para a Angel, a síntese dessa nossa conversa? Será que ela se lembra do que aconteceu? Lembro que no primeiro encontro que tivemos ela mencionou o filme, mas não me lembro, no momento, se ela deu detalhes da discussão: eu divulguei na página dos ex-alunos no *facebook* a sugestão que você me fez para assistir ao espetáculo; um abraço e obrigada pelo convite e por ter compartilhado a lembrança comigo!

Lu Venâncio

O filme *Billy Elliot* foi assistido pelas turmas, no 2º semestre de 2007, durante as aulas de Educação Física, com o objetivo de aprofundarmos as temáticas que envolviam luta, boxe, equilíbrio e gênero. A narração desse episódio narrado traz significados e sentidos atualizados pelo sujeito, que se mostram enleados com a experiência em "outro" espaço-tempo.

O episódio eleva a importância de tratar as interações dos GFs alinhadas com as unidades epocais valorizadas por Freire (2005) e as entrevistas de explicitação, no sentido de conceber que:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é "enchido" por outros de

⁶⁸ Angel fez parte do GF2 na primeira fase; já Renato é um nome fictício para preservar a identidade de um ex-aluno que não participou da pesquisa.

conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 2002, p.27-28).

Os sujeitos e suas histórias diante do mundo revelaram-se como unidades. São histórias narradas de confronto com o mundo e de relações com saberes diversos, vividos com a Educação Física. As vivências dos sujeitos durante o processo educacional-escolar geraram experiências diferentes, e foram pronunciadas por meio de modos de agir e linguagens próprias.

5 MO(VI)MENTO FINAL

Estudei em uma escola pública, moro em periferia e quando conto que aprendi aquelas coisas na Educação Física, quase ninguém acredita.

(Line, sujeito da pesquisa)

O desafio foi lançado e assumido com todo o risco de submeter e tornar público parte de um processo educacional-escolar que envolveu durante um período relativamente longo de tempo. De certo modo, “voltar no tempo” e contar com a presença dos ex-alunos implicou na ausência de linearidade quando discutimos alguns acontecimentos daquele período. Esse tempo foi caracterizado por continuidades e descontinuidades, e a sua análise nos desvelou que um processo educativo não se esgota em algumas poucas aulas. Essa afirmação posiciona a complexidade da prática educativa que investigamos como um conjunto de mo(vi)mentos que se constituiu à medida que os sujeitos explicitaram suas intencionalidades.

Os ex-alunos encontraram argumentos para dar sentido ao modo como aprenderam, quando tiveram prazer ou mesmo quando justificaram que não queriam ou desejaram aprender determinadas “coisas”, porque não lhes fazia sentido no momento. Ou seja, o sentido de aprender está circunscrito ao interesse e ao desejo manifestado por cada um no momento em que se defronta com alguma coisa ou com alguém – um “outro” – que o complementa.

A preocupação deste *mo(vi)mento final* é responder à pergunta: se existe saber *com* e *na* Educação Física, como ocorre a relação dos alunos com esse saber? A figura a seguir relembra nosso percurso.



Figura 43. Mo(vi)mento final

Entendemos que os saberes escolares, por serem construções humanas, sofrem a influência determinante dos contextos vividos por cada sujeito à medida que suas experiências acontecem. Por sua vez, as experiências são melhor percebidas por cada um quando são comunicadas, e os sujeitos podem utilizar diferentes tipos de linguagem para expressá-las. Assim, a forma como os saberes escolares “atravessam” a vida dos sujeitos influencia as suas escolhas e relações com o mundo.

Trindade e Cosme (2010) reconhecem que Charlot (2000), de certo modo, enaltece o produto ao invés do processo. A ideia de relação com o saber proposta por Charlot (2000) pode ter deixado a impressão, em certos momentos, que o produto dessa relação – a aprendizagem, a elaboração de enunciados (orais e escritos) pré-determinados – são mais valorizados porque as experiências construídas pelos sujeitos não foram foco privilegiado nos elementos que constituem a proposta do autor.

Um processo educativo deveria, além de valorizar as formas de aprender existentes, enaltecer também as formas criadas pelos sujeitos para aprender e apreender o mundo no qual intencionam marcar suas presenças por meio das relações que estabelecem e das experiências que vivem. A qualidade das relações estabelecidas pelos sujeitos por meio das experiências geradas poderiam dar novas pistas de como esse processo se desencadeia.

Os sujeitos se constituem por experiências vividas também no ambiente escolar, e precisam ser acompanhados à medida que tais experiências os diferenciam e os tornam humanos diferentes. Como diz Freire (2002), o ser humano não é, ele vai se *tornando* humano durante o processo de humanização. Por isso, entendemos que o sentido – social, político e humano – da educação para Freire (1983, 2002, 2005), além de estar atrelado ao processo de liberdade, de tomada de consciência (de si e do outro), coloca as “formas” de apreender o mundo por meio da escolarização também como fundamentais. O pensamento do autor está fundado na ideia de uma escola possível. Possível porque humana e capaz de elevar as competências críticas para aprender mais enquanto se apreende o mundo.

Acreditamos que as figuras do aprender são uma tentativa de Charlot (2000) de explicitar algumas formas como as intencionalidades de aprender

podem ser identificadas, percebidas e manifestadas por cada sujeito. Concordamos com o autor quando ele menciona que as formas de aprender são heterogêneas. Elas são heterogêneas porque as pessoas, os sujeitos, qualificam suas experiências de modo diferente, apesar de viverem situações ou acontecimentos relacionais semelhantes. A heterogeneidade das figuras foi salientada pelo autor e procuramos representá-las, considerando os resultados que encontramos, da seguinte maneira:



Figura 44. As figuras heterogêneas do aprender (Adaptado de Charlot, 2000, p.66)

Entendemos que, considerando as figuras do aprender, o sujeito do próprio movimento provoca interações entre as figuras do aprender e novas possibilidades para as suas relações com o saber, ao buscar o confronto com o próprio mundo com seu posicionamento, engajar-se e mobilizar-se consigo mesmo e com o(s) outro(s), no jogo, no esporte, na luta, na dança, na ginástica, no circo etc, as quais se tornam atividades dominadas, dispositivos relacionais, objetos-uso e objetos-saber ao mesmo tempo que explicitam as subjetividades das relações.

As formas como tais figuras se articulam podem ter como pressuposto a valorização dos novos enunciados⁶⁹, que são elaborados para dar sentido aos

⁶⁹ No contexto desta pesquisa, os enunciados dizem respeito às novas argumentações elaboradas pelos sujeitos para explicitar o que aprenderam.

saberes ditos escolares, e não exclusivamente valorizar os já existentes. Nesse caminho encontramos Freire (2002) e Kunz (2004, 2006), ambos concordando que saber de *experiência feito* e *experiência de mundo vivido* antecede qualquer objetificação ou tematização conceitual. Dessa forma parece que os autores discordam da tentativa escolar de hierarquização ou sobreposição entre os saberes vividos e os saberes escolares. O que Freire (2002) e Kunz (2004) parecem defender é que os saberes vividos e os saberes escolares devem imbricar-se para fazerem sentido. Aliás, no caso da Educação Física, Betti et al. (2007) também concluíram de modo semelhante, amparados pela fenomenologia.

Nessa lógica, encontramos interesses e desejos inscritos em corpos-próprios, cuja memória recorreu ao senso comum, ao senso crítico, emancipatório e autônomo. O Se-Movimentar, na perspectiva fenomenológica colocada por Kunz (2006), implica um “acontecimento relacional” imbricado nas explicitações que cada um faz de si com a presença do outro.

Provavelmente aquilo que falta, escapa à fala, e torna-se quase impossibilitado de ser investigado enquanto objeto de uma ciência formal, esteja presente no instante em que o sujeito coloca em movimento todas as suas possibilidades. A presença de si e do outro diante dessas possibilidades parece ser critério para que as experiências com o próprio movimento sejam qualificadas e se tornem concretamente desejáveis durante a vida de cada um. Configura-se, neste caso, uma rede complexa de subjetividades, cujas relações – fortalecidas pelas vivências, emoções, sensibilidade e saber de si pelas experiências – demandam tempo e espaço pedagogicamente necessários para provocar diferentes condutas dos sujeitos.

Esse acontecimento relacional, no nosso entendimento, é o momento da experiência ordinária durante uma vivência que mobiliza intencionalmente o sujeito. Essa experiência – com o mundo – é o momento explícito do cotejamento dos códigos e da decodificação (percepção dos códigos opressores). A decodificação (FREIRE, 2005) emerge com as unidades epocais, consideradas nesta pesquisa, para a pesquisadora, como as experiências vividas em processo (individual e coletivo). As experiências afloraram quando os sujeitos se questionaram, se manifestaram, criticaram e

se posicionaram de modo consensual ou não consensual a respeito do que sabem e aprenderam com a Educação Física.

Freire (2005) salienta que a opressão está presente nos códigos que impedem e docilizam cada ser humano. Tais códigos, ao serem identificados, precisam ser decodificados para então serem criticados. Essa crítica é feita a partir da percepção dos limites gerados pelos códigos e pela confrontação e qualificação das experiências que possibilitam perceber além dos códigos. Assim, quando os limites dos códigos são confrontados, a decodificação provoca a necessidade de rever os propósitos dos códigos e (re)inventar outros. Os dicionários definem “decodificar” como a capacidade de realizar a leitura de dados apresentados em códigos, interpretar ou decifrar uma mensagem reconhecendo seus símbolos ou signos.

Assim, Freire (2005) e Charlot (2000) novamente se aproximam, pois atribuem importância fundamental à escola como lugar de desencadeamento de práticas, e colocam a Educação como uma prática social e política que pode propiciar a cada sujeito ler – codificar e decodificar – o mundo em que vive, perceber suas nuances, seus limites e torná-lo capaz de dominar e elaborar seus próprios saberes diante das suas necessidades.

Ora, é isso também o que propõe Kunz (2004b), fundamentado nos conceitos de Se-Movimentar e Cultura de Movimento, quando aponta princípios didáticos. De acordo com o autor, a contribuição da Educação Física para a emancipação, autonomia e criticidade dar-se-ia a partir da compreensão das intencionalidades no âmbito do processo de significação do movimento pelo sujeito. Contudo, precisamos estar atentos para o fato de que perseguir a “tradução” de tudo que é vivido em palavras pode gerar obstáculos para o entendimento e valoração das experiências vividas na Educação Física, as quais não são facilmente comunicáveis pela linguagem escrita e falada.

A despeito disso, as práticas escolares para ler o mundo, tão valorizadas e defendidas social e politicamente por Freire (2005) e Charlot (2000), abrem novas possibilidades para que os sujeitos possam compreender o mundo para além das práticas de ler, no sentido estrito de decodificar um código da língua materna ou símbolo matemático. Nesse processo de ler o mundo, outras experiências vividas com outras linguagens emergem com força, a partir das

escolhas e dos diferentes códigos que os próprios sujeitos puderam decodificar.

Os códigos existentes, por exemplo no esporte, no jogo, na dança, na luta etc., podem limitar (oprimir) ou potencializar (percebida a opressão) leituras (positiva ou negativa) que cada um faz das suas experiências. Decodificar coloca o sujeito em condições de decifrar de modo singular um acontecimento relacional com vários outros sujeitos como um acontecimento que lhe é próprio, que lhe coloca na condição de ser único. A decodificação pode proporcionar a experiência de ser sujeito do próprio movimento quando se reconhece como ser competente para assumir a própria competência. Nesse sentido, os acontecimentos relacionais com o movimento próprio de cada sujeito (KUNZ, 2006), as figuras do aprender (CHARLOT, 2000) e as unidades epocais defendidas por Freire (2005) convergem, pois descobrem o sentido das experiências educativas para além dos determinismos dos códigos, perseguem a necessidade da decodificação capaz de cotejar as experiências e recoloca o sujeito diante do próprio mundo.

Desse modo, as relações com os saberes que desvelamos na Educação Física permitem que as figuras do aprender extrapolem as práticas de ler e escrever; porque é o sujeito que escolhe a linguagem que representa melhor e mais satisfatoriamente suas experiências. Para isso, ele tem que ter oportunidades, mobilizar-se, engajar-se para viver e gerar saberes significativos, que se coadunem às suas condutas.

Com base em Freire (2002, 2005) e Kunz (2004b, 2006), entendemos que “emancipação” e “autonomia” estão enleados, constituem um único processo, sempre inacabado, de tomar consciência e pronunciar-se de forma singular, coletiva e crítica, diante das objetivações e condicionamentos que as mídias, a indústria cultural e a ciência positiva impõem aos sujeitos. Buscar emancipação e autonomia na Educação Física exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo.

Esse conceito de autonomia foi entendido como processo de desenvolvimento dos sujeitos (individual e coletivo) que os capacita a propor questões, tomar decisões para resolvê-las e responsabilizarem-se

conscientemente pelas consequências de suas condutas diante dos outros. Podemos concluir que os resultados desta pesquisa promoveram avanços e ampliaram a discussão para que novos processos educativos possam ser desvelados, analisados e interpretados na tentativa de rompimento com práticas que pouco escutam ou sabem dos próprios alunos como qualificam suas vivências e experiências com a Educação Física.

O que se configurou nesta pesquisa é que existe na escola um espaço-tempo chamado “Educação Física”, no qual diferentes sujeitos vivenciaram acontecimentos relacionais que promoveram outras perspectivas para além do “não mais sem sentido” e do “ainda não suficiente”. O processo educacional-escolar na Educação Física, para os sujeitos, foi marcado pela superação da vivência em si em direção do *saber com*. O *saber com* a Educação Física colocou em relação várias perspectivas subjetivas em processo de confronto, e nunca em processo de exclusão ou opressão das subjetividades. Os sujeitos puderam lançar mão em vários momentos de suas potencialidades humanas para explicitar suas vivências e as experiências geradas.

A seguir, na Figura 45 procuramos representar graficamente e em síntese os quatro mo(vi)mentos resultantes da investigação.



Figura 45. Panorama geral das relações com os saberes

A Figura 45 destaca a visão panorâmica das relações, que nos foi possibilitada pelas 69 frases indicativas dos significados atribuídos aos saberes

com a Educação Física a partir das vivências compartilhadas entre os sujeitos no processo educacional-escolar. Para chegarmos ao panorama das relações foi necessário estabelecermos um primeiro mo(vi)mento investigativo, no qual a própria pesquisadora rememorou suas expectativas como ex-professora dos sujeitos, que então eram seus ex-alunos.

O panorama das relações com os saberes nos indicou que os sujeitos valorizam e atribuem importância: à trajetória como alunos; à professora; à escola; ao tempo; ao corpo e ao movimento; à atividade, ao exercício e à saúde; à vida; ao objetos e materiais; à convivência; à demonstração; à experiência e descoberta; às disciplinas escolares; à sensibilidade; ao desejo e ao prazer; à autonomia e à criticidade; à aprendizagem; à avaliação e obrigação.

Na Figura 46, por sua vez, destacamos o sentido objetivo atribuído pelos sujeitos às relações com os saberes na Educação Física. Para tanto realizamos um segundo mo(vi)mento investigativo, por meio da análise de registros sistemáticos do processo educacional-escolar, bem como o confronto estabelecidos entre os sujeitos, no qual chegamos às 23 frases que, consensualmente, qualificaram as experiências de cada um dos sujeitos.



Figura 46. Objetividades das relações com os saberes

O diálogo entre os sujeitos nos revelou que as suas relações com os saberes remetem: ao interesse, envolvimento e criatividade do aluno; à aprendizagem dos conteúdos; à valorização da saúde, atividade e exercício; à autonomia e criticidade; à convivência respeitosa com os colegas; à compreensão do corpo em movimento; ao desejo e prazer de aprender; à valorização das disciplinas escolares; à continuidade das experiências e descobertas; à criatividade da professora; e às mudanças na própria vida.

Na Figura 47 enfatizamos os sentidos subjetivos manifestados pelos sujeitos, ao explicitarem oralmente os seus pensamentos, tratando-se portanto da individualidade presente em suas argumentações. Por meio dos argumentos chegamos a 13 unidades epocais, referentes ao processo educacional-escolar, que explicitaram os temas que constituíram a essência das experiências de cada sujeito ao estabelecer relações com os saberes.

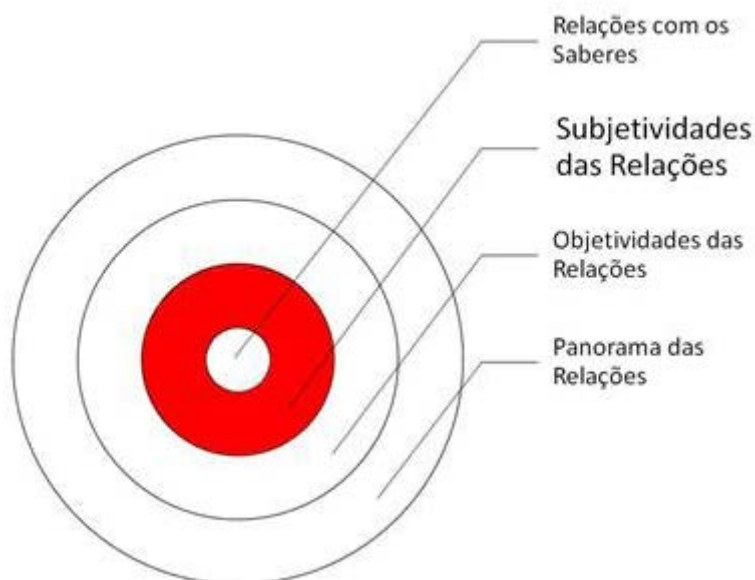


Figura 47. As subjetividades das relações com os saberes

As entrevistas de explicitação revelaram que as perspectivas dos sujeitos abrangem autonomia, sensibilidade e sabedoria, vergonha, individualidade e subjetividade, uso do corpo e de gestos, aprendizado para a vida, experiências, obrigatoriedade de aprender, modo de ensinar, compartilhamento de dificuldades, criticidade, escolhas e avaliação.

Por fim, na Figura 48 centralizamos o cerne da nossa investigação, ao identificarmos o que parece compor as relações com os saberes na perspectiva compartilhada com os sujeitos.

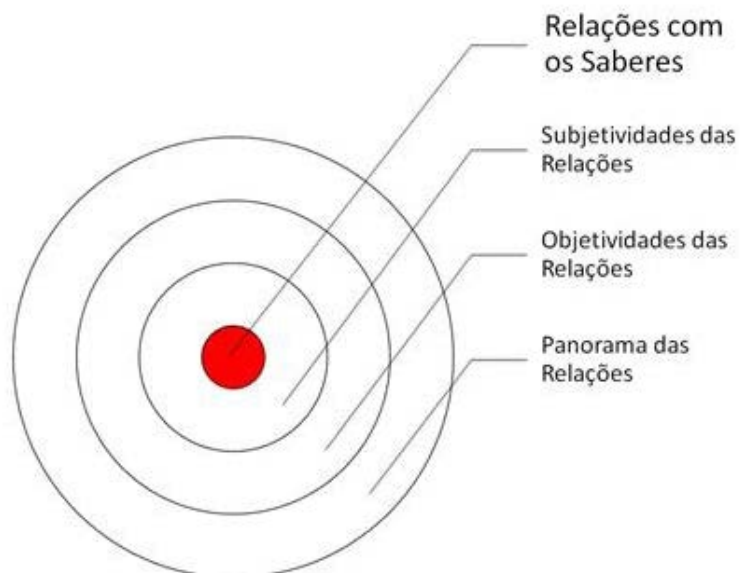


Figura 48. As relações com os saberes

Identificamos que o percurso composto pelos quatro mo(vi)mentos ao longo da pesquisa trouxeram à tona componentes das experiências dos sujeitos que se enleam às suas relações com os saberes: as vivências, os pensamentos e as argumentações. Compreendemos que há necessidade de compartilhar vivências no processo educacional-escolar para mobilizar os sujeitos com e na Educação Física. Interpretamos as experiências de cada sujeito a partir das suas falas a respeito das vivências. Identificamos o diálogo como meio para buscar consensos e, ao mesmo tempo, respeitar a individualidade do pensamento dos sujeitos. E valorizamos a autocrítica na explicitação dos argumentos elaborados pelos sujeitos para qualificar as relações com os saberes na sua própria perspectiva.

A relação com o saber permite, àquele que se coloca em relação, a modificação de suas condutas, pois a forma de olhar para si mesmo e para o outro requer a busca permanente de novas experiências com os saberes. A escola parece querer “enquadrar” o sentido e determinar as relações dos alunos com os saberes, quando o regramento não permite aos sujeitos novas formas de explorar e descobrir o sentido dos saberes para suas vidas. Já a

Educação Física, na ótica dos alunos, parece ser um espaço-tempo escolar com características peculiares. Na perspectiva do Se-Movimentar, essa peculiaridade da Educação Física permite, por meio do confronto e do cotejamento dos códigos, que os diferentes elementos que compõem a Cultura de Movimento sejam ressignificados pelos sujeitos.

As relações com os saberes ampliam as possibilidades de significar a realidade, diferentemente da linearidade com que se trata o saber (como “via de mão única”) na tradição escolar. A linearidade da tradição escolar abrevia a relação com o saber e implica o olhar para apenas um ponto à frente, direcionado para o futuro (aquilo que nunca chega).

Encaminhando o fechamento desta pesquisa e abrindo novas perspectivas, salientamos que a teoria da relação com o saber procura romper com uma prática educativa que, ao valorizar exclusivamente a informação, mascara o saber. Os saberes elaborados na escola e na Educação Física não podem ser confundidos com acervo de informações, acúmulo de atividades, enfim formar pessoas capazes de fornecer informações ou reproduzir movimentos.

Há necessidade de romper com o excesso de informação e buscar qualificar as experiências que cada sujeito vive na escola e nas aulas de Educação Física. Tomando a fala de um dos sujeitos, Lan Ramalho, o que fica é “a sabedoria interiorizada”. No nosso entendimento não é a busca desenfreada de acumular informações. Nesse sentido, as relações com os saberes na Educação Física devem perseguir aquele tipo de experiência defendida por Larrosa-Bondía (2002, p.116), então relembramos que a experiência para o autor é aquilo que:

[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

As experiências são momentos de encontro ou acontecimentos com algo que se vive, sempre na presença de si com o(s) outro(s). Nossa pretensão foi colaborar com a tentativa de encontrar mecanismos e estratégias que

possibilitem ao ser humano encontrar e revelar suas descobertas e experiências com o saber, de *aprender com...* alguém, em determinado lugar, por um período de tempo. No nosso caso específico um período de tempo pedagogicamente necessário com a Educação Física.

Há um limite de tempo cronológico dado pela escola para aprender, – para ter experiências – mas não há limite de tempo dado a si mesmo, pois o ser humano, sujeito de si, continua aprendendo se assim for do seu interesse e do seu desejo. E “aprender”, aqui, quer dizer tanto aprender “coisas novas”, como desvelar novas camadas de sentido no que já foi aprendido, O ser humano pode perder o interesse muito facilmente se não atribuir sentido às relações que estabelece durante sua vida (com as pessoas, os lugares e objetos). Isso leva tempo.

Esse tempo leva à percepção dos próprios limites, mas não impede de buscar compreender a si mesmo, os outros seres humanos e aquilo que os move. Os seres humanos permanecem indissociavelmente entrelaçados pelos seus interesses e desejos mais singulares. Há continuidade nas relações com os saberes quando cada sujeito percebe aquilo que só poderia ter aprendido na escola e que faz sentido para a sua vida.

E assim:

– Continua aprendendo quando reconhece que sua timidez o impediu de vivenciar algo na escola por vergonha do outro (que também podia estar com vergonha...)

– Continua aprendendo quando reconhece que seu corpo (por ser “masculino”) não foi capaz de lutar com uma garota, por que era uma garota!

– Continua aprendendo quando reconhece que queria ter jogado mais e melhor aquele jogo ou esporte, mas por medo de errar fez poucas tentativas para satisfazer seu desejo de jogar.

– Continua aprendendo quando reconhece que desejou ser o desejo do outro, de andar melhor de patins ou tão bem quanto aquele outro. Mas que desejou mais ainda dançar tango com uma garota que o desafiara em outro tempo, em outro lugar... Aceitou o desafio, pois queria ter outras experiências.

– Continua aprendendo quando reconhece que assumir uma posição invertida para realizar uma cambalhota diante dos outros podia provocar alguns

risos ou constrangimentos, mas que ao mesmo tempo podia encorajar aos outros para expor sua própria cambalhota.

– Continua aprendendo quando reconhece que não dormiu na véspera da aula de Educação Física, pois estava ansioso para vivenciar e aprender novas modalidades esportivas (beisebol e futebol americano), vistas apenas em filmes ou seriados pela televisão. A espera tornou-se uma vívida experiência.

– Continua aprendendo quando reconhece que em uma aula de esgrima é possível dar um *touché* no adversário, compreender e vivenciar o prazer da eficiência no uso do próprio corpo, com a permissão do outro que foi tocado.

– Continua aprendendo quando reconhece que aprender com a Educação Física permitiu fazer algumas escolhas, e que tais escolhas envolvem reconhecer que existe um outro que será ou não implicado por suas escolhas feitas.

– Continua aprendendo quando reconhece que a professora que tanto insistiu para que fizesse ou participasse da aula não lhe amedrontava mas que o próprio medo de si a impedia de lançar-se a novos desafios.

– Continua aprendendo quando reconhece que não gostava da Educação Física. Porém, reconhece que foi na aula de Educação Física que aprendeu vários gestos e a jogar voleibol, de modo semelhante àquele que se assiste pela televisão, mas jogado de um jeito próprio nas ruas por meninos e meninas, e as aulas permitiram a ampliação das possibilidades de participação.

– Continua aprendendo quando reconhece que também aprendeu com o voleibol, mas foi com o tango que admirou a si mesma e aos outros, e pelo tango se apaixonou.

– Continua aprendendo quando reconhece que existiu um modo, um método utilizado, inventado com e pela própria professora, que permitiu que aprendesse muitas coisas, ao mesmo tempo em que se divertia com as conquistas ou frustrações momentâneas de si ou dos outros.

– Continua aprendendo por ser um ser movido por experiências que lhe desafiam ao risco, ao risco da travessia de encontrar do outro lado da margem o prazer e, ao mesmo tempo, reconhecer que dá trabalho superar-se constantemente para conseguir passar pelas águas...

Por fim, concluímos que esta pesquisa já não trata mais de alunos diante da sua professora (no passado), ou da sua ex-professora (no presente), pois a aprendizagem continua. Então nos demos conta que o envolvimento com a pesquisa foi também mais um processo de aprendizagem para estes (ex)alunos, bem como para a professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, M. I.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; CIAMPI, H. (Orgs.). *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p.107-188.
- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática docente*. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Revista Cogitare Enfermagem*, v.9, n.1, p.9-14, 2004.
- AZANHA, J. M. P., *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOUR, R. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, A. M. *Práticas pedagógicas em educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos*. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).
- BARROS, A. B. M. *A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XIX*. Campinas-SP: Papyrus, 1992, p.239-254.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, M., KUNZ, E., ARAUJO, L. C. G., GOMES-DA-SILVA, E. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.28, n.2, p.39-53, 2007.

BETTI, M., KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois? *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, v.15, n.153, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

BETTI, M.; DAOLIO, J.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D; CORREIA, W. R. (Orgs.). *Educação física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010, p.109-128.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, v.9, n.3, p.135–142, 2003.

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

BOMFIM, L. A. *Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde*. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, v.19, n. 3, p.777-796, 2009.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velho*. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, n. 48, p.69-88, 1999.

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v.1, n.2, p.12-19, 1989.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J.C.; PAIVA, F.; PIRES, R. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BUNCHART; A. F.; GONDIM, S. M. G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. *Estudos de Psicologia*, v.21, n.2, p. 63-77, 2004.

BUYTENDIJK, F. J. J. *Allgemeine theorie der menschlichen haltung und bewegung: als verbindung und gegenuberstellung von physiologischer und psychologischer betrachtungsweise*. Berlin: Springer, 1956.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa educacional? *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.269-283, 2009.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARRANO, P. C. R. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CARRANO, P. C. R. Pesquisas com jovens: diferentes abordagens e perspectivas para o contexto histórico atual. In: *V Encontro do núcleo de ensino/A escola e seus atores como sujeitos no processo de interlocução e pesquisa*, 22 set. 2011, Presidente Prudente-SP: Unesp-FCT (Palestra).

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.N.Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O. BRACHT, V. *Metodologia de ensino da educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTILHO, C. S. *Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo*. Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

CASTRO, J. F. *Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de matemática*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

CASTRO, L. R; BESSET, V. L (Org). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008.

CATANI; A. M.; GILIOLI, R. S. P. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CHARLOT, B. (Org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, n.10, p.89-96, 2009.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar,1979.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*. v.7, n.13, p.9-25, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/170/148>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIE/Universidade do Porto, 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. *Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes*, v.3. Aracajú: UFS, 2009, p.231-246.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n.97, 47-63, 1996.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, n.24, p.249-305, 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J. Ser y saber em la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.68, v.24, n.2, ago, p.61-81, 2010. Disponível em: <www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf> Acesso em: 24 jun. 2012.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996.

COSTA, E. O.; XYPAS, C. A narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percursos escolares atípicos longos. *Revista Sodebras*, v.8, n.96, p.25-29, 2013.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

DAYRELL, J. Apresentação. In: MELUCCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.40-52, 2003.

DIAS, A.; AROEIRA, K. P.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; DELLAFONTE S. S.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. M. S.; POLATI, G. V.; SANTOS, E. C. dos; SCHNEIDER, O.; SOUZA, N. A. S. Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo: condições comportamentais: o imaginário social dos alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.21, n.1, p.1446-1456, 1999.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S.(orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.165-182.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, n.especial 1, p.101-117, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/1147/showToc>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n.24, p.213-225, 2004.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

ELLIOTT, J. *O que significa hoje a pesquisa do professor e a pesquisa com e sobre professores*. Campinas-SP: Unicamp, 15 maio 2012 (Palestra).

FAINGOLD, N. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente*, n.160, p.81-99, 2004.

FIORENTINI, D. A Didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.243-157.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.47-76.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009, p.233-255.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.307-335.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, J. F. M.; FREIRE E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.8, n.2, p.89-102, 2009. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1724>>. Acesso em: 19 out. 2014.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.1, p.109-126, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FREIRE, E. S. *Dificuldades enfrentadas pelos professores para estimular a construção de valores nas aulas de Educação Física: habitus e illusio na relação dialética entre exterioridade e interioridade*. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2012. Tese (Doutorado em Educação Física).

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

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER; J.; GAUTHIER, L.S. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia. In: CHARLOT, B.(Org) *Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.71-88.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIDETTI, F. F.; ALMEIDA, F. Q. ALMEIDA, BRACHT, V. A presença da fenomenologia na/da teoria do se-movimentar humano (TSMH) brasileira. *Pensar a prática*, v.16, n.3, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/1391>> Acesso em 11 jan.2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOEDERT, R. T. *A cultura jovem e as suas relações com a Educação Física escolar*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física UEM*, v.21, n.3, p.381-410, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/441>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: a experiência do Se-Movimentar*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

GOMES-DA-SILVA, E. *Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Educação).

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, n.12, v.24, 2003, p.149-161.

GONDIM, S. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, n. 7, v.2, p. 299-309, 2002.

GORDIJN, C. C. F. *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Bosch en Keuning: Baarn, 1968.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001. CD-ROM.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1992.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.8, v.24, p.83-101, 2010. Disponível em: <www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf> Acesso em: 24 jun. 2012.

KRUEGER, R. A. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004a.
- KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. *Motrivivência*, n.13, p.63-80, 1999.
- KUNZ, E. *Didática da Educação Física 1*. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. 1. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. Kinein: o movimento humano como tema. *Kinein*, v.1, n.1, p.1-6, 2000. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2601/kinein-o-movimento-humano-como-tema>>. Acesso em: 19 out. 2014.
- KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do esporte*. 1. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004b.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.
- LAVE, J. La practica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (orgs.). *Estudar las practicas: perspectivas sobre actividad y context*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001, p.15-45. (original do inglês em 1996).
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press, 1991.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEITE, Y. U. F.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-45.
- LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992, p.37-50.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, v.22, n.74, p.77-96, 2001.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARANGON, D. *Mobilização para o saber, discurso pedagógico e construção de identidades: uma análise do livro didático público de educação física do*

Estado do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Tese (Doutorado em Educação).

MATESCO, E, C.; CASTRO, J. F. Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. *Espaço pedagógico*, v.20, n.1, p.158-174, 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/3513/2298>> Acesso em 25 jan. 2014.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHONETE, M. U. *Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

MOLL, J. (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. L. *Success focus groups: advancing the state of the art*. Newsbury Park: Sage Publications, 1993.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, P. R. G. *A relação com os saberes da educação física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina educação física em uma escola pública federal*. Presidente Prudente-SP: Universidade Estadual Paulista, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.89-98.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.153-181.

PÉREZ-GOMEZ, A. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO-SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.99-117.

PÉREZ-GOMEZ, A. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.99-117.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008a, v.1.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008b, v.2.

POTARI, D.; JAWORSKI, B. Tackling complexity in mathematics teaching development: Using the teaching triad as a tool for reflection and analysis. *Journal of Mathematics Teacher Education*, n.5, p.351-380, 2002.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

REZENDE, J. M. *A sociedade contra escola? Socialização escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

RICŒUR, P. *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós, 1999.

ROCKWELL, E. Narrar la experiencia. In: ROCKWELL, E. *La experiência etnográfica: história y cultura em los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009, p.183-203.

ROLDÃO, M.C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a à 8^a série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SANCHES NETO, L.; SOUZA NETO, S.; BETTI, M. Teacher research: between what the think and what the do. In: *15th Biennial of the ISATT Conference*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011(Comunicação oral).

SANDÍN-ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, I. L. *A sexualidade na orientação sexual e a educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola*. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).

SANTOS, W.; MAXIMILIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento*, Porto Alegre, v.19, n.2, p.79-101, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/31062/25255>>. Acesso em: dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio*.

São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.saopaulofazescola.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Movimento*, v.11, n.1, p.23-45, 2005.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.37, p.150-190, 2008.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR; M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.391-408, 2005.

SPOSATI, A. *Mapa da exclusão/inclusão social (São Paulo-Brasil)*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Seguridade e Assistência Social/PUC, 2000. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/oficinas/mapa2000.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1981.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 6. ed. Madri: Morata, 2007.

TAMBOER, J. W. I. Sich-Bewegen ein dialog zwischen mensch und welt. *Sportpädagogik*, n.3, v.2, p.60-65, 1979.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKOBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOMMASIELLO, M. G. C.; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, L. M.; FUSARI, J. C. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

TRINDADE, R.; COSME, A. *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

TRÓPIA; G., CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.3, p.369-375, 2011.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

ULASOWICZ, C. *A influência de um programa de ensino sobre a motivação para a prática de atividades físicas*. Universidade de São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano).

VENÂNCIO, L. *Projeto político-pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva*. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).

VENÂNCIO, L.; CARVALHO, C. A.; ARAUJO, A. M. M.; RODRIGUES, J. C. R. O elemento cultural circo nas aulas de educação física escolar: conteúdos e estratégias de ensino reflexivo. In: NOBREGA, T.P. *A educação física no ensino fundamental (6º ao 9º ano)*. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2007, p.70-83.

VENÂNCIO, L.; ROSSI, F.; SANDRI, S.; SO, M. R.; BETTI, M. Os saberes elaborados pelos alunos nas aulas de educação física escolar: apontamentos preliminares. In: *Anais do Congresso norte paranaense de educação física escolar*, Londrina, Departamento de Estudos do Movimento Humano/Universidade Estadual de Londrina, 2011, Disponível em CD-ROM.

VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Professores-pesquisadores de educação física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. In: *Anais do I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

VENÂNCIO, L.; ULASOWICZ, C.; CONCEIÇÃO, W. L. SANCHES NETO, L. Educação física no Brasil: reflexões e proposições de um grupo de professores-pesquisadores sobre a própria prática pedagógica diante dos desafios do mundo contemporâneo. In: *Anais do IX Colóquio Luso Brasileiro: Debates e Questões Curriculares*. Universidade do Porto 2010. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/coloquio2010/>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, n.160, p.71-80, 2004.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. 6. ed. ESF, 2010.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paideia*, n.12, v.24, p.175-183, 2003.

VICH, V.; ZAVALA, V. El análisis del discurso. In: VICH, V.; ZAVALA, V. (Orgs.). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2004, p.45-72.

VILLAGELIM; A. S. B.; PRADO, S. D. Algumas reflexões sobre marketing televisivo: o olhar de nutricionistas sobre um filme de alimento industrializado. *Ceres*, v.3, n.1, p.29-41, 2008.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teorico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p.241-260, 2006.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

ANEXO 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Diretor

Presidente Prudente, 03 de agosto de 2011.

Senhor Diretor Marcos Mendonça
EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva

Na condição de Doutoranda no Curso de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da UNESP - Campus “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, venho por meio desta solicitar-lhe autorização para desenvolver, no âmbito dessa Instituição de Ensino Fundamental dirigida por Vossa Senhoria, durante o segundo semestre do ano letivo de 2011 e primeiro semestre de 2012, pesquisa intitulada: “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Mauro Betti (Professor do Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Presidente Prudente), a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos:

- OBJETIVO DO ESTUDO

- ✓ Compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados *com* e *nas* aulas de Educação Física;
- ✓ Identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos com e nas aulas de Educação Física;
- ✓ Identificar interpretar qual relação qual relação os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física;
- ✓ Explicitar, analisar e interpretar o que é o saber *com* e *na* Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

- PROCEDIMENTOS

- ✓ Grupos Focais: Serão feitos encontros temáticos para discutir e analisar em conjunto com os alunos aspectos relacionados à elaboração de conhecimentos e saberes nas aulas de Educação Física do período de 2005 à 2008;
- ✓ Entrevistas: As entrevistas serão realizadas com os alunos individualmente e em grupos durante e após os encontros temáticos dos grupos focais;
- ✓ Registros dos dados: serão utilizadas várias técnicas para a geração e análise de dados, como gravadores de voz nos encontros e nas entrevistas, registros no diário de bordo, filmagens, fotos das aulas de Educação Física do período de 2005 à 2008. Serão garantidos o anonimato e sigilo dos alunos envolvidos nesses momentos.
- ✓ Observadores: Os encontros temáticos dos grupos focais serão acompanhados provavelmente de um ou dois observadores, que terão a função de analisar e

colaborar nos procedimentos da pesquisa.

- PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação dos (as) alunos neste estudo é *voluntária*, podendo encerrar-se por vontade dos participantes, a qualquer momento. Da mesma forma, Vossa Senhoria poderá retirar sua autorização a qualquer momento.

- ANONIMATO

É garantido o anonimato das informações obtidas. O nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, se Vossa Senhoria assim o desejar, e apenas com seu prévio consentimento.

Assim, caso Vossa Senhoria concorde com estes termos, solicito a gentileza de assinar o “TERMO DE AUTORIZAÇÃO” anexo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos nos telefones (11) 2647-1718 (residencial) ou (11) 7287-4034 (celular), luciana_venancio@yahoo.com.br. Também o orientador da pesquisa coloca-se à sua disposição pelo e-mail mbetti@fc.unesp.br, ou pelo telefone 14-3103-6082, ou pessoalmente, se assim Vossa Senhoria o desejar.

Atenciosamente,

LUCIANA VENÂNCIO

RG: 18.940.684-7

Prof. Dr. Mauro Betti

RG: 5.855.924

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, Marcos Mendonça, abaixo assinado, Diretora da Instituição EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, após leitura da carta de apresentação encaminhada pela pesquisadora Luciana Venâncio, ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que a pesquisa proposta seja desenvolvida no âmbito dessa Instituição, durante o segundo semestre do ano letivo de 2011 e primeiro semestre de 2012.

Fica claro que a qualquer momento poderei retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

Presidente Prudente, 03 de agosto de 2011.

Marcos Mendonça

RG. _____

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais ou responsáveis pelos alunos

Presidente Prudente, 03 de agosto de 2011.

Senhor pai, mãe ou responsável

Venho por meio desta solicitar sua autorização para a participação voluntária do seu (sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável em pesquisa que será realizada pela Doutoranda em Educação Luciana Venâncio intitulada “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, que tem como objetivos compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar interpretar qual relação os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física; explicitar, analisar e interpretar o que é o saber *com* e *na* Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

Por favor, leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento. Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com os pesquisadores através de e-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br ou mbetti@fc.unesp.br, ou pelos telefones (11) 7287-4034 ou (11) 2647-1718. Ou, ainda, pessoalmente, se preferir.

Luciana Venâncio

Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente

Mauro Betti

Depto de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente

Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____, (Órgão Emissor: _____ Estado: _____) autorizo o(a) aluno(a) _____, pelo qual sou responsável, a participar desta pesquisa. Estou ciente de que a coleta de informações de dará por meio de encontros temáticos (grupos focais), discussão e análise das imagens, vídeos e depoimentos das aulas de Educação Física, registro em diário de campo dos encontros dentro da Instituição EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, escola na qual o aluno conclui o Ensino Fundamental.

É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de tese, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar os encontros; para recusar a participação de minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Alunos

Presidente Prudente, 03 de agosto de 2011.

Caro aluno

Venho por meio desta solicitar sua participação voluntária em pesquisa que será realizada pela Doutoranda em Educação Luciana Venâncio intitulada “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, que tem como objetivos compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar interpretar qual relação os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física; explicitar, analisar e interpretar o que é o saber *com* e *na* Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

Por favor, leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de confirmar sua participação. Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com os pesquisadores através de e-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br ou mbetti@fc.unesp.br, ou pelos telefones (11) 7287-4034 ou (11) 2647-1718. Ou, ainda, pessoalmente, se preferir.

Luciana Venâncio

Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente

Mauro Betti

Depto de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente

Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____, (Órgão Emissor: _____ Estado: _____), data de nascimento ____/____/____ voluntario-me a participar desta pesquisa. Estou ciente de que a coleta de informações de dará por meio de encontros temáticos (grupos focais), discussão e análise das imagens, vídeos e depoimentos das aulas de Educação Física, registro em diário de campo e gravação de áudio e imagem dos encontros dentro da Instituição EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, escola na qual cursei e conclui o Ensino Fundamental no período de 2005 à 2008.

É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de tese, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Como responsável pela própria participação na pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para participar e desistir dos encontros; para recusar a participação nas entrevistas individuais e em grupos; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do aluno: _____

ANEXO 3

Diário de Campo¹

Informações e impressões a respeito das visitas realizadas às escolas onde alguns dos ex-alunos do ACAS estudaram o Ensino Médio.

09 de Agosto de 2011 (3ª feira) – Noite fria, de chuva fina (garoa) na zona leste (onde o sol nasce) em São Paulo

- EE Profº Tito Lívio – 1ª Escola a ser visitada para reencontrar os alunos

Após duas semanas telefonando para as escolas para conseguir autorização para iniciar uma reaproximação com os alunos, finalmente iniciei as visitas!

Comecei pela EE Prof.Tito Lívio, uma das duas escolas que ficam mais próximas ao ACAS, a outra é o Tide Setúbal (irei amanhã de manhã – 10/08/11).

Confesso que sai bastante ansiosa de casa, no caminho, de casa até a escola, fui pensando como seria o reencontro presencial com ex-alunos: contentamento, estranhamento, surpresa, alegria, desconfiança, dúvida...

Bom, fui recepcionada por uma funcionária que estava na secretaria, identifiquei-me e mencionei que a diretora já sabia da minha ida à escola. A funcionária informou-me que a Diretora Silvana não se encontrava e quem estava responsável pela escola era o Professor Coordenador Paulo (Paulinho).

Novamente identifiquei-me e disse que já tinha conversado ao telefone com a Diretora Silvana, sobre meu projeto e meu objetivo naquela noite.

Atenciosa e gentilmente ele chamou outra funcionária e solicitou que ela me acompanhasse até as salas dos 3os anos. Ela começou pelo 3ª A e orientou-me quanto a organização e disposição das salas no piso superior. Ao todo quatro terceiros anos.

Para minha surpresa, o professor que estava com a turma do 3º A era um professor do ACAS – Profº Rodrigo (História) cumprimentei-o e solicitei autorização para conversar com os alunos.

Ao entrar na sala ouvi: Nossa! A professora de “Física”; Professora de Educação Física; Você vai dar aula pra gente?! Foi uma euforia de ambas as partes... relaxei e aproveitei aqueles momentos iniciais do reencontro...uma sala de aproximadamente 40 alunos, 30 deles do ACAS.

¹ A escrita deste diário foi feita no mesmo dia, logo após o retorno de cada visita feita à(s) escola(s), com a intenção de anotar a maior quantidade de informações que fossem relevantes para qualificar a pesquisa em andamento.

Enquanto me rerepresentava (alguns podiam ter me esquecido!), e tentava explicar os motivos da minha visita, procurava identificar quantos eram os alunos, lembrar seus nomes, mudanças na fisionomia, altura, lembranças das características comportamentais mais tímidos, introvertidos, extrovertidos, foi uma avalanche de informações na minha cabeça enquanto falava...

Fiquei aproximadamente 10 minutos, e disse que entregaria a eles os “convites” (termo de livre consentimento) no pátio da escola; agradei e sai... Dei uma fitada novamente na sala, alguns ainda sorriam...acredito que tenha sido bem vinda!

Fui para o 3º B, a recepção foi semelhante, menos eufórica, pois a quantidade de alunos era menor. Surpresos eles ficaram, pois arregalaram os olhos ao me verem. A algazarra maior foi por parte dos alunos que não foram meus... Não estavam entendendo nada! Perguntaram várias vezes se podiam participar também da pesquisa. Os meus ex-alunos estavam tentando entender o que estava fazendo lá: Você vai dar aula aqui?!

Falei do meu propósito naquela noite e disse que ficaria no pátio para entregar os “convites”. Agradei o professor que estava na sala e me retirei.

Identifiquei, enquanto retornava para o pátio, vários outros alunos do ACAS que circulavam pelo corredor. Eles queriam saber o que eu fazia lá e se eu daria aula de Educação Física para eles...

No pátio me coloquei próximo a entrada dos professores e os alunos foram chegando... fiquei rodeada daqueles que já tinha conversado e de outros de turmas que eu ainda não tinha estado. A sensação foi de acolhimento, satisfação, alegria, reencontro. Os rapazes altos, as moças de estatura um pouco maior, mas a feição/fisionomia – agora eles estavam em pé e bem na minha frente – de ambos os grupos bem semelhante a de três anos atrás, só estavam mais velhos, 16, 17 anos... e poucos com 18 anos...fui perguntando enquanto entregava os “convites”...

Percebi enquanto diminui a quantidade de alunos ao meu redor que outros não se aproximaram e ficaram me fitando de longe, alguns se aproximaram e vieram procurar maiores informações sobre a pesquisa e justificar possíveis razões para não participar...

Juliana Gomes, mencionou que estava trabalhando de 2ª a sábado até às 18h00, que ficaria difícil, mas tentaria se organizar conforme o calendário que eu organizasse...

Leonardo, ficou me olhando e quando eu já estava sozinha aproximou-se e disse: Ô professora, a senhora é Chapa! Mas sabe eu não poderei participar, pois trabalho todos os dias...não vai dar! Eu pedi para que ele levasse o termo e depois que eu divulgasse as datas dos encontros ele faria uma avaliação se daria ou não para participar.

Finalizado o intervalo, me preparei para ir até as duas turmas que faltavam 3º C e D. O coordenador Paulinho me ofereceu café, água, ofereceu alguns Cadernos de Alunos das PPC das diferentes áreas do conhecimento, agradei e mencionei que tinha um *kit*. Não havia nenhum Caderno de Aluno de Educação Física, provavelmente pelo fato da maioria de alunos não frequentar a disciplina, que é oferecida aos sábados. Não mencionei que era uma das autoras por que não cabia na

situação/momento. Poderia constranger o coordenador e provocar uma mudança nas atitudes espontâneas e cordiais. Meu foco era os meus ex-alunos!

Subi as escadas e me dirigi para o 3º C. Bati a porta e pedi autorização a um professor para conversar com os alunos. Essa sala foi a que menos manifestou surpresa, pois eu já tinha conversado com alguns no pátio e a informação já circulava entre eles. Novamente os alunos que não foram meus fizeram interferências que contornei rápida e cordialmente. Queriam saber por que eles não participariam!

Após a explicação do motivo da minha presença, perguntei quem tinha interesse e entreguei os termos, aproximadamente 10 alunos nessa sala.

Me dirigi para a última sala da noite, 3º D.

Nessa sala foi interessante, eram poucos, 8 ou 10 alunos. Enquanto entregava os termos, duas alunas falaram espontaneamente. Izabela: Professora, nós vamos falar sobre o Tango? Eu disse sim, falaremos sobre o Tango! Na sequência a Elaine: E sobre a Esgrima? Respondi: Sim, a esgrima também!

Detalhe! Enquanto eu entregava os termos um aluno exclamou: “E professora, a senhora continua sendo patrocinada pela Adidas!”. Eu estava calçando um tênis dessa marca. Durante alguns anos seguidos dei aulas usando essa marca de tênis pois havia muita liquidação e sempre que podia comprava e comunicava aos alunos, pois os preços eram razoáveis no *outlet*. Cheguei a fornecer endereço de várias lojas em que aconteciam as promoções.

Muitos alunos queriam que eu dissesse seus nomes. Para saber se eu os reconhecia, isso foi em todas as salas. Um deles Fernando chegou a colocar o gorro do agasalho e fingir que não era meu ex-aluno...eu o fitei e disse: Você não foi meu aluno? Ele disse: Eu não! Ele começou a rir, era o Fernando!

Retornei ao 3º B para entregar para alguns alunos que não tinham pegado os termos no intervalo. Aqueles que trabalhavam mencionaram novamente o trabalho como dificultador para os encontros. Eu pedi que levassem os termos para os responsáveis e depois que saísse o cronograma eles decidiam se sim ou não quanto a participação. Somente um aluno Nicolas Czar, não quis pegar o termo. Era um aluno que tive alguns conflitos e não sei se ficou constrangido ou sem interesse para participar...

Everton, Bruno Aguiar, Joice (irmã do Bruno), Aline Rodrigues, Leonardo, Ricardo Gemente (quase apanhei da avó dele quando disponibilizei material para estudo), Cintia, Letícia Araújo, Tammily Couto, Lucas, Fernando, Monique, Monique Alexandre, Monique “Angela” (2º ano), Amanda Souza, Amanda, Guilherme, Dayse, Izabela, Tais, Jennifer, Thais, Emily, Juliana Santos, Jonas, Paulinho, Diego, Gabriel, Wesley, Maiara, Janaina (2º ano), Thais Cristina, Sabrina, Luana, Andressa, Larissa Driely, Rafaela Danichi, Renan, Joice, Ana Maria, Gustavo, Tatiane Andrade, Luiza e Caroline (essas duas 2º ano) e outros que não me recordo...

Percebi que mencionar os nomes dos alunos foi algo importante para eles. Durante as aulas no ACAS alguns perguntavam por que eu não fazia a chamada pelos números, era mais rápido. Minha justificativa era sempre a mesma: vocês receberam um nome, esse nome deve ter algum significado para você ou para seus pais, carrega sua identidade e parte da sua história. Chamar pelo número...1, 2, 3...você será mais um “número”, talvez tenham se lembrado disso, sei lá, só perguntando!

Ah! Eu não sei se falei em parágrafo anterior... mais eles estavam preocupados se tinham “mudado” muito, eu disse que não, apenas tinham crescido e ficado mais velhos!

Levei 81 termos para ser entregue aos responsáveis: retornei com 31...entreguei 50 termos...

Levei 80 termos para os alunos maiores: retornei com 75...entreguei 5 termos...

Combinei que retornaria na próxima 3ª feira dia 16 de agosto para pegar os termos assinados.

Antes de sair conversei com o coordenador Paulinho, a respeito de uma preocupação que me ocorrera durante as conversas com os alunos, principalmente com aqueles que mencionaram que gostariam de participar mais que estavam trabalhando e não viam possibilidade a não ser nos finais de semana. Mencionei se caso o trabalho fosse um aspecto que impedisse a adesão dos alunos se seria possível realizar os encontros naquela escola ao invés do ACAS, ele não se opôs e inclusive disponibilizou a sala de vídeo. Fiquei de avaliar e dar um retorno já no dia 16 de agosto.

10 de Agosto de 2011 (4ª feira) – Manhã de quarta-feira fria porém de céu azul

- EE Tide Setúbal – 2ª Escola a ser visitada para reencontrar os alunos - (2º dia - manhã)

A manhã de hoje ficou reservada para ir até a EE Tide Setúbal. Cheguei por volta das 10h20. A diretora Miriam chegou logo em seguida, já a aguardava na sala da direção (fui atendida na secretaria que me encaminhou para a sala da Direção onde está a vice-diretora Edna).

Apresentei o documento solicitando a autorização para conversar com os alunos e mostrei os dois termos que entregaria aos mesmos. A diretora enquanto lia os documentos fez algumas perguntas gerais sobre meu trabalho na prefeitura (ela também acumula com a rede municipal), mencionou que conhece alguns professores do ACAS, mencionou as professoras de Arte/Educação Artística Sônia e Luzinete. Não perguntei, mas provavelmente a área de atuação dela deve ser a mesma das professoras mencionadas.

A diretora Miriam, chamou uma funcionária, Zoé, e a orientou a acompanhar-me até as três salas dos 3º anos, outras duas estão no período noturno.

Enquanto me dirigia às salas, encontrei duas alunas, na escada que dividia a ala da direção das salas, que ao me verem ficaram surpresas: Ingrid e Lidiane (a primeira na hora não lembrei o nome). Na sequência encontrei a Christiane (irmã da Lidiane) e o Gabriel (também não lembrei o nome na hora) eles estavam de mãos dadas... talvez fossem namorados não perguntei. A Christiane sempre se envolveu e participou com/nas aulas, porém, muito discreta em manifestar seu interesse pelos garotos da turma, o Gabriel também.

Iniciamos pelo 3º A, a Zoé, pediu licença ao professor que estava na sala e mencionou que havia uma professora que precisava conversar com os alunos. Entrei na sala e ouvi: Nossa! A professora Luciana do Antônio Carlos! de Educação Física. Fiquei contente por ter sido reconhecida.

Disse bom dia e pedi licença ao professor para retirar da sala alguns alunos. Solicitei que os alunos que tinham estudado no Antônio Carlos comigo entre 2005 e 2008, viessem para fora da sala. Pedi desculpas aos demais alunos estar interrompendo a manhã. Um aluno, disse: deixa eu ir junto! Posso ser seu aluno agora!

Bom, os alunos saíram, ao todo três – Letícia Máximo, Gabriel (maior de idade), Jussara – e disse que faria uma pesquisa e que precisa da colaboração deles, pois tinha relação com as aulas que tiveram no Ensino Fundamental. A Letícia Máximo, que já sabia mais ou menos do que tratava, disse: Agora vai, o negócio! (Trocamos algumas informações sobre o trabalho durante o processo do meu ingresso no Doutorado). Essa aluna, aliás fez algumas críticas às aulas do Ensino Médio, pois lhe foi cobrado em provas e atividades para casa tarefas relacionadas a certos conteúdos que ela não tinha “aprendido” (ou aprofundado no Ensino Médio) e teve que responder a partir das experiências vividas no Ensino Fundamental. Para ela o que aprendeu deveria ser aprofundado pois estava em outra etapa da escolarização.

Aliás uma cena se repetiu da noite anterior: Os cadernos dos alunos de todas as disciplinas da PPC estavam dispostos no chão, para livre acesso dos alunos. Um detalhe que foi diferente, havia um Caderno do Aluno da Educação Física, do 3º ano do 1º o 3º bimestre. Provavelmente por ter turmas do matutino.

Retornando às orientações do termo... e que retornaria na próxima 4ª feira (17/08) para retirar os termos assinados. Desse grupo, nenhum aluno trabalha e todos se colocaram à disposição em colaborar. Mencionei que já tinha convidado colegas de outra escola – do Tito Lívio, e que conversaríamos pelo *Orkut* ou *Facebook* se fosse o caso. Perguntei se tinha algum outro aluno ou aluna que estava ausente, mencionaram que sim: Aline. O Gabriel prontificou-se a entregar para ela o termo, pois mora na mesma rua. Agradei a atenção e me despedi. Enquanto andava, ouvi o Gabriel: vai ser da hora, todo mundo do Antônio Carlos junto.

Cheguei ao 3º B, havia um professor com a turma, a Zoé teve o mesmo procedimento ao me anunciar. Quatro alunos saíram e me cercaram. Tentei lembrar todos os nomes: Tainã (maior de idade), Letícia Aragão, Ingrid e Lucio Justino (maior de idade). Esse grupo também se prontificou a participar/colaborar.

Me dirigi à última sala! 3º C. A professora Luciana! Você vai dar aula aqui?! Quanto tempo!

Os alunos saíram após a orientação da Zoé e meu pedido. Novamente fui cercada e repeti a estratégia de tentar lembrar o nome do grupo (sete alunos): Christiane, Amanda Lourenço, Jonatas Lourenço (não sei se é parente da Amanda!), Nik Samara, Tati(ane do) Vale, Stephayne de Souza (não lembrei o primeiro nome só o sobrenome), Lidiane² e Everton (chamei-o de Wesley). Esse aluno enquanto eu

² Estava digitando o convite da visita ao Tide Setúbal feita na noite do dia 11 de agosto (5ª feira) e lembrei de um fato que aconteceu com as irmãs Lidiane e Christiane, quando foram para o Ensino Médio. Na semana que iniciaram as aulas de EF elas foram vestidas de agasalho e levaram um bloquinho de notas para fazer o planejamento participativo. Quando

falava/lembrava os nomes disse: Nossa ela lembra até o sobrenome. Expliquei o motivo da minha presença, entreguei os termos e mencionei que retornaria na próxima 4ª feira para recolhê-los assinados. Perguntei se havia algum aluno ausente, 5 alunos: Tiago, Fransuan, Jennifer Luiza, Tais e Paulo. A Lidiane, prontificou-se a entregar. A aluna Lidiane, foi a única que perguntou se era obrigatória a participação, disse que não. Perguntei quantos trabalhavam, ela, o Jonatas e o Everton desse grupo. Mencionei que seria minha tarefa era adequar os encontros a partir da disponibilidade dos alunos. Minha intenção é reunir um número significativo de alunos para participar e colaborar com a pesquisa. A Zoé, não se conteve e reforçou: “Nossa gente, olha que legal, oportunidade única de rever os amigos, nunca vi isso, aproveitem”. Me despedi e disse que foi um prazer enorme revê-los. Aliás, disse que havia entrado na página do *Orkut* e/ou *Facebook* de alguns deles nesses últimos dias, eles confirmaram. “Eu vi”.

A atenciosa e simpática Zoé, me acompanhou até a sala da Direção e durante o caminho perguntou qual era a disciplina que eu lecionava, eu disse para surpresa dela: Educação Física. Ela, compartilhando do senso comum: “Eles adoram Educação Física”. Não me conteve: “É, foram quatro anos de aulas de Educação Física, com situações bem interessantes, de estudo, com dificuldades, provas, alegrias, frustrações”. “Nossa que bom assim”, exclamou. Agradei a atenção e fiquei aguardando a direção me atender novamente.

A diretora Miriam perguntou se deu tudo certo, disse que sim, que havia conversado com 16 alunos, 6 estavam ausentes e que retornaria à noite para conversar com os alunos das outras duas turmas. Pedi o e-mail da escola (eetidesetubal@ig.com.br) para se necessário for informá-la a respeito do andamento do trabalho. Ela desejou boa sorte e estava à disposição para o que eu precisasse.

Nenhum grupo mencionou situações vividas nas aulas, as manifestações giraram em torno da satisfação em me rever, de reencontrar os amigos e expectativas quanto ao início dos encontros.

10 de Agosto de 2011 (4ª feira) – Noite...

- EE Tide Setúbal – 2ª Escola a ser visitada para reencontrar os alunos - (2º dia - noite)

A visita à escola foi cancelada nessa noite, conversei com uma ex-aluna ao telefone que me orientou a não ir, pois estava muito frio, garoa na região e jogo de futebol (Corinthians e Santos) e os alunos têm o hábito de não irem a escola à noite. Ela também não iria. Além do mais, ela estava recebendo a visita do namorado que mora no interior de São Paulo (Bauru) que veio visitá-la.

questionaram o professor quando planejavam o que iriam aprender, ouviram que não tinha nada disso lá. Elas ficaram frustradas e foram espontaneamente e indignadas fazer o relato no ACAS. É interessante lembrar desses detalhes agora, enquanto outros dados são gerados.

11 de Agosto de 2011 (5ª feira) – Manhã... Ir a quatro escolas... EE Carlos Gomes, EE D. Pedro I, Colégio Emilia Marinho e EE Gabriel Ortiz... dia da maratona!

➤ EE Carlos Gomes 3ª escola a ser visitada (manhã)

Essa unidade de ensino, segundo a funcionária, o Diretor e uma professora (trabalhou comigo no ACAS- Gerceni/Língua Portuguesa), não recebe muitos alunos do ACAS para cursar o Ensino Médio. A procura por essa escola, que fica afastada do ACAS, é muito baixa. No período da manhã tive que percorrer 5 turmas do Ensino Médio. No entanto parei no 3º C, turma na qual encontrei uma ex-aluna – Patrícia Mendes.

Conversei com a Patrícia, que mencionou ter interesse em participar da pesquisa, mas que dependeria dos horários dos encontros, pois está trabalhando, inclusive aos sábados. Ela me disse que além dela, tinha um outro ex-aluno que pediu transferência para a EE Tito Lívio. A noite, segundo informações de outros alunos estava estudando um aluno – Nicolas Montalvão, no entanto a secretaria consultou a lista dos 3º anos do noturno e não encontrou nenhum aluno com esse nome.

Combinei com a Patrícia de retirar na próxima 2ª ou 3ª feira o termo assinado. Patrícia sempre foi uma aluna reservada, demonstrava interesse pelas aulas, porém acumulava muitas ausências, o que acarretava ter que repor aulas para compensar ausências/faltas. Mudou pouco sua fisionomia, rosto expressivo, preocupada com o cabelo, maquiagem, enfim com a aparência, típico de adolescente dessa idade. Espero que ela participe do grupo.

Curioso nessa escola é que fiquei aguardando o Diretor Antônio por mais de 30 minutos, ele pouco se interessou pelas informações ou documentos que eu entregaria aos alunos. No entanto disponibilizou a secretária para ou consultar os nomes dos alunos na lista ou me acompanhar às salas de aula. Decidimos pela 2ª opção, mais rápida e prática.

Duas coisas chamaram minha atenção enquanto aguardava. Primeiro do lado de fora a escola um cartaz afixado: Educação Física – Noturno – Sábado:

Masculino das 10h às 11h40 e Feminino das 11h40 às 13h20. Segundo, foi a mesma cena que se repetiu nas duas escolas que visitei nos dias anteriores: os Cadernos dos alunos empilhados próximo às salas dos professores. Não resisti e tirei uma foto. Tomei o cuidado para não identificar a escola.

➤ EE D Pedro I - 4ª escola a ser visitada (manhã)

Essa escola não estava na minha lista, pois como o Carlos Gomes fica mais afastada ainda do ACAS. Fui até lá, pois uma ex-aluna – Lettícia Araújo – soube que eu estava visitando as escolas de ex-alunos e pediu que eu fosse até lá.

Cheguei por volta das 11h20. Me apresentei para a secretária da escola e deixei um termo com ela para ser entregue à aluna. A secretária disse que eu poderia entrar, que ela me levaria até a aluna. No entanto não aceitei, pois não havia solicitado autorização para a coordenação ou direção da escola. Aliás, nessa escola trabalha uma professora que conheço – Tânia – perguntei por ela, e deixei lembranças.

Por volta das 15h00 estava em casa digitando as informações do Diário de Campo de Reencontro com os alunos, recebi um telefonema da secretaria que me atendeu, informando que tinha ido até a sala do 3º F, e ficou sabendo que a aluna não tinha ido à escola, e que estaria entregando o termo na manhã seguinte. Considerei uma atitude da secretaria muito atenciosa e gentil.

Acessei a página de relacionamento no *Facebook* e deixei um recado para a aluna a respeito da minha visita. Espero que ela participe.

➤ Colégio Emília Marinho – aluno estudante de escola particular... João Vitor

Conversei na noite do dia 10 de agosto com o João Vitor pelo *Facebook*, e mencionei da pesquisa. João estuda em uma escola particular localizada nas proximidades do ACAS. Ele se interessou, porém adiantou que trabalha e que o horário que tem disponível é a noite. Ele é filho de uma família de comerciantes. Considerado um dos alunos com melhor posição socioeconômica da escola à época. Muito participativo, alegre, atencioso, estudioso e brincalhão com todos. Quando precisava se ausentar, no retorno já procurava saber quando era possível fazer a compensação de ausências.

Fui até a recepção da escola, me apresentei, mencionei o motivo da minha presença e que um dos alunos já estava aguardando a entrega do documento. A recepcionista disse que ele seria chamado para descer e pegar o documento antes do horário de saída 11h45, era quase isso. Perguntei se não podia ficar e dar um oi! Ela disse que sim. O João desceu, todo sorridente, trocamos um abraço, falei novamente dos meus objetivos e disse que depois conversaríamos no *Facebook*. O tempo todo que fiquei na recepção um segurança não deixou o espaço.

Esse aluno, viveu uma situação interessante, pois quando cursava a 7ª série (8º ano) descobriu que uma das válvulas do coração – válvula mitral – tinha um funcionamento insuficiente (prolapso da válvula mitral). O aluno me apresentou o resultado dos exames e orientação médica – vida normal. Apenas deveria fazer o esforço de perceber algum mal estar e repousar ou diminuir a intensidade dos exercícios. Perguntei se podia informar aos demais alunos da turma sobre o caso dele, ele disse que sim. Não sei se ele se lembra dessa situação.

Ah! Outra do João! Durante as aulas de práticas alternativas, foi o único aluno que levou toalha de mão, conforme solicitado. Tinha uma mão leve, segundo comentários das meninas que receberam a massagem dele. João está alto e com barba no rosto. E mantém a mesma fisionomia de 2008.

Uma outra curiosidade sobre o João Vitor, ele tem uma prima, que é formada em Educação Física, que fez estágio supervisionado comigo, lembro que a sugestão em fazer o estágio no ACAS quem fez foi ele.

Em 2009 ela retornou a escola para gravar uma aula de Lutas/Judô com alunos da 5ª série/6º ano como tarefa de uma disciplina vinculada ao estágio supervisionado. Não recebi uma cópia da aula como havíamos combinado até hoje!

- EE Gabriel Ortiz – local onde estudam a Letícia Tibério e Gabriel Gomes

Essa escola fica nas proximidades da minha casa, na Penha, mais especificamente Vila Esperança. Está localizada mais ou menos 20 km do ACAS. Como sabia que a Letícia estudava nessa escola decidi incluir na lista.

Telefonei na escola e consegui autorização da direção. Não precisei utilizar o documento, pois como conversei com a Letícia pelo *Facebook*, ela já estava me aguardando. Conversei na secretaria, me apresentei e uma funcionária pelo nome completo da aluna foi chamá-la. Já estava quase no horário da saída dos alunos 12h20.

Ela veio até a recepção da escola. Está muito alta, fisionomia como a maioria dos alunos a mesma. Não nos abraçamos pois o portão da grade que separa a secretaria da ala do pátio estava fechado. Isso não impediu que conversássemos tranquilamente. Ela se interessou e disse que entregaria um termo para o Gabriel Gomes, que estava em outra ala do prédio prestes a ir embora, ela não havia avisado que eu iria hoje.

A Letícia também sempre foi muito participativa e gostava muito de aulas que tratassem de esportes coletivos. Era muito competitiva, mas de temperamento tranquilo. Ria muito de tudo e todos. Ficou um pouco preocupada com a estatura quando estava na 8ª série/9º ano. Tinha receio de ficar muito alta. É, e isso aconteceu, não sei como ela está lidando com isso.

Ela como o João tem uma boa situação socioeconômica. Tem um irmão que cursou Educação Física. Ele não fez estágio comigo, pois o horário das minhas aulas coincidia com as aulas na faculdade.

11 de agosto de 2011 (noite) – Retorno ao Tide Setúbal... hoje não tem jogo na TV!

- Incluir visita no Tide...

Retornei ao Tide Setúbal por volta das 19h20 para conversar com os alunos que estudam no período da noite.

Solicitei autorização na secretaria da escola para entrar e procurei o funcionário Claudemir para poder ir até as salas. Ele sugeriu que eu aguardasse o final da primeira aula e me dirigisse junto com dois professores que dariam a segunda aula nos 3ºs anos D e E.

Alguns alunos que chegaram atrasados aguardavam para entrar na segunda aula, fiquei olhando para ver se reconhecia algum deles. Fui reconhecida pela Bianca (manifestava desejo de ser professora de Matemática), ela me abraçou e perguntou o que eu fazia lá.

A professora que eu acompanhei se dirigia exatamente para a sala da Bianca, o 3º D. Fui reconhecida por outros alunos do ACAS, mas que não foram meus alunos, estavam no piso superior debruçados na escada. Aliás, um deles perguntou se eu daria aula lá. Disse que não.

No corredor que dava acesso as duas salas dos 3^{os} anos reconheci um aluno e fui por ele reconhecida. Fala aí professora! Vai dar aula pra gente! Era o Geovani (deu um show nas aulas de Tango). Disse que não, que estava apenas de passagem, e que meu interesse era conversar com ex-alunos do ACAS. O 3^o D era também a sala desse ex-aluno.

Entrei na sala, a professora pediu atenção dos alunos e me apresentou como uma pesquisadora e que queria conversar com alguns alunos. Dei boa noite, pedi desculpas por atrapalhar o início da aula, e que eu precisava conversar com alguns alunos da sala. Enquanto falava chegaram outros dois ex-alunos. Um deles: Nossa não acredito! A senhora não lembra de mim?! Disse que sim que era o Lucas, o Lucas Rosa.

Ele era filho de uma funcionária do ACAS. Ele me deu muito trabalho! Era bom aluno, aprendia com certa facilidade e era objetivo. Ele se envolvia tanto com o que estava fazendo, que esquecia que não estava sozinho! Ele não tinha muita paciência com as dificuldades dos outros e às vezes pedia para ficar quieto ou seria obrigada a chamar a mãe dele. Quando não fazia isso eu pedia para ele ser “minha sombra”, tinha que me acompanhar aonde eu fosse durante a aula toda. Às vezes ele fazia isso espontaneamente, sem eu pedir. Ele não gostava muito disso, mas era a forma de conseguir não prejudicar os demais com certas condutas dele. Ele fazia escolinha de futebol. Era um dos que sempre que podia pedia para jogar futebol nas aulas, mesmo sabendo que tínhamos um planejamento em conjunto a cumprir. Foi ele quem sugeriu durante um planejamento participativo que eu deveria deixá-los jogar futebol durante 100 aulas (50 no primeiro semestre e 50 no segundo semestre) e as outras 20 podia ser de qualquer outra coisa. Pedi que o grupo do qual ele fazia parte argumentasse a respeito da escolha, disseram que futebol era legal.

Depois do Lucas, chegou outro ex-aluno. Esse estava um pouco diferente, mas o reconheci, mas não lembrei o nome. Ele exclamou ao me ver: Professora Luciana! O que está fazendo aqui?! Era o Alan (com um “L” só), chamei-o de Renan.

Bom, pedi licença aos demais alunos da turma e sai da sala com: Bianca, Geovani, Alan e Lucas.

Expliquei o propósito da visita, eles sorriram quando mencionei a possibilidade de reunir ex-alunos do ACAS. A pergunta que fizeram foi quando seriam os encontros, os quatro trabalham e disseram que o final de semana seria melhor. Disse que provavelmente os encontros aconteceriam nos finais de semana, para alguns grupos, mas isso seria definido após elaborar um cronograma com todos aqueles que aderissem ao convite de participar da pesquisa.

Geovani, fez comentário a respeito das aulas de Tango que tivemos. Nossa dançamos Tango na sala de vídeo. Eu reforcei a lembrança: você mandou bem nas aulas!

Entreguei os termos aos alunos e disse que voltaria na próxima 3^a feira (16/08). Ah! Mencionei que já tinha ido ao Tito Lívio e feito o convite a outros colegas.

Fui para o 3^o E, nessa turma somente duas alunas: Aline Mariano e Adriane Ferreira.

Engraçado que quando entrei nessa sala, a Adriane disse: A professora Luciana! A senhora me deixou de recuperação no Karatê! A Adriane, tinha problemas

financeiros na família e acumulava muitas faltas, o que acarretava em notas pouco satisfatórias e sempre precisava fazer compensação de ausências, quase ficou retida no último ano, em função das notas. Fez as provas finais fora das datas. No dia da avaliação de karatê. Cada grupo tinha que apresentar uma sequência de um kata. Ela não compareceu no dia e teve que fazer sozinha uma das avaliações finais. Ela conseguiu ser promovida.

A Aline foi a aluna que sentiu no 1º ano a mudança da característica das aulas do Ensino Fundamental para o Médio. Foi repreendida várias vezes pela professora, porque questionava o que não estava aprendendo.

Pedi que as duas me acompanhassem, agradei ao professor e à turma pela gentileza e saímos.

A Aline já tinha algumas informações sobre a pesquisa, dei outros detalhes a respeito dos grupos possíveis que formaria. As duas trabalham e disseram que os encontros precisariam ser nos finais de semana. Gostaram também da ideia da pesquisa. Perguntei à Adriane se ela tinha *Facebook*, ela disse que sim, para eu procurar por Dri Ferreira, assim poderíamos conversar se for o caso.

Agradei às duas, disse que voltaria na 3ª feira (16/08) para pegar os termos assinados. Fui embora.

Está faltando a visita a escola Hermínia... terei que entregar pessoalmente aos alunos no horário de saída... Amanda Tomiati, Lucas Ramos, Bruna Ap. e Luana Rodrigues....

O termo para a aluna Suellen Viana entregarei em uma estação de metrô

16 de agosto de 2011(3ª feira) – Primeiro dia para recolher os termos

Ontem a ideia era ir até as escolas: D Pedro, Carlos Gomes, Tide Setubal. Fui apenas no Tide. No Carlos Gomes telefonei antes, pois era para pegar o Termo da Patrícia Mendes, a secretária foi verificar se ela estava na escola e a aluna havia faltado. Fui até o Tide e só peguei um Termo, do aluno Paulo Henrique Possato! O Paulo. Na semana passada ele não estava na sala, pegou o termo com a Lidiane.

Outros alunos do Tide que não tinham visto semana passada: Izabel, Viviane, Fransuan, Stephaine – 3º C. Deixei os novos termos e disse que voltaria no dia 18/08 (5ª feira) para pegar. Os demais que conversei na semana passada tinham esquecido! Eu já imaginava que esqueceriam, sem problemas voltarei amanhã. Gostei muito de rever os outros alunos, eles me pareceram estar interessados em participar. No 3º B estava a Ingrid, essa tinha esquecido, pegarei amanhã.

O 3º C estava na quadra em aula de Educação Física...Letícia Máximo, Gabriel, Bruna Barbosa e encontrei a Eloisa...a Elô, lhe fiz o convite e pegarei amanhã o de todos...também esqueceram. A Letícia Máximo me disse que o termo já está assinado pela mãe dela. Segundo a aluna, a mãe também se interessou em acompanhar alguns encontros. Ela mora ao lado do ACAS.

Passei no ACAS para deixar meu pedido de prorrogação da licença. Entreguei ao diretor Marcos Mendonça, que pediu para eu falar um pouco do andamento da

pesquisa; disse que estava entregando os termos e que assim que tivesse com a quantidade e datas previstas para o início comunicaria a escola. Mencionei inclusive minha disponibilidade em apresentar junto com os ex-alunos o projeto durante o horário da JEIF da escola.

Sai do ACAS e me encontrei com um ex-aluno Lucas Ramos. Ele estava estudando na EE Hermínia e teve de sair por questões de horário de trabalho e acabou perdendo a vaga. Está aguardando uma vaga na EE Tide Setúbal. Conversamos pelo MSN e ao telefone no final de semana e ele se propôs a me ajudar a entregar alguns termos aos colegas que estudam no Hermínia. Então deixei 13 termos, sendo 8 para pais/responsáveis e 5 para alunos. Dei carona de carro para ele até a estação do Metro Vila Matilde.

A noite, retornei ao Tide Setúbal e ao Tito Lívio. Já sabendo, como no período da manhã, que os alunos esqueceriam os termos...Dito e feito, fui comecei pelo Tide. Fui até o 3º D e os alunos não tinham trazido. Estavam na sala o Geovane, a Bianca Machado e o Alan, este disse que estava assinado o documento e que havia esquecido, se prontificou até em deixar na secretaria do ACAS no dia de hoje – 17/08 –no entanto achei melhor recolher na 5ª feira – 18/08. O Lucas Rosa, não tinha ido à escola.

No 3º E, só conversei com a Aline Mariano, o termo estava assinado, ela ficou com um termo para entregar para a Jennifer Luiza e eu esqueci de lhe entregar um termo para entregar para a Beatriz, ela disse que essa aluna está estudando em outro bairro, não sabe o nome da escola, mas elas se encontram com certa frequência. Amanhã não posso esquecer de entregar. A Adriane, faltou ontem, espero que ela vá amanhã.

Fui ao Tito Lívio na sequência, quase 20h, queria chegar antes do intervalo 20h30.

Como fiz em todas as escolas, solicitei autorização para entrar. Fui recebida pelo gentil e atencioso coordenador pedagógico, que autorizou que eu subisse sozinha até o 1º andar da escola. Ele me informou que o 3º B estava na sala de vídeo.

Comecei pelo 3º A. A aluna Juliana, devolveu o termo e não participará da pesquisa. Ela já tinha manifestado isso quando fui a escola. Essa aluna teve sempre uma boa participação nas aulas, era comprometida com o que fazia. Participou de um grupo que apresentou um dos projetos em uma Universidade particular na grande São Paulo. Ela justificou que trabalha todos os dias, inclusive final de semana, e o tempo disponível que tem é para ir até academia de ginástica. Bom, confesso que fiquei chateada com a não participação dela. Quem sabe durante os encontros ela não decide participar!

Recebi dessa turma o termo assinado da Sabrina Borges. E entreguei para a aluna Ingrid (amiga de outra aluna chamada Natália, elas moravam perto e iam juntos ao ACAS), não sei onde a Natália está estudando...posso perguntar para a Ingrid.

Fui ao 3º C, os alunos esqueceram! Disse que voltaria na 5ª feira para pegar! Mas entreguei os termos para mais 4 alunos...Onofre, Salomé, Amanda[?] e outra aluna que não me recordo – não anotei como de costume – O Onofre, após eu explicar o motivo da pesquisa disse: Vamô lá, demorô!

No 3º D, os alunos também esqueceram...mas aproveitei e entreguei os termos para dois alunos: Noemi Salomão e Vinicius Neves. Quando entrei na sala o Vinicius exclamou: Vixe! O que a senhora tá fazendo aqui!

Pedi licença à professora para retirá-los da sala e os convidei. O Vinicius disse que ele mesmo assinaria o termo, mesmo sendo menor de idade, disse para não fazer isso e que pedisse a mãe para assinar. Os pais são separados e ele mora com a mãe. Era um bom aluno, apesar dos problemas que enfrentava na família.

Certa vez, percebi que ele estava mudando a estrutura do corpo muito rapidamente e pedi que um aluno estagiário me ajudasse a conversar com os alunos sobre o uso de anabolizantes. Bingo, acertei na mosca ele estava, frequentando uma academia e usando uma substância que não sabia o que era, apenas disseram que era para ajudar a fortalecer a musculatura.

O estagiário e eu elaboramos uma fala e ele foi quem mais perguntou sobre o assunto. Foi orientado pelo estagiário a dormir e comer bem, e fazer os exercícios sem nenhum tipo de complemento. Espero que ele tenha mudado de conduta. Ele não pareceu muito forte fisicamente, apesar de ter uma estrutura diferenciada, provavelmente herdada dos pais.

Quanto a Noemi Salomão, entreguei o termo ela perguntou quando seria o início dos encontros disse que dependeria do retorno dos alunos. Ela me disse que tinha ganhado um bebe há dois meses e que se casaria em outubro. Ficou de me enviar o convite do casamento.

Quando descii as escadas encontrei as alunas: Aline Rodrigues, Cintia, Letícia Lins e Amanda Souza, conversando com outras colegas e uma pessoa responsável pela formatura do Ensino Médio. Elas não estavam na sala 3º A, quando passei, e pedi que trouxessem na 5ª feira.

Perguntei pela Ângela à Letícia Máximo, ela está morando na Vila Silvia, próximo onde moro, pedi o telefone dela. Hoje de manhã já telefonei, não a encontrei estava na escola, retornarei mais tarde. Ela está em um dos depoimentos sobre planejamento participativo na EF.

Telefonei para a escola Hermínia, a diretora me autorizou a ir até lá conversar com possíveis ex-alunos...irei á noite, por volta das 19h00.

Também esqueci de mencionar...não deu tempo ontem de manhã de passar no Colégio Emília Marinho, onde o João Vitor estuda. Deixei um recado no *facebook*, informando que pegaria na 5ª feira pela manhã.

Também conversei com a Luana Rodrigues no dia de hoje pelo *facebook*, ela disse que está estudando no João Dias – no Carrão – e trabalhando e podíamos conversar e combinar para nos encontrarmos em uma estação do metro. Perguntei sobre a Bruna Aparecida, ela disse que a Bruna tinha parado de estudar e não tinha mais nenhuma informação. Elas eram como “unha e carne” ... não se largavam no Ensino Fundamental...achei que as duas estavam estudando no Hermínia!

À noite, irei ao Hermínia!

17 de agosto de 2011 – conversa com a ex-aluna Ângela ao telefone

A Ângela mora na Vila Silvia, próximo ao bairro onde moro como escrevi anteriormente... ela estuda em uma escola próximo a residência dela.

Como estamos próximas me comprometi a ir até a cada dela entregar o termo/convite, provavelmente entre 2ª e 3ª feira (22 ou 23) no período da tarde.

Mencionei aspectos gerais do motivo do convite, ela agradeceu a lembrança e disse: É claro professora que eu participo!

Ângela, sempre foi uma aluna participativa, que apesar dos problemas na articulação joelho ou sobrepeso, sempre participou das propostas das aulas. Ela como disse faz parte do vídeo sobre planejamento participativo, que tenho gravado e que provavelmente utilizarei durante os encontros dos grupos focais. Ela tinha uma característica de liderança, voz firme e bem articulada.

Certa vez, quando discutíamos gênero ela argumentou com um dos alunos sobre a importância de homens e mulheres terem os mesmos direitos e serem respeitados pelas suas escolhas sexuais. O motivo da discussão foi gerado pelo filme Billy Elliot, que não lembro se mencionei que passaria para uma das turmas assistirem ou se foi mencionado por um aluno durante a aula.

17 de agosto de 2011 – Visita à EE Hermínia

Me dirigi à noite por volta das 19h00 à EE Hermínia. Periferia da zona leste, próxima ao ACAS.

A escola se não estive enganada, estudam alunos que fazem parte de uma gangue – da Vila Verde... Aliás de todas as idas às escolas no período da noite, hoje foi a primeira que vi com policiamento na porta. Não sei se foi chamado ou se os policiais estavam apenas assinando o ponto referente a ronda escolar...

Havia muitos alunos fora da escola...e nesta noite aconteceria um simulado de Matemática, provavelmente em outras escolas também aconteceria, pois alguns alunos ontem à noite no Tide Setúbal mencionaram esse teste.

Bom, por volta das 19h40 subi ao primeiro andar acompanhada por uma funcionária da escola que me acompanhou.

Fui a 3 salas de 3º ano, num total de 4 salas, uma turma não havia nenhum aluno...

Entre em uma sala, me apresentei e perguntei se havia alguns alunos que estudou no ACAS e que havia sido meu aluno...enquanto falava já identifiquei uma aluna: Bruna Nierengarten! Havia várias Brunas na turma, tinha que distingui-las pelo sobrenome: Francisco, Barbosa, Aparecida...

A Bruna saiu da sala, passei nas outras 2 salas e conversei com os alunos juntos, já que haviam poucos...

Aliás um professor me orientou a aproveitar o tempo, pois bateria o sinal para troca de aula e início do simulado...

Os alunos me encontraram no corredor: Nathália Souza, Jean Pedro, Danilo Gibin. Recebi um abraço dos três. Juntamo-nos à Bruna e passei a dar as informações do projeto...Eles demonstraram ter gostado da ideia.

Em todas as idas as escolas, confesso ter gostado de rever os alunos e ao mesmo tempo perceber a reciprocidade deles...

A Nathália mencionou que na sala dela tinha outro aluno do ACAS: Gustavo, não sei qual Gustavo é, ela ficou com um termo a mais para entregar a ele. Perguntei à Bruna, do Fernando, ex-aluno do ACAS e pelo que percebi ex-namorado dela! O Fernando tem uma irmã: Franciele; aliás os três estudaram na mesma sala. A Franciele tinha esse nome, e ela associou o nome à França, país que desejava conhecer! Descobri isso quando fui a primeira vez a esse país.

Fiquei de retornar na 2ª feira a noite! Espero que não se esqueçam!

Me despedi e desci as escadas.

Conversei rapidamente com a coordenadora pedagógica que me indicou a diretora Maria José, nos cumprimentamos e disse que retornaria na manhã de 5ª feira (18/08). Disse a ela que consegui contato com cinco alunos.

18 de agosto de 2011 – Recolhimento dos termos: D.Pedro, Carlos Gomes, Emília Marinho, Tide Setúbal e Entrega no Hermínia

Na manhã do dia 18 de agosto de 2011 (5ª feira) me dirigi à escola

EE Carlos Gomes, para retirar o termo com a aluna Patrícia Mendes do 3º C matutino. Uma funcionária da escola foi até a sala da aluna, porém a mesma havia esquecido. Solicitei que a secretária lhe pedisse para informar e-mail e telefone de contato para que eu pudesse conversar posteriormente. Foi esse o procedimento da funcionária.

Não explorar aqui fatos e situações percebidas durante as visitas às escolas da rede estadual, porém não posso deixar de relatar mais uma delas, pois pode dar ideia da qualidade das aulas. Enquanto aguardava o retorno da funcionária com o documento, um professor de Educação Física da escola conversava com um grupo de alunos que participariam de um jogo de futebol de salão. Ele estava dando as orientações táticas e técnicas aos alunos. Como ele sabe que também sou professora de EF, pareceu, não posso afirmar que intensificou as orientações aos alunos enfatizou com palavras de motivação. Provavelmente ele não aproveitou as aulas de EF para ensinar a respeito das técnicas e táticas do futsal, pois as orientações seriam outras, mais específicas e não básicas e superficiais. Bom, apesar das palavras o que mais me chamou a atenção foi o seguinte comentário do professor: “Vamos lá para participar e ganhar e não para brincar. Brincar deixa para o recreio ou para as aulas de Educação Física”. Há aspectos que por mais que eu quisesse que não me afetassem durante as visitas, não dá para não importar ou fingir que não estou vendo ou escutando. Será que os ex-alunos do ACAS tiveram a percepção da mudança da

concepção das aulas de EF? Perceberam que estavam em um grupo singular? Confesso que gostaria que isso aparecesse nos encontros dos grupos focais...

A funcionária retornou com os dados da aluna Patrícia. Agradei e me despedi. Me despedi do professor e dos alunos também.

Na sequência me dirigi à EE Dom Pedro, no centro do bairro de São Miguel Paulista, para recolher o termo da aluna Letícia Araújo, estudante do 3º F. Fui até a secretaria da escola e perguntei pela Cristiane, secretária que me atendeu quando da primeira vez que estive na escola. Ela não estava, então conversei com outra funcionária, que procurou pelo documento e não encontrou. Mencionei o nome e série da aluna. Quando estava já desistindo de esperar que encontrasse o documento, um outro funcionário entrou na secretaria e entregou a ela o documento que procurava.

Olhei o documento, era mesmo o da Letícia, porém ela se esqueceu de incluir o e-mail e número de telefones para contato. O funcionário gentilmente retornou até a sala da aluna e solicitou os dados que faltavam. Quando retornou veio com um recado da aluna: Mandou um abraço e com saudades.

Eu agradei e segui para o Colégio Emília Marinho, retirar o termo do aluno João Vitor Miguel. Cheguei rapidinho na escola. O termo, segundo o aluno deveria ser retirado na recepção do colégio, lembrando que o João Vitor, até o momento é o único aluno que estuda em uma escola particular.

Na recepção me apresentei a uma funcionária que não conhecia, e lhe informei o motivo da minha presença. Ela disse que a funcionária responsável pela recepção estava em horário de café e que sabia do documento, porém provavelmente o documento estivesse na gaveta que estava fechada. Aguardei o retorno da funcionária aproximadamente 15 minutos. A funcionária retornou do café com o documento nas mãos. Ela me disse como eu não havia retirado até o dia anterior, achou melhor entregar para o aluno para não extraviar, porém o mesmo disse que eu retiraria naquele dia. Peguei o documento agradei e fui embora.

Segui para a EE Hermínia! Cheguei lá a coordenadora Solange, me atendeu e me levou até a quadra onde estava a turma dos alunos Amanda Tomiati e Jean Henrique. A aluna Amanda foi chamada, porém o aluno Jean Henrique tinha faltado. Recebi um abraço carinhoso da Amanda, que em seguida me apresentou ao seu professor de Educação Física, não sei se era Paulão ou Betão. Cumprimentamo-nos com um aperto de mãos e ele disse: Essa aluna é uma flor, uma doçura de menina. Provavelmente ele estava se referindo ao comportamento e postura da aluna.

Expliquei o motivo da minha presença, ela já sabia de alguns aspectos, pois havia comentado no *facebook*. Ela prontificou-se a participar desde que não coincidissem com o horário de um curso de inglês que faz. Me despedi e disse que retornaria na 2ª feira dia 22 de agosto.

Agradei a coordenadora Solange e fui embora.

Na noite de 18 de agosto, retornei às EE Tito Lívio e Tide Setúbal.

No Tito vários alunos esqueceram o documento! Então anotei os nomes e contatos de todos aqueles que gostariam de participar e que os pais já tinham autorizado, de todas as turmas somente a aluna Silmara levou o termo assinado.

No Tide Setúbal, tinha que retirar os termos com os alunos Geovani, Bianca, Lucas e Allan, todos como no Tito participariam, fiz o mesmo procedimento. Anotei nomes e contatos (e-mail e ou telefones).

22 de agosto de 2011 – Visita à EE Hermínia

Nesse dia amanheci indisposta e não fui a EE Hermínia como intencionava. Precisava retirar os termos com a aluna Amanda Tomiati.

Durante o período da tarde, recebi um telefonema, era a aluna Bruna Nierengarten. Ela conversou durante o final de semana com a Franciele, e essa manifestou interesse em participar da pesquisa. Disse que entraria em contato com ela pelo *facebook* ou pelo Orkut para combinar a entrega do documento. Ela se prontificou a avisar a aluna Natalia Souza e os alunos Jean Carlo São Pedro e Danilo Gibin.

23 de agosto de 2011 – Contato com Bruna Aparecida de Souza

Recebi no final de semana convite de amizade, nas redes sociais *facebook* e *Orkut*, de vários alunos das escolas que estou visitando.

Uma aluna que segundo as demais tinha parado de estudar e que contatei por meio do *facebook* foi a Bruna Aparecida de Souza. Ela estuda em uma escola próximo a região onde moro EE João Dias, metro Carrão. Trocamos os números dos celulares e combinaremos de nos encontrar até o início da próxima semana. A Bruna era muito amiga da Luana Rodrigues. Estudam na mesma escola.

24 de agosto de 2011

Recebi uma mensagem da aluna Luana Rodrigues pelo *facebook*, para saber se posso entregar o termo na tarde de amanhã. Como estarei na Unicamp, precisarei combinar outro dia e horário.

24 de agosto de 2011 à noite...

Lembrei do termo *fília* – apresentado e discutido parcialmente durante a disciplina tópico especial com um professor português convidado pelo programa Prof. Dr. Manoel de Rezende. *Fília*: exprime a noção de desejo, atração, afeição, simpatia, amizade, cumplicidade; etimologia: do grego φιλία, *amor*.

ANEXO 4

Encontro dos Ex-alunos – 30 de outubro de 2011

Confirmação do interesse de participação na pesquisa e definição dos Grupos Focais

Local: Anfiteatro da EMEF ACAS

Data: 30 de outubro de 2011

Horário: das 10h às 12h

Autorização: Direção do ACAS

Envolvidos:

Pesquisadora/Moderadora: Profa. Luciana Venâncio (Doutoranda/Educação-Unesp) responsável pelo desenvolvimento da pesquisa sob orientação do Orientador Prof.Dr.Mauro Betti (Unesp)

Observadores-críticos: Profa. Dr. Elisabete Freire (Educação Física-USJT) e Prof.Luiz Sanches Neto (Doutorando/Educação Física-Unesp) que desempenharão a função de observadores dos encontros dos grupos focais;

Colaboradores: Profa. Esp. Célia de Carvalho (Educação Física Escolar-UnB) e Profa.Esp. Silvia Hosaki (Especialista Educação Física Escolar-Unicamp), Profa.Ms. Carla Ulasowicz (Psicologia do Comportamento Humano-IP-USP), Profa.Esp.Jéssica Camila Rodrigues (Educação Física Escolar-Unicamp), Prof.Esp. Andre de Oliveria (Educação Física Escolar-Unicid), Prof.Ms. Leandro Pedro de Oliveira (Educação Uninove) que auxiliarão na captação do áudio e vídeo dos encontros.

Procedimentos:

1) Recepção dos participantes (café da manhã/lanche oferecido pela responsável pelo encontro)

Duração prevista: 30minutos (10h às 10h30)

2) Explicação dos objetivos do encontro para a pesquisa - proporcionar um re-encontro entre os ex-alunos como estratégia de mobilização para participação da pesquisa a respeito da elaboração de saberes na Educação Física; apresentar detalhes de como será desenvolvida a pesquisa (por exemplo: grande encontro, grupos focais, entrevistas, análise de imagens e vídeos produzidos durante as aulas de EF)

Duração prevista: 15 a 20 minutos (10h30 às 10h50)

3) Apresentação de algumas imagens e pequenos vídeos produzidos durante o período entre 2005 e 2008 como recurso estratégico/material de estímulo.

Duração prevista: 20 minutos (10h50 às 11h10)

4) Formação dos Grupos Focais: Formados pelos próprios ex-alunos (no máximo 15 alunos por grupo); Disponibilidade: será sugerido que cada grupo considere também os diversos horários de estudos e trabalho/ocupação para constituição dos grupos; informar dos encontros em 2012.

Duração prevista: 30 minutos

5) Entrevistas: Serão realizadas, se possível, entre os encontros de cada grupo focal, provavelmente também acontecerão em 2012, como previsto no calendário do projeto da pesquisa; definição das datas diretamente com os alunos que serão entrevistados;

- Individuais ou em dupla (realizadas entre os encontros dos GF, de preferência no ACAS em dia e horário a ser definido entre entrevistados e pesquisadora); com ou sem a presença dos observadores; com ou sem gravação de vídeo e com gravação de áudio.

Grupo _____					
	Nome(s)	Telefone(s)	E-mail	Facebook/Orkut	Escola Ensino Médio
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

Disponibilidade para os encontros dos Grupos Focais												
Novembro de 2011												
S	T	Q	Q	S	S	S	Q	Q	S	S	S	D
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7	8	9	10	11	12	13						
14	15	16	17	18	19	20						
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
28	Sare&sp	Sare&sp	31									
						FUVEST 1ª Fase						

Disponibilidade para os encontros dos Grupos Focais												
Dezembro de 2011												
S	T	Q	Q	S	S	S	Q	Q	S	S	S	D
			1	2	3	4						
5	6	7	8	9	10	11						
12	13	14	15	16	17	18						
19	20	21	22	23	24	25						
26	27	28	29	30	31							

Importante: Informar no calendário duas opções de datas e horários de no máximo duas horas para o primeiro encontro do grupo.

ANEXO 5

Material de Estímulo (Imagens – Encontro do dia 30 de outubro de 2011)



2008

2007

2006

2005













ANEXO 61º Encontro com os Grupos Focais¹ - (1ª Etapa)

Caro ex-aluno/aluna, novamente muito obrigada por sua participação!

As respostas às questões abaixo ajudarão a ampliar e aprofundar o conhecimento a respeito da Educação Física na escola.

Parte 1 – (As questões abaixo serão respondidas por escrito pelo aluno/participante)

1- Nome (opcional): _____ Apelido: _____

2- Idade: _____ Sexo: F () M ()

3- Estudante do Ensino Médio? Sim () Não () Série/ano: _____

4- Estuda atualmente em escola do Ensino Médio:

pública federal técnica () pública estadual () pública estadual técnica ()

pública municipal () particular () particular técnica ()

5- Você trabalha? Sim () Não () Profissão/Ocupação: _____

6- Você prestou ENEM em 2011? Sim () Não () Por que?

7- Pretende cursar/prestar faculdade/vestibular? Sim () Não ()

¹ Roteiro de questões foi elaborado pela Profa. Luciana Venâncio (Bolsista FAPESP e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp/FCT, Campus de Presidente Prudente, sob orientação do Prof. Dr. Mauro Betti) e compartilhado com os observadores críticos dos Grupos Focais: Profa. Elisabete Freire (Doutora em Educação Física Escolar/ Universidade São Judas Tadeu) e Prof. Luiz Sanches Neto (Doutorando em Formação Profissional na Unesp/IB, Campus de Rio Claro).

Qual curso?_____ Por escolheu esse curso?

8- Mora com seus pais? Sim () Não () Outro responsável:_____

9- Qual a profissão dos pais ou responsável?

10- Você estudou o Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série) na EMEF ACAS?

Sim () Não ()

11- Assinale com "X" as séries em que foi aluno no ACAS:

1ª() 2ª () 3ª() 4ª() 5ª() 6ª() 7ª () 8ª ()

12- Você foi reprovado alguma vez? Sim () Qual(is) série(s):_____ Não ()
[considere o Ensino Médio]

13- Você ficou satisfeito em ter estudado no ACAS?

Sim () Não () Mais ou menos () Por que?

14- Qual(is) foi(ram) a(s) série(s)/ano(s) do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) que mais gostou ou não gostou de estudar no ACAS:

Gostou:_____

Não Gostou:_____

Por que?

Parte 2 [Roteiro de questões para orientar o Grupo Focal]

- 1- Falem a respeito das suas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?
- 2- Na opinião de vocês o que significaram as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?
- 3- O que vocês gostaram ou não gostaram nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental? Podem falar a respeito?
- 4- Vocês podem falar do que aprenderam ou não aprenderam nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental?
- 5- Vocês podem falar das experiências que tiveram nas suas de Educação Física que exemplifiquem o que gostaram e o que não gostaram?
- 6- Na opinião de vocês aprender "alguma coisa" tem relação com o que?
- 7- Com as experiências que tiveram com a Educação Física no Ensino Fundamental essa relação (apontada na questão n.6) foi possível? Podem falar mais a respeito?
- 8- O fato de vocês terem estudado juntos, na mesma escola e com a mesma professora de Educação Física durante certo período de tempo, para alguns no mínimo 5 anos (há alunos estudaram todo o ensino fundamental juntos desde a 1ª série) foi positivo ou negativo? Podem falar a respeito?
- 9- Muitos de vocês finalizaram o Ensino Fundamental e foram estudar em outras escolas de Ensino Médio, alguns foram para a mesma escola e permaneceram juntos na mesma turma. Vocês tiveram aula de Educação Física no Ensino Médio? Para quem teve Educação Física no Ensino Médio as aulas foram satisfatórias? Podem falar a respeito?
- 10- Vocês podem falar se as experiências com aulas de Educação Física no Ensino Fundamental possibilitaram a vocês estabelecerem alguma relação com as aulas no Ensino Médio? Podem falar a respeito?

Parte 3

Para finalizar: Para vocês: O que é aprender? O que é saber?

Aprender e saber tem o mesmo significado, alguma semelhança, são a mesma coisa ou são diferentes?

Aprender/Saber na Educação Física é...

ANEXO 7

2º Encontro com os Grupos Focais - 2ª etapa

Responsável: Profa. Luciana Venâncio (Moderadora)

Observadores Críticos: Profa. Elisabete Freire e Prof. Luiz Sanches Neto

Colaboradores: Leandro Pedro de Oliveira/Silvia Hosaki

Estratégias

1º Momento: Solicitar aos sujeitos que complementem, por escrito, individualmente a expressão: “O saber com a Educação Física (...)”

(Para esse momento é importante que os alunos não se comuniquem, façam uma reflexão pessoal)

2º Momento: Solicitar aos sujeitos que coletivamente complementem a expressão: “O saber com a Educação Física (...)” com as frases a seguir:

Depende do jeito como o professor ensina	Está no meu corpo em movimento	Permite ser autônomo
É compartilhar as dificuldades com os colegas	É alegria	Tem relação com a minha vida
Provoca mudanças na minha vida	É compartilhar as dificuldades com a professora	É difícil de explicar cada um sabe o que sabe de modo diferente
É ter que demonstrar o que aprendeu	Exige disciplina para querer aprender mais	Precisa de prova/avaliação
É experiência	Provoca medo	É aprender as regras dos esportes
É fazer o que sabe	É continuidade das experiências	Depende do que sabe o professor
É movimento	Está no corpo em movimento	Depende do interesse do aluno

É uma obrigação	É influenciado pelo comportamento do grupo	Depende do interesse da professora
Exige criatividade do aluno	Permite ser crítico	Depende do que sabe o aluno
Gostar de dançar	É dar risada	Pode ser explicado por palavras
Gostar de esporte	É sentir/ter prazer	Só pode ser sentido no corpo
Gostar de jogar jogos com bola	É fazer prova/avaliação para saber o que aprendeu	Provoca experiências únicas
Gostar de lutar	É memorizar/decorar os conteúdos	Tem a mesma importância que o saber em outras disciplinas
Provoca frustração	Provoca vontade/desejo de aprender mais	É melhor quando alunos e alunas estão separados
Provoca vergonha	Permite descobrir coisas novas	É respeitar e ser respeitado pelo colega da turma
Exige o domínio de alguns objetos	Exige sensibilidade da professora	É estar junto com os amigos
Exige criatividade do professor	Exige envolvimento do aluno	Exige que o aluno estude
Só tem sentido quando se aprende a fazer determinados movimentos	Depende de o professor cobrar que o aluno estude	Só é percebido depois de certo tempo
Torna a pessoa mais sensível	Permite assistir televisão de modo diferente	É aprender a história das modalidades esportivas
Ensina a cada um a conviver em grupo	Permite gostar mais da escola	Tem menos importância que as outras disciplinas
É valorizar a saúde e atividade física	É aprender a fazer exercício físico	É aprender a “usar o corpo” em diferentes situações
Pode estar em um livro como as outras disciplinas	Depende das condições físicas da escola	Depende dos materiais que são utilizados
Permite compreender alguns conceitos com o corpo	Depende dos conteúdos que são escolhidos pelos alunos	Depende dos conteúdos escolhidos pelo professor

As frases acima foram elaboradas previamente com base nas convergências das falas e interações entre os sujeitos na etapa anterior. Essas frases foram apresentadas aos sujeitos para que pudessem identificar coletivamente se eram coerentes com seus pontos de vista. Além disso, foi solicitado que destacassem se as frases podiam expressar algum sentido relacionado às próprias experiências evidenciadas na primeira etapa, complementando a expressão: “O saber com a Educação Física...”. As frases foram cortadas em tiras e entregues aos sujeitos no momento de escolha os sujeitos ficaram sozinhos na sala, porém as câmeras e equipamentos de áudios estavam ligados.

3º Momento: Duas questões foram colocadas para o grupo:

- 1- O que torna uma aula interessante ao ponto de desejá-la?
- 2- O que torna uma aula de Educação Física interessante ao ponto de desejá-la?

4º Momento: Foram apresentadas fotos das aulas e experiências citadas na 1ª etapa e solicitado aos sujeitos que destacassem se possível, o que aprenderam naquelas situações. As imagens foram selecionadas a partir de situações de aulas lembradas pelos sujeitos, e os sujeitos que mencionaram as situações tinham que estar presentes na imagem alusiva à situação mencionada.

5º Momento: situar o andamento da pesquisa, mencionar que se necessário serão feitas entrevistas individuais, agradecer a participação e envolvimento do grupo até o momento.

ANEXO 8

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO PILOTO

Diretor

Presidente Prudente, 16 setembro de 2011.

Senhor Diretor Marcos Mendonça

EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva

Na condição de Doutoranda no Curso de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da UNESP - Campus “Julio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente e dando continuidade a mais uma etapa da pesquisa intitulada “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?” sob orientação do Prof.Dr. Mauro Betti venho por meio desta solicitar-lhe autorização para desenvolver o Projeto Piloto com duas turmas de alunos da 7ª série/8º ano no período de 06 à 11 de outubro de 2011, no âmbito dessa Instituição de Ensino Fundamental dirigida por Vossa Senhoria, a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos:

- OBJETIVO DO PROJETO PILOTO

- ✓ Testar e avaliar se os procedimentos e instrumentos a serem utilizados nos grupos focais com os sujeitos definitivos do projeto e fazer as modificações necessárias;
- ✓ Testar e avaliar os espaços e equipamentos que serão utilizados para coleta e análise dos dados coletados nos encontros dos grupos focais;
- ✓ Apresentar os observadores que participarão de forma colaborativa dos encontros dos grupos focais;

- PROCEDIMENTOS

- ✓ Grupos Focais: Serão feitos aproximadamente quatros encontros temáticos para discutir e analisar em conjunto com os alunos aspectos relacionados à elaboração de conhecimentos e saberes nas aulas de Educação Física do período de 2009 à 2010, período em que foram alunos da professora e pesquisadora;
- ✓ Entrevistas: As entrevistas serão realizadas com alguns alunos

individualmente e em grupos;

- ✓ Registros dos dados: serão utilizadas várias técnicas para a geração e análise de dados, como gravadores de voz nos encontros e nas entrevistas, registros no diário de bordo, filmagens, fotos das aulas de Educação Física do período de 2009 à 2010. Serão garantidos o anonimato e sigilo dos alunos envolvidos nesses momentos.
- ✓ Observadores: Os encontros temáticos do Projeto Piloto serão acompanhados provavelmente de um ou dois observadores, que terão a função de analisar e colaborar nos procedimentos da pesquisa.

- PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação dos (as) alunos neste estudo é *voluntária*, podendo encerrar-se por vontade dos participantes, a qualquer momento. Da mesma forma, Vossa Senhoria poderá retirar sua autorização a qualquer momento.

- ANONIMATO

É garantido o anonimato das informações obtidas. O nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, se Vossa Senhoria assim o desejar, e apenas com seu prévio consentimento.

Assim, caso Vossa Senhoria concorde com estes termos, solicito a gentileza de assinar o “TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO PILOTO” anexo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos nos telefones (11) 2647-1718 (residencial) ou (11) 7287-4034 (celular), luciana_venancio@yahoo.com.br. Também o orientador da pesquisa coloca-se à sua disposição pelo e-mail mbetti@fc.unesp.br, ou pelo telefone 14-3103-6082, ou pessoalmente, se assim Vossa Senhoria o desejar.

Atenciosamente,

LUCIANA VENÂNCIO
RG: 18.940.684-7

Prof. Dr. Mauro Betti
RG: 5.855.924

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO PILOTO

Pelo presente instrumento, eu, Marcos Mendonça, abaixo assinado, Diretora da Instituição EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, após leitura da solicitação encaminhada pela pesquisadora Luciana Venâncio, ciente dos objetivos e procedimentos do Projeto Piloto da pesquisa “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que o mesmo seja desenvolvido no âmbito dessa Instituição, durante o período de 06 à 11 de outubro de 2011.

Fica claro que a qualquer momento poderei retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

Presidente Prudente, 16 de setembro de 2011.

Marcos Mendonça

RG. _____

ANEXO 9**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROJETO PILOTO**

Pais ou responsáveis pelos alunos

Presidente Prudente, 16 de setembro de 2011.

Senhor pai, mãe ou responsável

Venho por meio desta solicitar sua autorização para a participação voluntária do seu (sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável no Projeto Piloto da pesquisa que será realizada pela Doutoranda em Educação Luciana Venâncio intitulada “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”, que tem como objetivos compreender como os alunos atribuem significados e sentidos à relação com os saberes elaborados *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar e interpretar quais saberes são elaborados pelos alunos *com* e *nas* aulas de Educação Física; identificar interpretar qual relação os alunos estabelecem com o saber a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física; explicitar, analisar e interpretar o que é o saber *com* e *na* Educação Física na perspectiva de sujeitos (professor e alunos) imbricados em uma prática educativa compartilhada.

Por favor, leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento. Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com os pesquisadores através de e-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br ou mbetti@fc.unesp.br, ou pelos telefones (11) 7287-4034 ou (11) 2647-1718. Ou, ainda, pessoalmente, se preferir.

Luciana Venâncio
Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Presidente Prudente

Mauro Betti
Depto de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Presidente Prudente
Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Da relação com o saber *com* e *na* educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?”

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____ (Órgão Emissor: _____ Estado: _____), autorizo o(a) aluno(a) _____ pelo qual sou responsável, a participar do Projeto Piloto da pesquisa. Estou ciente de que a coleta de informações de dará por meio de encontros temáticos (grupos focais), discussão e análise das imagens, vídeos e depoimentos das aulas de Educação Física, registro em diário de campo dos encontros dentro da Instituição EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, escola na qual o aluno cursa o Ensino Fundamental, entre os dias 06 e 11 de outubro.

É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de tese, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar os encontros; para recusar a participação de minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante.

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável: _____

Telefone(s) para contato: _____

E-mail: _____