UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E AÇÕES MOBILIZADORAS

Mario Celso Corrêa Júnior

BAURU
2021

MARIO CELSO CORREA JÚNIOR

AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E AÇÕES MOBILIZADORAS

Dissertação apresentada como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2021

Corrêa Júnior, Mario Celso.
As relações dos estudantes com os saberes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações mobilizadoras / Mario Celso Corrêa Júnior, 2021
156 f.

Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Relações. 2. Saberes. 3. Mobilização. 4. Ensino Médio. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIO CELSO CORRÊA JÚNIOR, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIO CELSO CORRÊA JÚNIOR, intitulada **"AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E AÇÕES MOBILIZADORAS" E PRODUTO EDUCACIONAL "NOVAS RELAÇÕES COM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CRIANDO UM JOGO MOBILIZADOR"** . A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso, Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - SP. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela e por me proporcionar essa oportunidade extraordinária de aprendizado e evolução.

Agradeço aos meus pais, Mario e Márcia, por todos os esforços não medidos a fim de investir em meus estudos, desde muito pequeno, me concedendo uma educação consistente que foi fundamental para que eu trilhasse os passos até esse momento. Além do mais, foram os responsáveis por me ensinar todos os valores, condutas e princípios que sigo em minha vida pessoal e profissional.

Agradeço a minha noiva, namorada, companheira e amiga Larissa que está presente em minha vida desde o início da graduação, me dando todo apoio e incentivo, acreditando também que a Educação é o caminho e pode fazer a diferença na vida das pessoas. Obrigado por todo o amor, carinho e cumplicidade!

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Lílian Aparecida Ferreira. Acredito que grandes professores mudam a vida de seus alunos e a Professora Lílian mudou a minha, desde a época da graduação até os dias atuais, com seus grandes ensinamentos, tanto relacionados aos conteúdos, quanto à postura, seriedade e comprometimento que precisamos ter frente a essa nobre arte de ensinar. Mais uma vez, muito obrigado pela oportunidade de poder realizar essa pesquisa tão relevante para a área da Educação Física!

Agradeço aos membros da banca examinadora, o Professor Evando Carlos Moreira e o Professor Glauco Nunes Souto Ramos, por terem aceitado colaborar com o presente estudo, através de importantes e significativas contribuições que clarearam o nosso caminho e valorizaram o trajeto investigativo percorrido.

Meus agradecimentos a todos os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Abordagens Táticas dos Esportes Coletivos (NEPATEC) e em especial, aos seus líderes, a Professora Lílian Aparecida Ferreira e o Professor Glauco Nunes Souto Ramos, pelos momentos valiosos de reflexões, troca de conhecimentos e trabalhos desenvolvidos.

Agradeço ao Rodrigo Marques, meu companheiro de graduação, de pós-graduação e grupo de estudos, por ter me orientado e me guiado desde quando surgiu a curiosidade de ingressar nesse meio acadêmico até as hesitações que

irromperam durante o trabalho. Seu apoio foi muito importante para a conclusão dessa etapa!

Meus agradecimentos a todos os funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica (DEB), da UNESP de Bauru, pelo alto nível do mestrado ofertado, proporcionando uma formação sólida e ampla, bem como a minha companheira de orientação Ana, pela parceria, auxílios e troca de informações durante essa jornada.

Agradeço aos meus amigos, Jean e Wilson, irmãos que a UNESP me deu, por todo o companheirismo, amizade e trocas de experiências profissionais ao longo desses anos que foram essenciais também na pós-graduação.

Por fim, meus agradecimentos a todos os colegas professores e gestores da rede estadual de educação que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa. Muito obrigado também a todos os alunos que participaram e aos que já estiveram, em algum momento, sob minhas ações docentes e com certeza colaboraram expressivamente para esse momento!

CORRÊA JÚNIOR, Mario Celso. **As relações dos estudantes com os saberes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio:** reflexões e ações mobilizadoras. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2021.

RESUMO

Ainda que as aulas de Educação Física despertem bastante o interesse dos estudantes, com o passar dos anos essa euforia vai sofrendo algum processo de comprometimento, pois ao chegarem ao Ensino Médio parecem expressar outras relações com este componente curricular, sobretudo, um maior afastamento das vivências e demais atividades proporcionadas pelas aulas. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa foi: identificar e analisar as relações dos estudantes com os saberes da Educação Física no Ensino Médio que os conduzem a se afastarem das aulas, bem como as ações mobilizadoras na perspectiva de construir outras relações com essas aulas. A pesquisa de natureza qualitativa foi caracterizada pela pesquisa-ação. Os participantes do estudo foram 22 alunos, sendo 13 meninos e 9 meninas de uma 2ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio das seguintes técnicas: a) questionários com questões abertas e fechadas; b) entrevistas; c) rodas de conversa acerca do tema; d) diários de aula (feitos pelo professor/pesquisador). Vale ressaltar que o professor da turma também cumpriu o papel de pesquisador. Os resultados encontrados evidenciaram que mais da metade dos alunos não participavam das aulas de Educação Física, tendo como principal motivo o fato de não gostarem de esportes. As ações mobilizadoras realizadas se mostraram como uma potente possibilidade didático-pedagógica para os professores da área, uma vez que dos 11 alunos que estavam inicialmente em situação de distanciamento dos saberes da Educação Física, 9 conseguiram estabelecer novas relações e reverter tal situação.

Palavras-chave: Relações; Saberes; Mobilização; Ensino Médio; Educação Física.

ABSTRACT

Although Physical Education classes arouse a lot of interest from students, over the years this euphoria undergoes some commitment process, because when they reach high school they seem to express other relationships with this curricular component, above all, a greater distance from their experiences and other activities provided by the classes. Based on this, the objectives of this research were: to identify and analyze the relationships of students with the knowledge of Physical Education in High School that lead them to move away from classes, as well as the mobilizing actions in the perspective of building other relationships with these classes. Qualitative research was characterized by action research. The study participants were 22 students, 13 boys and 9 girls from a 2nd grade of high school at a state public school in a city in the interior of São Paulo. Data were collected using the following techniques: a) questionnaires with open and closed questions; b) interviews; c) conversation circles on the topic; d) class diaries (made by the teacher / researcher). It is worth mentioning that the class teacher also fulfilled the role of researcher. The results found showed that more than half of the students did not participate in Physical Education classes, having as their main reason the fact that they do not like sports. The mobilizing actions carried out proved to be a powerful didactic-pedagogical possibility for teachers in the area, since of the 11 students who were initially at a distance from the knowledge of Physical Education, 9 of them managed to establish new relationships and reverse this situation.

Keywords: Relations; Knowledge; Mobilization; High school; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 10 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....27
Quadro 2 - Proposta de unidade didática para as práticas corporais de aventura....57
Quadro 3 - Elucidando as figuras do aprender.....66
Quadro 4 - Reação dos alunos ao que se aprende nas aulas de Educação Física..73
Quadro 5 - Questionário 1.....86
Quadro 6 - Questionário 2.....87
Quadro 7 - Roteiro inicial da entrevista 1.....88
Quadro 8 - Roteiro da entrevista 2.....88
Quadro 9 - Roteiro da entrevista 3.....89
Quadro 10 - Coletas realizadas ao longo do desenvolvimento das aulas.....91
Quadro 11 - Participantes da pesquisa.....94
Quadro 12 - Intervenções correspondentes à ação realizada.....96
Quadro 13 - Etapas do percurso didático.....115
Quadro 14 - Demandas elencadas pelos alunos para a participação em um jogo..122
Quadro 15 - Roteiro utilizado para a construção do jogo mobilizador.....124
Quadro 16 - O Mobilizabol.....129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A BNCC e o currículo do Ensino Médio 28
Figura 2 - Estrutura curricular do Estado de São Paulo 33
Figura 3 - As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares 33
Figura 4 - A estrutura dos itinerários formativos 34
Figura 5 - Relação com o saber 65
Figura 6 - A relação social com o saber 68
Figura 7 - Mobilização 69
Figura 8 - Vivência do jogo criado pelos alunos 128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Você participa das aulas de Educação Física em sua escola? 42
Tabela 2 - Intenções de trabalhar e seguir estudando (%) 51
Tabela 3 - Expectativas, pontos positivos e negativos do ingresso ao Ensino Médio 52
Tabela 4 - O que os alunos mais gostam nas aulas de Educação Física? 79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos professores de Ensino Médio no Brasil.....41
Gráfico 2 - Questionário 1 - Você participa de todas as aulas de Educação Física? 102
Gráfico 3 - Motivos de não participação nas aulas de Educação Física 104
Gráfico 4 - Redução das situações de distanciamento dos alunos nas aulas de Educação Física.....132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: LEGISLAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 20

1.1 A Legislação do Ensino Médio e a Educação Física 20

1.2 Desafios do Ensino Médio e a Educação Física 37

1.3 Possibilidades do Ensino Médio e a Educação Física 46

2. DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 61

2.1 Da relação com o saber 61

2.2 Os saberes e as aulas de Educação Física 71

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 83

3.1 A abordagem da pesquisa 83

3.2 Técnicas de coleta e registros de dados 85

3.3 Caracterizações dos participantes e do contexto da pesquisa 91

3.4 Ações realizadas 95

3.5 Procedimentos para análise dos dados 98

4. AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO 101

4.1 As relações com os saberes em uma situação de distanciamento 101

4.2 Construindo novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física: ações mobilizadoras 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS 134

REFERÊNCIAS 139

APÊNDICES 148

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 148

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 151

ANEXOS 153

Anexo 1 – Aceite da pesquisa pelo comitê de ética 153

INTRODUÇÃO

Para escrever sobre os motivos que me levaram a fazer este trabalho faz-se necessário voltar um pouco no tempo e abordar brevemente alguns elementos de minha trajetória como estudante do ensino básico, da graduação e após isso do meu ingresso na carreira docente.

Sempre fui apaixonado por esportes e pelas aulas de Educação Física. Tal gosto foi muito influenciado por meu pai, um fanático pelo futebol que, desde cedo, me colocou em escolinhas esportivas e me incentivou a prática dessa modalidade esportiva. Além disso, em minha casa sempre víamos apenas dois tipos de programas na televisão: jogos de futebol ou programas esportivos.

Os anos escolares foram se passando e minhas aulas de Educação Física foram se resumindo a apenas um esporte: o futebol. Não que eu não gostasse, aliás, adorava, pois não tinha quase nenhuma outra experiência motora e estava longe de descobrir que isso não era o mais adequado para as aulas de Educação Física na escola, algo que fui conhecer apenas quando ingressei na faculdade.

Ao final do Ensino Médio, vivi uma surpresa muito grande quando fui aprovado no vestibular para ingressar na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru, no curso de Licenciatura em Educação Física. Passada a euforia e dando início à vida de estudante universitário, outra situação me surpreendeu, pois apenas ali descobri que a licenciatura era um curso voltado exclusivamente para atuação na educação escolar. Essa informação, inicialmente, me desestabilizou, pois como minha experiência era unicamente com o esporte, tinha intenção em trabalhar com treinamento esportivo.

Todavia, continuei o curso e, aos poucos, fui me familiarizando com a ideia de me tornar professor para dar aula em escolas. Já nos últimos anos de graduação, tive a oportunidade de ingressar como professor de Educação Física em uma escola particular. Hoje vejo que essa experiência foi muito importante para meu crescimento profissional, porém, na época, ela fortaleceu minha expectativa de não seguir a carreira docente. Turmas indisciplinadas, volumosas e com uma cultura enraizada, ou seja, futebol para meninos e vôlei para meninas. Era ali que estava tendo meu primeiro contato com o tema desta minha pesquisa de mestrado: as aulas de Educação Física no Ensino Médio. Como estava concluindo a graduação,

cheio de vontade de trabalhar e mudar rapidamente essa realidade, sofri muito, a ponto de pedir para sair e desistir temporariamente de trabalhar em escolas.

O tempo no qual estive fora da escola se constituiu como um período de reflexão e aprendizado, me dando condições para rever e reconstruir aquele sentimento de fracasso que pensava ter vivido na primeira tentativa de atuar como professor. Se pudesse voltar no tempo, jamais imaginaria, naquela época, que poderia, em um futuro próximo, além de retornar à escola, ingressar em um mestrado no campo da educação.

Minha retomada como docente na escola se deu em outra instituição particular, envolvendo aulas apenas para Ensino Médio. Naquele momento, o que me intrigava era o fato das aulas de Educação Física ocorrerem em período contrário aos dos outros componentes curriculares, o que parecia contribuir para que muitos alunos faltassem. Hoje, penso que tal horário não mobilizava os alunos a frequentarem as aulas. Notava que, na 1ª série[1] do Ensino Médio, havia uma participação maior, porém os mesmos alunos iam deixando de participar com o passar do tempo, chegando a uma 3ª série na qual a aula de Educação Física não se mostrava presente no currículo. Foi aí que tive o segundo contato com o tema desta minha pesquisa.

No meu início de trabalho como professor efetivo do estado de São Paulo, em 2018, pude constatar e atestar novamente uma realidade complexa nas aulas de Educação Física. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos demostravam uma adoração pelas aulas, eufóricos e querendo participar a todo custo, mesmo quando apresentavam algum problema que os impedisse. Entretanto, essa euforia diminuía gradativamente entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e se mostrava no Ensino Médio com um comportamento de apatia e/ou desmotivação de muitos estudantes para participar das aulas de Educação Física. Porém, como era o meu primeiro ano naquela escola, não conhecia o histórico e as experiências anteriores desses alunos. Essa situação me fez refletir profundamente e me encorajou a ingressar no programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, a fim de realizar uma pesquisa que me ajudasse a compreender melhor esse cenário.

[1] Cabe ressaltar que, no Estado de São Paulo, o Ensino Médio é dividido por séries, compreendendo a 1ª série, 2ª série e a 3ª série. Já o Ensino Fundamental é constituído por anos, dividido em dois ciclos: os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo as turmas do 1º ano ao 5º ano e os anos finais do Ensino Fundamental que correspondem às turmas do 6º ano ao 9º ano.

Em 2019, ingressei na escola em que a pesquisa foi elaborada, ministrando aulas para as turmas de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, também desconhecendo os antecedentes dos alunos e como eles se portavam nos anos anteriores. Entretanto, encontrei um quadro até mais acentuado de pouca participação dos alunos, isso desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Aspecto que qualifica e valoriza ainda mais este estudo.

Deste modo, o tema da presente pesquisa se voltou para a compreensão das relações que os alunos do Ensino Médio estabelecem com as aulas de Educação Física, temática esta que vem se constituindo num campo de interesse, resultando em inúmeras pesquisas (DARIDO, 2004; MOREIRA; PEREIRA, 2005; SCHNEIDER; BUENO, 2005; VENÂNCIO, 2014; ANTUNES, 2016; KAWASHIMA, 2018).

Podemos sinalizar que o Ensino Médio passou por muitas mudanças ao longo dos anos, se tornando obrigatório como garantia e dever do Estado, por meio da Constituição de 1988, no inciso II do art. 208 (BRASIL, 1988). Mesmo com essa regulamentação, foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 que houve a legitimação legal e formativa do Ensino Médio, definindo-o em seu art. 21, como parte integrante da educação básica no Brasil (BRASIL, 1996).

Após a LDB de 1996 alguns documentos trouxeram contribuições e orientações para a última etapa da educação básica, dentre eles aparecem com certa relevância os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs que trouxeram, em suas diretrizes, o foco da formação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1999). Um pouco mais a frente vieram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, que como o próprio nome já diz, trouxe instruções que tinham o objetivo de contribuir para um diálogo entre o professor e a escola, a respeito de toda a prática docente (BRASIL, 2006).

Mais recentemente, temos a Lei nº 13.415/2017, que norteou algumas mudanças curriculares e o aumento da carga horária desse ciclo, denominando-o de “Novo Ensino Médio” (BRASIL 2017); a Base Nacional Curricular Comum, conhecida como BNCC que tem objetivo de unificar as bases curriculares da educação em todo o território nacional (BRASIL, 2018); e o Currículo Paulista que foi recentemente implantado em todo estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019).

Além de demarcar o nível de ensino na qual foi realizada esta pesquisa, cabe anunciar que o estudo teve como base teórica as produções de Charlot (1996; 2000; 2001; 2014), uma vez que o autor desenvolve análises e apresenta proposições

teóricas acerca das formas com as quais os alunos se conectam e se relacionam com os “saberes” produzidos nas aulas no âmbito da educação escolar. Segundo o autor, essa relação com o saber é uma relação da pessoa com os outros (professores, colegas, pais), com o mundo a sua volta e consigo mesmo, de um aluno que evidencia uma necessidade de aprender. Além disso, o autor discorre sobre os vários aspectos relacionados à mobilização dos estudantes para a aprendizagem.

Tais reflexões e construções conceituais apresentadas por Charlot (1996; 2000; 2001; 2014) parecem se apresentar como recursos para pensarmos e agirmos no cenário desafiador, já apontado anteriormente, correspondente às relações dos estudantes do Ensino Médio com a Educação Física. Para Krawczyk (2009), a ausência de ações que busquem desconstruir essa naturalização de depreciação dos alunos do Ensino Médio, contribui para fortalecer um processo que parte das ideias de crise e ausência de sentido, falta de interesse e apatia por parte de alunos e professores.

Lins e Jacomeli (2006) e Nosella (2015) caminham na mesma direção, afirmando que o referido ciclo está envolto por uma dicotomia que tem sido altamente prejudicial: o direcionamento para o Ensino Superior ou para a formação profissional/mercado de trabalho. Tais caminhos parecem estar em rota de colisão, se mostrando cada vez mais distantes do diálogo entre o papel da instituição escolar e as expectativas dos estudantes, necessitando de alternativas que valorizem a heterogeneidade das culturas juvenis, suas trajetórias e construções sociais.

As aulas de Educação Física não ficam fora desse cenário crítico já que a participação dos estudantes vem se mostrando cada vez mais diminuída ao longo dos anos, resultando em uma situação que contribui para, entre outros aspectos, desconfigurar a legitimidade da Educação Física na escola (DARIDO, 2004).

Darido (2004) ainda afirma que alguns fatores que nos ajudam a explicar essa diminuição de interesse, correspondem aos conteúdos, muitas vezes, repetitivos e também à questão da falta de exercícios físicos fora do ambiente escolar. Não que isso seja preponderante, mas acaba incidindo como um elemento a mais na busca de respostas para esse quadro.

Resultados semelhantes são apontados por Moreira e Pereira (2005), ao constatarem que muitos alunos estão insatisfeitos com as aulas por causa da

repetição dos conteúdos e da indiferença do professor com a pouca participação dos alunos durante as aulas.

Tais apontamentos parecem convergir para um cenário carente de mobilização por parte de um “enredo” escolar que conta com professor, aluno, conteúdo, ambiente, materiais, colegas, entre outros para que haja uma mudança significativa na relação dos alunos do Ensino Médio com as aulas de Educação Física (CHARLOT, 2000; 2001).

Envoltos nessa conjuntura desafiadora, as questões problemas desta pesquisa foram: “Quais as relações dos estudantes com os saberes da Educação Física no Ensino Médio que os conduzem a se afastarem das aulas?”; “Quais ações mobilizadoras podem ser construídas para ampliar a participação dos alunos de Ensino Médio nas aulas de Educação Física?”

Nossa expectativa é que, com os resultados deste estudo, possamos sinalizar elementos que contribuam com a compreensão dos professores de Educação Física sobre tal temática, indicando os motivos dessas ocorrências, bem como, ações que possam ser realizadas para minimizá-las.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi: identificar e analisar as relações dos estudantes com os saberes da Educação Física no Ensino Médio que os conduzem a se afastarem das aulas, bem como as ações mobilizadoras na perspectiva de construir outras relações com as aulas de Educação Física.

Para um melhor entendimento sobre o trabalho, será explicado a seguir como foram organizados os capítulos.

No primeiro capítulo denominado “O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: LEGISLAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES” são abordados inicialmente as legislações e documentos oficiais que regem o referido ciclo, partindo de uma breve trajetória histórica até as que foram publicadas nos tempos atuais. Em seguida, são explorados os desafios que permeiam essa etapa, relacionados a sua consolidação e ausência de sentidos no âmbito da educação básica. Um quadro da situação atual do componente Educação Física nesse ciclo ganha relevo, deixando explícito um cenário crítico de distanciamento dos alunos dos saberes presentes nessas aulas, carecendo de mudanças e intervenções didático-pedagógicas. Por fim, são apresentados estudos que trazem possibilidades e prática exitosas, tanto para o Ensino Médio de forma geral quanto para as aulas de Educação Física,

assentados em uma ótica que valoriza as diversidades dos jovens, suas vivências e construções culturais.

O segundo capítulo “DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DE ESTUDANTES COM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA” traz em sua primeira parte o referencial teórico do sociólogo francês Bernard Charlot. É feita uma análise de como o aluno se relaciona com os saberes produzidos durante as aulas e quais estratégias de mobilização podem contribuir com o envolvimento de aluno, professor, conteúdos, colegas e o ambiente escolar como um todo, incidindo positivamente para que o aluno aprenda. Ainda nessa seção foram realizadas interlocuções, trazendo diversos autores, sobre como os alunos se relacionam com os saberes e se mobilizam especificamente durante as aulas de Educação Física, sinalizando ao final para a problemática do esporte como um dos fatores que podem contribuir para que muitos alunos se afastem das relações que são construídas nessas aulas.

A “TRAJETÓRIA METODOLÓGICA” está presente no terceiro capítulo. Nela foi apresentada a natureza qualitativa da pesquisa, sendo balizada pelas perspectivas da pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram caracterizados e descritos, sendo os seguintes: 1) questionário; 2) entrevista; 3) roda de conversa; 4) diários de aula (feitos pelo professor/pesquisador).

Participaram do estudo 22 alunos de uma 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A presente turma foi escolhida para participar do estudo devido as suas características de desinteresse, apatia e pouco envolvimento durante as aulas, atributos esses já diagnosticados pelo pesquisador, que também era o professor da turma, e por outros professores da escola, além da equipe gestora.

Na Trajetória Metodológica também é apresentado um quadro com todas as ações realizadas, seguindo uma sistematização dos conteúdos que foram desenvolvidos durante as aulas com o intuito de demonstrar todo o planejamento e execução do processo de intervenção. Por fim, são expostos os procedimentos utilizados para a análise e categorização dos dados.

O capítulo quatro, intitulado “APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS”, foi dividido em duas categorias de análise. A primeira delas, denominada “As relações com os saberes em uma situação de distanciamento”, trata de identificar e analisar os motivos apresentados pelos estudantes acerca da não participação nas aulas de

Educação Física. De acordo com os dados encontrados, mais de metade dos alunos dessa referida turma não estavam participando das aulas, sendo que o principal motivo elencado por eles, para essa situação de distanciamento, foi o fato de não gostarem de esportes. Diante disso, foi diagnosticado que o problema não está no conteúdo esportivo propriamente dito, mas sim no quanto os professores e a própria escola apresentavam dificuldades em abordá-lo desvinculado de sua forma institucionalizada, por meio de uma perspectiva inclusiva, reflexiva e democrática.

Já a segunda categoria “Construindo novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física: ações mobilizadoras” explicita um caminho pormenorizado de possiblidades e ações a fim de reverter o quadro de afastamento das aulas, bem como, busca construir novas relações dos alunos com os saberes desse componente curricular. Caminho esse, desenvolvido com uma sequência didática composta por seis etapas, que incentivou o protagonismo juvenil e valorizou seus conhecimentos prévios, fazendo com que de 11 alunos que estavam em uma situação de distanciamento, 9 deles conseguissem criar novas relações com as aulas do componente curricular.

Paralelamente a esta dissertação, foi desenvolvido, como pré-requisito obrigatório do mestrado profissional, um produto educacional. Nesse caso, o produto elaborado é uma apostila digital intitulada “Novas relações com as aulas de Educação Física: criando um jogo mobilizador”. Tal material traz um conteúdo voltado para professores e alunos do Ensino Médio, para ser trabalhado durante as aulas, principalmente em turmas na qual são diagnosticadas claras necessidades de mobilização, por se encontrarem em distanciamentos dos saberes dessas aulas.

A apostila digital, inspirada pela sequência didática utilizada nesta pesquisa e construída por meio desta dissertação, pode ser acessada pelo link:

<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>.

1. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: LEGISLAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo tem a finalidade de dar foco às legislações e documentos oficiais que tratam do Ensino Médio e do componente curricular Educação Física, apresentando elementos correspondentes às suas particularidades como, por exemplo, a carga horária, os professores e estudantes envolvidos, bem como, um quadro dos desafios e das possibilidades próprias desse nível de ensino.

A parte inicial envolve as primeiras leis correspondentes a essa etapa da educação e como elas se relacionam com a Educação Física, perpassando por outras disciplinas e carga horária, chegando aos documentos atuais que abordam o referido tema como a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e o Inova Educação (SÃO PAULO, 2019). Esses dois últimos são referentes apenas ao estado de São Paulo, mas ganham relevo neste estudo porque o autor atua na rede pública de ensino.

Em seguida é realizado um levantamento sobre os desafios para a consolidação do Ensino Médio e apresentado todo o cenário de dificuldades da área da Educação Física durante essa etapa. Por fim, são apresentadas possibilidades elencadas por diversos autores que versam sobre a área, no que concerne tanto a essa etapa escolar, quanto à Educação Física, dando enfoque à pluralidade das juventudes e suas representações sociais.

1.1 A Legislação do Ensino Médio e a Educação Física

A primeira legislação que fez referência ao Ensino Médio foi a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida posteriormente como a primeira LDB (BRASIL, 1961). Ela instituiu a educação em alguns níveis: grau primário, dividido em pré-primário (alunos com até sete anos de idade) e ensino primário (a partir dos sete anos); grau médio, partindo do ensino médio e com o envolvimento do ensino secundário e do ensino técnico (BRASIL, 1961).

Com relação à educação de grau médio, a LDB 4024 estabelecia em seus Artigos 33 e 34:

> Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.
> Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961, p. 7).

Para ingressar na 1ª série do ciclo de cursos de Ensino Médio, o aluno teria que ser aprovado em exame de admissão, comprovando conclusão satisfatória do ensino primário e ter 11 anos completos ou alcançar essa idade no decorrer do ano. O Ensino Secundário abrangia o ciclo ginasial, com a duração de quatro séries e o colegial com duração de, no mínimo, três séries anuais (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 vigorou por dez anos, até a publicação da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que normatizou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como Art. 1:

> O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, Art. 1).

Segundo essa legislação, entre outras mudanças, o ensino ficou estabelecido como 1º grau para alunos com a idade mínima de 7 anos, tendo a duração de oito anos letivos. Já o ensino de 2º grau como uma continuidade ao anterior, abrigava o aluno que obrigatoriamente tivesse concluído o 1º grau. O referido ciclo contemplava três ou quatro séries anuais e tinha como propósito a formação integral do adolescente (BRASIL, 1971).

Tanto a LDB de 1961, quanto a sua atualização em 1971, apresentaram a Educação Física como uma “prática obrigatória” (BRASIL, 1961; 1971). No entanto, ainda sem uma organização mais sistematizada deste componente curricular como os outros, uma vez que se mantinha, como objetivo, preparar fisicamente os estudantes para o mercado de trabalho e para o rendimento produtivo (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

O Ensino Médio passou por muitas mudanças ao longo dos anos, tornando-se obrigatório como garantia e dever do Estado, por meio da Constituição de 1988, no

inciso II do Art. 208, passando a ser considerado como parte da educação básica no Brasil (BRASIL, 1988).

Mesmo com essa regulamentação, passaram-se alguns anos até a LDB 9394/96 legitimar o seu caráter legal e formativo, estabelecendo em no Art. 21, a educação escolar nos seguintes moldes: 1) educação básica, formada por educação infantil, ensino fundamental e **ensino médio**; 2) educação superior (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Com a promulgação da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – atual e vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio passou por uma série de alterações, dentre as mais destacadas, a duração mínima de três anos e o estabelecimento da etapa final da educação básica. Com tal legislação, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita em nosso país (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 também trouxe um marco relevante para a Educação Física, estabelecendo-a pela primeira vez como componente curricular da educação básica, sendo facultativa apenas para os cursos do período noturno (BRASIL, 1996). Já a Lei 10793/ 2003 alterou a LDB de 1996 e trouxe as seguintes facultatividades: I) alunos que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias; II) maiores de trinta anos; III) prestadores de serviço militar, ou que estejam submetidos à prática obrigatória de atividades físicas; IV) pessoas com problemas de saúde, amparadas pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V) que tenha filhos (BRASIL, 2003).

Nesses casos em que a lei retira a presença das aulas, suscitam uma demanda por reflexão, uma vez que parecem ainda evidenciar uma vinculação da Educação Física exclusivamente com a vertente biológica e da aptidão física, características estas já bastante criticadas pela área e com diversas propostas de ensino que caminham numa direção voltada para inclusão, democratização do ensino para todos e valorização da cultura corporal da comunidade ali presente de forma crítica e reflexiva (DARIDO, 2005; VAGO, 2009; NEIRA, 2015). Os estudantes possuem condições, posições, trajetórias e perspectivas distintas e nem por isso deveriam ser privados dos conhecimentos e dos saberes que são apresentados durante essas aulas. Como pensarmos e falarmos tanto em igualdade, quando temos essas situações excludentes?

Vale destacar que tal situação é referendada pela Lei 10793, de 01 de dezembro de 2003, citada anteriormente e ainda vigente, sendo eventualmente,

causadora de interpretações nem sempre adequadas para o momento atual da Educação Física na escola (BRASIL, 2003).

Outro documento relevante para essa etapa de ensino e que surgiu na sequência foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998). Dentre várias proposições e reflexões, destacamos os princípios estruturadores dos currículos, balizados pelos seguintes temas: Identidade, Diversidade e Autonomia; Interdisciplinaridade e Contextualização.

Tais proposições são de fundamental relevância para a formação integral dos estudantes. No que concerne à: Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas deverão propor uma adequação no sentido de fomentar mecanismos de participação da comunidade, respeitando as diferentes condições, necessidades e identidades do público jovem. No que diz respeito à Interdisciplinaridade, deverá partir do princípio de que todo conhecimento deve manter um diálogo com outros conhecimentos, buscando um diálogo permanente com diferentes áreas de conhecimento, a fim de permitir aos alunos uma compreensão mais ampla da realidade. Já a Contextualização deve ser trabalhada com o objetivo de um alinhamento entre a teoria e a prática, sempre mantendo relações com as experiências trazidas pelos alunos, para que assim possam ver sentido no que está sendo ensinado.

Além disso, tais diretrizes fizeram uma subdivisão do currículo em base nacional comum e parte diversificada. A base nacional comum seria uma formação geral, que deveria compreender pelo menos 75% do tempo mínimo de 2400 horas que era estabelecido para o Ensino Médio. Dentro dela, as disciplinas “tradicionais” e entre elas, a Educação Física como um dos componentes curriculares obrigatórios. Já a parte diversificada, devendo ser organicamente integrada à formação geral, se daria pela contextualização, complementação, diversificação ou outras diversas formas de integração (BRASIL, 1998).

A organização proposta pelas DCNEM não trouxe grandes modificações para as escolas e para os estudantes no correspondente à disciplina de Educação Física e também outras disciplinas “tradicionais”, como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, entre outras (BRASIL, 1998). Essas foram mantidas da mesma maneira, sendo que apenas as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa foram deslocadas para a parte diversificada. Diante disso, princípios que fariam o elo da

parte comum com a diversificada, tais como: complementação, diversificação, enriquecimento e integração acabaram sendo contemplados de maneira superficial.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documento que buscou trazer orientações para a educação básica brasileira, o Ensino Médio[2] foi identificado como um nível de ensino que abrangia a população de 15 a 17 anos de idade, dando ênfase a três diretrizes principais: a) trabalho; b) cidadania; c) vida pessoal, cotidiana e convivência. Este último estava voltado para o meio ambiente, para a promoção da saúde e para o corpo. Ainda assim, o foco principal dos PCNs para o Ensino Médio era o contexto da formação para o mercado do trabalho (BRASIL, 1999).

Voltado mais especificamente para as os componentes curriculares, outro documento próprio para o Ensino Médio foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). Documento redigido pelo Ministério da Educação e que trouxe colaborações, elaboradas de maneira cooperativa, entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores, alunos e pesquisadores da área da acadêmica da Educação. Seu principal objetivo anunciado estava em contribuir para um diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente.

O referido documento trouxe orientações a respeito dos conhecimentos de Educação Física dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Partindo disso, ele abordava o reconhecimento da escola como espaço sociocultural e de diversidades, um local homogêneo e universal. Com tais pressupostos, o papel da Educação Física seria compreender e discutir com os jovens, das mais variadas características, os valores e significados que estão por trás das práticas corporais (BRASIL, 2006).

Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio abordavam que o esperado para os alunos do Ensino Médio era que tivessem a oportunidade de vivenciar o maior número de práticas corporais possíveis, desenvolvendo a autonomia e uma postura crítica enquanto espectadores. Já com relação aos conteúdos a serem trabalhados, não eram abordados especificamente, dando relevo para que fossem decididos a partir do diálogo, analisando as demandas locais e da comunidade escolar. Alguns temas são citados para serem trabalhados de forma

[2] Cabe destacar que, provavelmente, tal documento estivesse se referindo às turmas das escolas públicas com aulas nos períodos matutinos, vespertinos ou integral, uma vez que a faixa etária para o público do ensino noturno já podia (e ainda pode) ser bastante distinta dessa apresentada.

engajada, dentre eles: a comunidade escolar e os temas específicos da Educação Física (BRASIL, 2006).

Os temas da comunidade escolar seriam os transversais e que poderiam estar presentes em vários componentes curriculares, como: identidade juvenil; gênero e sexualidade; o corpo e a indústria cultural; o aluno no mundo do trabalho; entre outros. Já como temas específicos da Educação Física, ganharam destaques: performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada de lazer; exercício física x saúde; práticas corporais e autonomia; entre outros. Com isso, seria necessário abordar os conteúdos, por exemplo, os esportes, as danças ou as lutas, por meio de uma articulação pedagógica entre os temas da comunidade escolar e os específicos da área em questão (BRASIL, 2006).

Trazendo para as legislações e documentos oficiais mais recentes que regem o Ensino Médio, temos a Lei nº 13415/2017 que definiu algumas mudanças para o que passou a ser chamado de “Novo Ensino Médio”, ampliando a carga horária anterior de 800 horas para 1000 horas anuais, distribuídas ao longo dos mesmos 200 dias letivos. Tal lei fixou a obrigatoriedade de ser cumprida em um prazo máximo de até cinco anos a partir da data de publicação, ou seja, os Estados terão até o ano de 2022 para se adequarem a ela. Embora a carga horária letiva anual tenha aumentado, esta legislação sinaliza para a intenção de ampliar ainda mais tal carga horária, fazendo isso de modo gradativo até se atingir 1400 horas anuais (BRASIL, 2017).

Além dessas mudanças, a Lei do Novo Ensino Médio definiu a obrigatoriedade de uma nova organização curricular, contemplando uma base nacional comum curricular e também itinerários formativos, que poderão ser escolhidos pelos alunos, de maneira mais flexível, com foco nas áreas do conhecimento e formação técnica profissional de interesse dos mesmos. Tais mudanças apresentavam o objetivo de garantir uma educação de qualidade aos jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade desses estudantes (BRASIL, 2017).

Autores como Gonçalves (2017) e Silva e Boutin (2018), por meio de uma análise crítica, trazem algumas problemáticas e desdobramentos dessa lei para a educação nacional. Para Gonçalves (2017) apesar da necessidade de se repensar o Ensino Médio, a Lei nº 13415/2017 traz uma série de intencionalidades que não estão diretamente ligadas à educação. Tais mudanças evidenciam estreitas

correlações com interesses mercadológicos e uma proposição clara na preparação de mão de obra, buscando aumentar a produtividade dos trabalhadores brasileiros, dando prioridade à preparação técnica. Ainda para o autor, as mudanças não suscitam pontos cruciais como financiamento, estrutura escolar, evasão e condições de trabalho docente.

Silva e Boutin (2018) vão ao encontro de Gonçalves (2017) ao afirmarem que é possível perceber que a reforma do Novo Ensino Médio tem como foco uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo para satisfazer os interesses de uma sociedade capitalista, contribuindo para a formação do homem produtivo e da mão de obra trabalhadora, se distanciando bastante do conceito inicialmente proposto de uma formação efetivamente integral.

Outro documento que se tornou relevante na educação brasileira foi a Base Nacional Comum Curricular, conhecido popularmente como BNCC. Aprovada e homologada para o Ensino Médio em dezembro de 2018, ela contempla em sua estrutura as diretrizes para o “Novo Ensino Médio”. Esse documento, que foi outorgado pelo Ministério da Educação, contou com a parceira do Conselho Nacional da Educação (CONSED), juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assumindo caráter normativo com vistas a delinear o conjunto de aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Por estar no âmbito federal, ela objetiva realizar um alinhamento nacional, envolvendo estados e municípios, no que diz respeito à definição de metas, objetivos, conteúdos e processos avaliativos para a educação básica, bem como, orientações à formação docente (BRASIL, 2018).

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p.8).

Segundo a BNCC[3] as aprendizagens devem acontecer assegurando aos alunos o desenvolvimento de 10 competências básicas gerais. Competências essas que são definidas pelo documento da seguinte forma:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8)

No Quadro 1 podemos observar a descrição das competências gerais.

Quadro 1 - 10 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

Competências Gerais
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com

[3] A BNCC envolveu a produção de documento para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e para o Ensino Médio, todavia, por ser foco deste trabalho, daremos destaque somente a BNCC do Ensino Médio, ainda que façamos o uso exclusivamente do termo BNCC.

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p.9).

Com relação ao Currículo do Ensino Médio, segundo a Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), esse será diversificado e flexível. Por meio disso, será composto por duas vertentes principais: a formação geral básica, constituída pelas competências e habilidades da BNCC e os itinerários formativos, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - A BNCC e o currículo do Ensino Médio

Fonte: Brasil (2018, p. 469).

As aprendizagens essenciais da formação geral básica estão organizadas dentro das quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências

humanas e sociais aplicadas. A carga horária dessa etapa tem o limite estipulado em 1800 horas, sendo que apenas Língua Portuguesa e Matemática são os componentes obrigatórios durantes os três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

As disciplinas estão divididas dentro das áreas de conhecimento, sendo Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa no campo das linguagens e suas tecnologias. Matemática está representada na área matemática e suas tecnologias. Biologia, Física e Química englobam as ciências da natureza e suas tecnologias. Já Filosofia, Geografia, História e Sociologia fazem parte da área de ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018).

Já na outra etapa, integrada ao currículo, estão os itinerários formativos. Eles devem complementar a carga horária do Ensino Médio, a fim de se chegar ao mínimo de 3000 horas, estipuladas pela Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). São voltados para a flexibilização da organização curricular, pois tem a intenção de permitir aos alunos escolherem áreas nas quais desejam aprofundar os estudos. São organizados pelas ofertas e arranjos curriculares de acordo com a realidade da comunidade escolar local, por meio das seguintes áreas de conhecimento:

I) linguagens e suas tecnologias;

II) matemática e suas tecnologias;

III) ciências da natureza e suas tecnologias;

IV) ciências humanas e sociais aplicadas;

V) formação técnica e profissional.

De acordo com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o primeiro itinerário é o de linguagens e suas tecnologias, no qual o estudante poderá se aprofundar em conhecimentos relacionados ao uso e aplicação de diferentes linguagens e em diversos contextos (sociais e de trabalho) (BRASIL, 2018). Além de estudos em línguas vernáculas, estrangerias, clássicas, Língua Brasileiras de Sinais (Libras), linguagens digitais, corporeidade, entre outras.

O segundo itinerário que poderá ser escolhido pelos estudantes é o de matemática e suas tecnologias com um aprofundamento nos conhecimentos e na aplicação de conceitos matemáticos em diversos contextos, além de resolução de problemas e análises complexas, geometria, topologia, robótica, entre outros.

Já o terceiro itinerário possível será o de ciências da natureza e suas tecnologias, permitindo aos alunos um aprofundamento em estudos de astronomia,

metrologia, física geral, clássica, molecular e quântica, ecologia, nutrição, zoologia, entre outras.

Outro itinerário de escolha para os alunos é o de ciências humanas e sociais aplicadas, permitindo estudos aprofundados em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem, da natureza, dentre outros campos de estudo (BRASIL, 2018).

A quinta opção de escolha para os alunos do Ensino Médio é o itinerário de formação técnica e profissional, desenvolvendo projetos que promovam a qualificação profissional dos estudantes para o mercado de trabalho, preparando-os para a carreira profissional e as transformações em condições de competitividade, produtividade e inovação (BRASIL, 2018).

Além de poder escolher o aprofundamento em uma das áreas do conhecimento, ou na formação técnica e profissional, o estudante terá uma terceira opção correspondente aos itinerários integrados, compostos por competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento. Assim, a oferta dos itinerários formativos feita pela escola, deve levar em consideração a realidade da comunidade local, os anseios e expectativas, além dos recursos físicos, materiais e humanos, tendo como objetivo, oportunizar aos discentes possibilidades concretas para a construção de seu projeto de vida, além de trabalhar a consciência e a autonomia na vida e no mercado de trabalho (BRASIL, 2018).

Além disso, o referido documento, traz a obrigatoriedade do currículo ser abordado por meio de uma perspectiva transversal e integradora, e por temas contemporâneos de suma importância para a cidadania, como o respeito e valorização do idoso, processos de envelhecimento; direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação nutricional; educação digital; entre outras temáticas relevantes (BRASIL, 2018).

O Projeto de Vida aparece como um dos temas mais abordados pela Base Nacional Comum Curricular e visto como um eixo central no qual a escola deve organizar suas práticas.

> Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2018, p. 472).

Nesse sentido, projeto de vida são os objetivos, os planos traçados pelos alunos ao longo da trajetória escolar, intermediados pela escola e pelos professores que, de forma intencional, mediam a interação dos estudantes com eles mesmos, com os outros e com o mundo a sua volta, buscando uma valorização e um crescimento integral para um futuro tanto pessoal quanto profissional (BRASIL, 2018).

Como a BNCC traz a Educação Física vinculada a um componente curricular, na área de Linguagem e suas Tecnologias há pouca descrição para o Ensino Médio, envolvendo apenas quatro parágrafos. Neles, ficam elucidado que a Educação Física deve explorar os movimentos, os gestos e as práticas corporais de diferentes grupos, além de fazer uma análise reflexiva sobre os discursos e valores atrelados a isso.

Nessa fase final da Educação Básica, além do aluno ter contato com jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e práticas corporais de aventura, ele deve refletir sobre essas temáticas, conhecendo os limites do corpo, bem como a importância de assumir um estilo de vida saudável. Faz-se necessário também que estabeleçam reflexões sobre os espaços disponíveis na comunidade para o desenvolvimento das práticas corporais abordadas na escola e nas aulas de Educação Física (BRASIL, 2018).

Cabe refletir que, com essas mudanças propostas pela Base, alguns componentes curriculares, com exceção à Língua Portuguesa e Matemática, que se fazem presentes ao longo de todo o percurso, podem acabar perdendo espaço, sendo ministrados de forma “superficial” devido à carga horária menor e à carência de descrições no documento, podendo reduzir as habilidades e competências que, antes dessas novas legislações, eram trabalhadas durante essa etapa (BRASIL, 2018).

No âmbito estadual, enfatizando o estado de São Paulo que é o local de desenvolvimento do presente trabalho, tem-se um cenário recente de mudanças curriculares e normativas com o processo da implantação inicial do Currículo Paulista, para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio homologado recentemente, em 03 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2019; 2020).

Na ocasião desta produção, de acordo com São Paulo (2020), a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e a União Nacional dos Dirigentes

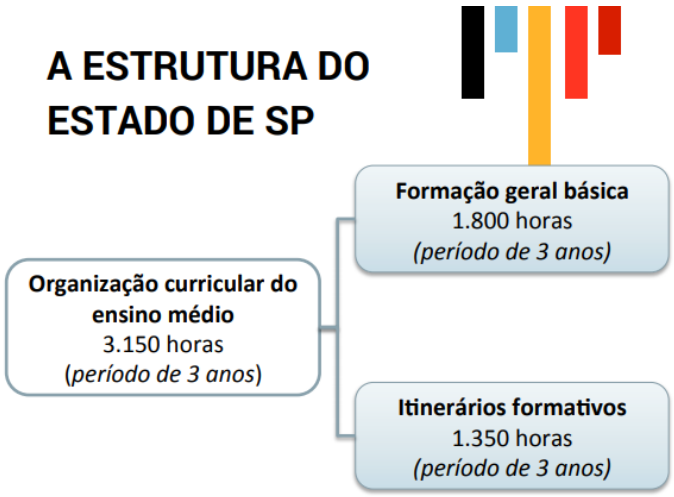
Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME/SP) entraram em regime de colaboração para a construção conjunta, de um currículo estadual, que ouvisse e obtivesse participação de todos envolvidos tanto na rede estadual quanto municipal de educação. Esse processo colaborativo, ainda segundo São Paulo (2020), engajou redatores, estudantes, professores, gestores dirigentes, familiares e a própria sociedade civil, totalizando 98.856 participantes do Estado e 645 Municípios, categorizando-os como coautores desse documento.

O Currículo Paulista será implantado de forma progressiva no Ensino Médio, tendo início no ano de 2021 apenas com a 1ª série. No ano de 2022 ele contemplará também a 2ª série e em 2023 abrangerá as três turmas do referido ciclo. Pautado nos direitos de aprendizagem propostos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o documento possui os seguintes pressupostos:

> - O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva.
> - Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional.
> - O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais.
> - A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação do estudante para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

A nova organização curricular do Currículo Paulista para o Ensino Médio é pautada na diversidade e flexibilidade da Lei 13415/2017 (Lei do “Novo Ensino Médio”) e na BNCC, estabelecendo a carga horária de acordo com a Figura 2, retirada do Guia de Lançamento da Consulta Pública (SÃO PAULO, 2020).

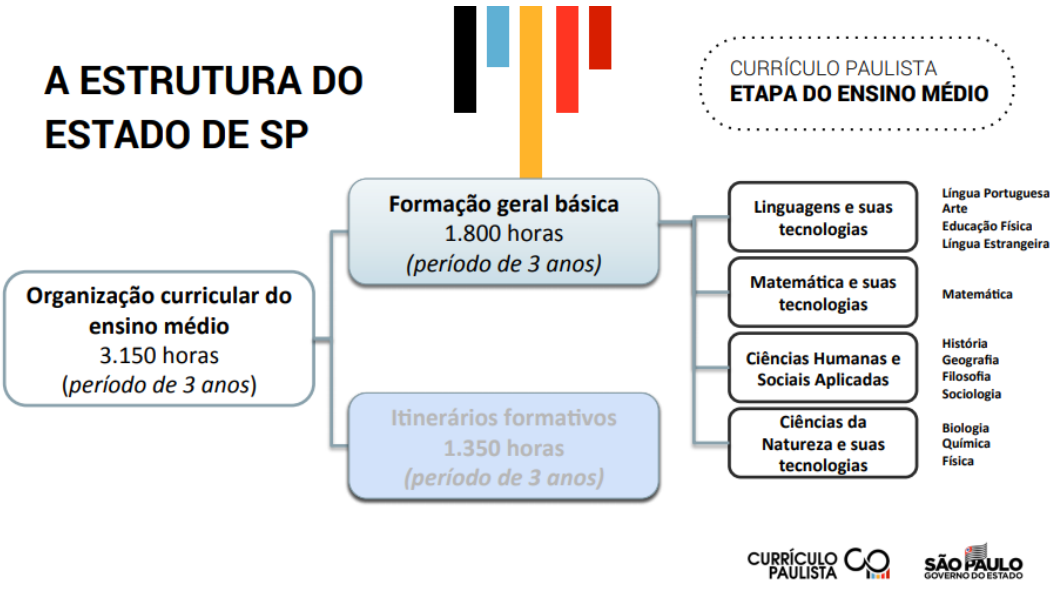
Figura 2 - Estrutura curricular do Estado de São Paulo



Fonte: São Paulo (2020, p. 20).

Portanto, ao longo desse último ciclo da Educação Básica, os alunos passam a ter 3150 horas, divididas em: formação geral básica, com 1800 horas e os itinerários formativos contando com 1350 horas. A formação geral básica visa garantir aos estudantes as competências norteadoras básicas, elencadas pela BNCC, organizadas pelas seguintes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, como apresentados na Figura 3.

Figura 3 - As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares



Fonte: São Paulo (2020, p. 22).

Vale destacar que o Currículo Paulista define competências e habilidades específicas a serem trabalhadas em cada área do conhecimento, buscando garantir aprendizagens essenciais em tal etapa (SÃO PAULO, 2020).

Já nos itinerários formativos, que complementam a grade curricular, oportunizará ao estudante se aprofundar em áreas de seu interesse, podendo escolher entre as seguintes opções: uma das quatro áreas do conhecimento; formação técnica; itinerários integrados, que englobam duas áreas do conhecimento.

A Figura 4 ilustra essa estrutura.

Figura 4 - A estrutura dos itinerários formativos

Fonte: São Paulo (2020, p. 24).

Voltando os olhares para o componente curricular de Educação Física, dentro do Currículo Paulista, podemos observar que o seu objetivo é uma mudança na intencionalidade das práticas corporais, buscando uma apropriação crítica do movimento, pautada nos significados, símbolos e códigos (SÃO PAULO, 2020).

> A Educação Física dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pelo Currículo Paulista e pela BNCC enfocando as competências e habilidades que garantem o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo assim, o compromisso com a educação integral (SÃO PAULO, 2020, p. 57).

No Ensino Médio, as unidades temáticas apresentadas são uma continuação e um aprofundamento do que os alunos aprenderam no Ensino Fundamental, sendo elas: brincadeiras e jogos; esporte; dança; ginástica; lutas; práticas corporais de aventura; corpo, movimento e saúde. Considerando a organização das aprendizagens desses conteúdos, o currículo traz as habilidades e os objetos de conhecimento alinhados a três categorias de dimensões de conhecimento, dentre elas: aprender sobre; aprender a fazer; aprender a ser e conviver (SÃO PAULO, 2020).

Na primeira dimensão, o aprender sobre, espera-se que o aluno reflita sobre a ação que está executando e seja capaz de analisar e compreender os conteúdos. Com relação ao aprender a fazer, seria a parte mais “prática” dos conhecimentos, envolvendo a experimentação, por meio de vivências corporais, além do uso e apropriação dessas práticas, de forma autônoma para o lazer ou para a saúde e sua fruição. Já o aprender a ser e conviver envolve as dimensões relacionadas à construção de valores e também o protagonismo comunitário (SÃO PAULO, 2020).

Apesar disso, a Educação Física parece perder um pouco de espaço diante de todo esse contexto de mudanças, diversificação e flexibilização curricular. Antes presente nos três anos do Ensino Médio, agora ela se faz presente em apenas uma “parte” do ciclo (SÃO PAULO, 2020).

Algumas interrogações e dúvidas emergem nesse contexto. Se o aluno escolher uma área de conhecimento, para o aprofundamento, que não seja Linguagens e suas tecnologias, ele não terá mais aula de Educação Física? A Educação Física será componente curricular obrigatório apenas para a primeira e talvez a segunda série do Ensino Médio? Nessa formação básica geral, ainda serão ofertadas duas aulas de Educação Física semanais?

No contexto destas mudanças, outra que se fez bastante relevante para a rede estadual de ensino do estado de São Paulo, já com a implementação do Currículo Paulista e as adequações à BNCC, foi a criação do Programa Inova Educação, implantado pela primeira vez no ano de 2020 e passará a fazer parte dos itinerários formativos do Ensino Médio, a partir de 2021 (SÃO PAULO, 2019).

O programa, de acordo com a proposição de seu documento, visa ofertar novas oportunidades para alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino

Médio, fazendo com que as atividades escolares sejam mais alinhadas e próximas às realidades dos estudantes, seus desejos e suas vocações (SÃO PAULO, 2019).

De acordo com as diretrizes do programa, que seguem as competências norteadoras elencadas pela BNCC, foram adicionados três componentes curriculares obrigatórios à estrutura de aulas dos alunos, entre eles: tecnologia e inovação; projeto de vida e eletivas. Por conta desses novos componentes curriculares, a carga diária de aula, passou de seis para sete aulas, porém o tempo de cada aula foi reduzido de 50 para 45 minutos (SÃO PAULO, 2019).

No componente Tecnologia e Inovação, os alunos terão uma aula por semana para aprender a usar as novas tecnologias do mundo digital, além de criar e desenvolver projetos da área. Serão abordados temas como: mídias digitais, cidadania digital, além de robótica e programação. Tudo isso integrado ao itinerário formativo escolhido pelo aluno (SÃO PAULO 2019; 2020).

Em Projeto de Vida está a proposta de duas aulas semanais com atividades dinâmicas e oficinas para oferecer suporte no planejamento e organização da vida futura do estudante. Temas envolvendo gestão do próprio tempo, organização pessoal, compromisso com a comunidade, e perspectivas para o futuro, serão abordados (SÃO PAULO, 2019). Isso tudo agregado às expectativas dos jovens, de acordo com o Currículo Paulista do Ensino Médio.

> Com o Projeto de Vida busca-se oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século. Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo (SÃO PAULO, 2020, p.33).

Nas Eletivas, os alunos poderão escolher, a cada semestre, disciplinas para cursar de acordo com seus anseios e interesses, organizando a escolha em duas aulas semanais. Exemplos de disciplinas eletivas são: Empreendedorismo; Educação Financeira; Teatro; Economia Criativa, entre outras (SÃO PAULO, 2019).

Do ponto de vista das legislações e dos documentos oficiais até aqui apresentados, podemos identificar que o Ensino Médio passou e vem passando por diversas mudanças ao longo do tempo. Perpassamos pela primeira legislação, fazendo referência específica ao Ensino Médio, que foi a LDB de 1961 e que trouxe a educação básica dividida entre grau primário e grau médio. Depois da sua

atualização, com a LDB de 1971, houve a instituição da educação de 1º grau e 2º grau. Ambas traziam a Educação Física como uma “prática obrigatória”, porém com poucas sistematizações e bastante assentada em um viés biológico. Em sua última atualização, a LDB de 1996 trouxe a proposição da educação básica que vigora até hoje, composta por: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, apresentou um marco para a Educação Física, trazendo-a pela primeira vez como um componente curricular.

Entre outros documentos e legislações oficiais, foram apresentados alguns mais recentes como a Lei nº 13415/2017 que ficou conhecida como Lei do Novo Ensino Médio. Dentre muitas modificações, trouxe a ampliação da carga horária para 1000 horas anuais e estabeleceu uma nova organização curricular com o currículo do Ensino Médio, contendo uma base nacional comum e uma parte flexível e diversificada denominada como itinerários formativos.

Apresentamos também a BNCC que anuncia unificar a educação em todo o território nacional e o Currículo Paulista. Vale ressaltar que esses dois documentos já contemplam todas as normativas da Lei do Novo Ensino Médio.

Reconhecemos a necessidade de uma reformulação desse ciclo, mas igualmente vemos essas diversas mudanças como expressão do desafio de articular as demandas dos estudantes, o cenário do trabalho e a formação para a cidadania. Porém, como toda mudança, será necessário tempo para entendermos melhor como essas novas legislações irão impactar tanto o Ensino Médio quanto a própria Educação Física dentro do contexto educacional brasileiro.

Nessa conjuntura de um cenário de transições, apresentaremos no próximo tópico, os desafios do Ensino Médio como um todo e depois as dificuldades e os problemas enfrentados pelo componente curricular Educação Física nesse ciclo.

1.2 Desafios do Ensino Médio e a Educação Física

Nos últimos anos o Ensino Médio vem passando por inúmeras dificuldades para se consolidar no âmbito da Educação Básica. Segundo Krawczyk (2009), palavras como crise, apagão, ausência de sentido, vem sendo anunciadas e divulgadas por estudiosos, pesquisadores, políticos, entre outros quando se analisa mais profundamente esse nível de ensino. Já professores e alunos sinalizam

desinteresse, desmotivação e falta de qualidade. Como denuncia Krawczyk (2011, p. 754):

> Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

Ainda nessa perspectiva dos enfrentamentos, Lins e Jacomeli (2006) e Nosella (2015) afirmam que o Ensino Médio carrega em sua trajetória a dicotomia caracterizada por ser ministrado de forma ampla e abrangente, voltando-se para a preparação para o Ensino Superior ou direcionado para uma formação que prepare o estudante para o mercado de trabalho. Ainda segundo Lins e Jacomeli (2006), a compreensão dessa dimensão de dualidade que aflige tal nível de ensino, se estabelece como um embate recorrente, sempre está em pauta.

A abordagem em torno desse desafio para o Ensino Médio parece carregar a ideia de uma ausência de identidade, e, como interroga Krawczyk (2011), será que o Ensino Médio já teve alguma identidade que não tenha sido marcada pela dualidade de formação para o trabalho ou para o ingresso na universidade?

Ainda, de acordo com Krawczyk (2011), o Ensino Médio assume significados distintos para diferentes classes sociais. Enquanto para alguns, cursá-lo é algo tão presente em seus cotidianos, já que se constitui como um caminho “natural” do percurso construído pelos familiares, para outros essa etapa está distante da experiência familiar e, muitas vezes, se interpõe na encruzilhada das necessidades econômicas que enfrentam, sendo reconhecido quase que como um obstáculo frente às demandas emergenciais de sobrevivência.

Além disso, outra questão a ser pensada reside no discurso de que a conclusão da educação básica garantiria a obtenção de um emprego, uma vez que esse argumento vem sendo cada vez mais fragilizado diante dos crescentes índices de desemprego em nosso país.

Nosella (2015) defende que é um equívoco considerar tal etapa da educação como sendo uma fase intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior ou o mercado de trabalho, na medida em que para o autor “[...] é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2015, p. 123). Com esta mesma ideia,

não é à toa que: “Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio” (NOSELLA, 2015, p. 126).

Além da falta de identidade própria e consolidada, Mesquita e Lelis (2015) afirmam que a expansão do Ensino Médio está acontecendo num cenário de recentes políticas educacionais, avaliações externas e insuficiência de professores, sendo necessárias políticas que aliem a formação docente às demandas apresentadas pelos jovens brasileiros. Segundo as autoras, nas últimas décadas diferentes estratégias políticas foram criadas a fim de alavancar tal etapa de ensino, porém sem demonstrar resultados eficientes.

Dentre os principais aspectos para o crescimento do Ensino Médio pode-se listar a necessidade de tornar o Brasil um país competitivo no cenário internacional; as novas demandas trabalhistas que exigem uma formação dinâmica e integral dos alunos e a crescente diminuição da valorização dos diplomas, uma vez que a competitividade tem se acentuado no mercado de trabalho, apresentando níveis de formação cada vez mais complexos (MESQUITA; LELIS, 2015).

Levando em conta esses pontos, Cury (1998), Krawczyk (2009; 2011) e Kuenzer (2011) afirmam que a expansão do Ensino Médio é dificultada por três aspectos: falta de identidade e objetivos claros; dificuldade de acesso e permanência dos jovens; falta de qualidade no ensino oferecido. Junto a isso, ainda cabe sinalizar para: precária estrutura das escolas; inconsistências nas propostas curriculares; parco investimento na formação e na carreira docente, envolvendo os baixos salários, o que tem tornado a carreira pouco atrativa.

No conjunto destas circunstâncias elencadas, uma delas nos chama muito atenção: a categoria docente no Ensino Médio. Os professores são sujeitos fundamentais desse cenário e passam por situações complexas em suas carreiras profissionais, muitas delas vinculadas com esse específico nível de ensino.

> A reforma educacional implantada no Brasil nas duas últimas décadas pode estar na contramão de uma educação de qualidade social. Tem-se, como hipótese, que as novas regulações educativas atribuem mais responsabilidades aos docentes, que não dispõem, nas escolas públicas, de condições apropriadas para realizar o seu trabalho. A nova regulação da política educacional, centrada na eficácia e na responsabilidade da escola, trouxe sérias consequências para os professores, provocando uma reestruturação de seu trabalho (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 730).

Segundo Costa e Oliveira (2011) os professores não possuem condições adequadas de trabalho e muito menos remuneração à altura das responsabilidades que assumem, das demandas e exigências do cargo que ocupam. Tais condições objetivas de trabalho são públicas e socialmente reconhecidas, alimentando uma desvalorização da docência que também pode ser identificada pela baixa atratividade pela carreira do magistério em nosso país.

Para Costa (2013), na maioria dos casos, o Ensino Médio envolve professores de 12 componentes curriculares: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Como dito anteriormente, no estado de São Paulo esse quadro de disciplinas é acrescido com os componentes do Inova Educação, sendo eles: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia (SÃO PAULO, 2019). Em Língua Portuguesa e Matemática se concentram a maior quantidade de professores, fato que se dá pela carga horária semanal maior desses dois componentes curriculares.

Para Costa e Oliveira (2011), esses docentes são, em sua maioria, mulheres, ainda que nessa etapa de ensino haja mais homens atuando em relação às outras etapas. A maioria possui em média mais de 32 anos, são funcionárias públicas, atuando em uma das 27 Secretarias Estaduais de Educação e, como características, possuem muitas aulas, muitos alunos, atuam em mais de um turno e em mais de uma escola. Tais fatores reforçam e evidenciam as precárias condições de trabalho, incidindo diretamente sobre a qualidade do ensino desses docentes.

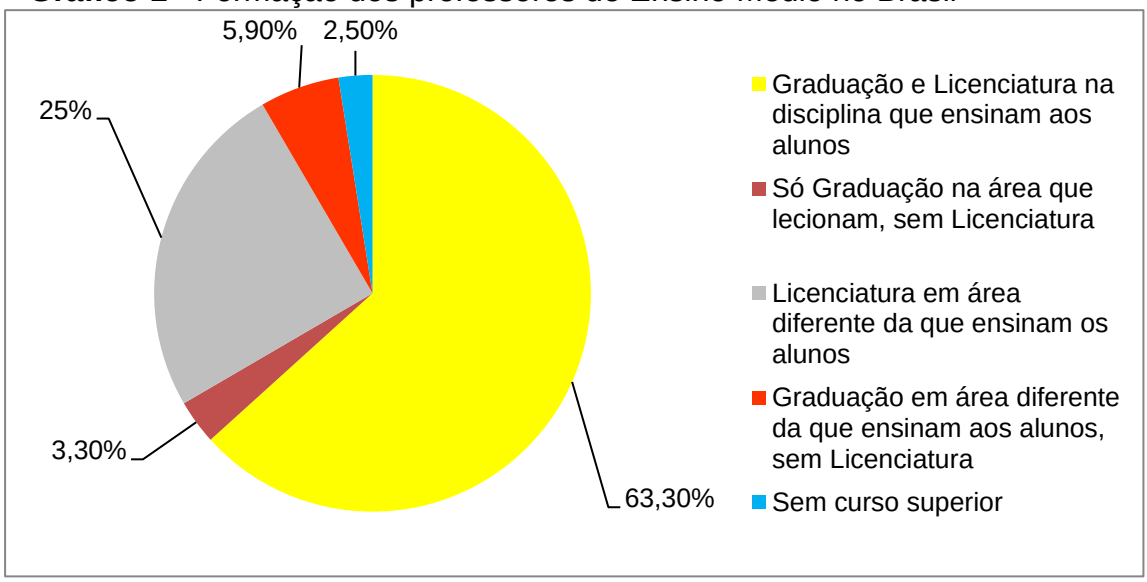
Outra condição que acaba incidindo diretamente na qualidade desse nível de ensino, diz respeito à quantidade de aulas atribuídas a professores não habilitados às disciplinas para qual ministrarão aulas. Física, Química, Matemática e Biologia, por exemplo, sofrem muito com isso, porém a problemática maior está na Física que, de acordo com Costa (2013), tem 74,8% dos professores sem formação específica na área.

Mesmo com o passar dos anos, tal situação se confirma com os dados atualizados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2019).

No Gráfico 1, fica explícito que do montante de professores atuantes no Ensino Médio - 36,7% - não tem a formação adequada para a disciplina que atua.

Tais docentes têm suas graduações em outras áreas, muitos deles, sem licenciatura e, algumas vezes, nem sequer formação superior (BRASIL, 2019).

Gráfico 1 - Formação dos professores de Ensino Médio no Brasil



Fonte: Brasil (2019).

Notamos com isso que apenas 63,3% dos profissionais que atuam nesse ciclo têm as condições adequadas de formação, sendo graduados e licenciados para ministrar as disciplinas que lhe cabem (BRASIL, 2019).

Com relação à baixa atratividade ao cargo de professor no Brasil, Kuenzer (2011) amplia os aspectos já apresentados, incluindo os níveis elevados de estresse e o precário nível de profissionalização dos cursos de carreira para o magistério que, por muitas ocasiões, tem sido visto como uma complementaridade à formação de bacharelado.

Indo ao encontro dessa baixa qualidade da formação dos professores, com a ampliação dos cursos de licenciatura, essa passou a ser uma opção acessível a quem pretende ter uma formação de nível superior, porém, na maioria das vezes, essas ofertas de formação possuem qualidade discutível, não viabilizam o ingresso dos professores em processos seletivos e muito menos os deixam prontos para os desafios das salas de aulas (KUENZER, 2011). Apesar disso, a autora reitera que uma política de formação adequada só faz sentido quando está alinhada à estruturação da carreira de professor, uma política de remuneração que dê condições dignas a classe docente, além de condições adequadas de trabalho.

> A formação de professores do ensino médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente (KUENZER, 2011, p. 683).

Portanto, é de fundamental importância uma formação sólida, além de uma carga horária de trabalho compatível com as demandas e planos de carreira dignos. Concordamos com Costa e Oliveira (2011, p. 745) ao defenderem uma formação de professores que "[...] contemple a tríade ensinar-cuidar-politizar e que oportunize a todos os brasileiros concluir a educação básica com qualidade socialmente referenciada".

Assim como o ciclo do Ensino Médio, como um todo, possui enormes desafios que foram elencados anteriormente, o componente curricular Educação Física também enfrenta muitas dificuldades para sua consolidação. Apesar da Lei 10328/2001 (BRASIL, 2001), que trouxe uma alteração à LDB de 1996 (BRASIL, 1996), indicando a obrigatoriedade deste componente em todas as escolas brasileiras, pesquisas vêm apontando um aumento significativo no afastamento dos estudantes das relações que são produzidas durante as aulas de Educação Física, principalmente entre os alunos do Ensino Médio (DARIDO, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005; CHICATI, 2000).

Na investigação realizada por Darido (2004) foi constatado o gradativo afastamento dos alunos das aulas ao longo dos anos. A autora aplicou questionários a 1.172 alunos de escolas públicas de Rio Claro e os resultados demonstraram um acentuado declínio no interesse e participação nas aulas de Educação Física quando os alunos chegam ao Ensino Médio, a saber: 89,5% dos alunos da 5ª série declararam que participavam sempre das aulas, seguidos por 86,2% dos alunos da 7ª série, todavia na 1ª série do Ensino Médio esse número caiu para 57,1%, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Você participa das aulas de Educação Física em sua escola?

	5a. série	7a. série	1o. ano EM
Participa sempre	89,5%	86,2%	57,1%
Participa às vezes	10,2%	13,1%	23,9%
Nunca participam	0,3%	0,7%	19%

Fonte: Darido (2004, p. 70).

Outro dado desse estudo diz respeito à quantidade de alunos que dizem nunca participar das aulas. Na 5ª série, apenas 0,3%, tendo um leve aumento para 0,7% na 7ª série, chegando aos expressivos 19% de não participantes no Ensino Médio. Dentre as explicações possíveis para esse quadro estão a diminuição das atividades físicas fora do âmbito escolar, sendo praticadas por 70% dos alunos de 5ª série e apenas 48% dos alunos da 1ª série e também a metodologia utilizada pelos professores da disciplina, uma vez que, segundo a autora, as aulas do Ensino Médio são praticamente as mesmas do Fundamental, sendo resumidas a práticas de fundamentos e gestos técnicos esportivos (DARIDO, 2004).

Pereira e Moreira (2005) também evidenciaram resultados semelhantes, uma vez que identificaram que as aulas de Educação Física atendiam aos interesses de apenas 57% dos alunos do Ensino Médio, deixando boa parte descontente ou desinteressado pela disciplina. Para os autores, esse descontentamento de 43% dos alunos devia-se ao modo como as aulas eram propostas, já que de 80 aulas que foram observadas, 70 tiveram o esporte como conteúdo exclusivo (10 voltadas para fundamentos técnicos e 60 para o jogo propriamente dito). Outro fator que parece alimentar o desapontamento dos alunos com a aula foi o descompromisso dos professores de Educação Física com a não participação dos alunos nas aulas, como se o afastamento dos alunos fosse algo “natural” e não causasse qualquer desconforto ao professor.

Chicati (2000) confirma em seu estudo o que já foi apontado por outras investigações sobre o tema, os alunos chegando ao Ensino Médio com uma carência muito grande de conteúdos, visto que na maioria dos casos, eles têm os esportes como conteúdo hegemônico dos anos anteriores, perdendo gradativamente o interesse pela Educação Física.

Analisando alguns estudos mais recentes, autores como Santos e colaboradores (2014) e Brandolin, Koslinski e Soares (2015) trazem dados que continuam atestando o quadro crítico e desafiador da Educação Física no Ensino Médio e vão ao encontro dos estudos citados anteriormente, mostrando que mesmo com o passar dos anos, podemos notar pouca mudança nessa problemática.

Para Santos e colaboradores (2014), é durante os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) que começam a surgir às críticas ao modo como a disciplina é ministrada, sendo essa fase demarcada pelo início da perda de interesse

por parte dos alunos, chegando ao ciclo final da educação básica em uma situação complexa. Dentre os vários motivos destacados nas falas dos próprios alunos, os autores identificaram: conteúdos repetitivos; falta de intervenção pedagógica por parte do professor; confusão da aula como momento de lazer para os alunos saírem da rotina “pesada” da sala de aula, conflitos entre os gêneros, sendo os meninos aqueles que costumam dominar as aulas.

De acordo com Brandolin, Koslinski e Soares (2015), o gênero parece exercer influência sobre a satisfação dos alunos de Ensino Médio com a Educação Física. Para os mesmos autores, alunos do gênero masculino apresentaram três vezes (210%) mais chances de se mostrarem satisfeitos e participarem das atividades do que as meninas. Algo a ser intensamente refletido, uma vez que parece que a escola vem mantendo uma cultura de masculinidade nas aulas de Educação Física, mesmo com inúmeros esforços, ainda com muitas resistências, voltados para a igualdade de gênero e oportunidades entre homens e mulheres.

Tentando decifrar outros motivos de possíveis situações de afastamento das aulas, Fabri, Rossi e Ferreira (2016), trazem em seus estudos, relatos de alunos do Ensino Médio com relação a experiências marcantes que tiveram durante as aulas de Educação Física. As autoras narram o relato de uma aluna que, na 2ª série do Ensino Fundamental, teve uma experiência negativa durante as aulas de Educação Física. Cobrada veemente a sua participação pela professora, ela acabou machucando o pescoço em uma atividade que pedia o movimento de rolamento. Fato esse que se fez muito marcante em sua vida e acabou sendo o preponderante para que a aluna, que hoje frequenta o Ensino Médio, nunca mais se sentisse mobilizada para participar das aulas desse componente curricular.

As autoras também trazem relatos de alunos que tiveram experiências de sucesso ou desafiadoras e isso se fez marcante e mobilizou-os a participar e se engajarem nas atividades propostas (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016). Tais dados reforçam que as experiências trazidas pelos alunos possuem impacto direto no que pensam e fazem durante as aulas e isso pode refletir, de maneira positiva ou negativa, para uma participação ativa durante as atividades propostas pelo professor.

Nardon e Darido (2017), fazendo uma análise mais ampla com relação a essa temática, apontam que esse cenário desafiador e de menor interesse, passa por

alguns pontos cruciais, entre eles: o conteúdo das aulas; os professores e a importância atribuída à Educação Física.

Com relação ao conteúdo pedagógico desenvolvido durante as aulas, os autores apontam que ainda há uma notável predominância do esporte com relação aos outros conteúdos que teriam que ser desenvolvidos. Sendo assim, muitos alunos não veem sentido em participar de uma aula que não trará nada de novo ou desafiador. Além do mais, isso acaba gerando um ciclo vicioso. O estudante se afasta das aulas por conta da sua inabilidade nos esportes ou pouca experiência relacionada a essa temática, ao ponto que essa falta de habilidade e de experiência podem ser frutos da não participação nas aulas. Ciclo esse que se repete e acaba incidindo no grande desafio desse componente no Ensino Médio (NARDON; DARIDO, 2017).

Longe de buscar culpados para esse cenário, é preciso fazer ponderações acerca das condições de trabalho e dificuldades encontradas pelos professores, o que incide diretamente na qualidade da aula e no engajamento dos alunos. Muitas escolas não contam com espaços específicos para as aulas, ou tais espaços apresentam muitas fragilidades, como exposição dos alunos e professores ao sol e à chuva. Fatores esses, somados à baixa remuneração salarial dos professores, trabalhando por longas jornadas em várias escolas diferentes, tendem a comprometer o estabelecimento de seus vínculos com os alunos (NARDON; DARIDO, 2017).

Braghin e Fernandes (2017) vão ao encontro de Nardon e Darido (2017) no que diz respeito aos desafios da Educação Física, no tocante as condições de trabalho docente. Os autores atestaram que o espaço físico, os materiais e a jornada de trabalho do professor, são aspectos desafiadores desse componente curricular e incidem diretamente na qualidade de aula e no engajamento e aprendizagem dos alunos.

Para os autores, o espaço físico, muitas vezes, está longe do ideal para as aulas, dificultando bastante o trabalho dos professores, ainda mais quando atividades como futebol americano, rúgbi ou atletismo são contempladas pelo currículo. Ainda nesta direção, o mesmo ocorre quando o assunto são os materiais. Muitas escolas não possuem materiais adequados ou suficientes para que sejam trabalhadas as habilidades de forma eficiente com os discentes (BRAGHIN; FERNANDES, 2017).

Como pudemos ver, a Educação Física enfrenta inúmeros desafios no Ensino Médio, que envolvem: consolidação, engajamento dos alunos e valorização. Há um reconhecimento de que os alunos vão se distanciando das aulas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, chegando à última etapa em uma situação muito crítica. Experiências anteriores negativas, conteúdos repetitivos e pouca intervenção pedagógica por parte dos docentes, parecem ser alguns dos motivos que fomentam esse quadro de afastamento.

Outro grande desafio apresentado diz respeito aos professores. É necessária uma valorização no que diz respeito à reestruturação da carreira docente, melhores condições de trabalho, além de políticas que realmente incentivem a formação continuada. Tudo isso incidindo em uma possível mudança de cenário no que diz respeito a fomentar a formação adequada e de qualidade de novos professores, uma vez que o Ensino Médio vem apresentando falta desses profissionais em vários componentes curriculares.

Posto toda essa problemática repleta de dificuldades e incertezas, iremos a seguir, fazer uma incursão em alguns estudos que trazem possibilidades para o desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio e que possam nos inspirar e nos mobilizar rumo às mudanças.

1.3 Possibilidades do Ensino Médio e a Educação Física

Para fazermos uma análise pautada em possibilidades efetivas que venham nos dar pistas para o trabalho nessa etapa do Ensino Médio, com relação ao componente curricular de Educação Física inauguramos esse novo olhar voltando-nos para os próprios estudantes: os jovens.

De acordo Mesquita e Lelis (2015, p. 824): “Os jovens são o público ao qual se destina o Ensino Médio. Identificá-los ajuda a compreender o contexto em que se insere a educação secundária no Brasil, atualmente”. Portanto, é de extrema importância uma abordagem com relação a eles, entendendo seus anseios e suas demandas, para assim poder descobrir os motivos que os fazem chegar ao final do Ensino Básico sendo alvo de críticas constantes com relação ao empenho, foco e motivação durante as aulas de todos os componentes curriculares.

Para Krawczyk (2014) muito desse perfil vem do fato dos jovens atribuírem maior prioridade à socialização com outros jovens, deixando a impressão de falta de interesse pela escola. Além do que, nessa fase eles se veem em um cenário repleto de incertezas que costuma ser alimentado pelas novas cobranças familiares e sociais que começam a viver, fazendo com que deem preferência ao imediato/presente e não consigam visualizar o futuro.

Além de Mesquita e Lelis (2015) e Krawczyk (2014), utilizaremos aqui também Dayrell (2007; 2016) e Carrano (2011) para trazer embasamentos teóricos sobre as juventudes, seus conceitos e suas características.

Inicialmente faz-se necessário explicar o motivo do uso do termo “juventudes” no plural. Segundo Dayrell (2016), não existe apenas uma forma de juventude e sim várias, fazendo com que o termo no singular perca esta multiplicidade de sentidos e os diversos grupos sociais que pode abrigar.

> As distintas condições sociais (origem de classe por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016, p. 27).

O autor ainda reitera que a categoria juventude é apenas parte de um processo, que vai ganhando contorno e formas de acordo com o conjunto das experiências vivenciadas pelo indivíduo no contexto social em que é inserido. Isso implica entender a referida categoria como algo mais amplo e não apenas o final de uma etapa ou a entrada para a vida adulta. Além disso, os modos de ser jovem ou as vivências das juventudes envolvem uma heterogeneidade de trajetórias e construções culturais.

Essas juventudes são marcadas por características tanto físicas como sociais. Os jovens ostentam em seus corpos roupas, tatuagens, piercings, brincos, aderindo a um estilo próprio. Estão sempre portando e utilizando aparelhos eletrônicos, como é o caso do celular, muito presente nos dias atuais. Com isso, ganha relevo essa explosão de estilos, caracterizados por uma crescente variedade. Esses modos diversos de ser jovem se revelam na interação com outras pessoas, transitando entre trocas e práticas sociais que fazem sentido para esse grupo, além de ser uma introdução à esfera pública (DAYRELL, 2007).

Ainda que o uso do termo juventudes busque uma ampliação de sentido, há indicadores que ainda trabalham com a questão da faixa etária. Nessa direção, na América Latina há um consenso segundo o Estatuto da Juventude, que os jovens sejam considerados pessoas entre 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Entretanto, Carrano (2011) e Dayrell (2016), criticam tal identificação, na medida em que conceber os jovens apenas pelo fator idade significa simplificar uma realidade muito complexa e que vai muito além disso, envolvendo elementos simbólicos, culturais, econômicos e sociais.

Por outro lado, essa fase da vida também não deve ser encarada como uma transição para a chegada à vida adulta. O jovem não pode ser rotulado como um pré-adulto. Quando isso acontece, a tendência é que esse período seja visto com certa negatividade, pois trata uma pessoa como aquela que ainda não chegou a ser, sendo incompleta. O reconhecimento dos jovens sob esta orientação também não leva em conta suas características e identidades atuais, projetando sempre algo para um futuro. Para além disso, outros problemas sociais como a violência, tráfico de drogas, consumo de álcool, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez são fatores que tendem a avolumar um olhar negativo para a imagem das juventudes, caracterizando-as, equivocadamente, como tempo de vida problemático (DAYRELL, 2016).

Nesse mesmo contexto, Dayrel (2016) ainda afirma que as juventudes são socialmente construídas, sendo simultaneamente uma condição social e um tipo de representação, o que torna difícil delimitá-la apenas por um intervalo estático ou rotulá-la como fase de transição. Trata-se assim de conjugá-las envolvendo tanto as transformações biológicas quanto às diferentes construções históricas e sociais relacionadas a essa fase da vida. O início é marcado por um turbilhão de alterações de ordens biológicas, psicológicas e sociais. É exatamente nesse momento que se tem os primeiros vestígios de início da vida sexual e também a necessidade de uma menor proteção por parte da família, gerando maior autonomia e responsabilidades. Por outro lado, o término desse processo está cada vez menos claro e demarcado. Aspectos que eram tidos como marcadores da passagem para a vida adulta (término dos estudos, casamento, filhos, sair da casa dos pais) estão ocorrendo, cada vez mais, de forma desordenada ou demorando demasiadamente para ocorrer, prolongando essa situação para uma “eterna juventude”.

Todavia, nem todos os jovens vivem sua “condição juvenil” da mesma maneira ou da forma como é vista pela sociedade como a ideal ou dominante. Muitos deles, na verdade, aceleram a chegada a vida adulta por vontades alheias as suas, uma vez que essa etapa é encurtada pela pressão de entrar o quanto antes no mercado de trabalho para auxiliar na renda familiar ou até mesmo pela experiência precoce de uma gravidez, de maternidade ou paternidade. Essas situações, na maioria das vezes, acontecem quando os jovens estão experimentando essas vivências o que acaba contribuindo para abreviar essa fase tão importante de suas vidas (CARRANO, 2011).

Quando fazemos uma ligação entre os jovens que estão introduzidos nas mais variadas juventudes existentes e o ambiente escolar, encontramos uma situação desalinhada e que, muitas vezes, apresenta problemas e críticas vindos dos dois lados (dos alunos e da própria escola). Relacionado a isso, Martins e Carrano (2011) afirmam: “[...] as expectativas dos jovens com relação à vida e ao futuro não são mais as mesmas que aqueles que seus principais representantes – os pais e professores – acreditam ser importantes”. Com isso, faz-se importante oferecer aos jovens possibilidades educativas que estejam alinhadas com suas necessidades, interesses e expectativas.

Ainda sobre a articulação entre jovens e a educação escolar, Dayrell (2007) aponta que para a escola o problema se encontra, em sua maior parte, no jovem e seu caráter individualista, revoltado e desinteressado pelos estudos. Já, para os jovens, o autor aponta o seguinte cenário:

> [...] a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1106, grifo do autor).

Para Dayrell (2007), a escola pouco contribui com a condição juvenil daqueles alunos que pararam o ensino básico antes de sua conclusão, fazendo com que esses se sintam culpados pelo fracasso escolar, alimentando suas lembranças apenas com situações negativas dessa fase. Já para aqueles que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio em sua totalidade, a escola contribuiu parcialmente para a sua formação juvenil. Esse indicador parcial acontece pelo fato da escola ter

perdido a exclusividade de ser o ambiente de socialização dos jovens, pois a socialização vem ocorrendo em vários espaços e tempos fora dos muros escolares. Tais apontamentos expressam o reconhecimento de que a dimensão educativa desses alunos não se reduz às salas de aulas, sendo primordial, nesse sentido, políticas públicas de cultura, lazer e educação não escolar que garantam acesso e que se constituam como espaços públicos que incentivem e ampliem as potencialidades juvenis.

A divergência entre as expectativas dos alunos e as da comunidade/políticas públicas que constituem a instituição escolar aparece como um dos maiores desafios para a consolidação e expansão desse segmento de ensino. É notável que os jovens vão perdendo o encanto pelos estudos ao logo dos anos finais da educação escolar.

> No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada (KRAWCZYK, 2009, p. 29).

Com isso, podemos evidenciar que os alunos do Ensino Médio apresentam particularidades e representações sociais diferentes dos demais níveis de ensino. Estudo de Franco e Novaes (2001) ao fazer um mapeamento do Ensino Médio da Grande São Paulo constatou que: 57% dos alunos eram mulheres e 43% homens, demonstrando um predomínio do sexo feminino no sistema escolar. Com relação às idades dos jovens, 44% dos alunos apresentavam defasagem de idade de um até mais de quatro anos, fato que pode ser explicado por abandonos temporários, repetências, entre outros aspectos. Sobre as expectativas dos estudantes do Ensino Médio, 50% deles afirmavam que a escola poderia proporcionar oportunidades para “ser alguém na vida” e ingressar no mercado de trabalho; 37% tinham como objetivo ingressar no Ensino Superior e a continuidade dos estudos.

Ainda que o estudo de Franco e Novaes (2001) tenha sido realizado há quase duas décadas, o cenário por eles identificado continua se fazendo presente. Reis (2012) diagnosticou que a preocupação dos jovens do Ensino Médio estava voltada

para o mundo do trabalho. Os estudantes investigados realizavam cursos diversos para poder ingressar no concorrido mercado de trabalho, demarcando uma preocupação das famílias e uma maneira de obter, no futuro, um trabalho que oferecesse condições mínimas para uma possível continuidade nos estudos.

A hegemonia numérica do sexo feminino em relação ao sexo masculino citada anteriormente por Franco e Novaes (2001) é corroborada por Souza e Vazquez (2015), encontrando uma predominância de 53,4% do sexo feminino contra 46,6% de pessoas do sexo masculino. Para 78,6% dos alunos, os estudos são a principal forma de ascensão social com possibilidades de empregos e salários satisfatórios. Estes últimos dados se mostram, até certo ponto, contraditórios, pois, como apontado anteriormente, essa etapa da educação escolar é vista com desconfiança e desinteresse por boa parte dos jovens, já que não tem contemplado suas expectativas e nem se mostrado como uma experiência que poderia lhes trazer uma mudança de vida. Com relação à expectativa de continuar estudando após o término da educação básica, Souza e Vazquez (2015) observaram que: 94,4% tinham desejo de continuar os estudos, atestando essa situação de enxergar nos estudos oportunidades de ascensões sociais e financeiras. Apesar disso, 93,4% manifestavam como meta o ingresso no mercado de trabalho assim que concluíssem o Ensino Médio. A continuidade dos estudos, agora no nível superior, se efetivaria com a conciliação da vida profissional, como vemos na Tabela 2.

Tabela 2 - Intenções de trabalhar e seguir estudando (%)

		Pretende começar a trabalhar ou seguir trabalhando?		Total
		Não	Sim	
Pretende seguir estudando?	Sim	6,1	88,3	94,4
	Não	0,4	5,1	5,6
Total		6,6	93,4	100

Fonte: Souza e Vazquez (2015, p. 422).

Ainda com base no estudo de Souza e Vazquez (2015), 88,3% dos jovens pretendem prosseguir os estudos após o Ensino Médio, conjugando o trabalho com os estudos. Apenas 6,1% apresentaram a expectativa de seguir somente estudando. Curiosamente, os dados chamaram a atenção para apenas 5,1% dos entrevistados

que disseram ter a pretensão de começar a trabalhar e deixar os estudos de lado, o que parece evidenciar o grau de importância aos estudos. Dentre aqueles que disseram ter o objetivo de seguir estudando, 83,9% relataram ter como foco fazer uma faculdade; 25,3% fazer um curso técnico; 14,4% realizar outro tipo de curso (SOUZA; VAZQUEZ, 2015).

Essa demonstração de expectativas futuras foi igualmente identificada por outros autores, dentre eles, destacamos Franco e Novaes (2001), Reis (2012), Leão, Dayrell e Reis (2011). Segundo os autores, os jovens depositam nessa fase escolar muita esperança com relação à obtenção de um futuro melhor e sucesso profissional, atribuindo à escola um grande papel nesse processo de conquista. A escola, para os jovens, seria a responsável para a preparação das competências básicas exigidas pelo mercado de trabalho, como: falar em público, trabalho coletivo, preparo para provas vestibulares, concursos e o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Este último tem servido de porta de entrada para as universidades públicas e sido utilizado para programas de bolsas de estudos.

Aguiar e Conceição (2009) investigaram as expectativas e preocupações de alunos do último ano do Ensino Fundamental – 9º ano – com relação à entrada no ciclo subsequente, bem como, os pontos positivos e negativos que identificavam. Na Tabela 3 estão elencados os resultados.

Tabela 3 - Expectativas, pontos positivos e negativos do ingresso ao Ensino Médio

Categorias	Expectativas (%)	Pontos positivos (%)	Pontos negativos (%)
1 - Amizades	24,56	27,30	7,18
2 - Aprender e estudar mais	21,35	11,39	17,53
3 - Vai ser maravilhoso/ vou me empenhar	17,79	6,53	–
4 - Autonomia, liberdade, maturidade e independência	13,88	34,17	–
5 - Começo da vida adulta/preparar para a faculdade	12,46	20,60	10,02
6 - Pressão, tensão, cobranças, falta de tempo	9,96	–	65,28

Fonte: Aguiar e Conceição (2009, p. 108).

Sobrepondo os interesses dos alunos que já estão nessa etapa para os que ingressarão no Ensino Médio, observa-se um contraste de ideias. Segundo Aguiar e Conceição (2009), os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental tinham como maior objetivo fazer novas amizades (24,56%), sendo que aprender e estudar apareceu

como a segunda resposta (21,35%). A preparação para a faculdade e a vida adulta, algo muito abordado pelos estudantes que estão encerrando o Ensino Médio, ficou em penúltimo lugar nas respostas (12,46%). Uma hipótese para essa diferença de objetivos pode se dar, segundo Aguiar e Conceição (2009), pelo fato da discrepância de idade e maturação dos entrevistados, demonstrando com isso que, com o passar do tempo – agora no Ensino Médio – surjam outras expectativas e demandas que ainda não estavam claras no final do Ensino Fundamental.

Aguiar e Conceição (2009) apontam que os alunos chegavam aos anos finais do Ensino Fundamental, animados e esperançosos pelo Ensino Médio:

> Em linhas gerais, percebe-se que os jovens estão animados com a chegada do ensino médio e esperam que lá possam se preparar, tanto academicamente quanto psicologicamente, para o futuro profissional e para a vida adulta, principalmente por meio do ganho de maturidade e autonomia (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009, p. 112).

Tal achado, para Leão, Dayrell e Reis (2011), carece de mais estudos e análises, já que essa animação e euforia acabam diminuindo drasticamente ao longo dos anos do Ensino Médio, dando lugar ao desinteresse e à falta de motivação pelas aulas.

Os estudos de Carrano (2011) destacam que uma das mais importantes tarefas das instituições escolares seria a de incentivar os jovens a realizar escolhas conscientes com relação a sua vida pessoal e com isso auxiliá-lo na construção de valores e conhecimentos que já não são mais impostos pelas famílias. Para recuperar o prestígio e a importância entre os jovens, a escola deveria, de acordo com Martins e Carrano (2011), trabalhar na elaboração de uma linguagem comum entre eles, estreitando as realidades entre a escola e o mundo. A expectativa, ainda segundo os autores, é que os alunos se apropriem da escola como um lugar que os pertence, construindo uma relação que auxilie na formação e na educação deles próprios (MARTINS; CARRANO, 2011).

Como pudemos perceber, as legislações em torno do Ensino Médio foram passando por mudanças e ainda se configuram como desafiadoras para corresponderem aos embates demarcados por esse nível de ensino. Revela-se uma necessidade destas legislações estabelecerem uma articulação com as dificuldades demarcadas pela dicotomia do processo formativo e as carências vinculadas às formações e atuações dos professores.

Para além disso, ainda se mostra muito relevante o estreitamento de vínculo com os estudantes do Ensino Médio, que vivenciam e significam suas juventudes de modo diverso pelas trajetórias e experiências construídas, materializando uma nova demanda que precisa estar presente na escola.

Em vista desse cenário, marcado por pluralidades e uma ampla gama de possibilidades, a Educação Física no Ensino Médio aparece como um campo de estudo que também necessita de atenção e ações que visem estreitar vínculos e aproximações com os interesses e as perspectivas desses jovens com vivências culturais tão distintas entre si.

Por conta disso, optamos por trazer abordagens de estudos mais recentes com alguns autores como Coffani (2016), Maldonado, Nogueira e Silva (2018), Bungenstab e colaboradores (2017), Kawashima e Silva (2020), Pomim (2020), Silva e Caetano (2020) que trazem, em seus trabalhos, possibilidades de ações concretas para as aulas de Educação Física na etapa da Educação Básica e que levam em conta a pluralidade, as necessidades e os interesses das juventudes.

Coffani (2016), em sua tese de doutorado, investigou as práticas corporais ensinadas e aprendidas durante as aulas de Educação Física do Ensino Médio, de escolas de Cuiabá-MT, levando em consideração os vínculos estabelecidos com as culturas juvenis.

Para isso, Coffani (2016) fez uma investigação aprofundada sobre o perfil socioantropológico dos jovens alunos dessas escolas para entender melhor quem eram eles, as suas práticas, as situações que estavam envolvidos, os engajamentos culturais e as relações com a escola. A partir dessas escutas, foram traçadas possibilidades de temáticas a serem trabalhadas e que realmente fizessem sentido para esses alunos.

> As contradições e distâncias das realidades de ensino nos faz pensar que as aulas de Educação Física no Ensino Médio poderiam propor discussões sobre o eixo “Corpo/consciência corporal e Trabalho” com os “jovens alunos”, ao incluir a tematização crítica: da construção histórica do corpo, que resultou na dualidade corpo e mente, com a valorização do trabalho intelectual nas sociedades humanas; a discussão sobre qualidade de vida, saúde e trabalho; trabalho e lazer como direitos sociais; o papel das práticas corporais nas diferentes fases da vida; entre outras (COFFANI, 2016, p. 536).

Tais apontamentos suscitam debates interdisciplinares, envolvendo contribuições de áreas como Artes e Sociologia para abordar o “trabalho, lazer,

consumo e indústria cultural", ou ainda parcerias com Biologia, Física e Química, a fim de se trabalhar as formas anatômicas e cinesiológicas do movimento humano, repetidos exaustivamente por trabalhadores do entorno comercial das escolas. Como sequência, poderia também ser debatido o gasto energético desses trabalhadores, além da importância do lazer e dos exercícios físicos em suas vidas (COFFANI, 2016).

Outra possibilidade elencada, na tese de Coffani (2016) é a abordagem acerca do eixo "Saúde e Sociedade" com discussões reflexivas sobre a relação corpo, saúde e qualidade de vida, debatendo temas como padrões corporais de beleza, nutrição, drogas, entre outros. Foram visualizadas a organização de caminhadas orientadas, passeios ecológicos e ciclísticos. Já para o eixo dos "esportes e sociedade", a proposta é que fossem trabalhados em uma abordagem sociocultural com as temáticas: esporte, mídia e cultura; esporte e violência; esporte e práticas urbanas de lazer; entre outros. Isso tudo, privilegiando esportes que se mostrassem do interesse da cultura juvenil, ali presentes, como: skate, lutas, ciclismo, corrida de aventura, slackline, entre outros.

Na mesma perspectiva de trabalhos interdisciplinares entre a Educação Física e outros componentes curriculares, Kawashima e Silva (2020) trazem uma possibilidade de ensino do desenvolvimento da temática de nutrição e teatro em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Prática essa que foi realizada no Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, campus de São Vicente.

As autoras salientam que um dos pontos fundamentais para o sucesso foi o planejamento participativo no qual os alunos participaram da seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, durante a construção do planejamento anual desse componente. Assim sendo e abordando as temáticas de "atividade física e saúde" e também "nutrição básica e esportiva", a professora de Educação Física e os alunos da 1ª série do Ensino Médio propuseram a elaboração de um teatro sobre o tema para apresentação e conscientização de crianças (de 4 a 10 anos de idade) de escolas rurais da região. Essa ação se revelou como oportunidade para se alinhar a teoria com a prática, fazendo com que os discentes se apropriassem dos conteúdos (KAWASHIMA; SILVA, 2020).

Kawashima e Silva (2020) assinalaram que, com base nessa experiência, foi vislumbrada a oportunidade de um projeto interdisciplinar, uma vez que Língua Portuguesa e Literatura também estavam trabalhando produções textuais e

construções de peças teatrais. Diante desse cenário, foi firmada a parceria interdisciplinar, havendo um diálogo constante entre os professores que fizeram todo o planejamento de maneira conjunta, inclusive os ensaios das peças teatrais. Com base nessas ações, o teatro se tornou um importante recurso metodológico para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à nutrição, língua portuguesa e literatura, tendo sido utilizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física.

Maldonado, Nogueira e Silva (2018) também veem o planejamento participativo como uma ação exitosa para o envolvimento dos alunos, uma vez que é a escuta e espaço para a voz dos jovens fazer tende a envolvê-los mais ativamente nas ações pedagógicas, auxiliando na seleção de conteúdos de seus interesses e que sejam mais significativos para suas vidas.

Os autores ainda fazem a narrativa de um relato de experiência no qual a professora trabalhou com projetos durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio. Para dar início ao planejamento anual, foi realizado um levantamento acerca das práticas corporais que seriam tematizadas. Os alunos puderam usar a sala de informática e também entrevistar parentes e amigos, além de selecionar reportagens relacionadas a conteúdos que pudessem ser debatidos na disciplina. Por meio dos debates e assuntos levantados pelos discentes, ficaram nítidas as representações sociais que os estudantes traziam a respeito desse componente curricular na escola. Tal momento foi oportuno para uma abordagem a respeito do papel e das expectativas das aulas de Educação Física para os jovens desse ciclo (MALDONADO; NOGUEIRA; SILVA, 2018).

Outra ação a ser considerada, foi a elaboração de um quadro com os temas e expectativas elencados no planejamento anual. Tal material ficava exposto na sala de aula para uma fácil visualização dos estudantes e à medida que ideias novas surgiam, eram discutidas durante as aulas. Além do quadro, era mantido um painel de notícias, com o objetivo de fomentar a conexão dos alunos com diferentes tipos de mídias, tais como: filmes, documentários e reportagens. A avaliação do aprendizado acontecia durante o andamento das aulas, por meio de trabalhos, textos e até mesmo seminários, resultando em um evento final para mostrar à comunidade escolar tudo que tinha sido discutido e construído durante o percurso (MALDONADO; NOGUEIRA; SILVA, 2018).

Levando em consideração os interesses e o cotidiano juvenil, os estudos de Bungenstab e colaboradores (2017) apresentam possibilidades no desenvolvimento das práticas corporais de aventura urbana na escola. Temática essa que se relaciona diretamente com a vida e com o contexto social dos jovens alunos e que, por meio da BNCC (2018), foi inserida no contexto escolar.

Para isso, os autores fizeram uma proposta de unidade didática, com oito aulas, pautada em uma classificação das práticas corporais de aventura urbana baseadas em um dos seus elementos principais: o equilíbrio. O Quadro 2 apresenta a proposta citada.

Quadro 2 - Proposta de unidade didática para as práticas corporais de aventura

Número de aulas	Temas	Sub-temas	Atividades propostas/sugeridas
Aulas 1 e 2	1. Compreendendo as práticas corporais de aventura de equilíbrio	- História - Espaço para a prática - Dinâmica/regras - Equilíbrio	- Slides com figuras e vídeos a fim de identificar apenas as PCAs. - Atividade cujo objetivo é formular um texto que contenham regras das PCAs e possíveis espaços para a prática. - A partir dos textos, discutir quais os pontos que as tornam semelhantes, regras que as diferenciam, e locais onde as mesmas são praticadas.
Aulas 3 e 4	2. Práticas corporais de equilíbrio e suas transformações	- Equilíbrio estático e dinâmico como elemento comum. - Possibilidades na escola. - Diversidade.	- Experiência com atividades lúdicas e brincadeiras fundamentadas no equilíbrio Exemplo: -"João Bobo" - "Pique-pega sobre linhas" - "Caderno na cabeça" - "Estátua-bamba"
Aulas 5 e 6	3. Práticas corporais de equilíbrio em corda, fio e fitas	- Sensação de equilíbrio em superfícies fixas e em cordas, fios e fitas. - Possibilidades no espaço escolar.	- "andar/fluir no corrimão" - "andar/Fluir sobre o meio fio" - "Andar/fluir sobre a corda no chão" - "andar/fluir sobre corda suspensa"
Aulas 7 e 8	4. Slackline e os fundamentos básicos	- Técnicas básicas em equilíbrio - Aventura/meio ambiente - Sensação	Movimentos técnicos de: - Subida no slackline - Descer do Slackline - Andar pelo Slackline

Fonte: Bungenstab *et al* (2017, p. 34).

Para essa proposta, Bungenstab e colaboradores (2017) utilizaram a prática do slackline, atividade que envolve o equilíbrio sobre uma fita estreita em uma altura aproximada de 50 centímetros e presa em dois pontos fixos.

Ainda na esteira das possibilidades e das práticas exitosas, Silva e Caetano (2020) abordaram a capoeira nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Temática essa voltada para a pluralidade dos jovens dessa etapa de ensino, uma vez que traz reflexões acerca das nossas origens, da cultura afro-brasileira, suas relações sociais, traçando um caminho para a desconstrução de práticas discriminatórias e possibilitando reflexões sobre grupos de pessoas que tem sido calados, “invisibilizados” e excluídos ainda hoje.

Silva e Caetano (2020) narram dois relatos de experiência nos quais professores trabalharam a capoeira durante as aulas, pautados em uma construção coletiva junto aos alunos, levando em consideração o que eles diziam saber ou que já tinham vivenciado relacionados a esse conteúdo. Em vista da enorme dificuldade de muitos professores de se desenvolver essa temática em suas aulas, dizendo não terem conhecimentos suficientes ou até mesmo não se sentirem seguros para isso, os autores elencaram possibilidades. Uma das proposições sugere uma nova divisão para as aulas, a saber: “(a) Conhecendo a capoeira; (b) Movimentos e golpes da capoeira; (c) A roda de capoeira; (d) Visitação de grupos de capoeira da região; (e) Reflexões, definições e avaliação” (SILVA; CAETANO, 2020, p.112).

O segundo relato, trazido por Silva e Caetano (2020) é de um trabalho pedagógico realizado com duas turmas de Ensino Médio, o qual se desenvolveu em oito aulas duplas. Para uma abordagem ampla e efetiva da capoeira foi empregada a seguinte organização didática: a) Entendendo o contexto em que surge a capoeira; b) A relação teoria e prática e a aprendizagem da capoeira; c) Filme “Besouro”; d) Avaliação. Diante disso, o percurso didático deu início com uma contextualização da temática, buscando fazer um levantamento sobre os conhecimentos que os alunos traziam a respeito da capoeira. Dando sequência, foram realizadas práticas com rodas de capoeiras e golpes como: aú, cocorinha, meia-lua, benção, entre outros. A apresentação de um filme também se fez importante a fim de despertar uma reflexão acerca do contexto histórico e uma relação com o preconceito e o racismo nos períodos de escravidão. A avaliação foi feita de forma contínua durante todo o percurso e por meio de uma prova sobre os conhecimentos aprendidos ao final do percurso (SILVA; CAETANO, 2020).

Pomim (2020) traz um relato da possibilidade de se trabalhar à cultura corporal de movimento por meio do esporte badminton. Isso tudo, tomando por base as três dimensões do conteúdo: procedimental, conceitual e atitudinal.

> O processo de mudança da Educação Física pode encontrar um caminho na utilização das três dimensões do conteúdo, a partir da experimentação de diferentes práticas corporais (dimensão procedimental), proporcionando uma prática pedagógica contextualizada (dimensão conceitual) e aproximando o conteúdo da realidade e dos interesses dos alunos, tornando possível a ressignificação de conceitos e valores (dimensão atitudinal) (POMIM, 2020, p. 69).

É importante ressaltar que, de acordo com o autor, as três dimensões se inter-relacionam durante o percurso pedagógico. No que concerne à dimensão de caráter mais conceitual, solicitou aos alunos que apresentassem seminários acerca do badminton, com os seguintes tópicos: histórico; regras; conceitos; competições; mulheres no badminton. Essa prática de seminário se fez muito importante, uma vez que colocou os alunos como protagonistas na busca do conhecimento (POMIM, 2020).

Dando continuidade à sequência didática, os discentes tiveram vivências de técnicas e movimentos específicos do badminton, de forma gradativa, iniciando por ações mais simples até as mais complexas. A maioria deles não tinham tido vivências anteriores relacionadas ao badminton, muitos deles, inclusive, ficavam à margem das aulas por não terem êxito nos outros conteúdos que eram desenvolvidos, mas isso se alterou, ampliando a participação e envolvimento dos estudantes (POMIM, 2020).

Pensando em uma dimensão mais conceitual e atitudinal, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma exposição de fotografias relacionadas ao esporte trabalhado, fazendo menção a partes do corpo humano. Essa atividade teve como objetivo unir a cultura corporal de movimento com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como forma de atrair o interesse dos alunos que mantinham vínculos com os meios digitais. Por fim, a última atividade de sequência, foi uma proposta de redação, relacionando a dimensão conceitual e atitudinal, a fim de abordar temáticas tais como: participação de homens e mulheres; possibilidades do esporte para pessoas com restrições físicas e cognitivas; histórico; regras; entre outros (POMIM, 2020).

Diante dessa gama de possibilidades e práticas exitosas para o ensino da Educação Física no Ensino Médio, podemos ponderar que é muito importante fazer com que o conteúdo estabeleça vínculos, de alguma forma, com as culturas juvenis e a partir disso trace temáticas que tenham algum significado para esses alunos. Um

exemplo disso são as práticas corporais de aventura, tão presentes no cotidiano desses jovens.

Além disso, é de grande valia um debate interdisciplinar entre os componentes curriculares, podendo ser com Artes, Biologia, Língua Portuguesa, História, entre outros, com o objetivo de amplificar o conteúdo abordado, contribuindo para que os estudantes tenham uma visão global do que está sendo ensinado, facilitando assim a aprendizagem.

Por fim, além da importância de um trabalho abrangente e interdisciplinar, o planejamento participativo também se mostra como uma excelente e exitosa prática para engajar os alunos durante as aulas, envolvendo-os e encorajando-os a manifestar e legitimar suas vozes, sentimentos, sonhos, direitos em todo o processo de ensino.

Vale ressaltar que vários outros estudos, que abordam um cenário de possibilidades para a área da Educação Física, serão apresentados mais adiante por assinalar estreitos vínculos com a teoria da relação com o saber do sociólogo francês Bernard Charlot. Diante disso, no capítulo seguinte, apresentaremos tal teoria, indicando como os estudantes se relacionam com os saberes produzidos na educação escolar e, posteriormente, como essa teoria estabelece vínculos com as aulas de Educação Física, visualizando os saberes que estão envolvidos nelas, bem como as formas de mobilizar os estudantes para um maior envolvimento com as aulas. Aspectos estes que poderão incidir em novas conquistas para os processos de ensino e de aprendizagem.

2. DAS RELAÇÕES COM OS SABERES DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo traz as produções do sociólogo francês Bernard Charlot (1996; 2000; 2001; 2002; 2009; 2012; 2014), delimitando-as como o referencial teórico que embasa esta pesquisa.

O citado autor aborda as várias formas de conexão e de relação dos alunos com o “saber” produzido durante as aulas, inclusive no componente curricular Educação Física, além de elucidar as formas de mobilização que levam os alunos a estarem ativamente envolvidos no processo de aprendizagem.

Inspirados pelas proposições de Bernard Charlot, apresentaremos, posteriormente, diversos autores que versam sobre os saberes que estão imbricados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, focando não apenas em problemas, dificuldades e desafios, mas também nas possibilidades e em exemplos que sejam mobilizadores tanto para os alunos quanto para os professores.

2.1 Da relação com o saber

A teoria de Bernard Charlot é toda pautada sobre o campo das possibilidades e da análise das formas como os alunos se relacionam com os saberes que são concebidos durante as aulas, partindo de uma observação positiva dos fatos, tomando por base o que o aluno pode produzir ou fazer e o que apresenta em suas relações e não naquilo que ele deixa de apresentar ou que lhe falta (CHARLOT, 2000).

Inicialmente, antes de nos aprofundarmos nas maneiras como os alunos se relacionam com as aulas, com os professores e com os saberes produzidos gostaríamos de abordar sobre o fracasso escolar. Termo este, analisado pelo autor para despertar o embasamento e a construção de sua teoria e, com isso, posteriormente começar a traçar uma forma de pensar voltada para as possibilidades e não para as fragilidades. Utilizado, na maioria das vezes e pelo senso comum, nas situações de reprovação, ausência de resultados, recusa a

estudar, transgressão às regras, violências ou a não aquisição de certos conhecimentos ou competências por parte dos alunos, o fracasso escolar é visto, de acordo com Charlot (2000), como se algo estivesse acometendo aqueles que não conseguem aprender ou atingir determinado nível de expectativa criada pelos professores.

Tais apontamentos nos remetem a muitos debates: inicialmente sobre o aprendizado e eficiência dos professores, sobre a qualidade dos serviços (público no caso do ensino público ou particular para instituições privadas), além da igualdade de chances e recursos investidos no sistema educacional (CHARLOT, 2000). Todavia, Charlot (2000) afirma que esse termo é utilizado, na maioria das vezes, de forma equivocada, uma vez que para ele esse fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso.

> Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão. É o conjunto desses fenômenos observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16, grifos do autor).

Apesar disso:

> O “fracasso escolar” não existe; o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16, grifos do autor).

Com base nesses pressupostos, o autor constrói sua análise sobre os motivos que fazem os alunos se encontrarem em situação de fracasso escolar[4].

Para Charlot (1996), os pesquisadores, sociólogos dos anos 1960 e 1970, buscaram mostrar que existia uma correlação estatística entre a posição social do aluno e o seu desempenho escolar. Contudo, como critica Charlot (1996), elas não levavam em consideração casos “marginais” como crianças de classes desfavorecidas que, apesar de tudo, obtinham sucesso nas atividades escolares e

[4] Será utilizada a expressão fracasso escolar para não ser necessário ficar remetendo a explicação anterior, uma vez que esse termo não se refere a algo, mas sim às situações, a alunos e às histórias relacionadas à ausência de alguma coisa.

outras de classes sociais mais favorecidas que acabavam fracassando nos estudos. Essas constatações ficavam sem explicação para essa teoria que, em geral, costumava deixar de lado a história singular de cada aluno no sistema escolar, seus encontros, acontecimentos, relações sociais, etc. É por esta via que Charlot (1996) vai estabelecer a crítica às análises, concebendo-as como teoria da reprodução, já que se mostravam problemáticas em diversos aspectos.

A posição social da família, de acordo com Charlot (2002), não é fator determinante e absoluto para a ocorrência do fracasso, pode sim ter alguma ligação, mas não é a causa de sua origem. Da mesma forma que possa existir uma relação entre filhos de famílias populares e o fracasso escolar, podemos observar também situações contrárias, que fogem desse parâmetro.

> Há o que chamamos de êxitos paradoxais, caso dos filhos de famílias populares que estão na universidade. Conforme a Sociologia da Reprodução, eles estão fora da norma. Também tem filhos das classes médias que fracassam na escola. São minorias, mas existem. E são minorias importantes (CHARLOT, 2002, p. 23).

Nesse sentido, ganha relevo a singularidade de cada indivíduo, as situações nas quais os alunos se encontram em determinado momento de sua trajetória escolar, as atividades, as condutas e os seus discursos, ou seja, a posição que a própria criança/jovem constrói ao longo do tempo.

O ser humano, apesar de ser 100% social, também é 100% singular, uma vez que apresenta características próprias, não tendo em nenhum lugar do mundo uma pessoa igual à outra. Até mesmo no caso de gêmeos idênticos, podemos notar a presença de determinadas singularidades, com peculiaridades diferentes e até mesmo distintas histórias escolares (CHARLOT, 2002).

Em termos gerais, Charlot (2000) explica que para entendermos melhor o aluno que esteja vivendo uma situação de fracasso, devemos levar em conta os seguintes pontos:

> - o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
> - a singularidade e a história dos indivíduos;
> - o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
> - sua atividade efetiva, suas práticas;
> - a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (CHARLOT, 2000, p. 23)

Segundo Charlot (1996; 2000), uma análise pautada em faltas, como: falta de recursos que permitem os alunos aprenderem, falta de apoio e suporte familiar, falta de apropriação do conhecimento, englobando toda uma deficiência sociocultural, acaba circunscrevendo uma leitura “negativa” da realidade.

Indo numa direção contrária, Charlot (1996; 2000) defende que seja feita uma leitura “positiva” dos fatos. Tal leitura não se dá no confronto dos conhecimentos adquiridos com as carências, mas sim vendo de outra maneira o que é lido como carências. Para o autor, é importante verificar o que está ocorrendo com o estudante, qual o sentido da situação para ele, qual os tipos de relações que mantêm com os outros. Trata-se de explicar de outra maneira o que aconteceu com um aluno que fracassa no ambiente escolar, abordando o que ocorreu com ele, o que ele pensou e não unicamente o que fez de errado ou onde falhou.

A partir desta leitura, Charlot (2000) parece evidenciar uma preocupação centrada no sujeito, pois, para ele, o aluno é, antes de tudo, uma criança ou um jovem confrontado com a necessidade de aprender e de se relacionar em um mundo com os mais diversos tipos de conhecimentos. Ressalta Charlot (2000, p. 33) que um sujeito é:

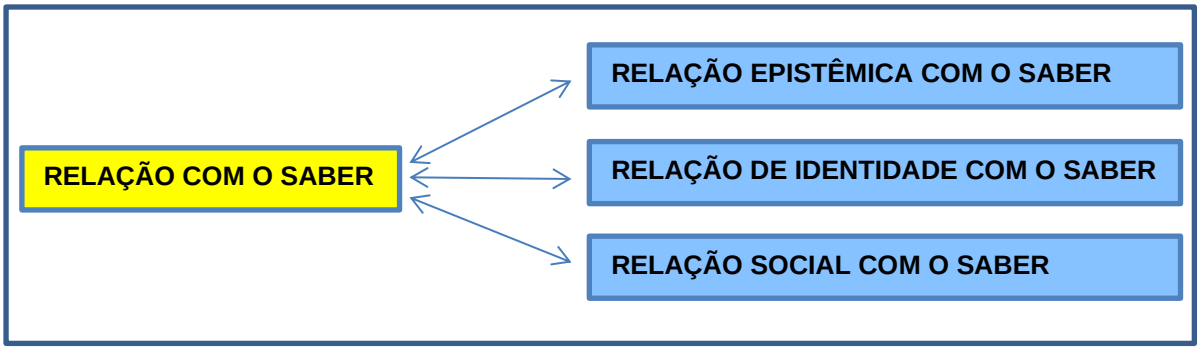
> - um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
> - um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
> - um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Com base nestes apontamentos, o autor defende que o ser humano é um ser social, provido de relações consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e com os outros. Na escola não é diferente, os alunos se relacionam com as aulas, com professores, colegas, conteúdos, com o ambiente físico a sua volta, entre outros. Esse conjunto de elementos relacionais dará origem ao que o autor denominou de “relação com o saber”, ou seja: “[...] a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...]” (CHARLOT, 2000, p. 80).

A relação com o saber pode ser constatada no ambiente escolar quando se observa que alguns jovens que tem o desejo de aprender, estão abertos ao aprendizado de algo novo, demonstrando certa disponibilidade para isso. Porém, outros parecem pouco dispostos a aprender e, muitas vezes, se recusam explicitamente a realizá-lo. Esses últimos costumam ser chamados de preguiçosos, desmotivados, entre outros termos, contudo, para Charlot (2001), essas manifestações se expressam pelas relações que esse jovem tem com o saber. Para ou autor, não estar aberto à aprendizagem ou disposto a isso é, de qualquer maneira, uma relação com a aprendizagem.

Surgem, deste modo de olhar, algumas outras relações que se concatenam com esse saber que o sujeito está em contato e contribuem para a construção de um sentido e de um significado para aqueles que irão aprender. A figura 5 demonstra resumidamente essa conjuntura.

Figura 5 - Relação com o saber



Fonte: Elaborado pelo autor (Adaptado de Charlot, 2000, p. 68).

Na relação epistêmica com o saber, o aprender é a atividade de se apropriar de um saber que ainda não se tinha, podendo ser ligado a objetos, locais, pessoas ou atividades.

A relação de identidade com o saber estabelece que o aprender está ligado à referência histórica do sujeito, as expectativas criadas por ele, sua relação social, a imagem que produz de si e a que quer deixar para que os outros vejam.

E a relação social se liga com o saber que abrange “o mundo”, “eu” e o “outro” em um processo em que o sujeito depende de uma teia de relações sociais para aprender (CHARLOT, 2000).

Ainda segundo Charlot (2000, p. 65): “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Por esse caminho, o autor apresenta as

“figuras do aprender”, que são situações nas quais o saber e o aprender se apresentam para as crianças e jovens. No Quadro 3 apresentamos, definimos e exemplificamos essas “figuras”.

Quadro 3 - Elucidando as figuras do aprender

Figuras do Aprender	Definição
Objetos de saberes	São aqueles objetos nos quais existe um saber incorporado. Temos como exemplos: livros, apostilas escolares, obras de arte, programas de televisão que abordam temas culturais, entre outros.
Objetos de uso	São objetos em que a utilização deve ser aprendida pela criança. Desde os mais simples, como: pente, escova de dente, talheres. Até os mais elaborados, como: computadores, *notebooks*, celulares ou aparelhos digitais.
Atividades a serem dominadas	Dentre elas pode-se citar a leitura, a natação, jogar futebol, descascar uma fruta, entre outras.
Dispositivos relacionais e formas relacionais	Aqui entram as relações sociais, amorosas, formas de agradecimentos, entre outros exemplos.

Fonte: Elaborado pelo autor (Adaptado de Charlot, 2000, p. 66).

Nessa conjuntura das figuras do aprender, Charlot (2000) traz a visualização de três formas de relação epistêmica com o saber.

Com relação à primeira, o aprender pode estar relacionado à apropriação de um objeto virtual (o saber), incorporado em objetos empíricos (livros, apostilas, materiais didáticos), de posse de pessoas que já conhecem o caminho (professores). Diante disso temos o saber-objeto ou saber-enunciado. Um exemplo disso são as apostilas didáticas, utilizadas nas unidades escolares, que trazem conteúdos para serem transmitidos aos alunos por meio dos enunciados escritos.

Já a segunda forma seria a atividade de passar do não domínio ao domínio de uma atividade ou de um objeto. Por meio disso apresenta-se o saber-domínio. Podemos visualizá-lo quando os alunos aprendem a utilizar um lápis, uma tesoura ou até mesmo a dançar nas aulas de Educação Física.

A última forma está ligada ao ato de aprender e a se relacionar com as pessoas, entendê-las, ser solidário, empático, entre outros exemplos. Com isso, temos o saber-relacional, que pode ser amplamente visto em atividades de socialização e cooperação, como trabalhos em grupos.

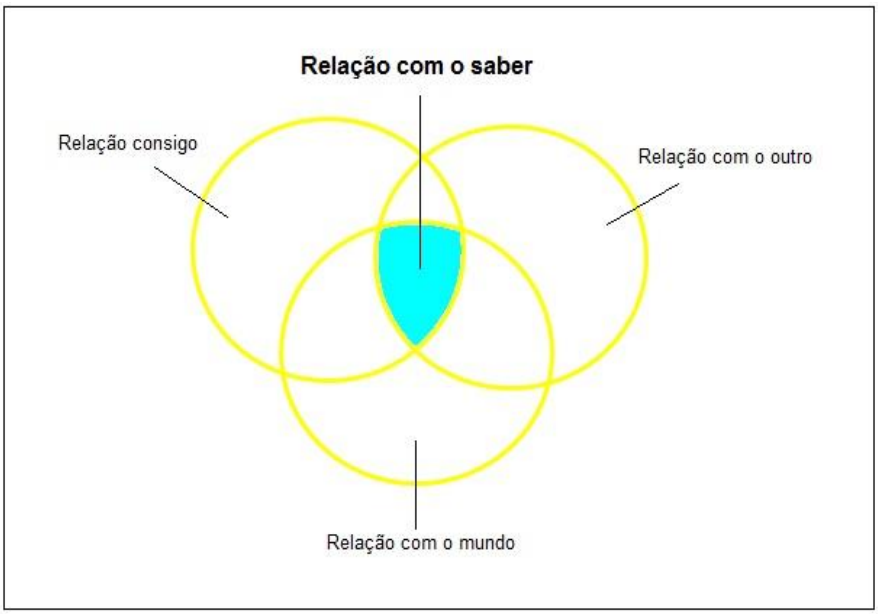
De maneira geral, aprender é ter propriedade sobre aquilo, interiorizando algo, tornando-o seu, pois, para Charlot (2001, p. 21): “[...] o sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias”. Esta apropriação do saber também pode ser vista como o processo de significação construído pelo sujeito quando vivencia alguma prática corporal, aspecto bastante comum nas aulas de Educação Física.

Na perspectiva do autor, aprender e ensinar são ações que se correlacionam. Aprender é um movimento interior, porém indissociável do meio exterior. Já ensinar é uma ação que se inicia fora do sujeito, porém só se efetivará se houver um movimento interior do mesmo. O aprendizado é um ato de construção que só é possível pela intervenção do outro, já o ato de ensinar só será concluído com sucesso caso encontre o sujeito em construção (CHARLOT, 2001).

Sendo assim, aprender é uma relação que está entre duas atividades: a primeira é a humana, produzindo aquilo que se deve aprender; a segunda é a atividade propriamente dita na qual o sujeito que aprende está engajado. A mediação entre estas duas atividades é feita por aquele que ensina ou aquele que forma e, no caso do ambiente escolar, pode ser o professor ou um livro didático (CHARLOT, 2001).

Sintetizando esse conceito, o autor afirma que toda relação com o saber é uma relação consigo, é uma relação com o outro e também uma relação com o mundo, como ilustra a Figura 6.

Figura 6 - A relação social com o saber



Fonte: Elaborado pelo autor (Adaptado de Charlot, 2001, p. 27).

Como podemos notar, trata-se de uma relação consigo no sentido de que está diretamente ligada àquele que aprende, com o que ele aprende e com ele mesmo. É uma relação com o outro, pois o "outro" aparece como mediador do processo (pais, professores, amigos ou até mesmo o autor de um livro). E, por fim, é uma relação com o mundo, uma vez que o sujeito nasce, cresce e se desenvolve em certo lugar na sociedade, com determinada cultura ali existente (CHARLOT, 2001).

Ainda sobre essa perspectiva, considerando que o ensino se dá numa relação de reciprocidade, tanto professor quanto alunos carregam a responsabilidade para este envolvimento neste processo. Por conta disso, o referido autor vai cunhar o termo "mobilização" ao invés de "motivação".

> Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender. O que permite uma aula ser interessante? (CHARLOT, 2014, p. 74).

Segundo o autor, pensando no significado e nas origens do termo, mobilizar é colocar algo ou recursos em movimento, relativo à ação, sendo algo de dentro (interno da pessoa). A motivação, ainda que também tenha um caráter intrínseco,

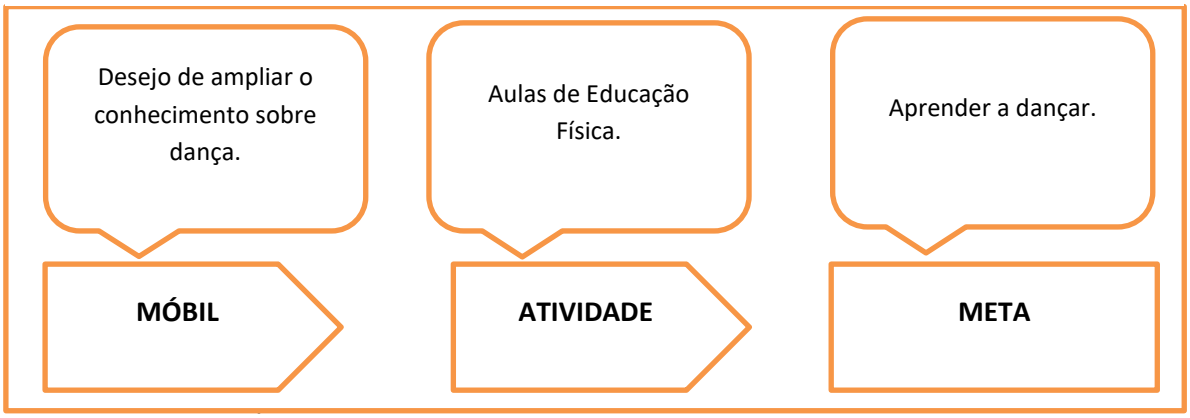
sofre um apelo maior do exterior, de fora, na medida em que costuma ocorrer sob as influências de algo ou de alguém.

Com base nas explicações do autor e em concordância com elas, o termo “mobilização”, fazendo jus a esse compromisso em parceria (professor-aluno-alunos), parece se adequar ao campo que aqui pretendemos investigar (CHARLOT, 2000; 2014).

Além de se relacionar com a dinâmica de movimento, o ato de mobilização está relacionado a conceitos de recurso e móbil. O móbil são as razões que geram a ação, a movimentação ou a entrada em uma atividade. Essa atividade por ser definida como o conjunto de ações que são promovidas pelo móbil, mas que visam alcançar algo, uma meta. Essa meta é o resultado final que as ações ou todas as atividades engajadas conseguiram alcançar (CHARLOT, 2000).

Trazendo para o contexto escolar, a Figura 7 apresenta uma analogia com o conceito citado. O móbil de um aluno pode ser a vontade de ampliar o seu conhecimento sobre dança, se apropriando de novos movimentos. As aulas de Educação Física assumem, assim, o papel de atividade[5], o que permitirá ao aluno alcançar a meta que é aprender a dançar. Portanto, a razão inicial para ele atingir a meta foi o desejo de ter um conhecimento maior, aprendendo habilidades novas, para alguma situação específica, seja ela uma festa ou algum evento com os amigos.

Figura 7 - Mobilização



Fonte: Elaborado pelo autor.

[5] Quando fazemos menção à Educação Física como atividade é meramente para ilustrar e fazer uma analogia, de maneira bem didática, da teoria de mobilização de Bernard Charlot. Uma vez que, de acordo com a LDB 9.394/96, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Pensando nessa apropriação dos saberes escolares, é necessário um engajamento coletivo entre escola, professor, aulas, conteúdos e os alunos, para que se crie um ambiente favorável e de mobilização para o sucesso na aprendizagem. Os discentes precisam ver um sentido ou um valor no que fazem nas aulas e na escola para que assim se engajem e participem ativamente das atividades. De acordo com Charlot (2000, p. 55),

> A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móbeis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica, supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis...

Pensando em um cenário de engajamento coletivo, entre professores e alunos, faz-se necessário abordar o fato de que além do aluno, o professor também precisa estar mobilizado à prática docente. Como o professor se mobiliza frente a um cenário com tantas adversidades? Qual a sua fonte de desejo ao entrar em uma sala de aula? Para Charlot (2012, p. 14) estas interrogações evidenciam uma situação ainda mais delicada, já que “[...] ser professor não é produzir diretamente o resultado de sua ação profissional”. Neste sentido, o professor não depende só de si, depende diretamente do aluno, ou seja: se o aluno não estudar, ele não irá aprender e irá fracassar. Por essa via, a mobilização docente precisa incitar a mobilização dos alunos, havendo assim uma dupla articulação (CHARLOT, 2012).

Com base nessa proposição, Charlot (1996; 2000; 2001; 2012) traz algumas formas de mobilização dos alunos e, consequentemente, do professor, dando início a esse processo pela relação de sentido que os alunos precisam estabelecer com os saberes que serão transmitidos. De acordo com o autor “[...] a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela” (CHARLOT, 1996, p.49). Na maioria das vezes, para Charlot (1996), os saberes aprendidos têm a conotação estritamente escolar, por isso, não fazem sentido aos alunos, pois não dialogam com a realidade vivida por eles e acabam expressando algo idealizado e futuro.

O que faz sentido para o aluno é algo que está diretamente ligado com alguma situação que lhe aconteceu e que apresenta relações com outras coisas de

sua vida, situações passadas ou que ele se propôs a realizar. Quando algum estudante diz que aquilo tem sentido para ele, está indicando tal importância, valor e relação com algo vivido. Porém, quando afirma que determinada atividade não faz o menor sentido, é algo que não se relaciona com ele, não tendo valor (CHARLOT, 2000).

Além da questão do significado, podemos observar outro ponto muito importante para a mobilização: os alunos precisam ter prazer ao estudar. Só prosseguirá engajado e estudando, aquele que encontra alguma relação de prazer com essa atividade. Quem encara isso de maneira pesarosa e contrariada, com certeza não dará continuidade aos estudos (CHARLOT, 2012).

Segundo Charlot (2012) essa relação de sentido e também de prazer, que faz com que o aluno realmente aprenda e se relacione com os saberes transmitidos, pode ser resumida no que ele chama de “equação pedagógica”. Essa equação seria: aprender = atividade intelectual + sentido + prazer.

Ainda assim, a construção de um ambiente favorável e de mobilização para a entrada do sujeito na atividade de relações com o saber desperta algumas problemáticas levantadas por Charlot (2001), que são: Por que e para que fim o sujeito se mobiliza? Qual o desejo que sustenta essa atividade? Qual a postura que assume esse sujeito que aprende? Para Charlot (2001), a questão central está em compreender como se desencadeia a entrada do sujeito no aprender e, estando em atividade, o objetivo passa a ser o entendimento das formas de sustentar essa mobilização.

2.2 Os saberes e as aulas de Educação Física

Buscando compreender as relações que os alunos estabelecem com os saberes que são produzidos durante as aulas de Educação Física e também algumas ações que sejam mobilizadoras para a aprendizagem, analisamos alguns autores que trazem em suas obras conexões entre a Educação Física Escolar e a teoria de Bernard Charlot (1996; 2000; 2001; 2002; 2009; 2012; 2014).

Dentre eles, daremos relevo às produções de Schneider e Bueno (2005), Oliveira (2011), Venâncio (2014), Betti e colaboradores (2015), Antunes (2016), Kawashima (2018) e Kawashima e Moreira (2020).

Para iniciar nossa imersão nestes estudos, o primeiro trabalho que iremos abordar é um estudo do próprio Charlot (2009) que, mesmo não sendo exclusivamente um teórico da Educação Física, volta-se estritamente para este componente curricular.

Segundo o autor, a Educação Física ainda busca uma identidade enquanto disciplina escolar e tem como ambição ser valorizada de maneira semelhante aos demais componentes curriculares, como: Matemática, Português ou Geografia. Todavia, a Educação Física, felizmente não pode ser vista e nem comparada às outras disciplinas, uma vez que ela lida com formas diversas de aprender e não unicamente a apropriação de saberes-enunciados. Essa diferença deve ser valorizada e enaltecida, se encarada da forma correta (CHARLOT, 2009).

Um cenário recorrente do esforço da Educação Física para se aproximar dos demais componentes curriculares é, segundo Charlot (2009), um desvio de foco para o “falar de”, correspondente aos saberes-enunciado que estão amplamente presentes nos outros conteúdos escolares, deixando em segundo plano o “fazer com”, que se apresenta por meio do saber domínio, relacionado com o corpo e as atividades a serem dominadas.

Nesse contexto, Charlot (2009, p. 240) traz as seguintes reflexões:

> Há de esquecer, pelo menos num primeiro momento, a obsessão pela definição e legitimação da Educação Física como disciplina de ensino igual as demais. A primeira questão não é: “o que deve ensinar a Educação Física?”, ainda que essa questão deva ser respondida no fim da reflexão. A primeira questão é: “O que um aluno pode aprender naquele momento da semana escolar designado como Educação Física?”.

Schneider e Bueno (2005), ao dialogarem com a teoria de Bernard Charlot, buscaram identificar e compreender os saberes produzidos pelos estudantes durante as aulas de Educação Física. Para isso, foram aplicados questionários aos alunos do Ensino Médio com o objetivo de investigar o que aprenderam durante essas aulas. Com base em uma análise dos dados orientada para uma leitura positiva dos fatos, eles deram mais foco ao que os alunos tinham realizado e conseguido, deixando as falhas e carências em segundo plano (CHARLOT, 2000; 2001).

Os autores classificaram as respostas em dois grupos, conforme demonstrado no Quadro 4. O primeiro envolveu àqueles alunos que disseram ter

aprendido coisas relacionadas aos/às: esportes, regras, exercícios físicos e normas de convivência. O segundo grupo de respostas trouxe situações de alunos que declararam não ter aprendido nada, julgando negativamente as aulas ou as atitudes do professor.

Quadro 4 - Reação dos alunos ao que se aprende nas aulas de Educação Física

	Resposta positiva	Resposta negativa
Questão 5 O que você faz e aprende nas aulas de Educação Física? O que o seu professor ou professora mais ensina?	Aprendo: Vôlei, handebol, futebol Vôlei, um pouco de cada coisa Natação Vôlei, todos os esportes Regras do jogo, educação Exercícios para postura, regras dos jogos, limites, competição Como se deve jogar Aprendo a gostar dos esportes Ensinam os fundamentos e as regras A não ultrapassar os limites físicos A não querer mostrar que é melhor que o outro A ter paciência A simplicidade	Nada Na verdade o nosso professor não ensina nada Não sei Apenas nos manda jogar É uma continuação do que já sei O professor ultimamente não ensina muito, só deixa a bola A maior parte do tempo não ensina nada O professor não ensina a parte teórica dos esportes Fazem discriminação - esporte para meninos e esporte para meninas Apenas entrega a bola e manda jogar Nada além do que já sei

Fonte: Schneider e Bueno (2005, p. 31).

Para, além destes resultados, Schneider e Bueno (2005) também identificaram grande dificuldade dos alunos em transformar o que sabiam e tinham aprendido, durante as aulas, em linguagem escrita. Com isso, os autores concluíram que, para futuras investigações, um recurso importante seria pedir para os alunos demonstrarem o que “sabem fazer com” dentro daquilo que percebem como aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, Charlot (2000) indica que quanto maior a variedade de saberes relacionados com seu corpo, maior será a dificuldade de transmitir isso de maneira verbal ou escrita.

Tal constatação permitiu a Schneider e Bueno (2005), assentados no referencial de Charlot (2000), identificar o acesso a um saber que parecia se vincular às peculiaridades da Educação Física enquanto componente curricular, ou seja,

tratava-se de dominar algo ou um saber inscrito no próprio corpo, e não de saberes objetos, os quais a apropriação se dá por meio da posse de enunciados linguísticos.

Oliveira (2011), em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar o ponto de vista dos alunos com relação às aulas de Educação Física, além dos motivos de interesse e desinteresse apresentados por eles. Quando perguntados sobre o que aprendiam durante as aulas, as respostas remeteram à diferentes relações com o saber.

Fundamentado pelas figuras do aprender, Oliveira (2011) agrupou as respostas dos alunos de acordo com as suas características. Na dimensão dos saberes objetos, os alunos afirmaram que aprendiam as regras esportivas, noções de saúde, teorias, conteúdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), história e elementos da cultura corporal. Com relação ao domínio de uma atividade, eles constataram aprender a como praticar esportes e as técnicas dos esportes. E quanto aos dispositivos relacionais, disseram aprender sobre trabalhar em grupo, respeitar os outros e conviver com as pessoas.

Venâncio (2014) traz uma análise sobre o que a Educação Física, enquanto componente curricular escolar, sabe sobre a relação dos alunos com o saber que é produzido durante as aulas.

Partindo disso, a autora discorre sobre o tema e faz um alerta, concordando com Charlot (2019), para que os professores se preocupem não com o que ensinar, mas sim com o que os alunos devem aprender durante as aulas de Educação Física. É provável que se fizéssemos essa pergunta às pessoas nas ruas ou até mesmo aos estudantes, eles nos diriam que seria fazer exercícios físicos, aprender a jogar bola, aprender a brincar, praticar atividades físicas e se divertir. Todavia, orientada pelos pressupostos de Charlot, Venâncio (2014) vai elucidar outros meios para acessar as respostas dos alunos para a questão, defendendo que:

> 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. (VENÂNCIO, 2014, p. 57).

Com isso, Venâncio (2014) expõe uma crítica aos instrumentos utilizados para identificar a aprendizagem, o que inclui as avaliações organizadas por sistemas institucionais federais, estaduais e municipais que levam em conta, principalmente, disciplinas que abordam os saberes enunciados orais e escritos, esquecendo-se de outros aspectos imbricados em outros saberes (CHARLOT, 2000).

Venâncio (2014), ao investigar as relações que os alunos estabeleciam com os saberes nas aulas de Educação Física, ouviu os estudantes por meio de grupos focais. Após uma análise interpretativa sobre as respostas dos alunos, chegou ao indicativo de que essa relação estava ligada à três fatores primordiais: i) depende do interesse dos alunos; ii) exige envolvimento dos alunos; iii) exige criatividade dos alunos.

A dependência de interesse do aluno se dá no sentido de que as aulas são espaços nos quais os sujeitos, de diferentes singularidades, estarão em permanente diálogo, por isso os interesses estão ligados à maneira com que eles irão reconhecer as situações educativas. Venâncio (2014) sugere que a diversão pode ser um dos acessos para que o interesse por esse ou aquele saber se concretize.

A exigência do envolvimento dos alunos se dá na necessidade de mobilização, ou seja, no engajamento ativo e desejoso de agir, descobrindo as razões de estar ali com as pessoas e fazendo alguma coisa. Uma das estratégias da autora para isso foi à realização do planejamento participativo das aulas (VENÂNCIO, 2014).

A relação dos alunos com o saber produzido durante a aula de Educação Física exige criatividade por parte deles. Venâncio (2014) atribui isso ao fato de que, além da presença, a participação e o engajamento coletivo durante as aulas, é preciso que os alunos se sintam desafiados, de modo que possam criar, recriar, expressar e expor possibilidades relacionadas ao contexto da aula, partindo de ideias geradas pelos próprios alunos.

Antunes (2016) ressaltou a variedade de saberes que são produzidos durante as aulas de Educação Física. O autor menciona que tais saberes poderão acontecer por meio do repertório corporal, porém não exclusivamente dessa maneira, uma vez que tal componente curricular não trabalha somente com o movimento - “saber-domínio”, e sim com várias manifestações, como a leitura e a escrita.

Ampliando os processos de compreensão de sua proposição, Antunes (2016) dá exemplos de saberes que os alunos devem ter contato, como: aprender a jogar

um jogo ou esporte; ouvir, assistir e pesquisar sobre ele; aprender a respeitar o companheiro, adversário, técnico ou o árbitro. Esse leque de possibilidades, segundo Charlot (2000), envolve: o saber-domínio, o saber-objeto e o saber-relacional.

Acerca dessa gama de saberes, que estão imbricados nas aulas de Educação Física, Charlot (2009) afirma que eles se complementam, e dá o exemplo da teoria do nado. Conhece-la não impede o afogamento, mas permite ao sujeito outras formas de nadar que ampliam a educação do corpo. Da mesma forma que, saber outras formas de nadar, pode enriquecer o discurso sobre o nado.

Kawashima e Moreira (2020) reconhecem que independente da perspectiva abordada, é imprescindível que os alunos tenham total compreensão do sentido das aulas de Educação Física. Para isso, as experiências que serão vivenciadas precisam estabelecer algum tipo de relação com o mundo, com ele mesmo e com o outro (CHARLOT, 2000).

> [...] é preciso estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vivê-las para que façam sentido para alguém. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito (KAWASHIMA; MOREIRA, 2020, p. 30).

Quando o aluno afirma que a aula de Educação Física é um momento de lazer, de se divertir, de brincar ou que não se aprenderá absolutamente nada, isso demonstra os tipos de relações que foram estabelecidas por ele durante as aulas e fica claro que as experiências vivenciadas não tiveram sentido para si (KAWASHIMA; MOREIRA, 2020).

Ainda que consideremos relevante entendermos sobre como os alunos se relacionam com os saberes nas aulas de Educação Física, é igualmente importante a compreensão da maneira como é realizada a mobilização para que haja essa relação. É nessa direção que os estudos a seguir apontarão.

Kawashima (2018) pondera que quando o professor planeja e ministra uma aula, isso deve ser o móbil (razão) para atingir uma meta (objetivo), sendo que ele deve tentar mobilizar recursos para que os alunos estabeleçam relações com os saberes do componente Educação Física e assim aprendam algo. Além disso, segundo a autora, quando o aluno se depara com aulas de Educação Física que

apresentam conteúdos variados, é gerada uma gama diversa de oportunidades e situações de experimentação e vivência, contribuindo para que os alunos despertem o desejo e a vontade de agir, sendo isso mais um móbile, ou seja, aquilo que produz a movimentação (interna) para a entrada na atividade.

Um exemplo prático que Kawashima (2018) utilizou para mobilizar os alunos durante as aulas se deu com o ensino do rafting e do kart, na medida em que estes conteúdos chamavam a atenção dos alunos ao ingressarem no Ensino Médio, deixando-os ansiosos para a prática. Para alguns olhares mais desatentos, isso poderia sugerir uma forma de “motivação” (algo externo) para os alunos participarem das atividades, porém a autora relata que essas aulas só ocorreram em um momento mais adiante do Ensino Médio (2º bimestre da 2ª série), e até chegar a esse período os alunos estavam aprendendo e compreendendo outros conteúdos que dariam base ao rafting e ao kart. Esse processo de construção, de acordo com Kawashima (2018), permitiu que os alunos identificassem um sentido e articulação em tudo o que estavam aprendendo, não sendo mais apenas uma “motivação externa” e sim uma mobilização a partir de uma boa prática pedagógica.

Antunes (2016) chegou à conclusão que a mobilização se dá de maneira mais efetiva a partir do momento em que os estudantes aprendem um conteúdo do qual participam ativamente na escolha, no planejamento e na avaliação, gerando assim um significado para eles.

> Nesse caminho proposto, como então articular o interesse dos estudantes e os saberes da Educação Física na escola? Uma hipótese está no planejamento do conteúdo, por meio de uma leitura semiótica, que considere a mobilização, a interação e a significação como três grandes eixos estruturantes da experiência (ANTUNES, 2018, p. 16).

Mobilização essa também sinalizada por Oliveira (2011), uma vez que o autor verificou que 75,6% dos alunos achavam importante participar na escolha dos conteúdos, serem ouvidos e poderem exercer o direito de opinar. Segundo eles, isso traria maior interesse e, consequentemente, agiria mobilizando os estudantes a se engajarem nas aulas. Tal prerrogativa é explicada pela teoria de Charlot (2000; 2001), quando afirma que o estudante será mobilizado quando encontrar sentido naquilo que está fazendo, atribuindo um valor real à atividade.

Por outro lado, Kawashima (2018) afirma que, segundo a leitura positiva dos fatos de Charlot (2000; 2001) e longe de querer fazer um “desinventamento”

pedagógico, mesmo quando os alunos apontam não terem aprendido nada, alguma relação com o saber foi estabelecida. Tomamos como exemplo aquelas aulas nas quais o professor “rola a bola”, deixando os alunos bem à vontade. Até nelas, segundo Charlot (2000), os alunos desenvolvem certas relações com os saberes, relacionando-se com os outros, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Já que para estar envolvido nessa prática, terão que ter autonomia, respeitar os colegas e as regras impostas pelo grupo no jogo ou na atividade escolhida.

Ainda com relação à significação das ações de mobilização, um cenário recorrente na Educação Física é o equívoco de confundi-la, até mesmo entre os alunos e outros professores, como o momento de praticar esportes ou de “jogar bola”. Kawashima (2018) analisou relatos de alunos que disseram reconhecer as aulas de Educação Física como sinônimos de esporte e, nesta direção, pontua a autora:

> O aluno só pode atribuir significado àquilo que vivenciou, experimentou, conheceu. Se, para ele, a Educação Física é “uma aula de esporte” é porque foi apenas o esporte que conheceu, ou seja, a relação que estabeleceu com os saberes nas aulas do Ensino Fundamental, com seu professor e colegas (KAWASHIMA, 2018, p.117, grifos da autora).

Dando relevo a essa perspectiva, os resultados encontrados por Oliveira (2011) corroboram esse peso cultural do esporte em nossa sociedade. O autor buscou investigar, o ponto de vista dos alunos com relação às aulas de Educação Física, além dos motivos de interesse e desinteresse apresentados por eles. Um dos questionários aplicados pelo autor perguntava aos alunos o que eles mais gostavam nas aulas e as respostam podem ser visualizadas na Tabela 4.

Tabela 4 - O que os alunos mais gostam nas aulas de Educação Física?

O que mais gostam	N	%
Esportes e jogos coletivos	32	33,9
Sair de sala	15	16,5
Diversão com os amigos	8	9,2
Aula livre	6	9,2
Aulas práticas	6	5,5
Novos conteúdos	5	6,6
Brincadeiras	3	2,7
Outros	12	16,5
Total	**87**	**100**

Fonte: Oliveira (2011, p. 60)

Essa valorização dos esportes, por parte dos alunos, talvez esteja ligada com o forte apelo que esse conteúdo tem na mídia e até mesmo pelo discurso que ouvem de professores que ainda trabalham com o viés esportivista em suas aulas.

Para Kawashima e Moreira (2020), isso acontece porque, provavelmente, esse aluno não teve vivências anteriores ou não conheceu nada diferente dos esportes. Segundo os autores: “Como podemos dizer que não gostamos ou valorizamos algo que não conhecemos, que nunca experimentamos?” (KAWASHIMA; MOREIRA, 2020, p. 30)

Outra pesquisa que ganha ênfase diante dessa relação com o saber e a mobilização nas aulas de Educação Física, é a de Betti e colaboradores (2015). Nela, entre outros itens, os autores investigaram as formas como os alunos se relacionavam e se apropriavam dos saberes propostos durante as aulas. Os autores questionaram 445 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado de São Paulo, sobre o que os professores mais ensinavam nas aulas de Educação Física e o que eles mais gostariam de aprender. Nas respostas, notou-se a superioridade da categoria “esportes”, tanto no que os alunos declararam ser mais ensinado, quanto no que disseram ter vontade de aprender (BETTI *et al*., 2015).

A cultura do esporte está enraizada em nossa sociedade, logo é plausível que eles tenham essa predileção, uma vez que de acordo com Charlot (2000), é algo que estabelece relação de sentido para os estudantes, estando ligado com o que vivenciam, ouvem e veem frequentemente. Soma-se a isso o fato do Brasil ser

apelidado de “país do futebol”, além da quadra da escola, em sua maioria, ser poliesportiva, possuindo linhas exclusivas de quatro modalidades esportivas: futsal, voleibol, basquete e handebol.

Betti e colaboradores (2015) também identificaram alguns conteúdos que os alunos disseram ter vontade de aprender, porém afirmaram não ser frequentemente ensinado pelos professores, como: lutas; atividades rítmicas, danças e músicas; ginásticas. Com base nos resultados, os autores inferiram que a ampliação dos conteúdos tratados nas aulas de Educação Física tem um potencial favorável de mobilização para a aprendizagem.

Com relação à supremacia dos esportes nas aulas de Educação Física, parece, em nosso ponto de vista, haver um equívoco quando ocorre a culpabilização do conteúdo esportes nas aulas. Será mesmo que parar de ensinar esportes nas aulas de Educação Física resolveria, por exemplo, o afastamento de muitos alunos das mesmas? Responderíamos que não, pois, como já anunciava Pierre Parlebas em 1969 (citado por BELBENOIT, 1974), o esporte não é do bem ou do mal, mas o modo como é ensinado pode conduzir à formação dos alunos para qualquer uma dessas direções. Vendo sob esta perspectiva, poderíamos dizer ainda que, nas aulas de Educação Física, a problemática não está somente em diversificar os conteúdos, negando um e privilegiando outros, mas também no modo como esse ensino é realizado.

Autores como Kunz (1994), Bracht (2000) Reverdito e colaboradores (2008) e Ferreira e colaboradores (2016) já expuseram em seus estudos que o conteúdo esportivo, nas aulas de Educação Física, carece urgentemente de intervenções didático pedagógicas, a fim de se aproximar dos princípios abordados pela escola e até mesmo presentes no Projeto Político Pedagógico dessas instituições.

Há cerca de três décadas, os estudos de Kunz (1994) já apresentavam esse diagnóstico. Para o autor, o esporte deve ser “tratado” pedagogicamente na escola, com o intuito de atribuir um significado menos central ao rendimento máximo, permitindo aos educandos vivenciar práticas que deem prioridade ao rendimento possível e também à cooperação.

Reverdito e colaboradores (2008) afirmam que a escola não pode, de forma alguma, negar a manifestação das práticas esportivas, porém elas devem ser tratadas com um cunho educativo. Para eles, o problema é que muitas vezes, nas escolas isso não acontece e ocorre a reprodução do modelo esportivo de alto

rendimento, com características como: ênfase na competição; vitória a qualquer custo; carência de enfoque educativo; valorização dos mais habilidosos; exclusão dos alunos que possuem mais dificuldades; regras rígidas que imitam o esporte formal.

Sobre esses aspectos, Ferreira e colaboradores (2016) vão ao encontro de Bracht (2000) e Reverdito e colaboradores (2008), ao enfatizar a relevância do esporte no ambiente escolar e valorizar a sua importância e expressividade nas diversas áreas da sociedade. Porém, as mesmas autoras abordam que o seu ensino deve ser pautado sobre a construção de experiências significativas para os estudantes, embasado em um processo de inclusão e envolvimento de todos. Além disso, esse conteúdo deve ser ministrado de maneira reflexiva e crítica, debatendo desde suas transformações históricas e até mesmo os seus novos sentidos culturais.

> Como exemplo de possibilidade de temas para ensino crítico do conteúdo esporte, podemos citar a prática esportiva e suas relações de gênero, com questões de oposição entre homens (fortes e corajosos) e mulheres (frágeis e delicadas); o doping no esporte, utilização de substâncias proibidas para melhoria do desempenho; a violência, brigas de torcida e nas disputas esportivas; as relações com o mundo do trabalho, atletas como trabalhadores, foco nos bons resultados; o esporte e o lazer, locais disponíveis para a prática esportiva no tempo livre, reivindicação de espaços (políticas públicas); o preconceito racial, proibição de atletas negros antigamente e discriminação racial no esporte atual; as mídias e o esporte, consumo de massa, supervalorização do futebol masculino e esquecimento de outras práticas, manipulação midiática, entre muitas alternativas (FERREIRA *et al*., 2016, p. 143).

Diante desses aspectos apresentados, surge a necessidade de “ressignificar” tal conteúdo, tão importante nas aulas de Educação Física. Partindo desta ótica, Sadi, Costa e Saco (2008, p. 25) trazem a possibilidade dessa mudança de sentidos por meio do trabalho com os jogos esportivos. Para os autores “[...] o ensino de esporte, nesta perspectiva, deve ser baseado na complexidade, criticidade, reflexão e análise”. Com base nisso, é apresentada a importância de uma intervenção pedagógica, com vistas a adaptar novos espaços físicos e até mesmo materiais, com os quais os alunos deverão interagir. Nessa linha de raciocínio, é nítida a importância do papel do professor em prol de mudanças práticas, de procedimentos, bem como da elaboração de novos objetivos.

Nessa situação e diante de toda a revisão de literatura realizada, optamos, nesta pesquisa, por trabalhar com os jogos esportivos, balizados por princípios como a participação e valorização de todos, adaptação de espaços e materiais, regras flexíveis que atendam as demandas dos alunos, a fim de ressignificar os sentidos e significados para o conteúdo esportes, que como citado anteriormente, vive o dilema de, ao mesmo tempo, ser o mais requisitado e aclamado pelos alunos, por fazer relação direta com a vida dos mesmos, mas também por carregar dinâmicas "naturalizadas" de exclusão e de repetição (NARDON; DARIDO, 2017).

Portanto, apresentamos a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, indicando que os alunos podem, em certos momentos e por determinadas razões, estarem em situações transitórias de afastamento das aulas, assim sendo, necessitam de ações mobilizadoras para que estabeleçam relação de sentido com o conteúdo apresentado pela escola, fazendo florescer o desejo de aprender. Na Educação Física não é diferente, sendo imprescindível que o aluno tenha entendimento do significado das aulas e isso esteja de alguma forma conectado a sua realidade ou algo que ele já tenha vivenciado. Nesse sentido, o planejamento participativo, no qual o aluno se engaja ativamente na escolha dos conteúdos, planejamento e avaliação, estimula o protagonismo juvenil e se mostra como uma excelente forma de mobilizá-los a aprendizagem.

No capítulo seguinte, será apresentada a trajetória metodológica do presente trabalho, com a abordagem da pesquisa, as técnicas de coleta e registro de dados, caracterização dos participantes, além das ações realizadas e os procedimentos utilizados para análise dos dados.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

No presente capítulo será realizada uma apresentação do itinerário investigativo construído durante o trabalho. Inicialmente serão demarcadas a natureza e as características da pesquisa empreendida; as técnicas de coleta realizadas e as formas de registros dos dados. Posteriormente, serão evidenciadas: a caracterização dos participantes do estudo, incluindo o contexto investigado; as ações realizadas durante o processo de intervenção nas aulas; os procedimentos que foram utilizados para as análises dos dados.

3.1 A abordagem da pesquisa

Levando em conta que o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as relações dos estudantes com os saberes da Educação Física no Ensino Médio que os conduzem a se afastarem das aulas, bem como as ações mobilizadoras na perspectiva de construir outras relações com essas aulas, o presente trabalho tem natureza qualitativa, pois se alinha aos elementos de caracterização apresentados por Moreira (2002), a saber: reconhecimento da subjetividade; interesse para compreender a situação na relação com o contexto, já que isso influencia o comportamento do sujeito; flexibilidade na condução do estudo, marcado por caminhos que vão sendo construídos ao longo do processo. Para Minayo (2012, p. 623),

> O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Outra característica marcante da pesquisa qualitativa que converge com o nosso trabalho diz respeito ao fato de que, para produzir um conhecimento sobre situações ou fenômenos humanos e sociais, é muito mais importante compreender e interpretar todo o cenário e a situação do que simplesmente descrevê-lo. Isso ocorre

sem que haja perda do rigor metodológico, objetivando a compreensão dos mais variados elementos vistos nos episódios abordados durante o trabalho (TOZONI-REIS, 2007).

Dentro do espectro das investigações de caráter qualitativo, nosso estudo se balizou pela pesquisa-ação. Uma de suas características se refere a sua realização em ambientes onde acontecem as próprias práticas, sendo concebida para a resolução de um problema coletivo no qual os participantes (alunos e professor de Educação Física) estão envolvidos em uma ação conjunta em busca de uma solução para algo (FRANCO 2005).

Embora a presente investigação privilegie o lado empírico, ela não deixa de fazer relação com os quadros de referencial teórico, sem os quais a pesquisa não teria sentido. Para Pimenta (2005), a pesquisa-ação tem como pressuposto que os sujeitos envolvidos são componentes de um mesmo grupo que possuem objetivos e metas em comuns, dedicados a encontrar soluções para um problema que emerge no contexto em que atuam. Diagnosticado o problema, o pesquisador tem o papel de contextualizá-lo em um cenário mais amplo, a fim de conscientizar os envolvidos para que haja as ações de transformações da situação.

Com base nesses aspectos, Toledo e Jacobi (2013) declaram a importância da pesquisa-ação para a área da educação. Para os autores,

> [...] evidencia-se o uso da pesquisa-ação como extremamente adequada na área da educação, já que ambos os processos objetivam estimular a autonomia dos sujeitos, por meio da construção dialógica de saberes, o desenvolvimento de práticas cidadãs e a busca de soluções para os problemas de forma participativa (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 169).

Ainda dentro das características envolvidas nesse tipo de pesquisa, o presente trabalho se enquadra no conceito de pesquisa-ação estratégica. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação estratégica deve ser previamente planejada pelo professor/pesquisador, todavia, ao longo do processo, por se constituir como algo flexível. Sob essa perspectiva, a investigação contou com a participação dos estudantes para pensar, planejar e agir em parceria com o professor/pesquisador, podendo mudar trajetórias inicialmente definidas.

Cumpre lembrar, no entanto, que a pesquisa em si se entrelaça com a ação e carrega dois propósitos, quais sejam: se constituir como uma pesquisa que busca identificar e compreender a forma como os alunos se mobilizam durante as aulas de

Educação Física junto ao ensino médio; realizar um processo efetivo de mobilização dos alunos nessas aulas a partir da realização de atividades de ensino. Esse duplo propósito se justifica pelo fato do pesquisador também cumprir simultaneamente o papel de professor da turma em que foi realizado todo esse processo.

3.2 Técnicas de coleta e registros de dados

Antes do início da pesquisa, houve autorização prévia da equipe gestora da escola para a realização da proposta de investigação por parte do professor/pesquisador que atuava como docente na instituição escolar. Em seguida, foi solicitado aos responsáveis pelos alunos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) e para os estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), de modo que autorizassem a realização e a participação no estudo.

A obtenção dos dados ocorreu ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2019, nas próprias aulas de Educação Física, uma vez que o professor responsável por lecionar tais aulas também era o pesquisador do estudo. Ao todo, para esta pesquisa, foram realizadas 12 aulas duplas, com duração de 100 minutos cada, ou 24 aulas de 50 minutos cada. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram as seguintes: 1) questionário; 2) entrevista; 3) roda de conversa; 4) diários de aula (feitos pelo professor/pesquisador).

Os questionários apresentaram perguntas abertas e fechadas para identificar os possíveis motivos que poderiam contribuir com o desinteresse dos alunos pelas aulas. Essa técnica consiste em apresentar ao participante, diretamente pelo pesquisador, questões definidas anteriormente (TOZZONI-REIS, 2007). O uso de questionário exige do pesquisador alguns cuidados especiais, como: clareza nas informações pretendidas; questões claras e que garantam o entendimento por parte da pessoa que irá respondê-los, levando em conta o seu nível social e escolar; uma sequência lógica e progressiva, com precisão e nitidez, levando a respostas curtas e objetivas (CHIZZOTTI, 1998).

No decorrer da pesquisa foram aplicados dois questionários aos alunos da turma, sendo que, o primeiro deles (Quadro 5), aplicado na primeira aula para os 20 alunos presentes, continha duas perguntas fechadas e teve como objetivo realizar

uma sondagem inicial sobre a participação da turma nas aulas de Educação Física e os motivos que estariam por trás de uma possível não participação.

Quadro 5 - Questionário 1

Nome:

1. Você participa de todas as aulas de Educação Física?
( ) Sim ( ) Não

2. Caso sua resposta tenha sido não, qual o motivo?

( ) Não gosto de praticar atividades física.	( ) Não gosto de esportes.
( ) Não gosto das atividades propostas pelo professor.	( ) Não gosto do professor.
( ) Atestado médico (problemas de saúde).	( ) Tenho vergonha.
( ) Não gosto da forma como são divididos os times.	
( ) Outro motivo (descreva):_____	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe destacar que os resultados desse primeiro questionário evidenciaram algo que a literatura já havia apontado inicialmente: os esportes (ou os modos de ensiná-los) sendo um dos fatores preponderantes para o afastamento dos alunos dos saberes envolvidos nas aulas de Educação Física.

Mas qual esporte é esse que faz com que os alunos não se envolvam e se afastem das atividades propostas nas aulas? Segundo Reverdito e colaboradores (2008), o transtorno se dá pelo fato de, muitas vezes, as escolas reproduzirem a dinâmica institucionalizada do esporte, ou seja, uma repetição do esporte de alto rendimento, com as mesmas regras rígidas, valorizando e exaltando os vencedores, excluindo as diferenças, fomentando a competição excessiva.

Diante desse equívoco, fica claro, que o problema não está no esporte em si, mas em seu modo de ensinar. Desta forma, ele deve sim ser abordado no ambiente escolar devido a toda a sua presença social na realidade dos alunos/jovens, todavia, assentado em novos valores, outras dinâmicas e condutas pedagógicas que não se alinhem ao esporte de alto rendimento.

Uma alternativa para esse processo de mudança pode se dar, sob nosso ponto de vista, por meio dos jogos esportivos, que segundo Sadi, Costa e Saco (2008), são uma possibilidade de trazer novos sentidos a essa prática, a fim de descontruir os pressupostos trazidos pelas mídias (que acabam sendo introjetados

pelos alunos) e ressignificar esse conteúdo, com um viés pedagógico, de maneira crítica, reflexiva e inclusiva.

Com base na proposta dos jogos esportivos, elaboramos uma sequência didática, que será apresentada adiante, com contextualização inicial e apresentação de diversos jogos e esportes para os alunos para que, no final, eles tivessem elementos para construírem coletivamente um jogo “mobilizador” e que atendesse as demandas de participação de todos da turma, inclusive daqueles que pouco se envolviam com as aulas.

Posto isso, o segundo questionário (Quadro 6) foi mais específico, sendo aplicado na parte final da intervenção realizada, mais especificamente nas aulas 19 e 20, já no processo de construção do jogo “mobilizador” e apenas para os seis alunos que continuavam não participando das aulas. Com duas perguntas de natureza aberta, buscou investigar novamente os motivos da não participação nas aulas e algumas características que julgassem ser mobilizadoras para que pudessem participar de um jogo.

Quadro 6 - Questionário 2

Nome: Data:
1. Qual o motivo de você não participar de todas as aulas de Educação Física? 2. O que teria que ter em um jogo para você participar?

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante frisar a diversidade de conteúdos que permeiam as aulas de Educação Física, tais como: jogos e brincadeiras; danças; esportes; ginásticas; lutas; práticas de aventura; entre outros. Porém, devido a todo o cenário descrito anteriormente, justificamos a nossa escolha pelo trabalho com os jogos esportivos.

Outra forma utilizada para obter os dados durante o percurso foram as entrevistas com os alunos. Toda entrevista segue um roteiro definido, cujo grau de sistematização definirá a quantidade de sua estruturação, podendo ser estruturada ou semiestruturada. De acordo com as demandas do trabalho em questão, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Segundo Tozoni-Reis (2007, p. 29):

> Entrevista semiestruturada é a técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre

> de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa.

Esse tipo de abordagem foi escolhida justamente pela necessidade de uma conversa “menos formal” e mais próxima ao aluno, a fim de investigar o tema pertinente à pesquisa. Para Tozoni-Reis (2007, p.45): “[...] nesse tipo de entrevista, é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão”. Foram realizadas três entrevistas. A primeira seguiu o roteiro apresentado no Quadro 7, orientada pela dinâmica de um roteiro semiestruturado, pois envolveu certa flexibilidade no diálogo com os envolvidos. Os entrevistados, totalizando cinco alunos, foram escolhidos porque não estavam participando das atividades realizadas nas aulas 9 e 10 e nas aulas 11 e 12, buscando assim, um mapeamento dos motivos que estavam levando-os a não participação.

Quadro 7 - Roteiro inicial da entrevista 1

1. Por que você não está participando da aula hoje?

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda entrevista se deu por conta de uma necessidade diagnosticada pelo professor pesquisador, ou seja, durante uma atividade, nas aulas 11 e 12, um aluno, que não costumava participar, estava se divertindo muito, dando risada e interagindo com colegas que faziam a aula. Constatado isso, foi realizada uma entrevista com esse aluno para explorar a situação ocorrida. O roteiro da entrevista está no Quadro 8.

Quadro 8 - Roteiro da entrevista 2

1. Quais os motivos que fazem você não participar das aulas?
2. Você não gosta de nenhum tipo de aula de Educação Física?
3. Aconteceu alguma situação diferente para você não gostar de jogar?
4. Tem alguma atividade que você tem vontade de fazer?

Fonte: Elaborado pelo autor.

O último conjunto de entrevista (Quadro 9) ocorreu na parte final da intervenção, após a construção do jogo “mobilizador” e teve como objetivo fazer uma avaliação de todo o processo de construção e da vivência do próprio jogo. Para isso,

foram escolhidos para a entrevista um total de seis alunos, sendo três alunos que tiveram participação ativa e frequente nas aulas e três alunos que não participavam regularmente, porém auxiliaram no processo de construção do jogo e também participaram da atividade do jogo em questão.

Quadro 9 - Roteiro da entrevista 3

1. O que você achou do jogo criado?
2. Você acha que nós atingimos os objetivos de criar um jogo que seja mobilizador e faça com que todos participem?
3. Qual característica do jogo você acha mais mobilizadora?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra forma de coleta de dados foi por meio das rodas de conversa. Estratégia essa fundamental para debater sobre a situação, criação de possibilidades para alteração dos cenários, além de eventuais conflitos ocorridos durante as aulas. A técnica, segundo Melo e Cruz (2014, p.31),

> [...] é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

Como o próprio nome faz menção, a roda de conversas permite uma interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, tanto os que participavam frequentemente quanto os que pouco se envolviam nas atividades das aulas, em um formato de entrevista em grupo. Nem sempre existe um consenso entre as ideias e opiniões apresentadas, podendo, muitas vezes, gerar debates, discussões produtivas e provocações a respeito do assunto abordado. Com isso o professor pesquisador, como moderador da roda de conversa, deve ficar atento para tentar garantir a participação igualitária de todos, atendendo os critérios estruturais da discussão. As rodas de conversas também assumem um caráter de processo para o estudo, na medida em que, novos horizontes vão aparecendo ao longo das conversas, apontando possíveis aspectos para a compreensão da realidade e superação dos problemas elencados (MELO; CRUZ, 2014).

Durante o percurso metodológico foram realizadas cinco rodas de conversa. A primeira, que aconteceu nas aulas 3 e 4, teve o objetivo de situar os alunos sobre o quadro de desinteresse apresentado por eles nos questionários, aplicados na primeira aula, além de explicar os objetivos das aulas de Educação Física e também o que seria realizado durante o semestre letivo. A segunda roda de conversa ocorreu durante as aulas 11 e 12, e abordou um conteúdo específico, ou seja, a classificação dos jogos, sendo que também foi feita uma análise sobre as características desses jogos que mais agradavam a turma. Já a terceira, quarta e quinta, desenvolvidas durante as seis últimas aulas (19 a 24), foram destinadas à construção e avaliação do jogo que foi criado pela turma.

Os diários de aula foram produzidos pelo professor/pesquisador com base na perspectiva de Zabalza (2004), reconhecendo-os como documentos nos quais os docentes fazem registros escritos sobre os fenômenos identificados e as impressões que constroem durante as situações vividas em aula. Ainda segundo o autor: “A principal contribuição dos diários [...] é que permitem fazer uma leitura diacrônica dos acontecimentos” (ZABALZA, 2004, p. 16), com essa característica fica mais nítida a evolução dos fatos para que sejam feitas análises posteriores. De maneira geral, Zabalza (2004) afirma que os diários devem se basear em três aspectos importantes relacionados à periodicidade. O primeiro diz respeito à regularidade, sendo necessário que o autor garanta uma continuidade e sistematização dos fatos escritos. O segundo seria a representatividade dos fatos, sendo fundamental que o diário seja um relato o mais fiel possível dos acontecimentos que estão sendo descritos. Por fim, é importante a sua continuidade estrutural, pois caso haja uma quebra na estrutura, falando-se hora de um assunto e hora de outro, perde-se a perspectiva do conjunto, ficando muito difícil fazer uma análise posterior dos fatos.

Ao longo da pesquisa foram produzidos 12 diários de aula, tendo sido feitos um para cada aula dupla. No decorrer de cada aula, eram anotados alguns tópicos principais em uma ficha, como: tema da aula; alunos não participantes e ocorrências. Ao final do período de aulas, era realizada a produção detalhada do diário das aulas daquele dia com uma escrita mais aprofundada, tendo como base a ficha utilizada no decorrer da aula, contendo todo o desenvolvimento da aula, as impressões do professor/pesquisador, os objetivos e as informações detalhadas dos acontecimentos.

Quadro 10 - Coletas realizadas ao longo do desenvolvimento das aulas

Datas	Coletas realizadas	Participantes
Aulas 1 e 2 20/08/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
	- Aplicação de questionário 1.	- 20 alunos.
Aulas 3 e 4 27/08/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
	- Roda de conversa.	- 21 alunos.
Aulas 5 e 6 03/09/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
Aulas 7 e 8 10/09/2019	- Produção de diário de aula	- Professor-pesquisador.
	- Entrevista 1.	- 2 alunos.
Aulas 9 e 10 17/09/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador
	- Entrevista 1.	- 3 alunos.
Aulas 11 e 12 24/09/2019	-- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
	- Entrevista 2.	- 1 aluno.
	- Roda de conversa.	- 18 alunos.
Aulas 13 e 14 01/10/2010	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
Aulas 15 e 16 22/10/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador
Aulas 17 e 18 29/10/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador
Aulas 19 e 20 12/11/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador
	- Roda de conversa.	- 19 alunos.
	- Aplicação de questionário 2.	- 6 alunos.
Aulas 21 e 22 19/11/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
	- Roda de conversa.	- 18 alunos.
Aulas 23 e 24 26/11/2019	- Produção de diário de aula.	- Professor-pesquisador.
	- Entrevista 3.	- 6 alunos.
	- Roda de conversa.	- 19 alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 Caracterizações dos participantes e do contexto da pesquisa

A turma escolhida para realização da intervenção foi uma 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do interior do estado de São Paulo, realizando o atendimento a um público de baixa e média renda do próprio bairro. A turma em questão contava com 22 alunos no total, sendo 13 meninos e 9 meninas (Quadro 10). Apesar desse quantitativo (22 alunos), o diário de classe dessa turma continha 32 alunos, apresentando 10 alunos transferidos para outras escolas, o que parece evidenciar a alta rotatividade de estudantes (que entram e não permanecem na turma) neste nível de ensino, destacando o problema da permanência na escola, como assinalado anteriormente.

Tal situação confere evidência a essa revelação quando analisamos a quantidade de turmas que a escola tinha à época da pesquisa. No Ensino Fundamental, somando os períodos da manhã e da tarde, eram dez turmas, sendo três sextos anos, dois sétimos anos, dois oitavos anos e três nonos anos. Já o Ensino Médio, presente somente no turno da manhã, era composto apenas por cinco turmas, com duas primeiras séries, duas segundas séries e uma terceira série. Tais dados reforçam a problemática, já indicada por Cury (1998), Krawczyk (2009; 2011) e Kuenzer (2011) com relação à dificuldade de acesso e permanência dos jovens nesse ciclo da educação básica. Como professor da escola, ministrando aulas para os dois ciclos, noto claramente essa redução dos alunos, incidindo na diminuição das turmas do Ensino Médio. A única terceira série presente na escola, no ano de 2019, acabou sendo formada por alunos de duas turmas, do ano anterior, que tiveram que se juntar devido ao alto número de desistência e evasão ao longo de 2018, impossibilitando assim a formação de duas terceiras séries para o ano seguinte.

Entre as cinco turmas de Ensino Médio da escola, essa foi selecionada para integrar o estudo por causa de suas características marcantes e relevantes para o trabalho, dentre estas:

- ✓ Excessivamente desinteressada e apática, não somente nas aulas de Educação Física, mas em todos os outros componentes curriculares, particularidades estas sinalizadas por todos os outros professores que lecionavam na escola.
- ✓ Turma que trazia consigo a “herança” dos métodos utilizados pelos antigos gestores da escola, qual seja, o de colocar alunos de bom rendimento e bom comportamento na turma A e os outros na turma B.
- ✓ Notava-se claramente uma divisão da sala em dois grupos. O primeiro, dos alunos que se sentavam do lado esquerdo da sala e o segundo dos que se agrupavam do lado direito. O primeiro grupo, com 13 pessoas, apresentava-se mais interessado, com um desempenho escolar um pouco melhor e uma participação ligeiramente mais ativa nas aulas. O segundo grupo, de 9 alunos, mostrava-se totalmente desinteressado e acomodado com a situação, com alunos que participavam muito pouco das aulas e apresentavam baixo rendimento escolar, deixando de entregar tarefas, não realizando atividades,

> demonstrando indiferença para com os professores e tirando notas baixas nas avaliações. Explicitamente os grupos estabeleciam pouca interação entre si e entravam em conflitos quando confrontados, sobretudo por conta do estigma do baixo rendimento e do desinteresse pelas aulas. Quando isso ocorria, os alunos do lado esquerdo costumavam culpabilizar os do lado direito pela situação.

Como foi o primeiro ano das aulas do professor/pesquisador para a turma, havia um processo de reconhecimento e aproximação de ambos. Nas primeiras aulas de Educação Física, quando iam para a quadra, a maior parte dos alunos se dirigia diretamente para a arquibancada ou para os bancos em torno da quadra e se recusavam a participar de qualquer atividade proposta.

Na primeira semana foi conversado com eles sobre a importância das aulas e da participação de todos, porém pouco adiantou. Na segunda semana, resolveu-se mudar a estratégia. Percebendo que a maioria se recusava a participar das atividades na quadra, foi feita uma atividade em sala de aula, dando prosseguimento ao conteúdo teórico e só desceriam para a quadra se todos ou a maioria participasse da mesma.

Na terceira semana, o professor teve problemas novamente com o desinteresse e não participação. Antes da saída para a quadra, foi explicado a situação, alertando que, caso não participassem da aula, voltariam para a sala, porém não surtiu efeito. Na quadra, a maioria continuava se dirigindo para os bancos e se recusando a fazer as atividades propostas.

Vendo todo esse cenário e pensando em alternativas para resolvê-lo, o professo tomou a decisão de utilizar outra estratégia, de modo a não prejudicar mais os alunos que estavam se propondo a participar. Reuniu-se todos em uma roda e foi avisado que os alunos que não participassem da aula tomariam advertência escrita, mas, para surpresa do professor, eles não deram atenção. Naquele dia foi dado advertência para dez alunos e, mesmo assim, eles as receberam com total indiferença.

A partir desse momento a turma se tornou um desafio, com isso, o professo procurou outros professores que afirmaram viver a mesma situação no desenvolvimento de seus componentes curriculares. Portanto, essas características

não eram predominantes nas aulas de Educação Física e nem na quadra, mas num contexto geral da escola.

Apesar disso, os alunos começaram a participar um pouco mais das aulas de Educação Física, claramente devido ao excesso de cobranças, porém, em alguns casos específicos, não houve alterações, como o do aluno Juan[6].

Inicialmente, esse aluno chamou muito a atenção. Ele era extremamente quieto e não interagia com praticamente ninguém. Quando confrontado, se recusava a fazer as atividades, chegando a dar respostas agressivas. No início do semestre o professor passou por uma situação inusitada com ele, quando o mesmo se recusou a levantar da carteira para ir a uma palestra que estava agendada para todo o Ensino Médio na sala ao lado. Diante desse acontecimento, procurada a coordenação para maiores informações sobre o aluno, a coordenadora afirmou que o mesmo não possuía laudo com nenhum tipo de deficiência, porém por suas características de não socialização, agressividade, olhar fixo e recusa em fazer qualquer atividade proposta, demonstrava, segundo a coordenadora, que ele fosse esquizofrênico, situação que fez o professor ficar mais atento e cuidadoso nas aulas.

Quadro 11 - Participantes da pesquisa

Nomes	Idades[7]	Observações[8]
Sander	18 anos	Abandonou a escola no mês de novembro.
Alef	16 anos	
Alice	18 anos	Abandonou a escola no mês de novembro.
Bianca	16 anos	
Cadu	16 anos	
Gabriel	16 anos	Retido por rendimento insuficiente.
Julio	17 anos	
Kauan	18 anos	Faltou excessivamente durante o semestre.
Luan	16 anos	
Leonel	16 anos	
Juan	16 anos	

[6] Os nomes utilizados aqui e no Quadro 11 são todos fictícios, respeitando a confidencialidade, a privacidade e a proteção da identidade dos participantes.
[7] A idade que os alunos tinham no segundo semestre do ano de 2019.
[8] Foram colocadas apenas observações pertinentes à pesquisa. Podemos notar alguns alunos com problemas de faltas excessivas, abandono dos estudos e retenção por rendimento escolar insuficiente.

Samanta	17 anos	
Sandy	16 anos	
Tamires	17 anos	
Valter	16 anos	
Micaela	17 anos	
Wilson	16 anos	
Pedro	17 anos	Transferido durante a realização da pesquisa e intervenção.
Breno	16 anos	
Lara	17 anos	
Jessica	17 anos	
Paulo	17 anos	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por mais que seja possível observar, na mesma turma, alunos com 16, 17 e 18 anos, acreditamos que a heterogeneidade da turma não esteja relacionada exclusivamente a isso, estando muito mais vinculada as diferentes práticas culturais desses alunos, no que concerne as características, trajetórias, vivências e construções socioculturais (DAYRELL, 2016).

3.4 Ações realizadas

Considerando que o objetivo da pesquisa se refere à identificação e análise dos motivos que fomentam as relações dos estudantes do Ensino Médio na participação das aulas de Educação Física, bem como as ações mobilizadoras na perspectiva de construir outras relações com essas aulas, apresentamos o Quadro 12 para demonstrar como a intervenção foi planejada e executada, seguindo uma sistematização dos conteúdos desenvolvidos em cada aula. Reiteramos que foram utilizadas aulas duplas que aconteciam às terças-feiras, sendo a primeira iniciada às 08h40min e concluída às 9h30min e a segunda com início às 9h50min e término às 10h40min.

Quadro 12 - Intervenções correspondentes à ação realizada

Datas	Temas	Objetivos	Estratégias e atividades
Aulas 1 e 2 20/08/2019	- Apresentação da pesquisa e investigações iniciais. - Conhecendo novos jogos.	- Apresentar a pesquisa aos alunos e a forma como se desenvolverá. - Mapear as não participações nas aulas e os motivos. - Trazer um jogo desconhecido pelos alunos para que se apropriem de suas características, aumentando o repertório de conhecimentos.	- Explanação sobre o desenvolvimento da pesquisa e o seu funcionamento. - Assinatura dos Termos de Assentimento, por parte dos alunos. - Jogo Free-Fire[9] adaptado para a quadra.
Aulas 3 e 4 27/08/2019	- Reflexões sobre a participação dos alunos nas aulas e sua importância. - Conhecendo novos jogos.	- Refletir sobre a importância da participação nas aulas de Educação Física. - Dar continuidade a apresentação e prática de jogos desconhecidos pelos alunos.	- Roda de conversas[10] abordando os seguintes itens: a) resultados (de forma sintética) dos questionários sobre os motivos de não participação. b) ideias iniciais que sejam mobilizadoras para a prática. c) exemplos práticos de como a Educação Física pode interferir positivamente na vida dos alunos fora da escola. - Jogo Tchoukball[11] continuando a vivência de jogos pouco conhecidos pelos alunos.
Aulas 5 e 6 03/09/2019	- A diferença entre os jogos e os esportes.	- Conversar com os alunos sobre as diferenças conceituais entre os jogos e os esportes.	- Explicação conceitual das características e das diferenças existentes entre os jogos e os esportes. - Tarefa: em grupo: os alunos terão que escolher um jogo e um esporte para ser vivenciado na próxima aula.
Aulas 7 e 8 10/09/2019	- Vivência do jogo e do esporte.	- Propor aos alunos a vivência de um jogo e um esporte escolhido por eles. - Mapear os alunos não participantes da aula e os motivos.	- Vivência do jogo escolhido pelo grupo 1. - Vivência do esporte escolhido pelo grupo 2.
Aulas 9 e 10	- As classificações dos jogos.	- Apresentar aos alunos as diferentes classificações dos	- Explanação conceitual da classificação dos jogos em:

[9] Free-Fire adaptado é um jogo parecido com uma queimada, porém com algumas regras do próprio jogo eletrônico. Os alunos são divididos em equipes (*squads*), possuem coletes protetores (colchonetes) e podem se defender atrás das guaritas (foram improvisadas com mesas e tatames). Sendo que o objetivo do jogo é queimar o maior número possível de adversários.

[10] Embora este recurso tenha sido identificado como técnica de coleta (Quadro 9), as rodas de conversa assumiram presença relevante nas aulas como uma estratégia de ensino, por isso, estão presentes também no quadro de intervenções (Quadro 11).

[11] Tchoukball é um jogo, que faz parte do currículo da 2ª série do Ensino Médio. Apelidado de "Jogo da Paz" por não ter contato físico entre os participantes, o jogo se desenvolve com os jogadores tendo que arremessar a bola em um dos dois quadros que ficam posicionados ao final de cada linha de fundo, sendo que só marcará o ponto se a bola tocar o chão, fora da área demarcada, após o arremesso (SÃO PAULO, 2014). Como adaptação, utilizamos a tabela do basquete em vez dos quadros.

17/09/2019	- Os jogos de invasão.	jogos. - Iniciar a vivência dos jogos de invasão. - Mapear os alunos não participantes da aula e os motivos.	a) jogos de invasão. b) jogos com divisão de campo. c) jogos de corrida. - Início da vivência dos jogos de invasão com o jogo Flagball[12].
Aulas 11 e 12 24/09/2019	- Os jogos de corrida. - Os jogos com divisão de campo.	- Realizar vivências de um ou mais jogos de corrida. - Realizar vivências de um ou mais jogos com divisão de campo. - Mapear os alunos não participantes da aula e os motivos.	- Vivência dos jogos de corrida: corrida jokenpô e base 4. - Vivência dos jogos com divisão de campo: queimada esportiva[13]. - Roda de conversas abordando os temas: a) classificação dos jogos. b) tipos de jogos ou características que mais agradaram a turma.
Aulas 13 e 14 01/10/2010	- As classificações dos esportes.	- Apresentar aos alunos as classificações dos esportes. - Realizar vivência de um esporte de escolhido pela turma.	- Explicação conceitual das seguintes classificações dos esportes: a) esporte de invasão. b) esporte de rede e parede. c) esporte de campo e taco. - Prática de um esporte escolhido pela turma. - Tarefa em grupos: Trazer para a próxima aula algum esporte ou jogo, diferente dos vivenciados, que tenha alguma regra criada ou modificada pelo grupo.
Aulas 15 e 16 22/10/2019	- Criando jogos.	- Estimular os alunos ao trabalho coletivo. - Dar início a construção de um jogo com regras criadas por eles. - Relembrar os conhecimentos sobre as classificações de jogos e esportes.	- Os grupos responderam as seguintes questões, com relação ao jogo trazido: a) nome do jogo b) categoria do jogo (classificação) c) principais regras do jogo - Apresentação do jogo para a sala. -Vivência dos jogos trazidos/criados.
Aulas 17 e 18 29/10/2019	- Um jogo que envolve muitos jogos.	- Apresentar aos alunos o jogo do Polibol[14] como um exemplo de jogo com regras variadas, envolvendo muitas demandas. - Estimular e dar ideias aos alunos de possibilidades de criação de um jogo com regras	- Explicação do jogo Polibol, com seu histórico e suas regras. - Vivência do Polibol. - Conversa com os alunos sobre a possibilidade da criação de um jogo

[12] Flagaball é uma adaptação ao futebol americano. Sem contato físico, os jogadores utilizam fitas presas à cintura, sendo uma de cada lado. Para conter o avanço da equipe adversário, os participantes devem tentar retirar as fitas.

[13] A queimada esportiva é um jogo parecido com a queimada tradicional, acrescido de algumas situações existentes nos esportes. Quando um jogador segura a bola vindo do campo adversário o mesmo terá direito a bater um pênalti e caso converta, o jogador que jogou a bola é queimado. Os jogadores que estão queimados além de ficar do lado de fora tentando queimar os adversários precisam defender o gol, uma vez que os jogadores podem optar por arremessar a bola ao gol, como no handebol. Caso seja feito o gol, o time que o fez escolhe um jogador do adversário para ser queimado. Além de optar por tentar fazer um gol, o time pode tentar também arremessar a bola na cesta do basquete e caso converta devolve um jogador que já foi queimado de volta ao jogo.

[14] Polibol é um jogo esportivo que envolve uma mistura de fundamentos dos seguintes jogos: voleibol, basquetebol, futsal, handebol e queimada.

		modificadas.	com várias regras modificadas.
Aulas 19 e 20 12/11/2019	- Introdução à produção do Jogo Mobilizador.	- Dar início a produção de um jogo “mobilizador” que envolva as demandas levantadas pelos alunos para a participação de todos.	- Roda de conversas para iniciar a construção do jogo “mobilizador” abordando os seguintes pontos: a) retomada ao início da intervenção e as mudanças que ocorrem nas participações. b) jogos e atividades vivenciadas durante as aulas. c) levantamento do jogo que mais os levou a participar. d) levantamento dos materiais presentes na escola e escolha de quais eles gostariam de colocar no jogo. e) características essenciais.
Aulas 21 e 22 19/11/2019	- Continuação à produção do Jogo Mobilizador.	- Dar prosseguimento a criação coletiva de um jogo. - Vivenciar o jogo, testando suas regras e características.	- Roda de conversas versando sobre os seguintes itens: a) demandas levantadas pelos alunos no questionário da aula anterior para que todos participem do jogo. b) características mobilizadoras elencadas pelos alunos que não podem faltar no jogo. c) utilização do jogo escolhido pelos alunos como norteador do processo de construção. d) alteração das regras para atender as demandas levantadas. - Vivência do jogo em construção.
Aulas 23 e 24 26/11/2019	- Finalização da criação do Jogo Mobilizador.	- Finalizar a criação coletiva de um jogo que seja mobilizador que atenda as demandas levantadas para a participação de todos os alunos da turma. - Vivenciar o jogo criado. - Refletir sobre o jogo e como suas características mobilizam as pessoas a participarem.	- Roda de conversas para dar prosseguimento e ajustar os últimos detalhes da criação do jogo mobilizador, abordando os seguintes itens: a) criação de regras para atender algumas situações que foram levantadas na última vivência do jogo. b) criação do nome do jogo. - Vivência do jogo mobilizador criado pela turma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

Com relação aos procedimentos para análise de dados em pesquisa qualitativa, destacam-se as seguintes orientações: categorização; inferência;

descrição e interpretação (GOMES, 2009). Tais procedimentos nem sempre ocorrem de forma sequencial ou consecutiva, pois geralmente costuma-se:

> [...] a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p. 88).

Ainda segundo o mesmo autor, nem todas as análises seguem os mesmos caminhos, sendo que a trajetória a ser percorrida vai depender muito dos propósitos e objetivos da pesquisa, além do objeto de estudo e do material disponível.

No caso desta pesquisa, foi realizada uma leitura minuciosa de todo o material obtido, entre eles: diários de aulas; rodas de conversa; entrevistas e questionários. Em seguida, foi desenvolvida uma análise com base no estabelecimento de relações entre as narrativas geradas pelos dados, bem como, sua articulação com o objetivo da pesquisa e o referencial teórico de base, o que contribuiu para que fossem criadas as categorias de codificação, que são dados que convergem dentro dos objetivos da pesquisa.

Com as orientações de Gomes (2009), utilizamos os seguintes passos para a operacionalização da análise dos dados: a) Ordenação dos dados: com o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das entrevistas, organização dos dados do questionário, descrições dos diários e das rodas de conversa); b) Classificação dos dados: com base nos objetivos do estudo e das recorrências identificadas nos dados são elaborados eixos/categorias específicas; c) Análise final: estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos.

O processo de codificação dos dados se deu, de início, com uma leitura minuciosa dos dados, analisando as técnicas de coleta em ordem cronológica de acontecimentos e registros. Dando continuidade, para cada técnica, foram extraídas as unidades de dados, que seriam os trechos principais de cada instrumento, sejam eles diários de aula, roda de conversa, entrevista ou questionário, condensando e indicando os elementos ali presentes que estivessem relacionados com os objetivos. Isso foi realizado para identificar e analisar os motivos que fomentavam as relações

dos estudantes na participação das aulas de Educação Física, além das ações mobilizadoras com o objetivo de construir outras relações com essas aulas.

Encontradas as unidades de dados de cada técnica de coleta de dados individualmente, o próximo passo foi extrair os códigos entre elas. Esse seria o teor principal, possibilitando a identificação de correlações ou padrões que se repetiam entre tais unidades.

Por fim, foi realizado um cruzamento dos códigos de todos os procedimentos de coleta utilizados durante a pesquisa, a fim de encontrar algum tipo de aproximação entre eles, com temáticas de recorrência, para assim agruparmos de acordo com suas similaridades e, com isso, elaborarmos as categorias de análise.

As similitudes nos dados encontrados nos levaram a formação de duas categorias, sendo elas: “As relações com o saber de uma situação de distanciamento” e “Construindo novas relações com o saber nas aulas de Educação Física: ações mobilizadoras”.

Com base em todo esse processo, o capítulo seguinte trará uma análise detalhada dos dados da pesquisa, apresentando pormenorizadamente os elementos que compuseram cada categoria de análise e relacionando-os concomitantemente com a literatura da área.

4. AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

No presente capítulo serão apresentadas as discussões dos resultados da pesquisa articulados ao referencial teórico do trabalho. Tais apontamentos foram organizados com base em duas categorias de análise, a saber:

1. As relações com os saberes em uma situação de distanciamento;
2. Construindo novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física: ações mobilizadoras.

4.1 As relações com os saberes em uma situação de distanciamento

Essa categoria se refere às relações apresentadas pelos alunos que demonstravam um distanciamento das aulas de Educação Física no Ensino Médio e os motivos que fomentavam esse quadro. Tal temática ganhou relevo no trabalho devido à importância desse diagnóstico para traçar possibilidades e estratégias a fim de mobilizar os discentes desse ciclo de ensino.

É importante ressaltar que empregamos o termo “situação de distanciamento” cunhado por Charlot (2000), pois, durante a pesquisa, identificamos alunos que demonstravam uma recusa a estudar, se engajar e a participar das atividades das aulas de Educação Física. Porém, como o próprio autor afirma, esse quadro, muitas vezes, pode ser transitório, sendo uma situação na qual o estudante se encontra em um determinado momento e por diversos fatores que alimentam essa relação distanciada com os saberes escolares.

A turma participante da pesquisa representava totalmente essa situação, sendo que isso já havia sido previamente diagnosticado pelo professor/pesquisador durante suas aulas do primeiro semestre, tendo ganhado representatividade após a análise do questionário inicial de levantamento diagnóstico (Questionário 1).

A referida técnica de coleta teve como objetivo mapear a participação dos alunos da turma nas aulas de Educação Física. A primeira pergunta foi a seguinte: “Você participa de todas as aulas de Educação Física?”

Obtivemos respostas em 20 questionários e, por meio de análise das repostas dos alunos, chegamos aos seguintes indicadores e reflexões:

Gráfico 2 - Questionário 1 - Você participa de todas as aulas de Educação Física?

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas obtidas caminharam ao encontro do que os relatos de outros professores da escola sinalizavam, ou seja, alunos com pouca participação nos componentes curriculares diversos e também na Educação Física. Sendo assim, mais da metade dos alunos não participavam das atividades em aula, ilustrando uma situação muito crítica. Vale ressaltar que os professores de outros componentes curriculares da escola não participaram diretamente do estudo, porém, colaboraram para a escolha da turma a ser investigada, identificando-a como uma das que manifestavam menos envolvimento e participação nas aulas.

A literatura apresenta resultados que vão ao encontro desses que identificamos em nosso estudo. Autores como Darido (2004), Pereira e Moreira (2005), Santos e colaboradores (2014) identificaram que os alunos acabavam se distanciando das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, acentuando tal situação no Ensino Médio.

Para Pereira e Moreira (2005) as aulas de Educação Física não atendiam o interesse de muitos alunos desse ciclo, deixando-os descontentes e fomentando um quadro de afastamento. Isso parecia ocorrer pelo modo como as aulas eram

propostas, pelo conteúdo repetitivo trabalhado e até mesmo pela falta de intervenção pedagógica do professor.

Os excertos que seguem, foram retirados do diário de aulas, e revelam falas de alunos em situações que ocorreram ao longo da intervenção e corroboram os dados de estudos citados anteriormente.

> Valter e Júlio acharam a atividade legal, por diversos momentos flagrei-os dando gargalhadas com alguns lances e momentos que aconteciam no jogo, porém mesmo assim se recusaram a fazer (Fragmento retirado do diário de aula do dia 27 de agosto).
>
> Os alunos relutaram em participar, sendo necessário ameaça-los com advertência para aumentar a participação, pois não tínhamos nem dois times em quadra. Mesmo assim Jéssica, Júlio, Sander, Juan, Sandy e Alice não participaram (Fragmento retirado do diário de aula do dia 10 de setembro).
>
> O jogo transcorreu de maneira tranquila, sendo que cinco alunos se negaram a participar. Juan e Júlio se sentaram no mesmo lugar de sempre da arquibancada e mesmo com os alunos e o professor chamando-os, não se levantaram (Fragmento retirado do diário de aula do dia 17 de setembro).

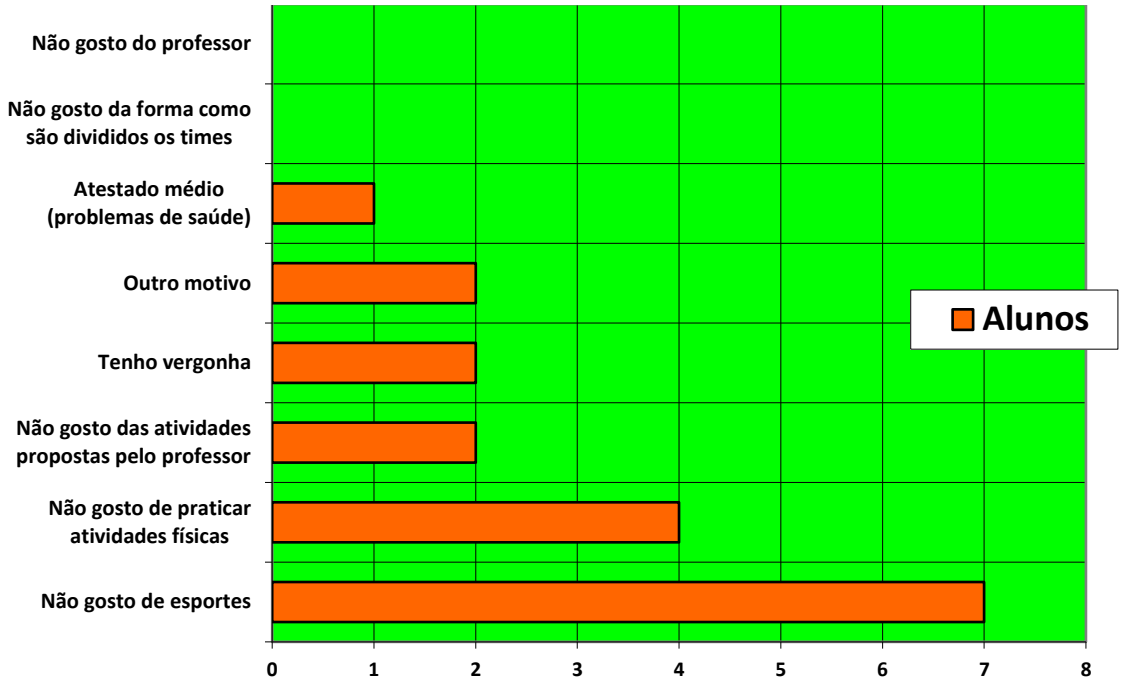
Para este cenário, Charlot (2001) elucida que, mesmo quando o aluno não está aberto à aprendizagem, de qualquer forma está mantendo uma relação com os saberes dela.

> Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, “não estar motivado” é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que está em questão aqui, portanto, é uma certa relação com o saber – com o saber geral ou com este ou aquele saber (CHARLOT, 2001, p. 16)

Foram essas relações de distanciamento ou afastamento que buscamos investigar, a fim de traçar intervenções para modificá-las, despertando novas relações com a aprendizagem.

Diante dessa situação, ainda em uma sondagem inicial com os alunos, com a segunda pergunta do Questionário 1, foi realizada uma análise dos motivos que os 11 alunos da turma apresentavam para não participar de todas as aulas. Os resultados estão apontados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Motivos de não participação nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos poderiam escolher entre os oito possíveis motivos para não participarem das aulas, podendo marcar quantos achassem necessários. O motivo mais escolhido para a não participação foi o fato de não gostarem de esportes, totalizando sete respostas.

Ainda que a Educação Física, tanto no âmbito acadêmico quanto de políticas públicas, venha passando por uma mudança de sentido que envolve diversificar os conteúdos, para com isso, oferecer oportunidades de novas experiências e conhecimentos corporais para os alunos acerca de tudo o que a humanidade vem produzindo ao longo do tempo, o peso da tradição do esporte na área e, talvez também, o forte apelo midiático para a esportivização das práticas corporais tem contribuído para que os alunos estabeleçam essa associação com o esporte, ou ainda, que tenham mesmo vivenciado somente o esporte (e ainda com possíveis restrições: só alguns deles) em suas aulas até chegarem ao Ensino Médio. Se tais experiências se deram assentadas em situações de exclusões ou que alimentaram as experiências de insucessos por parte dos estudantes, é compreensível que eles manifestem esse desinteresse pelas aulas.

Vale ressaltar que essa queixa dos alunos se torna recorrente com o passar dos anos, sendo possível inferir que tivemos poucas mudanças nesse cenário desde a pesquisa de Pereira e Moreira (2005), há quinze anos, quando já haviam

identificado essa reclamação por conta dos conteúdos repetitivos e voltados exclusivamente para os esportes coletivos. Constatação semelhante se deu em estudo realizado por Santos e colaboradores (2014), abordando que uma possível explicação para esse afastamento gradativo seria a questão da recorrência dos conteúdos, na maioria das vezes esportivos, se repetindo ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, fazendo com que os alunos chegassem à última etapa da educação básica, enjoados ou desconfortáveis por não demonstrarem habilidades para os esportes coletivos.

Cumpre sinalizar que, muitas vezes, a Educação Física é confundida de forma equivocada com os esportes pelo discurso dos próprios professores, alunos e também da equipe gestora, além do forte apelo da mídia por essas práticas. Essa narrativa da “esportivização” parece balizar um dos principais motivos que afasta os alunos das relações que são construídas nas aulas de Educação Física. A carga negativa que reforça o afastamento não corresponde somente ao conteúdo esportivo, mas a tudo que ele traz consigo, como: exclusão; valorização dos mais habilidosos; exposição de quem apresenta maiores dificuldades; regras rígidas inspiradas no esporte espetáculo; eventos também moldados de acordo com o esporte profissional, com pouca flexibilidade; entre outros aspectos (REVERDITO *et al*, 2008).

A questão não é de se negar o esporte e muito menos retirá-lo do contexto escolar, mas sim de abordá-lo a partir de outras perspectivas. Ferreira e colaboradores (2016) reiteram a importância desse conteúdo no ambiente escolar, devido a toda a sua representatividade social, em diversos setores da sociedade, como: turismo, economia, saúde, política e educação. Porém, as autoras chamam a atenção para que ele deva ser trabalhado de maneira reflexiva e inclusiva e não da forma excludente, valorizando apenas os mais habilidosos, ressaltando os vencedores, como podemos ver no esporte formalizado.

> Além disso, se a educação escolar é um direito das pessoas, as vivências corporais promovidas nas aulas de Educação Física precisam assumir um caráter inclusivo, oferecendo oportunidades para que todos os alunos, indistintamente, possam aprender sobre as diversas manifestações corporais desenvolvidas (FERREIRA et al, 2016, p. 142).

O impacto dessa narrativa está presente nos discursos de afastamento das aulas por parte dos alunos, já que há todo um enredo que envolve o esporte. Podemos identificar estes aspectos no depoimento de um dos estudantes.

> Ah era só futebol. Nós fazíamos aula no ginásio e a quadra era dividida, uma parte para os meninos de futebol e a outra parte de vôlei para as meninas e quem quisesse poderia jogar também. E eu ficava sentando no banco, não gostava mesmo de jogar. (Sander, ENTREVISTA 3)

Diante desse relato, fica nítido que o aluno não obteve experiências de sucesso, uma vez que as aulas de Educação Física que havia vivenciado anteriormente se limitavam apenas a alguns esportes e, em questão o futebol e o voleibol, com pouca ou nenhuma intervenção pedagógica, havendo ainda uma divisão por gênero.

Com base nesses pressupostos, Ferreira (2018) afirma que o esporte deve sim fazer parte dos conteúdos das aulas de Educação Física, porém de maneira democrática, crítica e reflexiva, abordando aspectos que vão além da aprendizagem dos gestos técnicos, por meio de debates sobre questões históricas, suas mudanças com o passar do tempo, levantando questionamentos e implicações para a qualidade de vida das pessoas, entre outras diversas possibilidades. Além disso, é importante que o professor traga para as aulas, reflexões acerca da não participação de alguns alunos em determinadas atividades, incluindo a todos e respeitando as dificuldades apresentadas.

Ainda com relação aos motivos elencados para não participar das aulas, em segundo lugar podemos notar a seguinte resposta: “não gosto de praticar atividades físicas” somando quatro alunos. O fato de “não gostar das atividades propostas pelo professor” e “ter vergonha” vieram em seguida, ambos com duas respostas. A opção “outros motivos”, também foi assinalada por dois alunos.

A questão de não gostar de atividades físicas é algo compreensível, uma vez que Darido (2004) já havia encontrado resultados semelhantes em seus estudos. Os alunos, com o passar dos anos, vão se afastando também das atividades físicas fora do ambiente escolar e isso parece exercer certa influência durante as aulas de Educação Física, uma vez que as atividades corporais passam a fazer menos relações com a vida cotidiana dos alunos, ao valorizarem mais ações como: jogar vídeo game, conversar com os amigos, assistir televisão e ficar no computador.

Se por um lado, a tecnologia nos trouxe muitas facilidades e informações, por outro oferece equipamentos eletrônicos, máquinas e possibilidades que deixam a população com hábitos cada vez menos ativos e com isso vez mais sedentária, refletindo diretamente os jovens na escola (DARIDO, 2004).

> Neste contexto cabe às aulas de Educação Física discutir as mudanças no comportamento corporal decorrentes do avanço tecnológico e analisar o impacto delas na vida do cidadão. Os alunos deveriam compreender estas transformações, bem como analisar as relações que se estabelecem com o presente (DARIDO, 2004, p.75).

Além disso, nesse cenário de alunos que dizem não gostar de praticar atividades físicas ou não gostar das atividades propostas pelo professor, é necessário que aconteça também o que Charlot (2000) defende em sua teoria: a mobilização. O autor chama atenção para que os alunos precisem ser “mobilizados” para a aprendizagem e não “motivados”. A mobilização, vinda de dentro para fora, refere-se a se colocar em movimento para algo, fazer florescer o desejo, o interesse de estar naquela atividade ou participar daquela situação.

A necessidade de mobilização também pode ser notada nas falas a seguir:

> Professor: E você Júlio, por que não está participando?
> Júlio: Não estou muito animado hoje não. (Fragmento retirado da entrevista 1)

> Professor: No sentido geral, principalmente a galera que não faz, porque você não participa das aulas de Educação Física?
> Leonel: Preguiça violenta.
> Professor: Que mais? O Leonel falou preguiça e vocês?
> Tamires: Pergunta para o Juan, fala aí Juan!
> Professor: Juan, por quê?
> Tamires: Só que aí não é só nas aulas de Educação Física e sim no geral! [...]
> Tamires: Falta de vontade.
> Valter: O meu é preguiça [...]
> Professor: E o Alef?
> Alef: Problema de saúde, preguiça.
> Tamires: Você não tem problema de saúde, é só preguiça [...]. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 27 de agosto)

> Professor: Vamos lá então, segunda questão, alguém não participou de algum jogo? Por quê?
> Valter: Porque eu não quis, por preguiça.
> Alef: Sem vontade.
> Sander: Também sem vontade.
> Professor: E você Júlio?
> Júlio: Falta de vontade. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 24 de setembro)

Preguiça e sem vontade (Juan, Questionário 2).

Sem vontade e preguiça (Valter, Questionário 2).

O que nos chamou muito a atenção nessas narrativas foi a recorrência dos termos “falta de vontade” e “preguiça”. Acerca disso, Charlot (2012, p. 12) deixa bem claro: “O problema não é que os alunos façam o que não estão com vontade de fazer; o problema é fazer nascer o desejo”.

O autor afirma que se os alunos não demonstram vontade, motivá-los seria encontrar uma forma de forçá-los a fazer o que não querem. Isso funcionaria uma ou duas semanas e depois os problemas voltariam à tona. Com isso, é fundamental mobilizá-los, fazendo com que tenham desejo e interesse pelos saberes que estão sendo desenvolvidos (CHARLOT, 2000; 2012).

Esse desejo só será despertado e esse processo só será efetivo se os estudantes virem sentido no que estão fazendo. Uma possibilidade de análise, com base nos pressupostos aqui apresentados, parece ser quando os alunos afirmam não ter vontade de participar, não gostar das atividades, pois isso pode estar relacionado com o fato desse saber não dialogar com a sua realidade ou com algo que já viveram (CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, é importante relacionar os saberes do componente curricular com a realidade que os alunos daquela comunidade escolar vivenciam e até mesmo fazer adaptações quando necessário. Apesar de no estado de São Paulo existir a prerrogativa de seguir o Currículo Paulista, muitas vezes há espaços para flexibilidade e uso de estratégias para ações que permitam essa proximidade, a fim de facilitar a relação dos alunos com esses saberes.

Quanto a ter vergonha nas aulas, isso pode ser decorrente de vários fatores e vincular-se a alguma experiência que tenha sido negativa. Alunos que tiveram experiências positivas tendem a manter o interesse nessas práticas, fato inverso com aqueles que não tiveram sucesso, sendo que esses têm tendência a não ter prazer em realizá-las novamente (CAETANO, 2009). Para ilustrar isso, Fabri, Rossi e Ferreira (2016), em estudo sobre as narrativas dos alunos sobre suas experiências nas aulas de Educação Física, destacam um relato de uma experiência negativa que fez com que a aluna nunca mais participasse das aulas. Ela estava na 2ª série do Ensino Fundamental quando, obrigada pela professora, realizou um movimento de cambalhota e machucou o pescoço. O desconforto foi tanto com a situação de

fracasso que a aluna nunca mais se sentiu confortável para participar das aulas desse componente curricular.

Ainda, com relação às situações marcantes que impactaram de alguma forma o distanciamento dos estudantes para com as aulas de Educação Física, tivemos um exemplo durante a pesquisa a partir do relato do aluno Sander. Estudante esse que possuía traços introspectivos, muito quieto e pouco participativo, porém rotineiramente sorrindo e tranquilo. Os fragmentos a seguir demonstram esse contexto.

> O jogo base 4 se desenvolveu de maneira muito tranquila e os alunos se divertiram muito. Notei que o aluno Sander estava de fora e dava muitas risadas e se divertia com o jogo. Interroguei-o sobre a possibilidade de participar já que estava achando tão legal (pelas suas gargalhadas). Para meu espanto o aluno fez um relato de que nunca tinha feito aulas de Educação Física, desde as séries menores, uma vez que os professores só trabalhavam futebol e vôlei (Fragmento retirado do diário de aula do dia 24 de setembro).

Com base em Charlot (2000) e fazendo uma leitura positiva dessa ocorrência, visto que o estudante estava gostando da atividade e estava se divertindo com ela, poderíamos tentar analisar e extrair algo bom da situação. O aluno então foi questionado sobre os motivos dele não participar da aula, mesmo aparentemente achando-a tão divertida. Obtivemos a seguinte resposta:

> Porque eu não gosto né. Eu estudei seis anos em uma escola desde pequeno e eu não participava de nenhuma aula. Nunca fui chegado em jogar bola e essas coisas (Sander, Entrevista 3).

O aluno afirmou em seus relatos que nada de diferente tinha acontecido durante as aulas para que o mesmo não participasse, sendo que ele apenas não gostava. Todavia, notamos que havia certa insatisfação com o conteúdo repetitivo, voltado apenas para futebol e voleibol, destacando-se como os principais motivos que fomentavam essa relação de distanciamento. Para Kawashima e Moreira (2020) se para esse aluno, as aulas de Educação Física foram momentos de recreação, de esportes ou lazer, não se aprendendo nada, significa que essas relações estabelecidas com as aulas e as experiências que foram vivenciadas não fizeram nenhum sentido para ele.

Deste modo, o conteúdo selecionado pelo professor para ser desenvolvido durante as aulas precisa dialogar com os estudantes. Como citado anteriormente, conteúdos repetitivos e aulas que se resumem apenas a esportes parecem acentuar o afastamento dos alunos. De acordo com Kawashima (2018), é necessário trabalhar com conteúdos diversificados para mobilizá-los, uma vez que geram oportunidades e situações diversas e com isso, despertam a curiosidade, o interesse dos mesmos.

Por fim, quando perguntado se havia algum tipo de atividade que ele gostaria de jogar ou vivenciar, obtivemos a seguinte resposta:

> Não, às vezes eu jogo. Que nem aquele dia da atividade de jogar a bola em cima eu até joguei, mas não gosto de jogar (Sander, Entrevista 3).

Diante dessa conjuntura, mesmo o aluno não reconhecendo que havia algo de errado, possivelmente, a relação de distanciamento dele com saberes das aulas de Educação Física tenha sido fomentada por conteúdos repetitivos, que, pela análise dos relatos, pouco dialogava com a sua realidade ou com o que ele vivenciava fora do ambiente escolar, não despertando interesse e desejo no mesmo. Devido a essas experiências negativas, foi se afastando das aulas até chegar ao Ensino Médio.

Alguns alunos indicaram a opção “outros motivos” para não participarem das aulas de Educação Física e, diante disso, pedimos que descrevessem esses motivos.

> Não quero fazer (Juan, Questionário 1).
>
> Eu participo quando acho o exercício legal (Júlio, Questionário 1).

O aluno Juan, como mencionado anteriormente, apresentava sérios problemas comportamentais e até mesmo uma suspeita de esquizofrenia, porém, apesar de ter variados indícios que levavam a isso, o mesmo não possuía nenhum laudo que comprovasse essa condição. Recusava-se a participar da maioria das atividades de todas as disciplinas e quando confrontado agia agressivamente. Até por isso, essa resposta acabou sendo compreensível para o seu padrão de conduta, o que não fazia dessa uma situação findada, demandando por mais compreensão e tempo para mobilização.

Já o fato de participar da atividade quando achava legal, dito por Júlio, parece corroborar a perspectiva de que o aluno precisava ver algum sentido naquilo que estava fazendo. Se ele não achava legal, muito provavelmente, poderia ser algo que não estivesse fazendo conexão com a sua realidade, não havendo significado para ele, o que evidencia a demanda por ações para mobilizá-lo na participação (CHARLOT, 2000; 2001). Todavia, é importante salientar que o gostar ou o prazer não são, sozinhos, exclusividade no envolvimento dos estudantes nas aulas, na medida em que, junto com isso, é preciso que o conteúdo estabeleça algum vínculo com a sua vida ou com algo que já fora vivenciado por ele, para assim despertar o interesse e a abertura ao novo e aos saberes produzidos durante as aulas, sustentando o papel transformador da escola – ir além da realidade dos alunos, ensinando coisas que os coloquem numa outra relação com este mundo.

Outro dado que ganhou relevo na pesquisa, relacionado à situação de distanciamento dos alunos de modo recorrente, são os fragmentos apresentados:

> Ocorreu que os alunos ficaram dispersos pela quadra e alguns sentados na arquibancada. Chamei-os várias vezes para explicar a atividade e alguns se recusaram. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 17 de setembro)

> Após isso, descemos para a quadra onde os reuni novamente para explicar o primeiro jogo de corrida: a corrida Jokenpô. Como de costume, os alunos Júlio, Valter e Juan se dirigiram para a arquibancada, junto com Bianca, Alef e Jéssica. Chamei-os dizendo que era para ao menos ouvirem a explicação para entender o jogo e caso gostassem fizessem a prática. Algo que noto é que, muitas vezes, os alunos se recusam a participar sem nem ao menos saberem o que será feito ou o jogo que será trabalhado. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 24 de setembro)

Fazendo uma análise da situação, pressupõe-se que isso ocorra porque as experiências corporais escassas os façam se sentirem incapazes de realizar determinadas atividades. Um sentimento de impotência acaba sendo construído, distanciado os estudantes desse tipo de vivência.

Tal situação é ratificada por Charlot (2012), pois, para ele, isso acontece porque os alunos não aceitam dar início a um trabalho por não saberem ou não entenderem como fazê-lo. Daí a revelação de uma situação de alta complexidade, já que para aprender a fazer algo é necessário começar tentando, pois somente assim irá efetivamente aprender.

Na Educação Física isso parece ser até mais claro do que nos outros componentes curriculares, uma vez que para se relacionar com os saberes, que,

segundo Antunes (2016), há relações que envolvem o saber-domínio, o saber-objeto e o saber-relacional. Por isso se torna primordial que os alunos tentem, interajam e participem das atividades propostas.

Nesse sentido, os dados nos mostram outra possibilidade de explicação para o fato de que muitos alunos estejam mantendo essa relação de afastamento com aulas em questão: eles têm muita dificuldade em lidar com os saberes relacionais (CHARLOT, 2000).

> Os alunos não se envolveram com o grupo onde apenas dois ou três de cada grupo realizaram a atividade combinada. Notei com isso a imensa dificuldade deles em trabalhos em grupos. (Fragmento retirado do diário de aula dia 03 de setembro)
>
> Fiquei passando entre os dois grupos, dando algumas dicas e auxiliando-os na tarefa, pois percebi a imensa dificuldade deles em trabalharem em grupo e elaborarem algo. Notei que os alunos não se engajaram no trabalho coletivo deixando apenas um ou dois fazerem realmente a atividade. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 22 de outubro)

Acerca desses fragmentos, há uma explicitação de que trabalhos em grupo são enormes obstáculos para esses alunos, uma vez que envolvem as questões relacionais, a socialização, o engajamento com o outro, a cooperação e a coletividade. Situações como essas, que são muito comuns nas aulas de Educação Física, seja nos jogos, nas danças, nos esportes, entre outras unidades temáticas, sendo que esse pode ser um dos fatores que explique o pouco envolvimento dos estudantes.

Mesmo reconhecendo a intensa presença desses dispositivos relacionais em grande parte das aulas de Educação Física, os alunos não conseguirão aprender ou se relacionar sozinhos com tais saberes. O estudante não vai aprender coletividade ou cooperação apenas pelo fato de estar presente em um jogo coletivo, será necessária a intervenção docente. Há aqui uma necessidade de romper com uma perspectiva de que o estudante se socializa “naturalmente”, é preciso que o professor tenha clareza dos elementos relacionais que pretende ensinar e promover ações para que os alunos tenham condições de aprender.

Caberia aqui outras conjecturas possíveis para essa dificuldade relacional dos estudantes, uma delas se refere ao modelo social que temos vivido por conta de uma política (quase um valor) que tende a incentivar o esforço individual do sujeito, ou ainda as redes sociais e as relações delas produzidas – um comportamento que

não dialoga com quem pensa diferente. Tais implicações não seriam somente para as aulas de Educação Física, mas para a Educação Escolar como um todo e com preocupantes desdobramentos para a convivência coletiva.

Como podemos perceber, nessa categoria ficou destacado que muitos alunos se encontram em uma situação de distanciamento com os saberes das aulas de Educação Física no Ensino Médio, todavia, isso não se dá por uma única causa ou razão, mas envolve fatores diversos que vão desde a falta de construção de sentido até as relações sociais produzidas no ambiente escolar. Aspectos que ainda carecem de mais estudos para que possamos mudar o cenário.

A próxima categoria trará perspectivas que visaram criar ações mobilizadoras para que os alunos, principalmente os que pouco participavam das aulas, construíssem novas relações com as aulas de Educação Física. Relações essas que foram arquitetadas a partir do trabalho com jogos esportivos, visto a necessidade de ressignificação do conteúdo esportivo, abordando-o de uma forma reflexiva, pedagógica, inclusiva e valorativa.

4.2 Construindo novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física: ações mobilizadoras

Essa categoria de análise se refere às possibilidades e ações para a construção de novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física. Está baseada na análise positiva dos fatos proposta por Charlot (2000) e também no conceito de pluralidade das juventudes apresentado por Dayrell (2016). Desta forma, encontra-se aqui uma perspectiva que leva em conta as potencialidades dos jovens alunos do Ensino Médio, suas características, o que eles trazem consigo, o que almejam, entre outros aspectos, em prol de traçar ações mobilizadoras para amenizar a situação de distanciamento apresentada na categoria anterior.

De antemão, para a criação de novas relações com os saberes, há a necessidade de uma reconstrução do significado das aulas de Educação Física e dos seus objetivos. Para isso, foi de fundamental importância que os alunos tomassem conhecimento e pudessem refletir sobre isso.

> Iniciamos a aula com os alunos sentados em roda na quadra. Expliquei a eles os resultados da própria sala, do questionário aplicado sobre os motivos de não participação nas aulas de Educação Física. Os alunos ficaram surpresos com os resultados da sala, que demonstrou que a maioria (64%) dos não participantes, disseram que essa situação ocorria pelo fato de não gostar de esportes. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 27 de agosto)

Diante disso, fez-se necessário um diálogo sobre os conteúdos que realmente deveriam estar presentes nas aulas.

> Expliquei a eles o equívoco ali presente, uma vez que as aulas de Educação Física não devem se limitar apenas à prática repetida de alguns esportes e que eles teriam que vivenciar e aprender jogos, lutas, danças, ginásticas, entre outros conteúdos, além dos esportes. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 27 de agosto)

Além disso, foi problematizado sobre o papel do componente curricular Educação Física, incentivando os estudantes a falarem sobre o que entendiam sobre o assunto.

> Professor: Galera, vocês sabem qual o principal objetivo da disciplina de Educação Física?
> Wilson: Não.
> Breno: Não deixar as crianças serem sedentárias?
> Sandy: Aproximar as pessoas?
> (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 27 de agosto)

Como podemos perceber, foram poucos os alunos que se manifestaram. Os que fizeram isso explicitaram dúvidas e elementos correspondentes ao discurso médico e midiático, bem como o reconhecimento do processo de socialização que parece ser mais perceptível na Educação Física do que em outros componentes curriculares.

Na expectativa de ampliar os modos para pensar sobre esse papel da Educação Física na escola, o professor/pesquisador trouxe novos elementos para que os alunos pudessem visualizar outras relações com estes saberes.

> Professor: Antigamente a Educação Física tinha como objetivo a melhora da saúde, porém as coisas foram mudando e com apenas duas aulas por semana é difícil haver uma melhora nesse sentido. Hoje em dia o objetivo da Educação Física é a ampliação do repertório motor, aprender mais coisas. Se você for em uma festa, saber dançar ou se estiver na praia saber jogar voleibol, para você não passar vergonha com os amigos. (Risos)

> Breno: Eu já dei uma dessas, não sabia jogar nada. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 27 de agosto)

Na esteira desse cenário, foi construído um percurso didático (Quadro 13) a fim de criar possibilidades de mobilização dos alunos nesse processo e que fizesse sentido para eles. Isso porque, como reitera Charlot (2000), o aluno consegue visualizar um significado naquilo que está sendo aprendido quando este saber estabelece relações com o seu cotidiano ou com algo que ele já tenha vivenciado ou visto em algum momento de sua vida.

Quadro 13 - Etapas do percurso didático

Momento 1	Apresentações e vivências de jogos desconhecidos pelos alunos.
Momento 2	Diferenciação entre jogos x esportes. Vivências.
Momento 3	Explicação conceitual das classificações dos jogos. Vivências.
Momento 4	Explicação conceitual das classificações dos esportes. Vivências.
Momento 5	Criação de jogos em grupos.
Momento 6	Criação coletiva de um jogo mobilizador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já apresentado na trajetória metodológica do trabalho, a decisão em se trabalhar com jogos esportivos e a criação de um jogo mobilizador se deu devido aos dados encontrados na avaliação diagnóstica (Questionário 1). Esses mostravam que o fato dos estudantes não gostarem de esportes era o aspecto principal para se afastarem das aulas. Com isso, os jogos esportivos se consolidaram como uma oportunidade de ressignificação do conteúdo esportes, bem como de construção de novas relações com os saberes da Educação Física.

Num primeiro momento, foi apresentada uma série de jogos ainda desconhecidos pelos estudantes. O objetivo dessa ação era oportunizar contatos com vários tipos de jogos, aprendendo sobre suas características e ampliando as experiências dos alunos, de modo que construíssem novas relações com estes saberes e ainda tivessem, com tais recursos, um embasamento ampliado para a criação de novos jogos. Um desses jogos foi o “Free-Fire”, um jogo de computador/videogame adaptado para a quadra.

> Após isso fomos para a quadra, onde demos início à prática dos jogos escolhidos a fim de dar aos alunos embasamento e vivência para atingirmos os nossos objetivos nas aulas. O jogo escolhido foi o “Free-fire”. Muito parecido com a queimada, dividimos os alunos em três grupos e eles tinham que atacar os outros grupos, queimando-os com bolas que estavam espalhadas pela quadra. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 20 de agosto)

Tal jogo fez muito sucesso entre os alunos e pareceu comprovar a equação pedagógica de Charlot (2012), articulando a atividade intelectual com o sentido e o prazer, a fim de se chegar à aprendizagem. O Free-Fire, por ser um jogo eletrônico de celular, pareceu ser algo presente na vida dos jovens alunos e com isso permitiu uma aproximação com suas realidades, conferindo sentido a essa vivência. Foi possível notar o prazer demonstrado tanto na participação quanto na utilização de estratégias para aprender e resolver as situações problemas demandadas pelo jogo.

> No geral os alunos gostaram muito do jogo, participando ativamente e se envolvendo nas ações ofensivas e defensivas [...]. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 20 de agosto)

Após a apresentação e vivências desses jogos, no segundo momento, os estudantes discutiram sobre as diferenças entre os jogos e os esportes e, em seguida fizeram algumas vivências.

> Na segunda aula do dia, fizemos a conceituação entre jogo e esporte. Após isso pedi para se dividirem em dois grupos (os mesmos da atividade anterior), sendo que um grupo escolheria um esporte e outro grupo um jogo, para ser realizado [...] (Fragmento retirado do diário de aula do dia 03 de setembro)

Por meio dessa e de outras ações, esperávamos que os alunos trouxessem possibilidades que estivessem diretamente ligadas com as suas realidades, evidenciando suas diferentes características e demandas enquanto jovens.

> O grupo que ficou encarregado dos jogos (turma que sempre estava à esquerda na sala) escolheu uma queimada com as regras tradicionais e o grupo que tinha como tarefa escolher um esporte, acabou selecionando o voleibol. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 10 de setembro)

Essas escolhas de certa maneira se alinharam às expectativas que tínhamos com relação às opções que poderiam ser indicadas pelos alunos. O jogo de queimada é muito popular entre os estudantes do Ensino Fundamental e Médio e, segundo os mesmos, era conteúdo rotineiro nas aulas de Educação Física em anos anteriores, se tornando algo marcante para eles.

Já o voleibol é algo que dialogava diretamente com a realidade da comunidade escolar ali presente. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida apresentava enorme tradição nos jogos escolares nesse esporte, herança essa que havia sido trazida e cultivada pela professora anterior que tinha larga experiência na modalidade. Além do mais, à época da realização do estudo, a equipe masculina de voleibol do Ensino Médio, havia sido campeã da Diretoria de Ensino de Taquaritinga e campeã regional em Araraquara, se classificando para as finais do Estado de São Paulo. Nesse cenário, era natural que o voleibol fosse o esporte escolhido por eles, até pelo fato dessa turma ter jogadores no time da escola, além de alunos que praticavam essa modalidade fora do ambiente escolar e outros que, vendo tais resultados expressivos, também se interessavam por esse esporte.

Diante dessas circunstâncias, segundo Dayrell (2016), não se pode falar em juventude no singular, pois estas são muito distintas umas das outras, uma vez que apresentam uma pluralidade muito grande de sentidos, envolvendo variados aspectos como as classes sociais, culturais e até mesmo territoriais, por isso a adoção do termo juventudes, no plural. Para os jovens dessa turma, o voleibol fazia mais sentido e apresentava maiores relações do que outros conteúdos esportivos. Provavelmente para outras turmas, até mesmo dessa ou de outras escolas, outro esporte (ou outro conteúdo) poderia ter maiores significados.

Nesse contexto de heterogeneidade, a Base Nacional Comum Curricular traz recomendações para o Ensino Médio, afirmando que é necessário considerar a existência das inúmeras juventudes, para assim organizar uma escola que acolha as diversidades e promova o respeito à pessoa humana e a todos os seus direitos (BRASIL, 2018).

Quando Charlot (2000) afirma que o fator principal na mobilização é fazer aflorar o desejo interno no aluno de aprender, levar em consideração essa diversidade característica dos jovens, suas experiências vividas, tanto com relação a aspectos físicos, quanto socioculturais, faz-se muito importante e aparece como uma

grande possibilidade para mobilizá-los e envolvê-los para que criem vínculos e consigam se engajar com os saberes produzidos durante as aulas.

Diante de todo esse contexto, é de grande valia, principalmente para os alunos do Ensino Médio, uma conexão entre as teorias da mobilização de Charlot (2000; 2001) com a das juventudes múltiplas de Dayrell (2016).

No terceiro momento, foi trabalhado com os alunos um aprofundamento nas classificações dos jogos, sendo: jogos de invasão, jogos de corrida e jogos com divisão de campo. Vale ressaltar que essa categorização foi elaborada pelo professor/pesquisador por meio de uma adaptação da classificação dos esportes de Gonzalez e Bracht (2012), sendo embasada pela BNCC (2018). Diante da dificuldade em encontrar na literatura autores que trouxessem classificações consistentes para jogos esportivos e apoiados nesses referenciais teóricos, optamos por criar as categorias acima.

Após uma explicação conceitual, os alunos vivenciaram alguns jogos referentes a cada grupo: “[...] iniciamos as vivências com o bloco de jogos de invasão e fizemos o Flagball” (Fragmento retirado do diário de aula do dia 17 de setembro).

De todos os jogos apresentados, os saberes envolvidos nos jogos de invasão chamaram mais a atenção dos alunos, como mostra o trecho de uma das rodas de conversa realizada após as vivências.

> Professor: [...] e vocês preferem qual característica de jogo? Invasão, corrida ou divisão de campo?
> Breno: Invasão.
> Micaela: Invasão.
> Tamires: Invasão.
> Micaela: Invasão e corrida. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 24 de setembro)

Dando sequência ao processo de construção de novas relações com os saberes nas aulas de Educação Física foram abordadas algumas classificações dos esportes, dentre elas: esportes de invasão; esportes de rede e parede; esportes de campo e taco. (BRACHT; GONZALEZ, 2012; BRASIL, 2018). Após isso, foi realizada a vivência de um esporte.

> A prática escolhida foi de um esporte de invasão, o basquetebol, uma vez que na roda de conversas da última aula os alunos citaram que gostaram mais da lógica dos jogos de invasão. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 01 de outubro)

Durante algumas atividades e como uma ação mobilizadora, que visava aumentar o engajamento dos alunos com a aula, o professor/pesquisador da turma entrou nos jogos, participando, explicando algumas regras e incentivando os alunos que apresentavam dificuldades.

> O jogo começou com poucos alunos de cada time, sendo que Bianca e Sander ouviram a explicação e foram se sentar. Os alunos jogaram de forma muito dinâmica e gostaram do basquete, mesmo com a imensa dificuldade em fazer cestas e o pouco conhecimento das regras. Para mobilizá-los entrei em um time demonstrando e ensinando um pouco dos movimentos do basquetebol. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 01 de outubro)

Com essa estratégia, lançada pelo professor/pesquisador, ficou nítida a reação positiva dos alunos, uma vez que ele estimulava os que estavam participando pouco, a partir de falas de incentivo, cobrando os mais habilidosos para que houvesse coletividade, pedindo a bola e tocando para todos os companheiros de equipe e até mesmo demonstrando algumas ações ofensivas e defensivas que eram rotineiras dentro desse esporte. Nessa perspectiva, o time adversário se sentia extremamente entusiasmado para criar estratégias e vencer a equipe na qual o professor estava atuando.

Charlot (2012) chama a atenção para que os professores estejam mobilizados para criar ações e estratégias que sejam efetivas e consigam sensibilizar os alunos. Nesse sentido, ele cunha o termo mobilização de “dupla articulação”, ou seja, a autoestima e o sucesso pedagógico do professor dependem muito da mobilização dos alunos, porém o professor, de maneira geral, tem o papel de desencadear de alguma forma essa mobilização, ação que fica exemplificada anteriormente com a entrada do professor/pesquisador durante o jogo para estimular os alunos.

Para lançar mão dessas estratégias foi imprescindível que o docente estivesse instigado, participando dinamicamente da atividade, com falas e gestos enérgicos, e até mesmo alegres, causando algum tipo de sensibilização em sua turma. Porém, para Charlot (2012) essa conjuntura apresenta uma situação um tanto

delicada, pois o professor ao ensinar, precisa conseguir mobilizar os alunos e quando isso não acontece, ele mesmo se desmobiliza.

Dando prosseguimento ao percurso didático, a próxima etapa foi a criação de alguns jogos em grupos. Uma vez, de acordo com Venâncio (2014), a ligação entre os saberes das aulas de Educação Física passa pela necessidade do professor trabalhar a criatividade dos alunos. Segundo a autora, é importante propor aos estudantes desafios que possam abrir portas para novas perspectivas, visualizando novas possibilidades, com o objetivo de enfrentar aquilo que se conhece pouco ou que se tem curiosidade para aprender mais. Diante dessas circunstâncias, serem "provocados" a criar e recriar alternativas ligadas ao contexto da aula, porém originando-se de representações vindas dos próprios alunos.

> Expliquei a eles que agora que já conheciam todas as categorias de jogos e esportes, gostaria que trouxessem para a próxima aula um jogo (diferente dos vivenciados) e com algumas mudanças de regras, já para acostumá-los com a dinâmica de criar um jogo. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 01 de outubro)

Com a expectativa de facilitar a organização dos estudantes para o trabalho em grupos, foram dadas algumas orientações, a saber: selecionar um jogo, para utilizá-lo como base; alterar as suas regras, a fim de criar novas possibilidades e ações; nomear o jogo criado. A alternativa, oferecida pelo professor, de utilizar o celular foi mais uma maneira pensada em mobilizá-los para o engajamento na atividade.

> [...] pedi para que se organizassem em grupos e fizessem a atividade, podendo usar o celular para alguma eventual pesquisa. Antes disso dei algumas orientações sobre a forma como deveriam trabalhar em grupos, como a necessidade de participação de todos, que não adiantava uns fazerem e outros não se engajarem, entre outras recomendações. [...] pedi para se organizarem em círculo para um conseguir olhar o outro na atividade e todos participarem. Com isso eles começaram a atividade na quadra. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 22 de outubro)

Porém o resultado acabou não sendo o esperado pelo professor/pesquisador, que precisou criar novas estratégias, dando mais tempo para que a tarefa fosse realizada.

> Havia programado utilizar uma aula para a elaboração e prática dos jogos e na próxima trocar os jogos elaborados por eles e pedir novas modificações. Porém logo percebi que a elaboração coletiva demoraria e teria que mudar os planos [...] sendo necessária uma aula inteira apenas para a discussão e elaboração. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 22 de outubro)

Com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante ao trabalho coletivo, envolvimento e criatividade, ficaram ressaltados os seguintes aspectos:

> Fiquei perpassando entre os dois grupos, dando algumas dicas e auxiliando-os na tarefa, pois percebi a imensa dificuldade deles em trabalharem em grupo e elaborarem algo. Notei que os alunos não se engajaram no trabalho coletivo deixando apenas um ou dois fazerem realmente a atividade. No grupo um apenas Breno e Paulo se mobilizaram mais na construção do jogo. Intervi nisso pedindo maior colaboração e participação de todos. No grupo dois a situação era a mesma ou um pouco pior sendo que apenas Wilson tentava pensar em algo. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 22 de outubro)

Apesar de todo esse cenário de adversidades, com as intervenções realizadas e auxílio do professor/pesquisador, o resultado apresentado pelos grupos foi muito satisfatório, com dois jogos criativos e que de alguma forma estabeleceram relações diretas com a realidade vivida pelos jovens.

O primeiro, nomeado pelo grupo de “Gude of Balls” seguia a lógica da brincadeira de bolinha de gude, porém de forma ampliada, com bolas de voleibol e futsal. Para esse jogo, foram formadas duas equipes, posicionadas dentro da área do futsal, com seis bolas cada. Após isso, em comum acordo, as equipes apostavam uma quantidade de bolas, colocando-as dentro do círculo central da quadra. O objetivo do jogo criado era lançar as bolas que sobraram, um time por vez, tentando acertar as que estavam “apostadas” dentro do círculo, retirando-as do local demarcado e conquistando-as. A equipe que ao final estivesse com maior número de bolas, seria a vencedora.

A segunda criação coletiva foi intitulada pelo grupo de “War”. Parecido com a lógica do jogo de queimada, os alunos eram divididos em duas equipes, sendo que uma teria a função de atacar (queimar) e a outra apenas de defender (não deixar ser queimado). A equipe de defesa teria que ficar postada dentro da quadra de voleibol, com exceção ao círculo central do futsal, que era território da equipe de ataque, junto com todo o restante da quadra. Esse grupo teria cinco minutos e duas bolas

para realizar a função ofensiva e queimar a maior quantidade de adversários possíveis. A cada aluno queimado, era anotado um ponto para a equipe adversária. Após esse tempo, os papéis se invertiam e a equipe que havia atacado, iria realizar as ações defensivas. Vencia a partida o grupo que ao final tivesse queimado a maior quantidade de jogadores.

Os dois jogos demonstram relação direta de sentido com as vivências dos jovens, dentro e fora do ambiente escolar. O “Gude of Balls” por meio de uma variação do jogo de bolinha de gude, é muito praticado por eles em fases anteriores da infância, em momentos de diversão, lazer e até mesmo no ambiente escolar. Já o “War” apresentando-se como um jogo de estratégia, mesclando ações ofensivas e defensivas, sendo criado tendo como base o jogo de queimada, muito benquisto e apreciado por estudantes de praticamente todos os ciclos.

Os cinco primeiros momentos da sequência didática tinham como objetivo estabelecer, com os alunos, novas relações com os saberes das aulas de Educação Física e, em especial, com o conteúdo de jogos esportivos, além de proporcionar fundamentação e reflexão para que, em um último momento, de posse de todos esses saberes adquiridos ao longo das aulas, pudessem construir um jogo mobilizador que atendesse as mais variadas demandas, elencadas principalmente por aqueles que ainda não estavam se relacionando com os saberes das aulas, para a participação e o envolvimento de todos os alunos (CHARLOT, 2000). Tais solicitações podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 14 - Demandas elencadas pelos alunos para a participação em um jogo

Alunos	**Demandas para participação**
Sandy	Coletividade; não ter pessoas fominhas; não ter muito esforço físico.
Jéssica	Movimentos mais leves e atividades mais paradas.
Bianca	Funções paradas; menos movimentação.
Alef	Uma cura para minhas dores.
Wilson	Bola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante frisar que apenas esses alunos elencaram demandas para o envolvimento efetivo em um jogo, pois devido todo o percurso didático e intervenções realizadas até aquele momento, muitos deles já tinham criado novas relações com os saberes das aulas de Educação Física e estavam envolvidos ativamente durante as atividades. Sendo assim, interessava-nos saber as necessidades dos alunos que ainda não estavam totalmente engajados e, a partir do Questionário 2 e da Roda de Conversas 3, apenas eles foram requisitados a citarem os principais motivos que ainda os deixava distantes dos saberes ali presentes e, com isso, listar situações que fossem primordiais para que pudessem participar de um jogo. Ainda assim, alguns alunos mantiveram-se em silêncio ou não responderam o questionário, sendo obtidas cinco respostas.

Os dados encontrados demonstram que alguns alunos solicitavam funções de menor movimentação nos jogos ou como eles mesmos disseram “mais paradas”, com menor grau de esforços físicos, para que assim pudessem participar. Outro aspecto importante diz respeito à fala da aluna Sandy, quando aborda a necessidade de coletividade no jogo, ficando claro que muitas vezes os mais habilidosos, ou como ela diz “fominhas”, se sobressaem e acabam ofuscando e diminuindo a participação dos outros estudantes. Situação essa que muitas vezes é inspirada pelo esporte de alto rendimento, já constatada em estudos da área (REVERDITO *et al*, 2008; FERREIRA et al, 2016), sendo importante uma intervenção pedagógica afim de que as aulas sejam inclusivas, reflexivas e ofereçam oportunidades iguais a todos.

É importante ressaltar que nesta pesquisa a estrutura inicial de planejamento foi proposta pelo professor/pesquisador, porém contou com várias lacunas para que os estudantes pudessem colaborar, expondo suas ideias e assim fomentando o protagonismo juvenil. Diversos autores como Venâncio (2014), Antunes (2016), Maldonado, Nogueira e Silva (2018) e Kawashima e Silva (2020) comprovam e enfatizam a importância de incentivar o protagonismo dos jovens. Para esses autores, um planejamento participativo é de suma importância para dar voz ativa a esses estudantes e engajá-los no processo pedagógico. A partir disso, os estudantes conseguem se apropriar mais dos conteúdos, além de facilitar o estabelecimento de uma relação de sentido com o que está sendo ensinado.

Embasada por todo esse contexto participativo, a última etapa da proposta foi a construção de um jogo mobilizador. O processo de criação desse jogo foi norteado

por um roteiro inicial elaborado para estruturar a construção coletiva, como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 15 - Roteiro utilizado para a construção do jogo mobilizador

Roteiro
1. Materiais disponíveis na escola. 2. Materiais que serão utilizados durante o jogo. 3. Classificação do jogo a ser criado ( ) invasão ( ) corrida ( ) divisão de campo ( ) misto 4. Popularidade das atividades desenvolvidas. 5. Demandas que precisam ser atendidas. 6. Características que não podem faltar ao jogo. 7. Criação/modificação de regras. 8. Nomeação do jogo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Guiados pelo roteiro inicial de construção, o primeiro passo foi o levantamento de todos os materiais disponíveis na escola e acerca disso, o professor/pesquisador e os alunos elencaram os seguintes itens: bolas; colchonetes; cordas; bexigas; tatames; bastões; entre outros.

Posto isso, os alunos tinham que escolher os materiais que estariam presentes durante o jogo. Aqui surgiram algumas dúvidas e incertezas, porém ficou decidido que um deles não poderia faltar: a bola.

> Wilson: Com bola.
> Breno: Podia ter mais que uma.
> Tamires: Nossa... duas ainda?!
> Samanta: Com bola (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 12 de novembro)

A escolha da bola, como um material essencial para ter em um jogo é algo que vai ao encontro do que já imaginávamos e parece estar relacionada à questão da “esportivização” das aulas de Educação Física e nas vivências e experiências anteriores dos alunos. Oliveira (2011) já havia nos alertado em seus estudos, que os

esportes e os jogos coletivos são os conteúdos preferidos dos alunos, dito por eles mesmos. Logo, a bola se faz presente nos principais esportes que são amplamente divulgados pelas mídias, como: futebol, basquete, vôlei, entre outros. Dessa maneira, é cultural que a presença desse material faça sentido para eles. Para ampliar a demanda exclusiva de jogos com bola, o professor/pesquisador tinha a expectativa de que pudessem ser escolhidas novas formas de se jogar, por isso, informou que outros materiais poderiam ser acrescentados posteriormente, caso julgassem necessário.

Com relação à classificação do jogo a ser criado, os alunos hesitaram um pouco e foi necessária a intervenção do professor, lembrando-os de cada uma delas (invasão, divisão de campo e corrida) e suas características, para que os alunos conseguissem escolher. Como já era de se esperar, uma vez que os relatos anteriores dos alunos já demonstravam isso, a maior parte deles votou por ser um jogo de invasão.

Essa escolha pelo jogo de invasão parece estar diretamente relacionada ao motivo de escolherem a bola como material. A dinâmica dos jogos de invasão é parecida com os esportes que eles têm mais familiaridade, que fazem parte de suas realidades fora do ambiente escolar e, igualmente, em suas trajetórias anteriores com a Educação Física. Aspecto este já apresentado neste texto em momento anterior.

Diante disso, fizemos um levantamento das atividades que tinham sido realizadas nas aulas e com isso, escolheu-se um jogo para servir como ponto de partida dessa construção, acrescentando as demandas que já haviam sido manifestadas pelos estudantes.

> Os alunos votaram e para a minha surpresa, o vencedor foi o Tchoukball. Então decidimos que nosso jogo terá características dele, ou seja, partiremos da estrutura básica do Tchoukball para a criação do novo jogo. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 12 de novembro)

Segundo Giglio (2011) o Tchoukball é uma mistura de três modalidades populares: pelota basca, voleibol e handebol. Possui dois quadros de remissão, localizados nas linhas de fundo da quadra e a bola deve ser arremessada em qualquer um deles e cair ao chão, sem que o adversário consiga segurar, para que sejam conquistados os pontos, sendo assim, não existe campo de ataque e campo

de defesa. É proibido o contado físico entre os participantes e os passes não podem ser interceptados pelo adversário.

Uma possível explicação para a escolha pode ser o fato do Tchoukball, também conhecido como “jogo da paz”, não ter contato entre os participantes e não ser permitido roubar a bola quando esta está em posse do adversário. Com essas características, os estudantes parecem que se sentiram mais seguros para jogar, pois ficaram menos expostos a erros e contatos físicos.

Dando sequência ao roteiro, foram abordadas novamente as demandas que os próprios alunos, que não participavam efetivamente de todas as aulas, elencaram que precisavam ser atendidas para a participação nesse jogo. Dentre elas estavam: coletividade, funções com pouca movimentação ou paradas, bola, entre outras. Refletindo sobre essas demandas, partimos para a próxima etapa do roteiro que seria acrescentar mais algumas características que não poderiam faltar no jogo.

> Professor: Pessoal, diante dessas informações e demandas, o que não podem faltar em nosso jogo? Quais as características?
> Wilson: Pessoas! (risos)
> Bianca: Participação de todos.
> Professor: O que mais?
> Wilson: A bola e os equipamentos.
> Jéssica: Eu esqueci a palavra, mas ajudar a pessoa do próprio grupo, acho que é isso.
> Professor: Cooperação?
> Alef: Trabalho em equipe!
> Tamires: Isso aí!
> Professor: Essas características então têm que ter no nosso jogo! Eu marquei aqui essas e as que vocês falaram anteriormente também. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 12 de novembro)

A próxima parte do roteiro de construção do jogo mobilizador foi criar regras novas ou modificar as já existentes, partindo da estrutura inicial do jogo escolhido para contemplar todas as características e demandas que haviam sido selecionadas pelos alunos.

O primeiro passo foi adaptar o Tchoukball, as características dos jogos classificados como invasão, diante disso, o professor/pesquisador, propôs a seguinte adaptação, prontamente aceita pelos alunos:

> Professor: [...] Como vocês disseram gostar dos jogos de invasão, acho que seria legal misturar o Tchoukball com características de invasão, tendo cada time um alvo lado para atacar e um para defender, podemos pensar nisso. O que vocês acham?
> Paulo: Bacana.

> Professor: [...] Agora vamos decidir, o ataque vai ser de um lado só ou dos dois?
> Leonel: Um só.
> Paulo: De um lado só tem invasão?
> Professor: Sim, tem invasão de campo. Pode ser?
> Leonel: Pode beleza. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 19 de novembro)

Com relação às regras que seriam criadas para atender as demandas levantadas para que houvesse a participação, os alunos decidiram que teriam jogadores “parados”, dentro de uma área demarcada, para tentar pegar a bola arremessada pela equipe adversária e não deixa-la cair ao chão.

> Com isso, eles criaram algumas regras e situações para abranger esses alunos. Para fazer o ponto, o time precisaria arremessar a bola na tabela de basquete e ela deveria cair dentro da área do goleiro. Nessa área ficam os “apanhadores”, que são jogadores do time de defesa que ficam “parados ali dentro” apenas com a função de não deixar a bola cair no chão na área demarcada. Essa função foi criada para atender os alunos que por preguiça ou motivos variados necessitavam de algo com pouca movimentação. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 19 de novembro)

Essa regra, de criar a função de “apanhadores”, jogadores que ficam posicionados para não deixar a bola cair ao chão, acabou se mostrando muito efetiva, pois durante as vivências testes que eram feitas após a criação das regras, os alunos que estavam nessa função acabavam tendo menos movimentações, porém não deixavam de participar e de se envolver ativamente no jogo, inclusive tendo um papel de extrema importância: evitar os pontos adversários.

Um problema recorrente nas aulas de Educação Física, e já citado anteriormente, é a questão dos mais habilidosos centralizarem as ações dos jogos e das atividades, fazendo com que os menos habilidosos sejam excluídos. Isso apareceu na fala dos alunos, quando defenderam que no jogo não poderia faltar cooperação, coletividade e participação de todos. Para abranger essa demanda foi pensada na seguinte estratégia:

> Outra regra criada para abranger esses alunos foi que, para o time poder arremessar a bola no quadro, seriam necessários três passes entre os jogadores, sem contar o apanhador, fazendo com que houvesse maior interação e participação de todos. (Fragmento retirado do diário de aula do dia 19 de novembro)

Nos momentos seguintes os alunos e o professor/pesquisador foram vivenciando novamente o jogo, como mostra a Figura 8, realizando os ajustes que julgavam necessário.

Figura 8 - Vivência do jogo criado pelos alunos

Fonte: Acervo do autor.

Tal imagem revela o envolvimento e a mobilização coletiva com o jogo criado. Os três alunos de colete verde à esquerda da imagem, eram os jogadores que possuíam a função com menor movimentação, porém sempre atentos, evitando que a bola, depois de tocar no quadro, caísse dentro da área de pontuação.

O último tópico do roteiro pedia para que os alunos nomeassem o jogo elaborado, sendo intitulado pela turma como Mobilizabol, por conta de todas as ações de mobilização que permearam a sua criação e organização.

As regras do Mobilizabol criadas pelos estudantes e mediadas pelo professor/pesquisador, voltadas para as demandas e necessidades dos estudantes que se mostravam em uma situação de afastamento com os saberes das aulas de Educação Física, podem ser acompanhadas no Quadro 16.

Quadro 16 - O Mobilizabol

Pontuação	Para pontuar a equipe deve arremessar a bola no quadro (tabela de basquete) da equipe adversária e ela deve cair dentro da área demarcada, valendo dois.
Quantidade de Jogadores	Cada equipe deve ter cinco jogadores de linha e três apanhadores.
Função dos jogadores	Os jogadores de linha devem trocar passes entre si, com o objetivo de fazer o arremesso para pontuar. Os apanhadores devem ficar atentos para não deixar a bola arremessada pelo adversário bater no quadro e cair dentro da área demarcada.
Passos com a bola na mão	Cada jogador pode dar no máximo quatro passos com a bola nas mãos.
Passes entre os adversários antes de arremessar	É obrigatório trocar no mínimo três passes com as mãos, entre jogadores diferentes (de linha), antes de fazer o arremesso, sendo que os passes dos apanhadores não são contabilizados. É proibido utilizar os pés.
Tempo com a bola nas mãos	O jogador pode ficar no máximo quatro segundos parado com a bola nas mãos. Se estiver em progressão, esse tempo não é contado.
Saída de bola	O início do jogo e do 2º tempo é feito com a bola lançada ao alto, para a disputa de um jogador de cada time, como no basquetebol. Os outros jogadores ficam ao redor do círculo central e intercalados por equipe. Após os pontos, a saída de bola é feita pelos apanhadores, na linha de fundo de sua equipe.
Lateral	Laterais são cobradas com as mãos, sendo que o jogador deve ter um dos pés sobre a linha.
Tempo de jogo	Dois tempos de quinze minutos cada.
Outras regras	É proibido qualquer tipo de contato físico entre os jogadores. O jogador poderá interceptar o passe adversário se a bola estiver no alto. Caso a bola esteja sobre o domínio do adversário, é proibido tocá-la.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas regras como, o tempo dos jogos e o número de jogadores, foram colocadas apenas para formalizar o processo de criação, porém, por se tratar de um jogo esportivo, todas eram flexíveis e ajustáveis a cada situação e necessidade encontrada.

O Mobilizabol foi uma criação coletiva de uma turma de 2ª série do Ensino Médio, evidenciando a heterogeneidade das juventudes, uma vez que, no processo

criativo, foi respeitada e valorizada toda a pluralidade cultural ali existente, as diversas características, as opiniões, as trajetórias desses jovens, juntamente com as suas vivências anteriores. Tais dinâmicas parecem alinhadas ao que alerta Carrano (2011, p.18): “As escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”. Segundo o autor, tais diversidades são oriundas de redes de relacionamentos, originadas no tempo da internet, do mercado de consumo, de grupos culturais intergeracionais, podendo ser religiosos ou de culturas criativas periféricas, como o hip-hop, a capoeira, o funk ou o samba (CARRANO, 2011).

O processo final de avaliação do jogo mobilizador foi feito por meio de uma entrevista com os alunos, no qual foram selecionados aleatoriamente seis dos alunos. Três deles que sempre participavam das aulas de Educação Física: Paulo, Breno e Micaela e outros três que tinham sido mobilizados durante a intervenção, criando novas relações com os saberes da aula: Jéssica, Leonel e Sandy. Quando questionados sobre o que tinham achado do jogo criado, as respostas foram as seguintes:

> Eu achei interessante porque dá para todos fazerem, até quem não faz nada ou não gosta de fazer, por causa da posição que não se move né?! (Paulo, Entrevista 4)
>
> Eu achei da hora, todos jogaram. Então foi interessante. (Breno, Entrevista 4)
>
> Ah eu achei um jogo bom e legal. (Micaela, Entrevista 4)
>
> Ah eu achei legal, até pelos que não tem vontade ou tem preguiça ou estão com a barriga cheia dá para jogar. Por que fica naquela área que não se mexa muito, para não deixar fazer o ponto. (Jéssica, Entrevista 4)
>
> Ficou mais fácil para participar, bem melhor. (Leonel, Entrevista 4)
>
> Eu gostei por que dá para todo mundo participar. (Sandy, Entrevista 4)

Com esses depoimentos, principalmente dos três que pouco participavam das atividades propostas pelo professor, podemos notar a construção de uma nova relação com os saberes ali presentes, mostrando que as ações mobilizadoras contribuíram, de alguma forma, com este processo de mudança.

Quando interrogados sobre qual característica do jogo criado eles tinham achado mais mobilizadora, obtivemos as seguintes respostas:

> A parte de todo mundo gostar do Tchoukball né?! Por ser puxado para o Tchoukball e a maioria gostou dele, então o povo se interessou mais. (Paulo, Entrevista 4)
>
> O que ajudou mais foi à parte de ficar parado, do apanhador no jogo. (Breno, Entrevista 4)
>
> Mais a parte do apanhador né, para as pessoas que não querem fazer nada e só ficam ali parados tentando pegar a bola. (Micaela, Entrevista 4)
>
> Os passes que fazem com que todos participem e na hora que a bola cai. Para pegar a bola no ar também faz com que todos participem e não toca no outro, então não machuca. (Jéssica, Entrevista 4)
>
> Acho que a função do apanhador, porque fomos trocando então deu para todos jogarem. (Leonel, Entrevista 4)
>
> A parte que dá para ficar dentro da área para tentar pegar a bola e não se mexe muito, aí dá para todo mundo participar. (Sandy, Entrevista 4)

Fazendo uma análise das respostas com relação ao que acharam do jogo e a respeito da característica mais mobilizadora, nos parece possível afirmar que as regras e características do jogo cumpriram com o objetivo proposto de mobilizar os alunos. De acordo com Charlot (2000, p. 55): “[...] mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móbiles, porque existem boas razões para fazê-lo”. Logo, é possível apontar que todo o processo construído permitiu que fossem criadas razões para que os alunos participassem e se envolvessem na atividade.

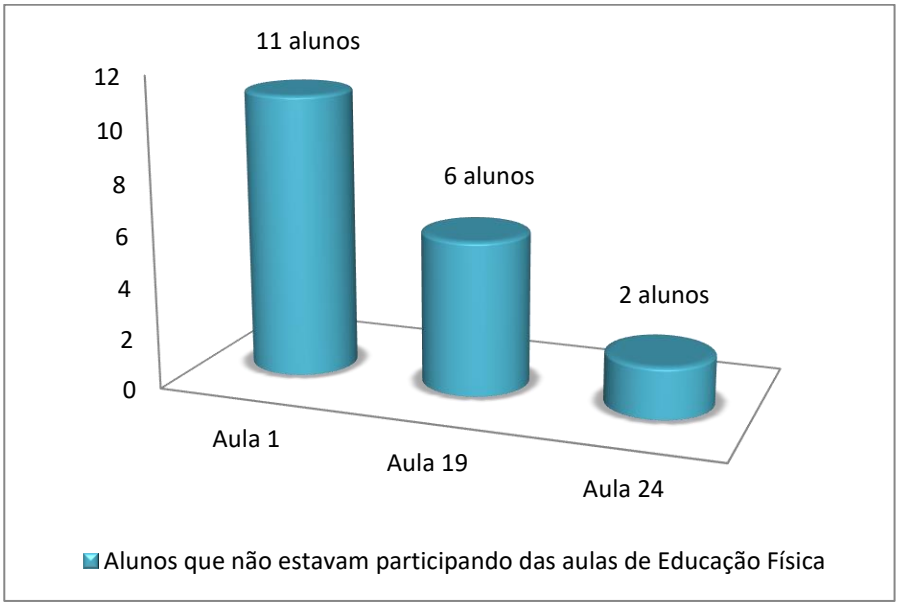
Nesse sentido, eles também responderam diretamente se achavam que o objetivo de criar um jogo que mobilizasse toda a turma, fazendo com que todos participassem, tinha sido atingido. De maneira geral, as repostas foram afirmativas, porém a fala de Leonel demonstra que infelizmente alguns alunos ainda continuaram mantendo uma relação de distanciamento com as aulas.

> Atingiu, porque quase todos jogarem né, menos o Juan e o Valter, porque eles não praticam mesmo. (Leonel, Entrevista 4)

Essa acaba sendo uma das fragilidades do presente trabalho. Apesar de todos os esforços voltados para ações que visassem gerar um cenário de mobilização, na perspectiva de construir novas relações com os saberes das aulas de Educação Física, dois alunos ainda permaneceram na situação inicial de distanciamento dos saberes ali presentes (CHARLOT, 2000).

Por outro lado, analisando os dados iniciais, com 11 alunos que não participavam das aulas no início do processo de intervenção e, depois, no final, somente dois não participantes, há uma expressão da potencialidade do trabalho realizado. O que fortalece a proposição de ações que apresentem novos conteúdos articulados com aqueles que fazem parte da realidade dos alunos jovens, valorizando as diversidades culturais peculiares desse grupo social.

Gráfico 4 - Redução das situações de distanciamento dos alunos nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mas o que faz uma aula ser interessante para um aluno? Charlot (2000, p. 73) traz uma possível resposta: “[...] uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”.

Nesse sentido, Charlot (2000) explica que certos alunos passam anos gostando de uma matéria porque dizem gostar muito do professor, enquanto outros ficam nulos nessa mesma matéria, por não se darem tão bem com o professor. Isso acontece porque a relação com determinada disciplina, está diretamente ligada com a relação do aluno com o docente e a relação consigo próprio, portanto, a relação com o mundo depende da relação com as outras pessoas e da relação consigo.

Ainda para Charlot (2000), a relação com o saber é um conjunto de relações que os estudantes mantêm, na escola, com o professor, o conteúdo, o espaço físico,

as atividades propostas, os colegas, entre outros exemplos, ligados de alguma forma com o aprender e o saber.

De acordo com Kawashima (2018) é fundamental dar aos estudantes subsídios para que compreendam o que está sendo ensinado e por meio disso estabeleçam relações de sentido com a vida cotidiana, sendo capazes de entender os porquês de estarem fazendo determinadas ações. Além disso, a autora afirma que é importante ensinar coisas novas, partindo do que eles já sabem, do que trazem consigo. Procedimento esse utilizado ao longo de toda a sequência didática proposta nesta pesquisa.

Diante disso, os resultados demonstraram que ao longo do percurso de intervenção, os alunos conseguiram estabelecer novas relações com os saberes das aulas de Educação Física. De um quadro crítico inicial com mais da metade dos alunos não participando das aulas, o resultado final apresentou apenas dois alunos ainda em situação de distanciamento.

Com relação a todos os dados encontrados e analisados durante a pesquisa, foi possível refletir primeiramente sobre quais relações os alunos mantinham com o saber quando estavam em uma situação de distanciamento das aulas. Isso nos permitiu identificar os motivos ditos para não participarem das aulas, dentre eles: a “esportivização” dos conteúdos, o fato de não gostarem de atividades físicas e ter preguiça como os mais citados.

Os dados seguintes se concentraram nas ações mobilizadoras que foram realizadas com vistas a criar novas relações dos estudantes com os saberes da Educação Física e, com isso, reverter a situação de distanciamento. Optamos por fazer uma abordagem com base nos jogos esportivos, dada a reconhecida necessidade de ressignificar as perspectivas e experiências já vividas pelos estudantes. Ao longo do percurso ficou evidente a construção de novas relações com os saberes das aulas, com isso, o número de alunos não participantes nas aulas passou de 11 alunos para 2.

É importante frisar que todo o procedimento de intervenção foi realizado buscando expressar a voz dos alunos, fomentando o protagonismo juvenil, de modo a valorizar as suas diversidades, suas características e vivências anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, faremos uma retomada dos objetivos da pesquisa e das reflexões construídas com a expectativa de realizar um exercício de síntese de todo este processo.

Inicialmente, cabe ressaltar que os objetivos deste trabalho estavam voltados para identificar e analisar as relações dos estudantes com os saberes da Educação Física no Ensino Médio que os conduzem a se afastarem das aulas, bem como as ações mobilizadoras na perspectiva de construir outras relações com essas aulas.

Os dados encontrados na investigação foram analisados sob a ótica da teoria da relação com o saber e também da mobilização do sociólogo francês Bernard Charlot (CHARLOT, 2000). Esse embasamento trouxe-nos subsídios para analisar de maneira crítica as conexões e relações que os alunos estabeleceram com os saberes que estavam imbricados nas aulas de Educação Física e, por meio disso, entender os motivos que faziam com que os mesmos se mantivessem em situação de distanciamento desse componente curricular. Posteriormente, foram empreendidas formas de mobilização que buscaram contribuir para o estabelecimento de novos vínculos entre os estudantes e os saberes.

Os pressupostos da pesquisa-ação nos permitiram realizar uma intervenção buscando enfrentar um problema coletivo, surgido no contexto em que estávamos atuando e no qual todos os envolvidos (nesse caso o professor/pesquisador e os alunos da turma) trabalhassem de maneira coletiva.

Os resultados iniciais encontrados evidenciaram duas questões cruciais: mais da metade dos alunos não participavam das aulas e o principal motivo para isso era o fato de não gostarem de esportes.

O fato da maior parte da turma não participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas era preocupante e deixava explícito um alto índice de alunos em situação de distanciamento dos saberes que estavam envolvidos nas aulas de Educação Física.

O descontentamento com o conteúdo esporte pode ser pelo fato das práticas corporais como um todo estarem sofrendo certa “esportivização”, devido ao peso das tradições do esporte, além de todo apelo midiático que ele exerce sobre a área.

Porém, o problema parece não estar no conteúdo esportivo em sua essência, e sim no que ele traz consigo, no quanto a escola e os profissionais que ali atuam têm dificuldades em trabalhá-lo desvinculado de sua forma institucionalizada, em abordá-lo com um cunho inclusivo e democrático, minimizando a competitividade, a vitória a qualquer custo, a valorização dos mais habilidosos, a exclusão das diferenças, as regras rígidas.

A segunda categoria tinha como objetivo central traçar possibilidades no sentido de elaborar ações mobilizadoras na perspectiva de fazer com que os alunos que estavam distanciados desses saberes, construíssem outras relações com o componente curricular. Ainda que, ressaltando a importância de todos os conteúdos para a área, sejam eles: danças; lutas; jogos e brincadeiras; ginásticas; práticas de aventuras; entre outros, os resultados demonstraram que o trabalho com os jogos esportivos foi assertivo no intuito de descontruir essas “naturalizações” manifestadas pelos estudantes em prol da edificação de novas relações e significados.

A sequência didática desenvolvida na intervenção baseou-se em seis momentos: 1) apresentações e vivências de jogos desconhecidos pelos alunos; 2) diferenciação entre jogos x esportes e vivências; 3) explicação conceitual das classificações dos jogos e vivências; 4) explicação conceitual das classificações dos esportes e vivências; 5) criação de jogos em grupos; 6) criação coletiva de um jogo mobilizador.

Todo o percurso foi realizado em parceria com os alunos, incentivando o protagonismo dos mesmos e valorizando seus conhecimentos prévios e os elementos do cotidiano, para que assim estabelecessem algum tipo de relação de sentido do conteúdo que estava sendo ensinado com as experiências por eles vividas.

A parte final do processo se deu com a elaboração do jogo mobilizador, que atendeu as reivindicações declaradas pelos próprios estudantes, denominado por eles de “Mobilizabol”. Este foi marcado como o jogo da turma, com as características deles, demandas deles, regras criadas e modificadas por eles. Os resultados demonstraram a efetividade dessas ações, mostrando-se como uma ótima possibilidade didático-pedagógica para os professores da área, uma vez que dos 11 alunos que estavam inicialmente em situação de distanciamento, 9 conseguiram estabelecer novas relações com os saberes ali presentes e reverter tal situação.

Como toda pesquisa apresenta vulnerabilidades, pressupõe-se que os dois alunos que se mantiveram na posição inicial de afastamento deem visibilidade a estes aspectos. Um dos aspectos pode estar relacionado com o tempo ou ainda com outras dinâmicas de mobilização que não foram acionadas no processo aqui desenvolvido. Desafios que ainda são necessários para serem investigados e trazidos por novas pesquisas.

O fato da turma, escolhida para a pesquisa, não ser excessivamente numerosa, contando “apenas” com 22 alunos apresenta duas vertentes e interpretações.

A primeira com relação a facilidade de se trabalhar com menos alunos e diante disso desenvolver um trabalho melhor e de maior qualidade, uma vez que no Ensino Médio, é comum encontrarmos salas com o número assustador de 45 alunos.

Por outro lado, confrontando com essa situação e mais próximo da realidade ali encontrada, os alunos presentes estavam em situação drástica de distanciamento dos saberes das aulas, impondo imensa dificuldade para o professor/pesquisador, uma vez que durante muitas aulas, a organização de uma atividade ou um jogo era dificultada pela falta de alunos dispostos a participar. Nesse sentido, em outras turmas mais numerosas, era possível obter um desempenho e uma participação muito maior dos alunos. Por esses motivos, justifica-se a escolha por tal sala.

Pensando na eventualidade de realizar a mesma intervenção, com uma turma de aproximadamente 40 alunos, uma possibilidade seria estender as etapas da sequência pedagógica, buscando assim fazer com que a maior parte dos alunos consigam estabelecer novas relações com os saberes ali difundidos.

A pesquisa é inovadora para o componente curricular de Educação Física, uma vez que traz a possibilidade real e com resultados que comprovam isso, de se colocar em prática uma teoria, que relaciona saberes e mobilização, a fim de trazer maior participação dos alunos para as aulas nesta etapa de ensino, que tanto precisa de ações com essas perspectivas. Outra característica revolucionária fica por conta da estrutura criada para a construção de um jogo que fomente o protagonismo dos jovens, com regras, características e possibilidades, elencadas através de reflexões e testadas por eles.

A possibilidade de realização deste estudo me trouxe um grande amadurecimento pessoal e profissional, aliás, pressuponho que as duas coisas

estejam diretamente relacionadas. Pessoalmente, aprendi a enxergar as pessoas, por meio de uma leitura positiva dos fatos (CHARLOT, 1996; 2000), olhando para as suas potencialidades, suas características, analisando o que ela poderá fazer e não seus defeitos e suas faltas. Isso me fez evoluir como filho, amigo, irmão, colega de trabalho, noivo e, indiscutivelmente, como professor.

Profissionalmente, entender as relações com o saber dos alunos do Ensino Médio com as aulas de Educação Física me ajudou (já noto os resultados em minhas aulas) e me ajudará imensamente a trabalhar com esses estudantes, a entendê-los melhor e a traçar estratégias que visem ampliar as perspectivas, sobre o componente curricular, nessa última etapa da educação básica, dos alunos, professores e equipe gestora.

Para alguém que no início da carreira havia quase desistido de ser professor, incitado negativamente principalmente pela reduzida participação dos alunos nas aulas, fazer parte desse meio acadêmico, pelo Mestrado realizado, pelo Programa de Pós Graduação Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru, me fez dar a volta por cima, reconstruindo um percurso, ainda em início, mas que me fortalece com experiências valiosas.

Os grandes esforços voltados para cumprir todas as exigências estipuladas para a obtenção do grau de mestre valeram a pena e se mostraram como pequenos tijolos de um arranha-céus construído minuciosamente. Projetos elaborados, milhares de páginas lidas e relidas com grifos acrescentados, entre artigos, livros e teses, disciplinas obrigatórias concluídas, trabalhos apresentados, participações em eventos e congressos, concomitantemente com os compromissos profissionais de duas escolas, fazem valorizar ainda mais esse caminho trilhado.

O pouco período e disponibilidade de tempo para o desenvolvimento da pesquisa se revela como um dos maiores desafios que me deparei. Acredito que essa seja apenas mais uma contribuição para a área, carecendo de novas investigações, tanto com relação a outras etapas de ensino como também a outros conteúdos, uma vez que enfatizamos apenas o trabalho com os esportes e para isso utilizamos os jogos esportivos.

Encerro esta etapa, muito satisfeito com os resultados alcançados e com a caminhada percorrida, tanto em minha vida pessoal quanto profissional.

Levo comigo a certeza de que, apesar das eventuais limitações desta pesquisa, deixei uma contribuição significativa para a elaboração e continuidade de novas investigações relacionadas a esta temática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 105-115, 2009.

ANTUNES, Alan Rodrigo. **Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio**: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

BELBENOIT, Georges. **O desporto na escola**. Lisboa/Portugal: Editorial Estampa, 1974.

BETTI, Mauro et al. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 155-165, 2015.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho *et al*. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 29-40, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 6, n. 12, 2000.

BRAGHIN, Renato Salla; FERNANDES, Anoel. Educação Física no Ensino Médio: algumas considerações a partir da formação e condições de trabalho docente. In: DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 25-39.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4º trim., 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 4.024/61). Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 5.692/71). Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LEI nº 9.393/96). Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Diário Oficial da União, 6 ago. 2013, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 ... **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Terceira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2019.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAETANO, Angélica; JANUÁRIO, Carlos. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 26 ago. 2009.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista teias**, v. 12, n. 26, p. 16, 2011. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209. Acesso em: 28 fev. 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n.97, 47-63, 1996. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803. Acesso em: 10 mai. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. (Org). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v. 20, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seucorpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação física, esporte e sociedade:** temas emergentes. v.3. Aracajú: UFS, 2009, p.231-246.

CHARLOT, Bernard. 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 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da educação física**, v. 11, n. 1, p. 97-105. 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez,1998.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 185-210, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf. Acesso em 08 jun. 2019.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727-750, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23435. Acesso em: 08 jun. 2020.

COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. **O corpo no cotidiano da educação física do ensino médio:** um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares.

2016. 600f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p.73-84, 1998.

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

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos na Educação Física Escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.

DAYRELL, Juarez. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 fev. de 2020.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lilian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun., 2016.

FERREIRA, Lílian A. et al. Desafios didáticos no ensino do esporte na/da escola. In: MARQUES, Antônio Francisco et al. **Cadernos de docência na educação básica V**: O ensino na educação básica - desafios didáticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p.139-148.

FERREIRA, Lílian Aparecida. O ensino do conteúdo esporte na Educação Física escolar: desafios e possibilidades. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v.3, n. 1, p.07-18, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

GIGLIO, Sérgio Settani. Tchoukball: que esporte é esse? **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: E o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017, p.131-145.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. **Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância**, 2012.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente:** a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 2018. 723 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 89-104.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SILVA, Arivan Salustiano da. Vamos falar de interdisciplinaridade? A nutrição e o teatro nas aulas de Educação Física e Língua Portuguesa. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 89-104.

KRAWCZYK, Nora et al. **O ensino médio no Brasil**. 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 fev. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf. Acesso em 10 fev. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-98.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

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

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf. Acesso em 12 fev. 2020.

LINS, Edison Cardoso; JACOMELI, Mara Regina Martins. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. **VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 7, 2006. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf. Acesso em 17 fev. 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SILVA, Shelia Aparecida Pereira dos Santos. Reflexões sobre possibilidades para o desenvolvimento da cidadania por meio da educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 3, 28 set. 2018.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues**.** A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 43-56, abr. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910. Acesso em: 11 mar. 2020.

MELO, Marcia Cristina Henares de. CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v.04, n.2, p.31-39, 2014.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/765. Acesso em: 14 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NARDON, Tiago Aparecido; DARIDO, Suraya Cristina. Ensino Médio: o afastamento das aulas de Educação Física. In: DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 57-69.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, *[S. l.]*, v. 16, n. 31, p. 276 - 304, 2015. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238163120152 76. Acesso em: 10 dez. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Garcez. **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**. 2011. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3381/2427. Acesso em: 05 mai. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

POMIM, Fabiana. SMASH! A cultura corporal de movimento por meio do badminton. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 105-125.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, set. 2012.

REVERDITO, Riller Silva. *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p.37-45, jan./jul. 2008.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaína Cortês; SACCO, Bárbara Torres. Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Revista Pensar a Prática**, vol. 11.1, p. 17-26, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1298/3615. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

SANTOS, Verônica Freitas dos *et al*. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v. 25, n. 4, p. 539-553, dez. 2014.

SÃO PAULO. Diário Oficial do Estado. **Resolução nº 66/2019, de 09 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; educação física, ensino médio, 2ª série – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2019.** Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf. Acesso em: 21 mai. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Ensino Médio, 2020.** Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf. Acesso em: 21 mai. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Guia de Lançamento da Consulta Pública do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, 2020.** Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/04/Lanc%CC%A7amento-da-consulta-pu%CC%81blica_19.03.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2860/1474. Acesso em: 06 jun. 2020.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0409.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

SILVA, Ana Paula Vasconcelos da; CAETANO, Angélica. A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no ensino médio. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 105-125.

SILVA, Eduardo Vinicius Mota; VENÂNCIO, Luciano. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica***.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 50-63, 2005.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação:** Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018 Disponível em http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458. Acesso em 05 dez. 2020.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, 1(1), p. 25-42, 2009.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** 2014. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/122255. Acesso em 01 jun. 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ibitinga,_____ de _____ de 2019

O/a menor_____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “A participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações Mobilizadoras”. Os objetivos do trabalho são identificar e compreender os motivos que fomentam o quadro de apatia dos estudantes do ensino médio no que corresponde à participação nas aulas de Educação Física.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de contribuir com a compreensão dos professores de Educação Física sobre tal temática, indicando os motivos destas ocorrências, bem como, ações que possam ser realizadas para minimizá-las.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas pelo professor de Educação Física da turma, também pesquisador responsável pelo estudo. As atividades propostas ao seu/sua filho/a, caso concorde, serão questionários, rodas de conversa, momentos de reflexões e o desenvolvimento coletivo de jogos em parceria com os alunos da turma, orientados e supervisionados pelos professor/pesquisador.

O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada.

As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídas. É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para ilustrar o trabalho, bem como gravações em vídeos para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu,_____ portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo/a menor _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ _____

Assinatura do/s responsável Assinatura pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Mário Celso Corrêa Junior
Fone: (16) 98822-8189
E-mail: mario.correa@hotmail.com

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Ibitinga, _____ de _____ de 2019

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado “A participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações Mobilizadoras”. Os objetivos do trabalho são identificar e compreender os motivos que fomentam o quadro de apatia dos estudantes do ensino médio no que corresponde à participação nas aulas de Educação Física.

Você irá falar e refletir sobre o assunto, aprender vários jogos e colaborar na criação de um novo “Jogo Mobilizador”.

A sua participação irá contribuir com a compreensão dos professores de Educação Física sobre tal temática, indicando os motivos destas ocorrências, bem como, ações que possam ser realizadas para minimizá-las.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e acompanhadas pelo seu professor de Educação Física, que também é o pesquisador responsável pelo estudo. Caso você aceite, irá responder questionários, participar de rodas de conversa, ser observado(a) nas aulas, aprender sobre vários tipos de jogos e no final auxiliar na criação de jogos que sejam mobilizadores da sua participação e dos colegas nas aulas.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém o professor, que também é o pesquisador responsável por este estudo, irá realizar as atividades sobre o tema em questão e caso não deseje participar delas, você poderá participar normalmente das outras atividades das aulas.

É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em

prejuízo dos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para ilustrar o trabalho, bem como gravações para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa.

Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante as aulas, ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor/pesquisador Mário Celso Corrêa Junior pessoalmente ou pelo telefone (16) 98822-8189.

Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, ela fala sobre o respeito ao ser humano.

Eu_____ aceito participar do trabalho.

_____ _____

Assinatura do menor Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Mário Celso Corrêa Junior
Fone: (16) 3341-2877 / (16) 98822-8189
E-mail: mario.correa@hotmail.com

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXOS

Anexo 1 – Aceite da pesquisa pelo comitê de ética

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E AÇÕES MOBILIZADORAS

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17540719.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.509.872

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem natureza qualitativa, pois, por apresenta características como ênfase na subjetividade, interesse para compreender a situação analisada, o contexto como algo que influência o comportamento do sujeito e a flexibilidade na conduta, ou seja, situações ainda não totalmente definidas. Dentro do espectro das investigações de caráter qualitativo, nosso estudo irá se balizar pela pesquisa ação estratégica Uma de suas características se refere à ter uma base empírica, sendo concebida para a resolução de um problema coletivo no qual os participantes (alunos e professor de Educação Física) estarão envolvidos, de modo a buscar uma resolução de um problema de modo cooperativo e também participativo.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar os motivos que fomentam o quadro de apatia dos estudantes do ensino médio no que corresponde à participação nas aulas de Educação Física, bem como, mapear ações mobilizadoras para modificar esta situação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão devidamente apresentados e vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador oferecerá todo o suporte necessário.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Continuação do Parecer: 3.509.872

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa acontecerá em uma escola de rede estadual de educação do estado de São Paulo. Participarão da pesquisa 27 alunos da 2ª série do ensino médio, sendo 14 meninos e 13 meninas. Tal turma foi escolhida para o estudo por ser uma sala com problemas comportamentais e apresentar alto índice de desinteresse e apatia nas aulas de Educação Física e em todas as outras disciplinas, algo constatado pelos próprios professores da turma. A coleta de dados será realizada ao longo de um semestre letivo, nas próprias aulas de Educação Física, uma vez que o professor responsável por lecionar tais aulas também será o pesquisador do estudo. As técnicas de coletas utilizadas, durante as etapas da pesquisa, serão as seguintes: 1) Questionários com perguntas abertas e fechadas para detectar possíveis motivos de desinteresse por parte dos alunos. Essa técnica é considerada o grau máximo de estrutura de uma entrevista, consistindo em questões definidas anteriormente que serão apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador. 2) Rodas de conversa para debater sobre a situação, criação de possibilidades de alteração do cenário e eventuais conflitos ocorridos nas aulas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos inseridos na Plataforma são pertinentes e devidamente apresentados.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395952.pdf	11/07/2019 10:07:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/07/2019 10:06:09	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de	TALE.pdf	11/07/2019	Lilian Aparecida	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Continuação do Parecer: 3.509.872

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10:05:57	Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EnsinoMedioEFMobilizacao.pdf	11/07/2019 10:05:43	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	11/07/2019 10:05:24	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BAURU, 15 de Agosto de 2019

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br