

Trazendo os estudos do cotidiano da periferia para o centro: um relato de experiência de intervenção no ensino da educação física

Marcelo Paraiso Alves
Rodolfo Silva Guimarães
Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

201

Resumo: Esta pesquisa objetiva visibilizar a experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física em uma escola privada no município de Volta Redonda. Trata-se de um relato de experiência que foi parte de uma proposta pedagógica elaborada para o terceiro ano do Ensino Médio como material pedagógico em um mestrado profissionalizante. O estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a subalternização do cotidiano como componente curricular nesta etapa da escolaridade básica. A opção teórica e metodológica deste estudo emerge dos Estudos do Cotidiano, e a roda de conversa, com vinte e oito estudantes da escola pesquisada, foi utilizada para a produção dos dados, enquanto o caderno de campo foi o instrumento utilizado na apreensão do referido material empírico.

Palavras-chave: Cotidiano; Ensino Médio; Educação Física.

Bringing everyday studies to the core: an experience report of intervention in physical education teaching

Abstract: This research aims to visualize the experience developed in the daily life of physical education classes in a private school in Volta Redonda, RJ., Brazil. It is an experience report that was part of a pedagogical proposal elaborated for the third year of High School as pedagogical material in a professional master's degree program. The study is justified by the need to reflect on the subalternization of daily life studies as a curricular component in this stage of basic schooling. The theoretical and methodological choice emerges from Daily Life Studies, and the rounds of conversation, with twenty-eight students from the researched school, was used for the production of data, while the field notebook was the instrument used to seize the empirical said material.

Keywords: Daily life. High school. Physical school education.

Trazendo los estudios del cotidiano de la perifería para el centro: un relato de experiencia de intervención en la enseñanza de la educación física

Resumen: Esta investigación objetiva visibilizar la experiencia desarrollada en el cotidiano de las clases de Educación Física en una escuela privada en el municipio de Volta Redonda. Se trata de un relato de experiencia que fue parte de una propuesta pedagógica elaborada para el tercer año de la Enseñanza Media como material pedagógico en una maestría profesionalizante. El estudio se justifica por la necesidad de reflexión sobre la subalternización de lo cotidiano como componente curricular en esta etapa de la escolaridad básica. La opción teórica y metodológica de este estudio emerge de los Estudios del Cotidiano, y la rueda de conversación, con veintiocho estudiantes de la escuela investigada, fue utilizada para la producción de los datos,



mientras que el cuaderno de campo fue el instrumento utilizado en la aprehensión del referido material empírica.

Palabras clave: Cotidiano; Enseñanza Media; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Há que se reconhecer que o debate sobre a Educação Física (EF) para o ensino de jovens e adolescentes não é novo, visto que, com a instauração da LDB 9394/1996, a Educação Física para o ensino noturno passaria a ser facultativo para os(as) estudantes trabalhadores (DARIDO et al., 1999).

Porém, presenciamos nos últimos anos um intenso debate na sociedade brasileira ocasionado pela Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Michel Temer e viabilizada pela Medida Provisória (MP) 746/2016. Em primeiro lugar, salientamos o desconforto proporcionado por esta reforma, devido a sua desconsideração pela comunidade de educadores e pela sociedade de modo em geral. Segundo, pela proposta inicial, em que retiraria as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e, no caso específico de interessa neste trabalho, o componente curricular Educação Física.

Com relação ao primeiro ponto, Lopes (2015, p. 447) ressalta que a construção da base nacional está fundada na ideia de constituir um “fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica”. A autora questiona o estabelecimento de propostas de cunho universalizante, absoluto, que intencionam guiar a atuação política dos sujeitos.

Já no que diz respeito ao cenário da Educação Física, sabemos que, de fato, a proposta inicial de retirada das disciplinas não logrou êxito, pois os debates estabelecidos em artigos, periódicos, entrevistas com especialistas, reportagens nas mídias e manifestações nas redes sociais provocou a mudança da MP.

Assim, apesar de não sido alterado o parágrafo 3º do Artigo 26 da LDB (Lei 9.394/96), que define a Educação Física como componente curricular obrigatório para toda a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluiu a Educação Física em caráter obrigatório,



mas utilizou a denominação de Estudos e Práticas de Educação Física. Porém o documento não define a carga horária mínima para o referido componente curricular, muito menos se estará presente nos três anos do ensino médio, como também não define a frequência semanal, que do ponto de vista dessa área, consideramos ser um dado significativo.

Outra questão referente à Educação Física no ensino médio foi a sua inclusão no ENEM, ação vista por alguns autores (MELO; FERRAZ, 2007; KOHL, 2010) como um possível reconhecimento do valor desse componente curricular, retirando a Educação Física de um lugar marginalizado diante das outras disciplinas. Tal compreensão parte do entendimento que a Educação Física deveria se aproximar da lógica operatória das demais disciplinas no intuito de adquirir legitimidade (ARLEN BELTRÃO, 2014).

Diante deste cenário, e discordando da lógica que percebe a inclusão da Educação Física como uma estratégia para a conquista de uma possível isonomia e legitimidade diante das outras disciplinas, a situação-problema desse estudo se organiza por intermédio da seguinte questão norteadora: qual o papel da Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio?

Desse modo, o presente estudo emerge de uma proposta pedagógica elaborada para o terceiro ano do Ensino Médio. Tal proposta compôs a dissertação de mestrado profissional defendida em um programa de Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente, no interior do estado do Rio de Janeiro.

O trabalho busca visibilizar uma experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola privada no município de Volta Redonda. O que buscamos ressaltar é a importância que deveriam ter os diversos campos do saber, e mais especificamente, no caso desta pesquisa, voltamo-nos à Educação Física, no processo de aprendizagem dos(as) estudantes de educação básica, propondo uma mudança que se afaste da prática tradicional e descontextualizada que assola o ensino nas escolas da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

Local e Sujeitos da Pesquisa



O presente trabalho se desenvolveu na rede privada de ensino no município de Volta Redonda, município situado no interior do estado do Rio de Janeiro, na região do Vale do Paraíba, sendo conhecida por seu potencial industrial. A cidade é reconhecida em âmbito nacional pela denominação de “Cidade do Aço” por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional. Volta Redonda também possui uma posição estratégica entre os municípios da região sudeste, pois se encontra a 125 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à escola onde o trabalho se desenvolveu, faz parte da rede privada de ensino no município de Volta Redonda e atende estudantes predominantemente da classe média, do sexto ano do Ensino Fundamental ao Terceiro ano do Ensino Médio.

A justificativa para a escolha da referida escola leva em consideração os pressupostos das pesquisas com os cotidianos, pois atuamos há aproximadamente oito anos no Ensino Médio desta unidade escolar. Seguimos Ferraço, para quem a pesquisa com o cotidiano é aquela que considera como sujeito “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica ora apresentada foi concebida a partir do pensamento de Santos (2010) e da noção de Pensamento Pós- Abissal, pois não pretendemos criar um modelo ou padrão a ser seguido, conforme nos impõe o pensamento moderno. Pelo contrário, o que buscamos ressaltar nesta proposta é o seu caráter irrepetível, singular, dinâmico, diverso, pois se constitui a partir das redes de subjetividades (SANTOS, 2011), onde os sujeitos (estudantes e professores) subvertem os produtos que lhes chegam usando e fazendo outras maneiras de ser e estar no mundo, outras formas de tecer conhecimentos (CERTEAU, 1994).

Percorrendo as trilhas deixadas pelos autores, optamos por fabricar a proposta metodológica a partir de cinco movimentos. Primeiro, a pesquisa socioantropológica; segundo, avaliação das falas significativas e decodificação da realidade por meio dessas falas significativas; terceiro, a confirmação das



falas pelos atores sociais; quarto, a problematização das falas significativas; quinto, a elaboração da rede temática e a construção das redes de relações; sexto, a escolha do tema, do contra-tema e elaboração do planejamento.

Simultaneamente aos cinco movimentos supramencionados (que serão descritos detalhadamente no decorrer do estudo), optamos pela roda de conversa como processo metodológico para a produção dos dados da pesquisa, visto que esta nos permitiu acessar os universos simbólicos e as concepções de mundo dos estudantes (FREIRE, 2013). Durante esse processo, o instrumento utilizado para a apreensão dos dados foi a gravação (MUNARETTO *et. al.*, 2013), no intuito de apreender os núcleos centrais das contradições e das falas significativas.

É importante frisar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEPS) sob o número de registro 36522014.5.0000.5237.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: OS TEMAS GERADORES COMO CAMINHO

Considerando os pressupostos supracitados, elaboramos uma proposta de intervenção para o componente curricular Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio.

O primeiro movimento (pesquisa sócioantropológica) foi constituído coletivamente entre professores(as) e estudantes, na intenção de apreender a realidade local e as demandas, necessidades, conflitos e tensões dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Freire (2013, p. 50) reflete: “o que se pretende investigar não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem, referido à realidade, os níveis de sua percepção da realidade, a sua visão de mundo”.

Inicialmente nos deparamos com a primeira dificuldade: a escolha do instrumento para a apreensão dos dados da pesquisa. Consideramos a utilização de diversos instrumentos, como o questionário, a entrevista, grupo focal. No entanto, buscamos nos pressupostos estabelecidos por Freire (2013) o direcionamento para nossas ações. O autor considera que “esta investigação



implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da Educação libertadora” (*idem*, p. 50).

Nessa linha de pensamento, optamos pela roda de conversa, visto que esta metodologia permite o diálogo e o compartilhamento de ideias e experiências. Melo e Cruz (2014, p. 31) ressaltam a relevância da roda de conversa com estudantes do ensino médio. Os autores reiteram que a referida metodologia permite “que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo”. Desse modo, acessamos as questões sociais, políticas, econômicas, culturais que estavam presente nas redes cotidianas, interferindo na forma como os sujeitos concebem o mundo.

Partindo da ótica supramencionada, frisamos que a roda de conversa foi concebida como metodologia de pesquisa e como metodologia para elaboração da intervenção educativa dialógica para o componente curricular Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio. Para Moura e Lima (2014, p. 99):

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que **o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa** e, ao mesmo tempo, **produz dados para discussão**. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. – **Grifos dos autores**.

Assim, aproximando-nos da ótica dialógica, que consiste em se apoiar na interação entre seus participantes para produzir os dados, propomos quatro questões: o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos? Qual a Educação Física que queremos? Como chegar lá?

A escolha por tais questões emergiu dos conflitos entre a preocupação da escola, pais e estudantes com o vestibular e o lugar que a Educação Física ocupa nesse cenário.



Os estudantes tiveram a oportunidade de debater e explicitar suas concepções de Educação Física (ver figura – 1) e, em decorrência, valores que justificavam suas atitudes e comportamentos no cotidiano escolar e na sociedade.

Neste estudo, vamos conceber os dados apreendidos como narrativas, pois emergem da experiência (BENJAMIN, 1996) dos estudantes em sua relação com o espaço em que habitam. Oliveira e Geraldi (2010) consideram a necessidade das narrativas nas ações de pesquisa, pois estas contribuem na amplificação da “realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

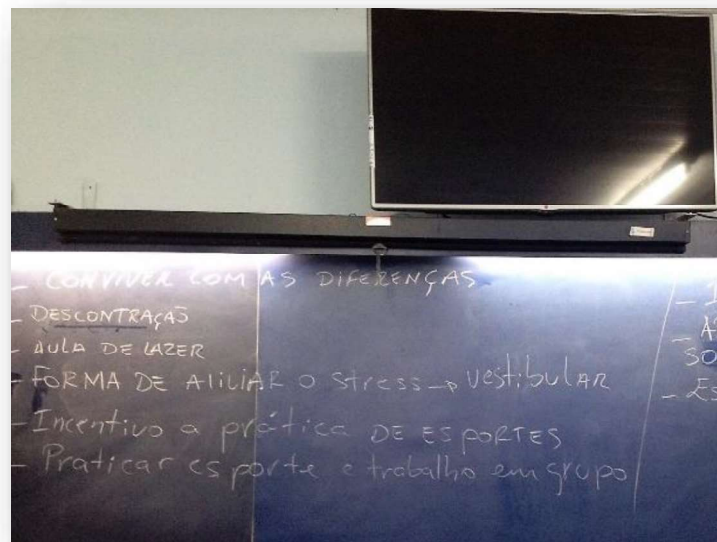


Fig. 1 – Respostas sobre a pergunta 2

As narrativas a seguir revelam a concepção de EF e qual é a EF que os estudantes possuem (o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos?) As narrativas estão transcritas como foram recebidas.

Aluno(a) 1 - Em uma outra escola, a gente fazia uma prova prática e outra escrita por bimestre, vôlei, futsal, basquete. Caía as regras de cada esporte, e na prática tínhamos que fazer a parte técnica, arremesso, saque, levantamento.

Aluno(a) 4 - Tipo, **ele tinha que ficar correndo 45 minutos em volta da quadra** (...) se você ficasse no máximo até 15 minutos, **você não ganhava nenhum ponto** e depois você tinha que fazer uma prova, ou um trabalho, alguma coisa. **Aí quem fizesse 45 minutos ganhava todo o ponto.** Era horrível.

Aluno(a) 5 - Também tem o preconceito **quando você está acima do peso.** Quando **você não é escolhido pra entrar no time** por ser considerado certo prejuízo no time deles.

Aluno(a) 6 - Mas essa é a lógica, se você quer ganhar pro seu time, você **quer selecionar os mais bem condicionados**, os melhores. Sempre existe a competitividade.

Aluno(a) 8 - Não é Educação Física, e **sim Competição Física.**

Grifos dos autores.

Ao trazer à tona o modo como os estudantes percebem as aulas de EF, fica explícito que esse componente ainda atua a partir de uma abordagem tradicional, privilegiando o aspecto orgânico e o viés biomédico, visto que prioriza apenas algumas práticas esportivas, centrando suas ações na seleção, na competição, no mais habilidoso, no mais rápido, dentre outros atributos valorizados.

Da Silva e Devede (2009, p. 187), ao pesquisar as metáforas utilizadas nos processo de exclusão na Educação Básica, mencionam que o núcleo da representação é “composto pelas metáforas que discriminam o aluno por suas características físicas (40,74%): baixinho, gordo, anãozinho, pirralho, dentão, magrelo, palito, rolha de poço”.

Nesta linha de pensamento, Raimundo Martins (2014, p. 640) observa que na prática a EF “continua a englobar essencialmente modalidades coletivas e competitivas, mantendo uma forte ênfase sobre o desempenho e a excelência”.

Assim, percebemos que as experiências dos estudantes participantes do estudo também estão marcadas pelas prática de exclusão que emerge do contexto social e cultural em que estamos imersos.

Ao se tratar das perguntas: Qual a EF que queremos? e: Como faremos pra chegar lá?), identificamos as seguintes narrativas:



Aluno(a) 7 - O ideal seria todo mundo se adequar ao que o outro quer também, só que isso é muito difícil pois passa pelo individual de cada um. Sendo bem sincero, **eu não faria dança. É complicado.**

Aluno(a) 8 - Então não deveria ser o que a gente quer, tem que ser o que deve ser. Porque cada um quer uma coisa diferente.

Aluno(a) 11 - Tem que haver uma mudança cultural na verdade. É muito cultural a pessoa ficar apenas no que gosta.

Aluno(a) 7 - **Dançar é coisa de mulher.** Isso vem muito de berço.

Aluno(a) 10 - Eu me sinto uma droga. Eu não sei nada, **eu não consigo fazer, cara, eu não consigo fazer, cara, eu fico tipo horrível.**

Aluno(a) 3 - Pra mim a Educação Física perfeita **teria zumba, futebol, sei lá, mas que você fizesse aquilo que você consegue**, e ninguém ficar ali no seu pé falando, faz isso, ou faz aquilo. **É fazer o que você consegue e acabou.**

Aluno(a) 9 - Mas é também **você se divertir com o que você não gosta.**

Aluno(a) 7 - Exatamente, isso é difícil. Não é fácil pra todo mundo.

Aluno(a) 8 - Eu não achei que a pergunta tá ideal, porque não é o que a gente quer. O que cada um quer, eu não quero jogar com gente assim, ruim. **Eu acho que é o que deve ser, não o que eu quero, e sim o que deve ser.**

Aluno(a) 2 - Pelo que eu vi, **tudo se baseia em respeito.**

Aluno(a) 9 - A gente tem que **entender que não é competição**, é Educação Física.

Aluno(a) 1 - Cara, **mas a competição vem de berço**, tem competição em tudo na vida.

Aluno(a) 9 - As aulas teriam que ter um sentido. Esse significado, *caraca*, cara, eu não tenho a resposta, sinceramente eu não tenho, eu queria muito ter, mas... esse significado, esse sentido, objetivo tinha que existir mais nas pessoas.

Aluno(a) 8 - Cara, eu acho sim que a Educação Física tem um significado.



Freire (2013) menciona que nesta etapa, ora os investigadores lançam sua visão crítica, observadora, sobre certos momentos dos sujeitos, “ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes” (FREIRE, 2013, p. 277).

Cabe salientar que o objetivo da apreensão das narrativas no planejamento foi permitir, posteriormente, a problematização do conhecimento, por meio de situações-problemas oriundas da realidade. Freire (2013) ainda nos alerta para que os núcleos temáticos não sejam nem demasiadamente explícitos, nem enigmáticos. Os assuntos devem ser simples quanto à complexidade, porém plurais quanto as possibilidades de serem analisados, gerando assim uma rede temática.

No intuito de facilitar o debate dos(as) estudantes, visto que realizamos a dinâmica dentro de sala de aula, optamos pela formação circular, reafirmando a aproximação ao pensamento freireano. Gomez (2013, p. 5) comenta em relação ao círculo de cultura que: “A intervenção pedagógica implica a realidade, a escuta atenta, a paciência, para esperar a fala, a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que fosse significativo para ambos”.

Para finalizar esse momento, ressaltamos que a intenção foi apreender a multiplicidade de olhares sobre o mundo, sem problematizar ou debater.

O segundo movimento (avaliação das narrativas significativas e decodificação da realidade) se desenvolveu a partir das narrativas dos(as) estudantes consideradas relevantes e que expressavam as tensões e os conflitos sociais. Dito de outra forma, as narrativas trouxeram em seu bojo a realidade codificada, isto é, o núcleo central de uma contradição, por exemplo: durante as rodas de conversa ficou evidente que os meninos não se consideravam preconceituosos, entretanto, ao adentrarmos o espaço sobre a discussão referente a aulas de dança durante a Educação Física a maioria dos meninos se colocaram contrários a essa cultura corporal de movimento.

Para Freire (2013), a decodificação da situação existencial permite acessar a situação concreta em que o estudante está inserido, portanto a fala representa de modo abstrato as questões dialéticas das situações vividas, desvelando a sua concepção de mundo.



Nesse estágio, convidamos os estudantes que gostariam de participar dessa fase da pesquisa: “Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é sua presença ativa na investigação” (FREIRE, 2013, p. 275). Ressaltamos que apesar de terem sido convidados, todos(as) os(as) estudantes da turma participaram do debate, em que escolhemos palavras que representariam as contradições entre a escola e a sociedade, Educação Física e escola e Educação Física e sociedade. Assim, identificamos várias narrativas que para o grupo eram significativas: capitalismo, vestibular, esporte, dentre outras palavras (ver fig. 1).

Freire (2013, p. 55) considera que a investigação do tema gerador, que se encontra presente no “universo temático mínimo” (no caso, as palavras), começa a inserir o homem em uma forma crítica de pensar o mundo.

Tendo escolhido as falas significativas, iniciamos o terceiro movimento (seminário avaliativo e crítico), a confirmação das falas pelos atores sociais. Para o autor, nesta fase os representantes populares (em nosso caso os estudantes) participaram ativamente da decodificação das falas.

O coletivo escolheu um conjunto de contradições que melhor representava a realidade e os problemas, os conflitos e as tensões que dela emergem, compondo a investigação temática. A primeira condição para essas escolhas era que representassem situações conhecidas por eles e que promovessem conflitos e tensões na escola e nas aulas de educação Física.

Desse modo, já que as representações eram referentes às realidades dos estudantes, as codificações tiveram como características a simplicidade e a pluralidade. Simplicidade quanto ao grau de complexidade e pluralidade quanto às possibilidades de interpretação quando analisadas. Para Freire (2013, p. 288) “as codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis”, questões que devem ser problematizadas criticamente pelos sujeitos decodificadores. Assim, não tentamos adivinhar o significado das palavras ou narrativas. Buscamos salientar que, ao termos dúvidas, perguntávamos diretamente à turma o que significava, ou o que eles queriam dizer ao se reportarem a uma referida palavra ou expressão, pois isso nos possibilitava compreender as conexões com a realidade social.



Nessa lógica, o quarto movimento metodológico (problematização dos dados apreendidos) se desenvolveu enredado ao anterior, visto a impossibilidade de separação entre o significado das narrativas e sua problematização. Para Freire (2013), é aqui que os sujeitos envolvidos no processo educacional iniciam a tomada de consciência da situação opressora em que estão, na medida em que eles têm a oportunidade de se apropriar da realidade histórica para transformá-la.

Foi nesse momento que os(as) estudantes tiveram a oportunidade de exteriorizar sua concepção de mundo (falas significativas), explicitando a sua compreensão da realidade, pois estabelecemos um debate acerca do que havia sido dito no primeiro momento, portanto, tiveram a oportunidade de acessar o modo como antes percebiam e, ao se confrontar com a fala do 'outro', oportunizaram a percepção de diferentes modos de compreensão da realidade. Para esse movimento amplia "o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua visão de fundo" (FREIRE, 2013, p. 290).

Consideramos que, ao promover a reflexão sobre a percepção anterior, os sujeitos envolvidos no processo confrontam e se conscientizam quanto à sua concepção de mundo, o que acarreta na decodificação e o desenvolvimento de um novo conhecimento sobre a realidade. Daí emerge o início do processo de elaboração de um novo conhecimento, que se prolonga com o processo educativo por meio da superação nos níveis de consciência: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

Oliveira e Carvalho (2007, p. 222) entendem que a consciência intransitiva está relacionada ao limite imposto pela sua capacidade de compreensão da realidade. "É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência".

Já a consciência transitiva ingênua amplia a capacidade de compreensão da realidade social e de sua posição enquanto sujeito histórico diante da sociedade. Para os autores, os interesses e preocupações se ampliam para outras esferas para além da simples esfera vital do sujeito. "É a consciência típica do homem massa que não consegue estabelecer uma progressão



intensiva no diálogo com o mundo e com os homens” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 222).

Por fim, a consciência crítica é caracterizada pelo aprofundamento na interpretação dos problemas. Esse nível de consciência permite compreender as origens ou influências que explicam o modo como os sujeitos estão vivendo no mundo, pois “fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 222).

Desta forma, no momento em que os estudantes iniciaram a discussão das **falas significativas** relacionadas aos problemas e conflitos da realidade em que estavam imersos (terceiro ano do Ensino Médio), os conflitos se tornaram evidentes, visto que vieram à tona problemas relacionados à questão de gênero, quando os estudantes debateram o modo como os meninos discriminam as meninas durante as aulas; questões referentes à Educação Física, às outras disciplinas e ao Vestibular; ao acesso ao lazer, à saúde, ao mercado de trabalho. Um bom exemplo foi o fato de alguns meninos que inicialmente demonstraram discriminação com a prática da Dança terem gradativamente se percebendo preconceituosos e mudando sua opinião.

Em continuação, após o debate supramencionado iniciamos um quinto movimento metodológico, a elaboração da rede temática. Para a construção da rede, procuramos relacionar as narrativas aos conflitos e tensões que estão na origem de tais problemas. Por exemplo, identificamos um processo de exclusão das meninas durante as aulas de Educação Física. As estudantes narraram que frequentemente os meninos não permitem às meninas uma participação ativa nas aulas. O debate nos permitiu (ao coletivo participante do processo de pesquisa) perceber o preconceito dos meninos em relação à prática do futebol, uma relação histórica e cultural ainda presente na sociedade contemporânea. Diante dessa configuração, construímos na rede a ligação dos temas que se vinculavam ao referido problema sociocultural: Esporte, Cultura e Exclusão Social – ver fig. 1.



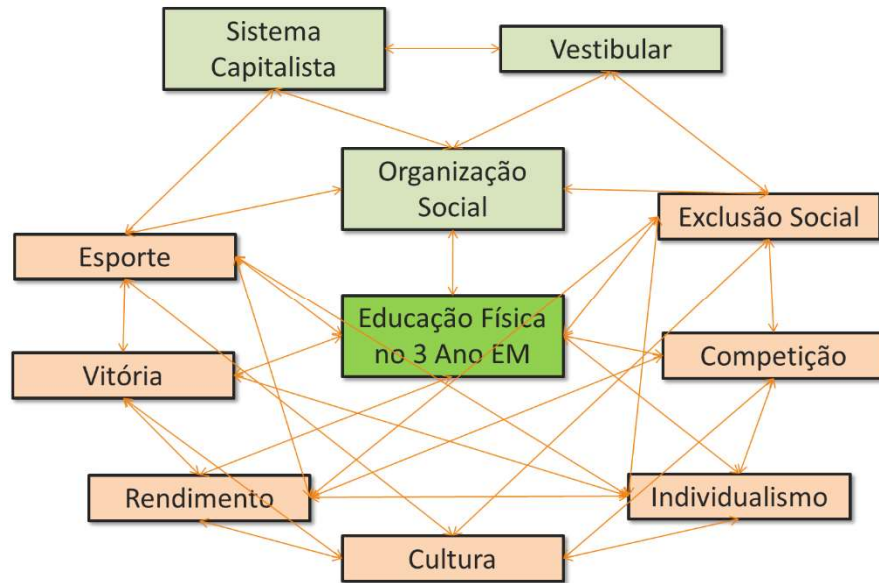


Figura 3: Rede Temática

Fonte: autoria própria

Ao propor tal movimento, Freire (2013) mostra que é dessa forma que se permitirá aos sujeitos se interessarem pela discussão, pois estes dão significados ao conteúdo relacionando os aspectos concretos às necessidades sentidas. Nesta etapa, os participantes do círculo temático permitem a emergência “pela força catártica uma série de sentimentos, opiniões de si e do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2013, p. 299).

O sexto e último movimento se desenvolveu viabilizado pelas ações de elaboração do planejamento coletivo; foi a escolha do **Tema Gerador** e o estudo sistemático de seus achados.

No caso desta turma em especial, evidenciou-se, a partir da interpretação coletiva sobre a questão do individualismo exacerbado, a relação com os valores oriundos do capitalismo e a necessidade de sua problematização.

Assim, optamos pelo Tema Gerador estabelecendo uma relação entre o Individualismo e a Competição. Como Contra -Tema, na tentativa de estabelecer uma contradição ao o tema proposto, optamos pela Construção Coletiva, onde a **Corrida de Orientação** (em grupos) ocupou o lugar central de nossa intervenção.

Tal prática nos auxiliou na medida em que os alunos precisaram agir de modo solidário e cooperativo para solucionar os problemas enfrentados nas trilhas.

Inicialmente a atividade foi apresentada como proposta para a superação das condições esportivas tradicionais com foco na competição e individualismo. As aulas planejadas (ver Quadro 1) seguiram um roteiro previamente elaborado com o objetivo de conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação e o saber necessário para identificar o Azimute¹ no interior da sala de aula.

Na segunda aula, propusemos aos(as) estudantes uma experiência com o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação.

Os(as) estudantes foram levados para a quadra poliesportiva onde encontraram vários pontos marcados com cones, e cada um deles simulava um Azimute. Os(As) estudantes deveriam percorrer o trajeto determinado em graus e, em decorrência, desenhar em um papel a figura formada pelo seu percurso, o que nos serviu como gabarito do percurso realizado pela dupla. Ao final desse encontro buscamos problematizar as questões referentes ao individualismo, competição e cooperação.

¹ É utilizado na corrida de orientação para encontrar a direção em graus de um determinado ponto.



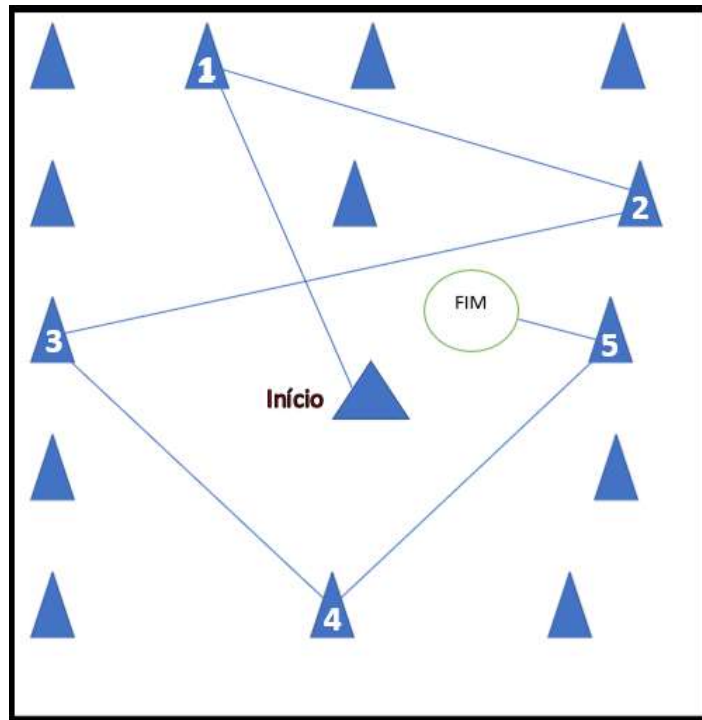


Figura 2: Esquema da atividade simulando um mapa - Azimute

Fonte: autoria própria

Na terceira aula, vivenciamos o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação, incluindo a utilização do ponto de referência, onde os alunos deveriam encontrar locais específicos a partir das pistas dadas no mapa em **espaços da escola**, para além da quadra (ver fig – 4). Nesta oportunidade foi percebido um certo desconforto por parte de alguns estudantes, pois a atividade proposta trazia a transformação almejada no transcorrer da proposta pedagógica, ou seja, uma mudança cultural, não só do componente curricular Educação Física, mas da concepção que se tem deste componente em relação às práticas tradicionais, e principalmente a redução conceitual segundo a qual o espaço onde a aula de Educação Física deve acontecer fica reduzido à quadra poliesportiva.



Figura 4 – Organização das duplas - início da proposta de orientação no espaço da escola

O objetivo desta ação foi proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades necessárias para uso da bússula e a leitura de croquis e mapas simples.



Figura 5 – Croqui da escola

Por último, fizemos uma visita técnica ao Zoológico Municipal de Volta Redonda no intuito de realizar o encerramento da proposta sobre a Construção Coletiva, conforme mencionado no contra - tema.

Os(As) estudantes foram organizados em grupos compostos de 5 a 7 integrantes. Cada equipe elaborou um mapa que posteriormente foi trocado, portanto, a equipe elaborou um mapa e percorreu outro mapa construído por outra equipe, de modo que nenhuma equipe percorreu o mesmo caminho, apesar de utilizarmos o mesmo espaço.

Cada equipe foi acompanhada por um docente da escola convidado para a atividade. É importante frisar que diversas disciplinas participaram da referida ação educativa: Matemática, Química, Física e Português.

Quadro 1 - Planejamento.

Aulas	Atividade	Objetivo	Avaliação
Aula 1	Aula Expositiva Uso de material em formato de DVD e experimentação da bússola – Azimute	- Conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação. - Identificar o Azimute dentro de sala de aula .	Diálogo sobre as dificuldades e dúvidas
Aula 2	Vivência na quadra – uso do cone como referência (desenho do professor como referência)	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação na quadra - AZIMUTE (direção, distância). - Problematizar individualismo, competição e cooperação.	Construção de mapas e execução Diferença entre os esportes tradicionais e a Corrida de Orientação
Aula 3	Vivência nos espaços da escola Azimute está relacionado às pistas e distância em metros (passos 2X1); - Anotação da referência;	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação - AZIMUTE (direção, distância e ponto de referência).	Construção de mapas e execução
Aula 4	Visita ao Zoológico Municipal de Volta Redonda.	Participar da Corrida de Orientação em grupos. Os grupos elaboram os mapas e posteriormente efetuam a troca de cartografias.	Diálogo sobre as percepções dos alunos sobre as atividades

Fonte: autoria própria.





Fig. 6 - Instrução Inicial na atividade do Zoo



Fig. 7 – Corrida de Orientação Zoo

Cabe salientar que na dinâmica da Corrida de Orientação, cada integrante teve uma função diferente mas complementar em sua equipe. Por exemplo, para seguir em determinada direção era preciso decifrar a direção colocada no mapa. A partir do momento em que a direção era decifrada (Azimute), o grupo enviava um integrante como referência para que essa direção



fosse respeitada. Em seguida, a distância a ser perseguida era contabilizada e executada por outro integrante da equipe, seguindo em direção ao integrante que estava como referência.

Logo que chegavam ao final dessa orientação, toda a equipe encontrava um ponto de referência fixo do local que indicava uma pista no mapa. Ao ser encontrado, o anotador fazia a anotação do ponto de referência ao lado da pista no mapa. Todos os mapas tinham algo em comum: a última coordenada conduzia todos ao mesmo lugar onde finalizaríamos a aula com um debate.

Em seguida, quando já estávamos todos na última estação, realizamos o debate no intuito de problematizar a competição exacerbada e a relação com a etapa de escolarização que estavam vivendo: a corrida do vestibular.

Estabelecemos um paralelo entre a cooperação, evidenciada na Corrida de Orientação, e as práticas corporais que operam na lógica da competição exacerbada, bem como a sua relação com o processo social e histórico do vestibular classificatório, que desconsidera as questões econômicas (classe social) e as perdas históricas decorrentes do processo de exclusão racial no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve como objetivo visibilizar a experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola privada no município de Volta Redonda. Tal reflexão emergiu da problemática oriunda da desqualificação do referido componente curricular nesta etapa da escolaridade básica. Para tal, levamos em conta aspectos teóricos e metodológicos da pedagogia freireana e estudiosos do currículo, optando por percorrer caminhos a partir dos estudos do cotidiano e dos saberes daqueles que tradicionalmente são invisibilizados diante de propostas pedagógicas oficiais que desqualificam os saberes de estudantes e docentes. Diante do exposto, consideramos os seguintes aspectos: primeiro, é possível pensar para além da concepção moderna de ciência e da supervalorização das ciências exatas, estabelecendo outras



experiências cotidianas viabilizadas pela Educação Física e as práticas Corporais.

Segundo, percebemos a possibilidade de construir conhecimento por meio da produção coletiva (rede de saberes) constituindo um “possível” currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012).

Terceiro, no transcorrer do estudo ficou evidente que o ensino descontextualizado da realidade não possibilita aos educandos a ressignificação dos conteúdos, o que colabora para o processo de desmotivação nas aulas de EF e, em alguns casos, com processos de exclusão social, visto que, nessa faixa etária, composta de jovens e adolescentes, qualquer exposição demasiada se torna um problema de relacionamento entre os(as) estudantes.

Para finalizar, ressaltamos a discordância do uso utilitário do componente curricular EF no terceiro ano do Ensino Médio, na perspectiva funcional que entende este espaço como um mero intervalo de descanso das disciplinas mais relevantes no vestibular. Ao contrário, procuramos visibilizar que, nesse ano de escolaridade, é possível estabelecer um processo de discussão viabilizado pelas práticas corporais, onde as questões econômicas, políticas, raciais, religiosas e de orientação sexual se tornem centrais, possibilitando refletir as conjunturas da sociedade contemporânea e seus determinantes históricos.

REFERÊNCIAS

ARLEN BELTRÃO, José. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, v. 20, n. 2, 2014.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.



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, 2004.

DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; DEVIDE, Fabiano Pries. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª ed. 2013.

GOMEZ, Margarita Victoria; PENAGOS, Rafael Avila. O CÍRCULO DE CULTURA COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**. 2013.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. In: IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, 2015.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; DA CUNHA, J. A. C. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da UFSM**, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013.

OLIVEIRA, P. C. de; CARVALHO, P. de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. vol.17, n.37, pp. 219-230. 2007.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-106, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2012.



OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

RAIMUNDO MARTINS, Celina Luísa: Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. de 2014.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez, 2011.

Marcelo Paraiso Alves

marcelo.alves@ifrj.edu.br

Graduação em Educação Física pela Fundação Oswaldo Aranha (1989), Pós-graduação Lato-sensu em Treinamento Desportivo (1993) pelo UniFOA, Pós-Graduação Lato-sensu em Educação Motora (1995) pelo UniFOA, Mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001) e Doutorado em Educação pela UFF em 2007. Pós doutorando pela UERJ. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, formação profissional, esporte e história. É docente do Programa de Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UNIFOA) e docente nos cursos de graduação e licenciatura em Educação Física (disciplinas de Corporeidade, Educação Física Aplicada a Educação Básica e Fundamentos Históricos da Educação Física). Desde fevereiro de 2009, está lotada no Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Volta Redonda lecionando no Curso de Automação Industrial e no Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

Rodolfo Silva Guimarães

rodolfo.vr@gmail.com

Mestre pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente. Especialista em Docência no Ensino Superior com experiência na área como professor titular da cadeira de Primeiros Socorros desde 2015. Também é auxiliar na disciplina Teoria do Esporte e do Lazer. Já promoveu um curso de Extensão em Tênis no Unifoa (2007) onde atuou como professor de Metodologia dos Esportes de Raquete (de agosto 2012 até dezembro de 2014). Possui Licenciatura Plena em



Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Tem experiência na área de Educação Física Escolar desde 2006 (da Educação Básica ao Ensino Médio). Também é Conselheiro em Dependência Química, atuante na Pastoral da Sobriedade em Volta Redonda (2000 - 2010).

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

concyvf@uol.com.br

224

Possui graduação em Letras - Faculdades de Barra Mansa (1978), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009). Credenciada como examinadora oral pela Cambridge ESOL Examinations - University of Cambridge. Foi proprietária, diretora e professora do Curso de Idiomas Summit, em Barra Mansa, RJ. Foi professora de Inglês e de Português pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada em três concursos. Foi professora de inglês da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Volta Redonda. Foi professora na UBM- Centro Universitário de Barra Mansa, onde organizou e coordenou o Curso de Pós-graduação Estudos Avançados da Língua Inglesa, além de dar aulas na graduação. Foi professora na Associação Educacional Dom Bosco, em Resende. É professora do Centro Universitário de Volta Redonda, nos cursos de Educação Física, Engenharia de Produção, Enfermagem, Sistemas de Informação e no PROMES- programa de mestrado, no MECSMA-Mestrado em Ensino de Ciências de Saúde e do Meio Ambiente. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas e linguística aplicada ao ensino da língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, leitura, ensino/aprendizagem, tradução e educação.

Recebido em: 26/06/2017

Aprovado em: 01/03/2018

