



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Fábio Ricardo Mizuno Lemos**

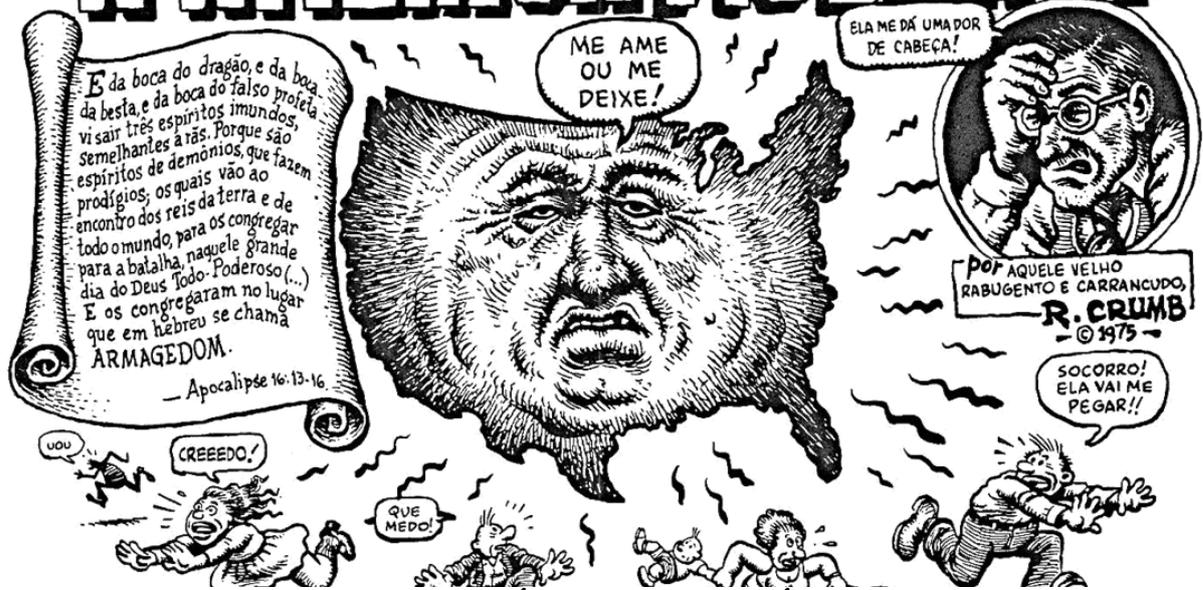
**ENTRE O ÓCIO E O NEGÓCIO:  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE ESCOLAR**

**São Carlos – SP**  
**1º sem. 2013**

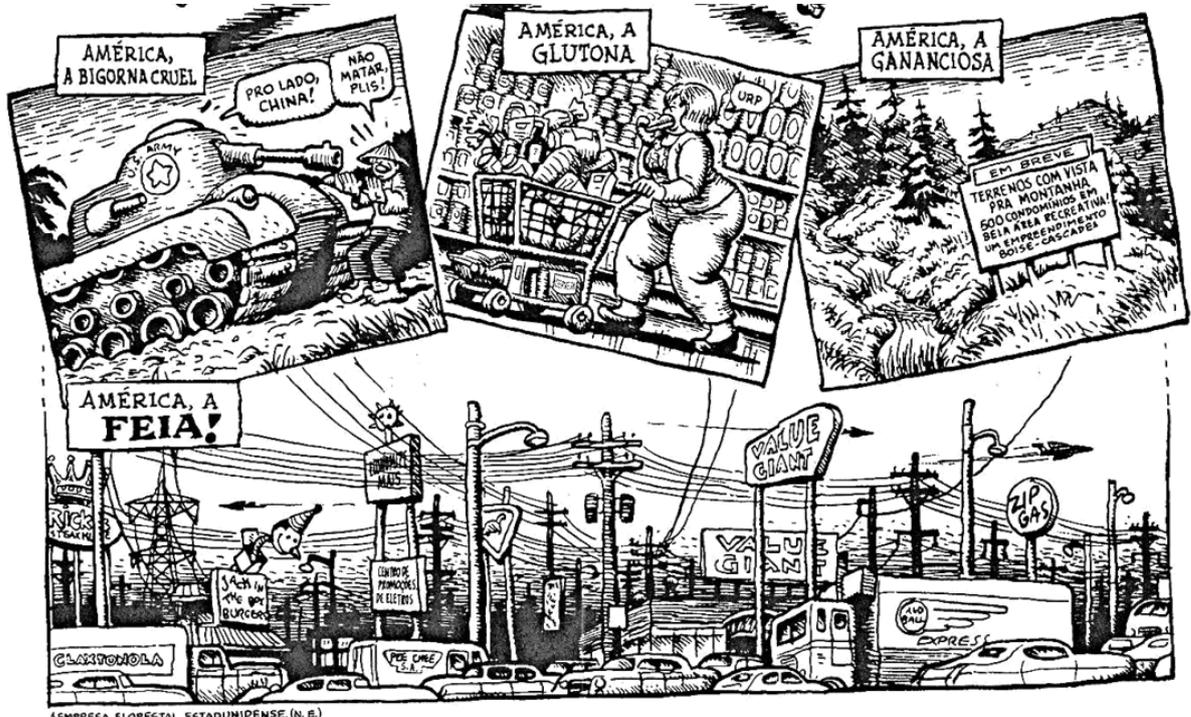
**ESTA NÃO É UMA TIRINHA FELIZ.**

# VAMOS FALAR SÉRIO SOBRE ISSO AQUI

# A AMÉRICA MODERNA



## ENTRE O ÓCIO E O NEGÓCIO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE ESCOLAR



EMPRESA FLORESTAL ESTADUNIPENSE. (N. E.)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Fábio Ricardo Mizuno Lemos**

**ENTRE O ÓCIO E O NEGÓCIO:  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

(Área de Concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem)

(Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos)

**São Carlos – SP**  
**1º sem. 2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L557on Lemos, Fábio Ricardo Mizuno.  
Entre o ócio e o negócio : possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar / Fábio Ricardo Mizuno Lemos. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
198 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Educação física escolar. 3. Motricidade humana. 4. Ócio. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

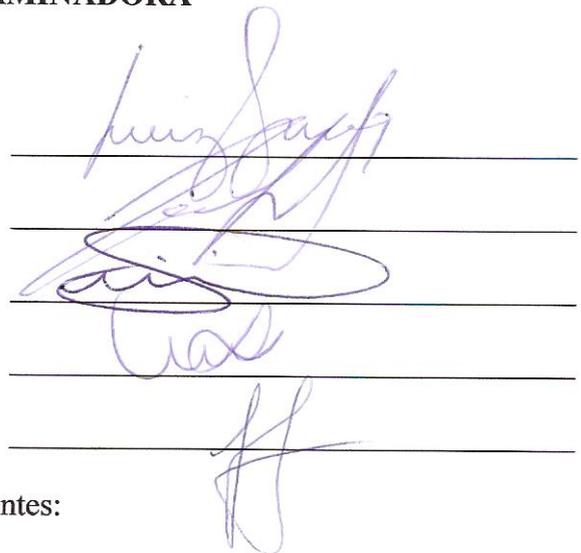
Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

Prof. Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Waldenez de Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Aparecida Corrêa

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves



Handwritten signatures in blue ink on horizontal lines. The signatures are: 1. Luiz Gonçalves Junior, 2. Sergio Alejandro Toro Arévalo, 3. Maria Waldenez de Oliveira, 4. Denise Aparecida Corrêa, 5. Fernando Donizete Alves. Below the fifth line, there is a signature for a suplente.

Suplentes:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílian Aparecida Ferreira

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos

Dedicada às Anas, Júlia e Beatriz (chulé e zé)!

Incondicionalmente,

*ad aeternum...*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de reconhecimento às pessoas que colaboraram de alguma forma com a presente tese, para ser coerente, tenho que mencionar todos e todas que tive a oportunidade de conviver ao longo dos meus mais de 30 anos, pois foi junto com eles e elas que me constituí e venho me constituindo pessoalmente, profissionalmente, academicamente, enfim, enquanto ser humano.

Obrigado a todos e todas, familiares, conhecidos, “desconhecidos”, amigos, colegas (discentes, docentes, funcionários, pais) de trabalho e de escola (Educação Básica e Ensino Superior), aos que já havia agradecido na dissertação, certamente, nossa intersubjetividade foi e é a responsável por quem estou sendo.

Pontualmente, agradeço às professoras Victoria, Elenice, Ilza, Petronilha e Stella (pelas con-versas em Práticas Sociais e Processos Educativos) e às professoras Roseli e Alice (pelos pacientes diálogos nos seminários de tese).

Sou grato ao pessoal do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) e da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), Claudinha, Clovis, Cae (também, companheiro de graduação e pós-graduações), Yara, Vicente, Alesandro, Fabiana, Matheus, Sil, Victão, Spina, Maurício, Denise, Débora, Lennon e, aos recém-ingressantes, Gustavo e Vinícius, mergulhados no intento de fazer a diferença.

Agradeço muito aos companheiros de luta, Engels (muito obrigado pela oportunidade e confiança) e Papitão (porque a luta pode ter várias nomeações, mas a intenção é só uma). Sou grato, também, ao Alex, ao Bodinho, à Paulinha, à Luciana, que me acolheram na chegada à docência no Ensino Superior.

Apesar de esporádicas, acompanhando o “tempo das eleições”, mas sempre propiciadoras de importantes reflexões, posicionamentos e compartilhamentos, obrigado pelas conversas, Eugênio.

Valeu mesmo, Paulo, desde os tempos de Dinah, dialogando (o que não significa concordando sempre) e podendo contar contigo.

Meus profundos agradecimentos aos estudantes e às estudantes, aos participantes e às participantes, às professoras e aos professores das escolas em que me inseri, juntamente com os licenciandos e licencianda, para o desenvolvimento de uma importante etapa dessa tese. Obrigado Alexandre, Alexsandro, Caio, Fernando, Gabriela, Geisa, Jean, Natane e Rafael.

Obrigado Sergio e Dê, por participarem da qualificação da tese. Sou grato pelas

contribuições e por aceitarem participar da defesa. Pena que não consegui viabilizar o acompanhamento final da tese, como havia sinalizado. Dê, valeu pela companhia nas viagens para as aulas na graduação e pelo compromisso com a Educação Física, principalmente com a Licenciatura. Sergio, obrigado por ter me emocionado com a sua coerência entre discurso e ação humana.

À professora Wal e ao professor Fernando, muito obrigado por aceitarem prontamente o convite para a banca de defesa. Wal, sou grato pela acolhida e diálogo ao longo do mestrado e doutorado. Fernando, foi a partir do concurso para o DEFMH/UFSCar que comecei, com mais afinco, a minha produção acadêmica. De certa forma, você acabou sendo o responsável por isso. Aquele momento também me impulsionou a trabalhar no Ensino Superior, pois o reconhecimento dos professores da banca do concurso, que também foram meus professores de graduação, me fez acreditar nessa possibilidade. Obrigado professoras Selva e Ana Cláudia.

Glauco e Lili, obrigado mais uma vez, afinal já me auxiliaram tanto, desde os tempos de graduação e agora, mais uma vez, aceitando compor a banca de qualificação e defesa. Caso não esteja engado, a primeira defesa que assisti foi a sua, Glauco. Certamente, iniciei muito bem a compreensão do que era doutorado.

Ao orientador e amigo, desde as iniciações científicas, meu ampliado agradecimento, pois de alguma forma (da percepção para além da explicação!) foi o principal responsável para que galgasse ir além (apesar do “esporádico empacamento”). Muito obrigado pelo apoio acadêmico, profissional e pessoal nesses tantos anos, mestre Luiz!

Às minhas filhas (Ana Júlia e Ana Beatriz), esposa (Uliana), mãe (Elza), tias (Alice, Roseli), sobrinhos (Daniela e João Victor), pai (Claudinei), “velhinho” mano Fabricio [que me pegou pela mão no momento de inimaginável acesso ao Ensino Superior (e se não fosse o Fusca?)], só tenho a agradecer, pois a vida é isso, encontros, desencontros, coerência e contradição, mas acima de tudo, bem querer.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), grato pelo fomento financeiro à pesquisa.

Finalmente e mais uma vez, obrigado às energias positivas d’além, às possibilidades metafísicas, à fraternidade, ao divino!

Minha gratidão à espiritualizada humanização/espiritualização humana: Mãe Menininha; Seu Zé; Boiadeiro... Salve!

(continua...)

*Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente*

Paulo Freire (FREIRE, 2005, p. 94)

*Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.*

*Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos*

Paulo Freire (FREIRE, 2005, p. 67)

*Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam*

Paulo Freire (FREIRE, 2005, p. 115)

## RESUMO

A lógica produtiva invade todas as dimensões da vida, incluindo a educação, e as condicionam com um poder ideológico que falseia realidades e escraviza consciências, em prol de vantagens econômicas. Tal artimanha é desenvolvida com o auxílio escolar que, em componentes curriculares como a Educação Física, perpetua a cobiça mercantil, a conceber uma prática voltada para a preparação e condicionamento físicos de corpos obedientes, aptos a se encaixarem em um verdadeiro negócio paradigmático. Em oposição a essa ideologia de quantificação de resultados, do negócio (negação do ócio) educativo, foi proposto o desenvolvimento de uma ócio-ação (ação ociosa e lúdica, preguiçosa e brincante, de um ser humano situado em ações e valores genuinamente humanizados) na Educação Física Escolar (em três escolas de Educação Básica) de dois municípios da região norte (interior) do Estado de São Paulo, no 2º semestre de 2012. Para compreender os processos educativos mobilizados por esta ação, objetivo da presente tese, foram utilizadas a Fenomenologia e a Análise do Fenômeno Situado como referencial e procedimento metodológicos, por possibilitarem a interpretação das experiências vividas, sob a perspectiva das próprias pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Como realidade experiencial desvelada, a partir da análise dos discursos dos estudantes e dos participantes do projeto nas escolas de Educação Básica, foram percebidas a valorização das relações humanas e a participação efetiva nas atividades propostas. Nos discursos dos licenciandos, a primeira constatação foi de dúvida sobre a possibilidade de efetivação da ação na realidade escolar, porém, com a inserção na práxis docente, houve a percepção de que estavam efetivamente apreendendo-a, pois puderam vivenciar experiências positivadas em relação ao ir-além do estabelecido (paradigma da Motricidade Escolar) para a Educação Física Escolar. Enquanto principais considerações advindas com a pesquisa, destacam-se: é preciso ficar atento ao pessimismo educacional institucionalizado e naturalizado; a ação não deve partir de uma docência simulada para que a práxis não seja inautêntica; Sendo-Mais, Em-Ação, é possível mudar da ética produtiva, para uma ética na qual os bens maiores são os sentimentos e as relações humanas.

**Palavras-Chave:** Processos Educativos. Educação Física Escolar. Motricidade Humana. Ócio. Ação Libertadora.

## ABSTRACT

The productive logic invades all aspects of life, including education, and with its ideology power distorts reality and enslaves minds in order to acquire economic advantages. This cunning scheme is developed with the school aid that uses the curriculum components, such as physical education, to perpetuate the mercantile greed, by designing a practice focused on obedient fitness bodies, able to fit into a real paradigmatic business. In opposition to this ideology of quantify the results of the educative business (denial of idle state), it was proposed the development of a action-idleness (idle and fun action, lazy and playful, of a human situated in both actions and values genuinely humans) in the Scholar Physical Education (in three Basic Education schools) of two northern (interior) towns of São Paulo State, in the 2nd half of 2012. To understand the educative processes mobilized by this action, objective of this thesis, we used both Phenomenology and Analysis of the Situated Phenomenon as referential and proceedings methodological, because they allow the interpretation of lived experiences, under the person's inner perspective involved in the research process. With how the unveiled experience from the discourses analysis of both students and participants of the project in the Basic Education schools the human relations valuing and the effective participation in the proposed activities were perceived. In the undergraduates' discourses, the first assessment was of doubt about the possibility to effective the action in school, however, the teaching praxis insertion had the perception that they were effectively learning it, because they could live positive experiences in relation to go-beyond the established (paradigm of Human Motricity) for the Scholar Physical Education. Within the major considerations stemming with the research, one may highlight: The necessary of being attentive for the educational pessimism both institutionalized and naturalized; the action must not start with a simulated teaching so that the praxis do not be inauthentic; By Being-More, In-Action, it is possible to change from a productive ethics to an ethics where the greatest goods are the feelings and human relationships.

**Keywords:** Educative Processes. Scholar Physical Education. Human Motricity. Idleness. Liberating Action.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Tirinha em quadrinhos 1594 de Mafalda.....	25
<b>Figura 2:</b> Tirinha em quadrinhos 208 de Mafalda. ....	26
<b>Figura 3:</b> Tirinha em quadrinhos 558 de Mafalda. ....	26
<b>Figura 4:</b> Atividades desenvolvidas no projeto de ação libertadora.....	71
<b>Figura 5:</b> Esquema das etapas da Análise do Fenômeno Situado. ....	75
<b>Figura 6:</b> Ilustração nomotética – estudantes e participantes .....	101
<b>Figura 7:</b> Ilustração nomotética – licencianda e licenciandos .....	130
<b>Figura 8:</b> Tirinha em quadrinhos 1556 de Mafalda.....	136
<b>Figura 9:</b> Tirinha em quadrinhos 1895 de Mafalda.....	137
<b>Figura 10:</b> Tirinha em quadrinhos 870 de Mafalda.....	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Licenciandos e licenciandas entrevistados (2º sem. 2011). .....	65
<b>Quadro 2:</b> Estudantes, participantes, licencianda e licenciandos entrevistados (2º sem. 2012).....	68
<b>Quadro 3:</b> Participações no projeto de ação libertadora: turmas regulares. ....	69
<b>Quadro 4:</b> Participações no projeto de ação libertadora: programa aos finais de semana. ....	70
<b>Quadro 5:</b> Quadro nomotético: estudantes e participantes entrevistados. ....	93
<b>Quadro 6:</b> Quadro nomotético: licencianda e licenciandos entrevistados. ....	120

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivo e interrogações orientadoras	21
1.2	Estrutura de apresentação	22
2	SITUANDO O CONTEXTO	23
2.1	A lógica produtiva	26
2.2	Possibilidades: para além dos condicionamentos	33
2.3	Ação: entre o ócio e o negócio	40
3	SER HUMANO SITUADO	50
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	62
4.1	Referencial Metodológico	71
4.2	Metodologia	74
5	DESVELANDO COMPREENSÕES	76
5.1	Estudantes e Participantes	76
5.1.1	Análise Ideográfica – estudantes e participantes	76
5.1.1.1	Estudante Passarim (2º ano – 27/11/2012)	76
5.1.1.1.1	Discurso e unidades de significado	77
5.1.1.1.2	Essência discursiva	77
5.1.1.2	Estudante Carla (2º ano – 27/11/2012)	78
5.1.1.2.1	Discurso e unidades de significado	78
5.1.1.2.2	Essência discursiva	78
5.1.1.3	Estudante Henrique (2º ano – 27/11/2012)	78
5.1.1.3.1	Discurso e unidades de significado	79
5.1.1.3.2	Essência discursiva	79
5.1.1.4	Estudante Fran (2º ano – 27/11/2012)	79
5.1.1.4.1	Discurso e unidades de significado	79
5.1.1.4.2	Essência discursiva	80
5.1.1.5	Estudante Liany (2º ano – 27/11/2012)	81
5.1.1.5.1	Discurso e unidades de significado	81
5.1.1.5.2	Essência discursiva	81
5.1.1.6	Estudante Eduardo (3º ano – 27/11/2012)	81
5.1.1.6.1	Discurso e unidades de significado	81
5.1.1.6.2	Essência discursiva	83
5.1.1.7	Estudante Enrique (3º ano – 27/11/2012)	83
5.1.1.7.1	Discurso e unidades de significado	83
5.1.1.7.2	Essência discursiva	84
5.1.1.8	Estudante Rangel (3º ano – 27/11/2012)	85
5.1.1.8.1	Discurso e unidades de significado	85
5.1.1.8.2	Essência discursiva	86
5.1.1.9	Estudante São Paulo (3º ano – 27/11/2012)	86
5.1.1.9.1	Discurso e unidades de significado	86
5.1.1.9.2	Essência discursiva	87
5.1.1.10	Estudante Marquim (3º ano – 27/11/2012)	87
5.1.1.10.1	Discurso e unidades de significado	87
5.1.1.10.2	Essência discursiva	88
5.1.1.11	Estudante Gollino (3º ano – 27/11/2012)	88
5.1.1.11.1	Discurso e unidades de significado	88
5.1.1.11.2	Essência discursiva	88
5.1.1.12	Estudante Fe (3º ano – 27/11/2012)	89
5.1.1.12.1	Discurso e unidades de significado	89
5.1.1.12.2	Essência discursiva	89
5.1.1.13	Participante Bruno (1º ano – 09/12/2012)	90
5.1.1.13.1	Discurso e unidades de significado	90
5.1.1.13.2	Essência discursiva	90
5.1.1.14	Participante Rafael (7ª série – 09/12/2012)	90
5.1.1.14.1	Discurso e unidades de significado	91
5.1.1.14.2	Essência discursiva	91
5.1.1.15	Participante Messi (7ª série – 09/12/2012)	91

5.1.1.15.1 Discurso e unidades de significado	91
5.1.1.15.2 Essência discursiva	92
5.1.1.16 Participante Fael (5ª série – 09/12/2012)	92
5.1.1.16.1 Discurso e unidades de significado	92
5.1.1.16.2 Essência discursiva	92
5.1.2 Análise Nomotética – estudantes e participantes	92
5.1.2.1 Quadro Nomotético	93
5.1.2.2 Categorias	93
5.1.2.2.1 Categoria A – Sendo-Mais	93
5.1.2.2.2 Categoria B – Em-Ação	96
5.1.2.3 Ilustração Nomotética	101
5.1.2.4 Compreensões Situadas	101
5.2 Licencianda e Licenciandos	103
5.2.1 Análise Ideográfica – licencianda e licenciandos	103
5.2.1.1 Licencianda Gabriela (2º ano – 09/12/2012)	103
5.2.1.1.1 Discurso e unidades de significado	103
5.2.1.1.2 Essência discursiva	104
5.2.1.2 Licenciando Rafael (2º ano – 09/12/2012)	104
5.2.1.2.1 Discurso e unidades de significado	104
5.2.1.2.2 Essência discursiva	105
5.2.1.3 Licenciando Alexandre (2º ano – 09/12/2012)	105
5.2.1.3.1 Discurso e unidades de significado	105
5.2.1.3.2 Essência discursiva	108
5.2.1.4 Licenciando Jean (2º ano – 09/12/2012)	109
5.2.1.4.1 Discurso e unidades de significado	109
5.2.1.4.2 Essência discursiva	110
5.2.1.5 Licenciando Caio (3º ano – 09/12/2012)	111
5.2.1.5.1 Discurso e unidades de significado	111
5.2.1.5.2 Essência discursiva	116
5.2.1.6 Licenciando Alexsandro (3º ano – 09/12/2012)	118
5.2.1.6.1 Discurso e unidades de significado	118
5.2.1.6.2 Essência discursiva	119
5.2.2 Análise Nomotética – licencianda e licenciandos	120
5.2.2.1 Quadro Nomotético	120
5.2.2.2 Categorias	120
5.2.2.2.1 Categoria A – Em-Ação	120
5.2.2.2.2 Categoria B – Sendo-Mais	126
5.2.2.3 Ilustração Nomotética	130
5.2.2.4 Compreensões Situadas	130
6 CONSIDERAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	141
ANEXO A – Resumos das Pesquisas Desenvolvidas na Disciplina	151
ANEXO B – Músicas e Vídeo Utilizados na Disciplina	154
APÊNDICE A – Termo de Consentimento para Licenciandos e Licenciandas	156
APÊNDICE B – Estruturação dos Resultados: Licenciandos e Licenciandas (Etapa Prévia)	157
APÊNDICE C – Termo de Consentimento: Estudantes das Turmas Regulares	178
APÊNDICE D – Termo de Consentimento: Participantes do Programa aos Finais de Semana	179
APÊNDICE E – Atividade Desenvolvida: Sensibilização	180
APÊNDICE F – Atividade Desenvolvida: Futebol Americano e Rúgbi	184
APÊNDICE G – Atividade Desenvolvida: Esportes Virtuais	189
APÊNDICE H – Atividade Desenvolvida: Badminton e Tênis de Campo	192
APÊNDICE I – Atividade Desenvolvida: Luta	195
APÊNDICE J – Atividade Desenvolvida: Futsal e Handebol	197

## 1 INTRODUÇÃO

A intenção primeira desta tese foi a de romper com o que está-aí<sup>1</sup> e não surgiu por mera formalidade, academicismo, ou para, apenas, se constituir uma adequada ou relevante temática associada à linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, a qual o presente estudo pertence e que tem como eixos temáticos:

- ações de movimentos sociais; - trabalhos comunitários e em comunidades; - formação de educadores sociais; - combate a preconceitos, racismos e discriminações; - ações culturais e compromisso social, como por exemplo, educação musical; - condições de vida e fortalecimento de comunidades; - construção do corpo feminino\masculino, sexualidade e trabalho; - práticas de saúde; - gênero e direitos sexuais e reprodutivos; - processos educativos de crianças, de jovens e de adultos em espaços de lazer, de trabalho, de luta social; - educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade (PPGE, 2013, s/p).

Essa premente necessidade foi e está sendo incorporada ao meu discurso e aos meus atos, principalmente, pela insatisfação com o que geralmente é estabelecido como única verdade, conseqüentemente, único caminho possível de ser visualizado e seguido, acriticamente.

Um exemplo que ilustra meu desagrado com a lógica moderna e contemporânea de relações interpessoais, que mais poderiam ser consideradas relações impessoais (ou de *d i s t a n c i a m e n t o*<sup>2</sup>), é uma postura acadêmica (observada em alguns docentes) sobre a importância do que se pensa e do que se escreve, enfim, do que se é e do valor que se tem, o que, nessa mesma lógica, deve ser escalonado e representado por notas: 10 para os autores dos livros adotados como bibliografia básica dos cursos oferecidos (considerados *experts*); 9 para os professores que os propõem (considerados quase *experts*); no máximo 8 para os estudantes com melhor desempenho (considerados sempre medíocres).

Assim, nesta pretensa escala quantitativa e classificatória de seres humanos, alguns são tidos como mais e outros tantos como muito menos, o que algumas vezes está propagado, inclusive, na estrutura física das salas de aula, com a elevação de “palcos” nos quais os únicos possíveis “atores” são os “professores doutores<sup>3</sup>”. Neste “teatro” educacional,

<sup>1</sup> Realidade imposta, considerada como única maneira possível de se viver.

<sup>2</sup> Letras intencionalmente distantes, afinal, há um “abismo” entre as pessoas.

<sup>3</sup> Dussel (s/d), ao fazer uma análise das relações na sociedade como um todo (lar, escola, trabalho), afirma que o processo de aculturação/dominação, no qual a cultura do próximo deixa de ter valor perante os fundamentos da cultura dominante, também pode estar presente nas relações mestre-estudante (em outras etapas de ensino), médico-enfermo, engenheiro-população, entre outras.

os papéis estão determinados, poucos atuam e os demais assistem.

E que fique expresso que para além da lógica naturalizada das peças de teatro, há ações subversivas, como a da Associação Teatro Oficina Uzyna Uzona<sup>4</sup>, que visam romper com esse distanciamento e classificação de seres humanos, afinal, todos somos e temos o direito de ser protagonistas. Na ata de constituição desse teatro oficina como associação cultural está declarada a seguinte finalidade:

Criar uma indústria de transformação cultural para cruzar e devorar as fronteiras de classes, religiões, mitos, países, formas, leis, mídias; linha de montagem que crie, produza e exhiba obras fabricadas em acordos baseados na necessidade e na paixão de transmutar a vida e o que for preciso, para o teatro, o cinema, a televisão, a cozinha, ser festa coletiva-gozo verdadeira uzyna de vida e produção apaixonadas sob a inspiração de uma outra ordem para o aprendizado das vogais: “A – E – I – U – O” (UZYNA, 1984, p. 2).

Porém, na direção da negação dos seres, apresenta-se toda uma artimanha “humanitarista”, em asserções como, “vai ser melhor para vocês” e “é uma preparação para a vida”, desdobrada em educação institucionalizada, uma “educação bancária” que assolou e ainda assola muitas escolas e tem como principais características:

[...] a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2006a, p. 68).

Os efeitos desse “humanitarismo” anulam ou minimizam o poder criador dos educandos, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, ficando a sensação de que “estão fazendo o melhor para mim”, contudo, satisfazem aos interesses dos opressores, para os quais, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação

<sup>4</sup> Criada em 1984, na cidade de São Paulo, a partir da idealização do diretor, ator e dramaturgo José Celso Martinez Corrêa, mais conhecido como Zé Celso. Contudo, a associação já desenvolvia atividades, como grupo teatral, desde o ano de 1958, também na cidade de São Paulo. Em suas peças encenadas, há a proposição de interação efetiva entre atores e público (UZYNA, 2013).

que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.” (FREIRE, 2006a, p. 69).

Fazendo um exercício de rememorar minha trajetória de vida, o que não deve ser encarado como um “blablablá<sup>5</sup>”, como diriam algumas correntes acadêmicas, mas sim um referencial empírico importante, mesmo sem compreender, já estava trilhando um caminho um tanto quanto libertador, apesar das imensas influências reacionárias, principalmente escolares.

É indiscutível que o contexto auxiliou-me, afinal, sentindo na pele as dificuldades da vida, que em certa medida são maiores para àqueles que não pertencem ao seletivo grupo dos que detêm o poder econômico, ou ao menos, ao grupo que está no meio termo, acaba-se percebendo intersubjetivamente que alguma coisa está errada e que é preciso continuar as indagações. De certa maneira, já havia uma opaca percepção de que seguir o fluxo significaria permanecer, reproduzir e reduzir possibilidades de Ser.

Desse modo, compreendo que se justificou a minha opção em cursar técnico em enfermagem, em detrimento do técnico em processamento de dados, que era a via comum para os meninos recém-saídos do ensino fundamental de um pequeno município<sup>6</sup> do interior do estado de São Paulo, mesmo que não se identificassem com a área, pois não era de “bom tom” homens cursarem enfermagem, por se tratar de uma carreira prioritariamente feminina.

Também, compreendo que a intenção de arriscar prosseguir os estudos, galgando o Ensino Superior público, tenha sido um lampejo de inconformidade e insatisfação para a aparente impossibilidade familiar de chegar além dos limites dantes trilhados (e por isso, considerados “seguros”), além da fronteira econômico-social que reservava a obrigação de passar no vestibular ao “burguês padrão<sup>7</sup>” (CAPITAL, 2005, s/p), tanto que a minha aprovação foi encarada por muitos como algo, no mínimo, incomum.

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Freire (2006a): “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (p. 90).

<sup>6</sup> Em um olhar marcado pela crítica “[...] criticar não é só discordar ou condenar, mas afirmar o que se concorda e o que se rejeita, acerca de qualquer aspecto do real” (SÉRGIO, 2009, p.32): coronelista desde a sua fundação, patriarcal, capitalista, plutocrata (pela associação à plutocracia ou ao plutocraticismo que é o exercício do poder ou do governo pelos mais abastados economicamente), que estimula o desfile de bens materiais na rua principal da cidade nos finais de semana, afinal, nesta lógica, Ter e Ser caminham lado a lado, ou melhor, em posição hierárquica – Ter para Ser.

<sup>7</sup> Referência à canção: “Tô trancado em casa e não posso sair / Papai já disse, tenho que passar / [...] Não posso nem tentar me divertir / O tempo inteiro eu tenho que estudar / Só pensando se vou conseguir / Passar [...] [no] vestibular / [...] Chegou a nova leva de aprendizes / Chegou a vez do nosso ritual / E se você quiser entrar [...] / Aqui no nosso Belsen [campo de concentração alemão] tropical / Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto [...] / Ter filhos na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão / Ser responsável, [...] cidadão modelo, burguês padrão / Você tem que passar no vestibular / Você tem que passar no vestibular” (Química – Renato Russo) (CAPITAL, 2005, s/p).

Pós-graduação? Docência na Educação Básica e no Ensino Superior? A continuidade da teimosia, porém agora apoiada por companheiros de jornada, com os quais, cada vez mais, nos convencemos que se trata de um direito de Ser, um direito de acreditar na interrogação: Por que não?

Compreendo que foi assim que as coisas aconteceram para mim e a trajetória acadêmico-profissional-pessoal está sendo trilhada, a partir do interesse pelo menos comentado, valorizado<sup>8</sup>. Por isso movo-me pelo engajamento à Educação Física Escolar<sup>9</sup>, aos Estudos Progressistas e à Ação Libertadora.

Não é que caminhava (e continuo caminhando) sabendo exatamente o caminho a trilhar, muitas vezes, nem mesmo o motivo para continuar a caminhar, mas seguia e sigo, principalmente hoje, com o compromisso de ser coerente com aquilo que fui compreendendo, para fundamentalmente tentar deixar para as minhas filhas, algo diferente daquilo que o desumano sistema das coisas (alimentado pelo poder monetário e pela ganância alheia) possibilita aos seres humanos herdar. Basta de resignação!

Hoje, como nunca, as palavras cantaroladas, em boa parte de minha vida, fazem um enorme sentido:

[...] herdei um campo onde o patrão é rei / tendo poderes sobre o pão e as águas / onde esquecido vive o peão sem leis / de pés descalços cabrestando<sup>10</sup> mágoas / o que hoje eu herdo [...] / é um desafio que a minha idade afronta / pois me deixaram com a guaiaca nua / para pagar uma porção de contas / se for preciso, eu volto a ser caudilho / por essa pampa que ficou pra trás / porque eu não quero deixar pro meu filho / a pampa pobre que herdei de meu pai (Herdeiro da Pampa Pobre – Gaúcho da Fronteira; Vainê Darde) (ENGENHEIROS, 1991, s/p).

Também se tornaram significativas, as palavras-protesto-ideal do grupo musical Plebe Rude:

“[...] Inverta toda ordem / Antes desordem que estagnação / Pense ao contrário / E imagina como poderia ser / Tente ao contrário / Pois do passado o que aprendeu? / Inverta toda ordem / Antes desordem que a previsão [...] / Antes desordem que a rendição [...]” (R ao Contrário – Philippe Seabra; André X) (PLEBE, 2007, s/p).

<sup>8</sup> Menos comentado e valorizado pelo senso-comum, ditado pela máquina (pessoas) do Sistema.

<sup>9</sup> No decorrer da tese está situada a Educação Física Escolar considerada (que vai além dos condicionamentos vigentes).

<sup>10</sup> “Cabrestar: ‘Andar [...] conduzido pelo cabresto, sem resistir’; guaiaca: ‘Cinto largo de couro macio [...] enfeitado com bordados ou com moedas de prata ou de ouro, que serve para o porte de armas e para guardar dinheiro e pequenos objetos’; caudilho: ‘Chefe militar, mandachuva’; Pampa: ‘Denominação dada às vastas planícies do Rio Grande do Sul e dos países do [rio da] Prata [...]’” (DICIONÁRIO, 2013, s/p).

Não dá mais, para ficar de “[...] braços cruzados, anestesiado [...] / Condicionado pela vida [...] / Acostumado à rotina [...] / Sempre estacionário [...]”, pois “[...] o resultado sabe de cor / Mil gatos no telhado perante você / Mil ratos no sobrado perante você” (Mil Gatos no Telhado – Philippe Seabra) (PLEBE, 2007, s/p).

E o descruzar os braços também abrange a resistência à preciosidade douta, do lado doutor que ocorreu como fatalidade do primeiro branco aportado em terras selvagens com a intenção de dominá-la politicamente e deixou como herança a erudição de tudo, o medo e a vergonha do natural, do neológico, de também partir dele. Nessa lógica, o preciosismo acadêmico acaba por inviabilizar a luta, porque as ideias são objetivadas, cadaverizadas, o pensamento que é dinâmico é engessado, o indivíduo se torna vítima do sistema (ANDRADE, 2011).

Confesso que se trata, além do “tentar fazer alguma coisa”, “tentar fazer a diferença” sem preciosismos doutos<sup>11</sup>, o que pode, em certa medida, aparentar ser egocêntrico de minha parte, pois acaba gerando a expectativa de um reconhecimento, como ser identificado com uma frase já pronunciada e parecida com: “ele é professor de Educação Física, mas ele dá aula, é educador”. Esta fala me remete ao prefácio de um livro que trata de Educação Física Escolar, no qual estão os seguintes dizeres:

O leitor, ao ir virando as páginas que se seguem, poderá levar um susto. Um livro que trata de Educação Física na escola e que não contém nenhum desenho mostrando como realizar tal exercício, como flexionar a perna? Esquisito... Um professor de Educação Física que não se norteia<sup>12</sup> em função do 1-2? Ou do 1-2-3-4? Que insiste na afetividade, vendo o amor como o melhor dos recursos pedagógicos, e não colocando um apito na boca para pôr os alunos em fila e rapidinho? Enfim, um autor que coloca a Educação Física como uma matéria igual às outras. Que pensa que o professor dessa disciplina precisa de tantos estudos, tanto embasamento filosófico, tanto conhecimento, como todos os outros mestres. Que tem perguntas e faz tantas pesquisas como os que ensinam outros conteúdos. Que acredita que quem lida com o corpo tem que ter tanta consciência social, ser tão crítico, como os demais professores. E que é, antes de tudo, um educador, com uma postura clara e abrangente sobre o ensino, uma visão ampla e fundamentada [...] e não um mero professor de Educação Física (ou de qualquer outra área), mas um educador. E aí, deixa de ser esquisito... (ABRAMOVICH, 2010, p. 7-8).

Sim, a Educação Física Escolar escolhida como foco de minhas reflexões e

<sup>11</sup> Porque “[...] somos parte de um universo não-linear, não-previsível, complexo, caótico, criativo e pluralista [...] sem o derrame descritivo de quem da ordem e da objectividade julga chegar inevitavelmente à verdade” (SÉRGIO, 2005, p. 28).

<sup>12</sup> Freire (2006b), para chamar a atenção para a conotação ideológica do termo nortear e suas variações, utiliza a palavra “sulear”.

ações é uma área desvalorizada, que no senso comum não necessita de maiores esforços e não gera grandes expectativas educacionais. Talvez tenha me enveredado por ela, motivado por essas e outras dificuldades de seu caminho. Dificuldade esta, se a intenção não é simplesmente “ganhar o seu dinheirinho”, pois neste caso é possível assumir o papel de “inspetor do quartinho de materiais esportivos” (responsável por zelar pela manutenção adequada dos materiais utilizados pelos estudantes) e de “rolador de bola” [responsável por buscar as bolas esportivas no quartinho e rolá-la para os discentes continuarem rolando-a “autonomamente” (sem nenhuma intervenção educativa por parte do educador), até o final da aula] e, ainda assim, não ser muito incomodado.

Durante a caminhada da vida, percebi que a preferência pelas coisas mais difíceis, no sentido de contraposição a seus *status quo* desumanizados, ocorreu (e continua ocorrendo) em decorrência das ações (dos “atos-limites<sup>13</sup>”) geradas nas situações adversas (nas “situações-limites<sup>14</sup>”) que se apresentaram. Inclusive, estou convencendo-me a cada dia, que na atual configuração da sociedade, somente as adversidades são motivadoras<sup>15</sup> de atos essencialmente humanistas.

Dessa forma, compreendendo o contexto em que estou situado, ao me deparar com uma América Latina marcada por relações de dominação, exploração e desumanização, desde os tempos de colonização, não tenho como ficar impassível, pois como afirma Freire (2005) estamos sempre a favor de algo e de alguém ou contra algo ou alguém, nunca de forma neutra, o que exige “Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2005, p. 102).

O caminhar desta pesquisa (a decisão tomada) visa por em foco, então, em síntese, a afirmação de Frei Betto a De Masi:

Este mundo de hoje não é bom para todos. Não é bom para dois terços da humanidade. Daí o desafio de resgatarmos a utopia, palavra vista com reservas na Europa, mas na América Latina muito bem-vinda, porque traduz os nossos sonhos, nossos ideais. Enfim, é como caminhar na direção do horizonte. Nunca haveremos de atingi-lo, por mais que caminhemos. Mas é ele que nos abre o caminho (DE MASI; BETTO, 2008, p. 17-18).

Nesse entorno, não há como pensar em compartilhar com uma educação que visa à reprodução da sociedade, que se preocupa mais com as técnicas do que com as pessoas.

---

<sup>13</sup> Ações indóceis e ativas de negação e superação das “situações-limites” (FREIRE, 2006a).

<sup>14</sup> Condicionamentos (obstáculos, barreiras) encontrados no percurso da vida (FREIRE, 2006a).

<sup>15</sup> Para Freire (2006a), quando a percepção crítica se instaura, na própria ação se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os seres humanos a se empenharem na superação das “situações-limites”.

É coerente associar-se a uma educação que sonhe<sup>16</sup>, anuncie, no plano prático, o necessário rompimento de uma cultura imperial e elitista, na qual a intenção é a de construir a ideia velada de que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos.

Portanto, é iminente adotar uma perspectiva de ciência que esteja enraizada em uma realidade regional própria, latino-americana, caracterizada pelo empobrecimento e exploração impostos, tendo como ponto de partida a opressão existente e como meta a atingir a libertação (FIORI, 1986; DUSSEL, s/d, 1995, 2007; FREIRE, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b), pois me exponho a afirmar que é característica humana, a importante busca pela notícia boa, como indicado na canção: “[...] Por favor me traga / Uma notícia / Mas que seja boa / Um telefonema, uma carta / Um programa de TV podem lhe trazer / O que você mais deseja / Eu sei que pode parecer besteira/ Mas tem gente que espera / Uma vida inteira / Até ela chegar” (Notícia Boa – Nenhum de Nós) (NENHUM, 2001, s/p).

Porém, de qual notícia boa está se falando? Tudo vai depender de situar o contexto e a intencionalidade. Boa para quê, para quem, por quê?

[...] eu escuto o samba / e você samba de que lado / de que lado você samba / e você samba de que lado / de que lado você samba / de que lado, de que lado / de que lado, de que lado / você vai sambar / o problema / são problemas demais / e não correr atrás da maneira certa de solucionar / olha o samba do teu lado (Samba do Lado – Chico Science; Nação Zumbi) (CHICO, 1996, s/p).

De que lado se está, interroga a canção. Especificamente no campo da Educação Física Escolar<sup>17</sup>, foco de ação<sup>18</sup> desta tese, a coerência me faz adotar o lado da ruptura com a prática pedagógica associada à ideologia dominante (de uma lógica desumanizada que valoriza a produtividade) e partir para a busca da humanidade inibida, a qual compreendo que possa ser retomada por uma ação libertadora nas aulas do componente curricular Educação Física.

Se o que impera é a sociedade da produtividade econômica, urge a sua contraposição em busca de Ser Mais<sup>19</sup> e não se trata de uma concepção ingênua do humanismo, como atentado por Freire (2006a), que alerta que na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom ser humano”, pode se esquecer da situação concreta, existencial, presente, dos seres humanos mesmos.

<sup>16</sup> Sonho enquanto busca pela humanização das relações, pela ruptura das amarras que nos condenam à desumanização (FREIRE, 2006b).

<sup>17</sup> Enquanto componente curricular da Educação Básica.

<sup>18</sup> Para além da “simples” teorização, do “simples” discurso.

<sup>19</sup> É a vocação ontológica e histórica do ser humano em se humanizar (Ser Mais) (FREIRE, 2006a).

Para Freire (2006a):

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimentos” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos [...] Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes (FREIRE, 2006a, p. 97-98).

Sendo assim, o empenho em prol dos ideais humanos assume a indispensável missão de favorecer que os participantes do processo educativo se conscientizem de que estão sendo “hospedeiros<sup>20</sup>” dos opressores e, como seres duais, não estão podendo ser (FREIRE, 2006a).

Finalmente, é preciso perceber, como na canção, que a “vida é tão rara”, que o “corpo pede um pouco mais de alma”, clamando pela humanidade obstaculizada, enquanto “a vida não para”, é necessário, também, denunciar toda essa “loucura”, para que não seja preciso fingir a “paciência”, mas que ela possa ser efetivamente anunciada (LENINE, 2006).

Mesmo quando tudo pede / Um pouco mais de calma / Até quando o corpo pede / Um pouco mais de alma / A vida não pára / Enquanto o tempo acelera / E pede pressa / Eu me recuso, faço hora, / Vou na valsa / A vida é tão rara / Enquanto todo mundo espera a cura do mal / E a loucura finge que isso tudo é normal / Eu finjo ter paciência / O mundo vai girando cada vez mais veloz / A gente espera do mundo e o mundo espera de nós / Um pouco mais de paciência / Será que é tempo que lhe falta pra perceber? / Será que temos esse tempo pra perder? / E quem quer saber! / A vida é tão rara, tão rara (Paciência – Lenine; Dudu Falcão) (LENINE, 2006, s/p).

Assim se desdobrará conseguintemente a tese, denunciando o contexto percebido e anunciando algo-possível no componente curricular Educação Física...

## 1.1 Objetivo e interrogações orientadoras

Diante da percepção do compromisso com a ruptura, com a transcendência, não deixando de considerar as dificuldades presentes em todo contramovimento, foi sendo

---

<sup>20</sup> Hospedeiros porque “hospedam”, dentro de si, o opressor (FREIRE, 2006a).

constituída a justificativa dessa pesquisa<sup>21</sup> que teve como objetivo compreender os processos educativos mobilizados por uma ação libertadora nas aulas do componente curricular Educação Física e como interrogações orientadoras:

Quais as compreensões dos e das discentes sobre a ação que participaram? E, quais os processos educativos foram mobilizados por ela?

## 1.2 Estrutura de apresentação

No capítulo 1, são apresentados aspectos introdutórios (*Introdução*) sobre o desenvolvimento da tese, incluindo suas motivações, além de seu 1.1 *Objetivo e interrogações orientadoras* e sua 1.2 *Estrutura de apresentação*.

No capítulo 2, é situado o contexto (*Situando o contexto*) relacionado com a pesquisa realizada, a partir das considerações sobre 2.1 *A lógica produtiva*, sobre as possibilidades de transcendência desta lógica (2.2 *Possibilidades: para além dos condicionamentos*) e sobre a ação proposta, que se inseriu nas tensões entre o ócio e o negócio (2.3 *Ação: entre o ócio e o negócio*).

No capítulo 3, o ser humano é situado (*Ser humano situado*), utilizando para isso, a apresentação de suas ações e seus valores.

Em *Trajectoria metodológica*, capítulo 4, a caracterização dos locais, participantes e ações desenvolvidas, são expostas, assim como, o 4.1 *Referencial metodológico* e a 4.2 *Metodologia* adotados.

Os resultados são estruturados no capítulo 5 (*Desvelando compreensões*), divididos em dois grupos: 5.1 *Estudantes e Participantes* e 5.2 *Licencianda e Licenciandos*, entrevistados no 2º semestre de 2012.

Em *Considerações*, capítulo 6, são realizadas reflexões sobre o desenvolvimento da tese, objetivos atingidos e contribuições advindas.

---

<sup>21</sup> Em síntese, o que motivou e justificou o desenvolvimento da pesquisa foi a percepção de que a realidade das aulas de Educação Física é adversa, sendo preciso agir para mudá-la.

## 2 SITUANDO O CONTEXTO

Iniciando o movimento de apresentação do contexto relacionado com a pesquisa realizada, é importante situar pontualmente algumas compreensões que foram a base para as afirmações iniciais e continuarão sendo para as asserções subsequentes. Elas estão relacionadas a três conceitos essenciais: realidade, indivíduo e conhecimento.

Tais conceitos emergem de pesquisadores latino-americanos (FIORI, 1986; DUSSEL, s/d, 1995, 2007; FREIRE, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b) engajados, principalmente enquanto seres humanos<sup>22</sup>, com a busca da libertação, os quais entendem que a realidade brasileira, compartilhada na latino-américa, advém de uma formação societária marcada pela dominação e pelas relações de exploração e domínio entre pessoas, grupos e segmentos da sociedade, onde alguns ao se verem como superiores acabam por desvalorizar o saber do outro, acreditando que pessoas de classes economicamente empobrecidas, são desprovidas de cultura, de saber, de capacidade.

Contudo, a partir do reconhecimento da desumanização como realidade histórica é possível atribuir aos seres humanos um permanente ímpeto em ir além dos condicionamentos vividos, por terem a consciência histórico-social do mundo e de si como seres inacabados e inconclusos e por isso, de que não são determinados à permanência, à imobilidade (FREIRE, 2005).

Algumas pessoas, porém, enquanto produtoras, reflexo e produtos do meio em que vivem, praticam o distanciamento, ou seja, fazem girar tudo em torno de si e de seus interesses, constituindo-se em verdadeiros agentes opressores (FREIRE, 2001).

Diante disso, o processo de conhecimento (processo educativo), que não se restringe ao ambiente escolar, sendo valorizado o saber ingênuo (genuíno), popular, que os educandos e educadores trazem consigo (“saber de experiência feito”) (FREIRE, 2006b), deve se apresentar como um ato de conscientização em busca da plenitude da condição humana (FIORI, 1986).

Nessa busca pela humanização, ao ser humano cabe assumir a responsabilidade de educar-se em comunhão, pois, os processos educativos se dão numa relação de mútua aprendizagem e não simplesmente em um contato no qual um é educado pelo outro (DUSSEL, s/d).

---

<sup>22</sup> Para além das posições acadêmico-profissionais, o engajamento é demonstrado, partindo de um referencial de humanidade, enquanto pessoa, enquanto gente.

Estas pontuais interpretações sobre o contexto vivido, juntamente com a análise da trajetória e da atual realidade das aulas de Educação Física, possibilitam reafirmar que esse componente curricular, foco de ação da pesquisa, desenvolve e vem desenvolvendo uma prática pedagógica desumanizante, desde a sua origem<sup>23</sup>.

Um exemplo da ideologia da dominação envolvendo a Educação Física Escolar é a realidade do esporte ensinado nas escolas, que é o conteúdo hegemônico da área e se traduz na cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento e, assim sendo, fomenta vivências de sucesso para a minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a maioria.

---

<sup>23</sup> Tecendo um breve retrospecto sobre a Educação Física Escolar brasileira, visando subsidiar a afirmação, tem-se que teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, quando foram apresentadas à Assembleia as bases para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Após três anos, em 1854, a sua regulamentação foi expedida e entre as matérias a serem obrigatoriamente ministradas estavam, no primário (atual ensino fundamental) a ginástica e no secundário (atual ensino médio) a dança (BETTI, 1991). Com a ginástica e a dança, o objetivo original da Educação Física Escolar foi o de forjar o ser humano disciplinado, rijo, indispensável à construção de um país também forte, em busca do progresso (CASTELLANI FILHO, 2010). Especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principal lei relacionada à Educação, já na primeira (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a Educação Física estava presente. Nesta, era considerada obrigatória nos cursos de graus primário e médio até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961), porém, tinha como preocupação primordial a preparação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva (SILVA; VENÂNCIO, 2005). Com a reformulação na LDB, ocorrida em 1971 (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolarização (BRASIL, 1971), mas, ainda com a intenção de preparação física de trabalhadores (BETTI, 1991). Nesse contexto, houve um favorecimento para a consideração da Educação Física enquanto atividade sem nenhum comprometimento formativo educacional (SILVA; VENÂNCIO, 2005), reforçando o seu caráter instrumental, configurando-se como zeladora enfática da preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando ao ímpeto desenvolvimentista da época, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 2010). No plano legal, tal formulação começa a ser desconstruída com a LDB de 1996 (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na qual a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular como os demais. A LDB de 1996, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, s/p). Entretanto, tal alteração não surtiu o efeito esperado, pois, com o caráter genérico desse artigo, não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, bem como, que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (SILVA; VENÂNCIO, 2005). Visando a garantia da Educação Física em toda a Educação Básica, em 2001 foi aprovada uma alteração no parágrafo 3º do artigo 26º da LDB, que inseriu a expressão “obrigatório” ao “componente curricular” (BRASIL, 2001). Em 2003, com a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que alterou, novamente o 3º parágrafo do artigo 26º da LDB, a facultatividade às aulas de Educação Física foi modificada, não se restringindo a todas as pessoas que estudam em período noturno, mas àquelas que, independente do período de estudo, se enquadram nas seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos (BRASIL, 2003). Tem-se, então, atualmente, em termos legais, a Educação Física como componente curricular obrigatório, o que atribui aos docentes deste, a mesma responsabilidade educacional dos demais professores. Todavia, interpretando a facultatividade às aulas, a preparação e condicionamento físicos, mascarados nos conteúdos hegemônicos esportivizados (adoção de esportes de quadra, restritos à sua perspectiva esportiva, de máximo rendimento, competição exacerbada e busca pela vitória a qualquer custo) aparentam estar, ainda, fortemente atrelados ao componente curricular Educação Física. Isto porque, os estudantes que já se inseriram em atividades físicas “desgastantes” podem requerer a dispensa das aulas, afinal, a Educação Física, agora, não teria mais serventia, pois caracterizaria uma jornada dupla de “cansaço físico”. A ênfase, quase que exclusiva, no treinamento físico acrítico acaba por relegar ao componente curricular Educação Física, ainda, uma função reprodutora da sociedade.

Sobre o ideal de competir para vencer, Brandão (2005) recorre a uma história em quadrinhos (Figura 1) da personagem Mafalda:

[...] o meninozinho (o menor de todos) chega perto de dois outros meninos maiores, sentados no chão e concentrados na frente de um tabuleiro de xadrez e pergunta: “Neste jogo de xadrez pode ganhá os dois?”. Ao que os dois contendores respondem: “Não, um só”. Então, o meninozinho pergunta de novo: “E pa que o outro zoga?” (p. 87).



**Figura 1:** Tirinha em quadrinhos 1594 de Mafalda. Mafalda e Felipe jogando xadrez e Guille, irmão da Mafalda, observando (QUINO, 2003).

E é este ideal que perpassa toda uma Educação Física Escolar pautada na produtividade: há sempre um vencedor e o derrotado terá que se esforçar mais para poder ganhar da próxima vez, o que é uma falácia pedagógica, pois auxilia a perpetuar a desigualdade e a hierarquização de pessoas, inculcando o sentimento de que o único objetivo das atividades é o seu retorno quantitativo-classificatório.

Ainda utilizando as histórias em quadrinhos da personagem Mafalda, o diálogo entre Susanita e Felipe<sup>24</sup> (Figura 2) ilustra o sentimento inculcado desde cedo, e que a Educação Física Escolar vem colaborando enormemente com a sua imposição, de que não há outra forma de realizar um jogo, senão buscando a vitória, ou seja, ganhando do outro, derrotando-o, relegando-o o papel de derrotado.

<sup>24</sup> “Felipe – ‘Estou vendo que você é boa perdedora, Susanita. Tem gente que, quando perde, fica num estado...’; Susanita – ‘Sniff! Droga!... Eu estava conseguindo manter tão bem a hipocrisia!...’” (Figura 2).



**Figura 2:** Tirinha em quadrinhos 208 de Mafalda. Susanita e Felipe jogando xadrez (QUINO, 2003).

Na Figura 3, a reação de Manolito<sup>25</sup>, assim como a aprovação (aplausos) dos colegas sinaliza a introjeção do sentimento de incapacidade (ser-menos<sup>26</sup>) diante do não cumprimento do esperado. Tal situação perpetuada pode favorecer inclusive o ímpeto de querer ganhar a qualquer custo (“passar a perna”; “se dar bem”).



**Figura 3:** Tirinha em quadrinhos 558 de Mafalda. Susanita, Mafalda, Manolito, Miguelito e Felipe jogando boliche (QUINO, 2003).

Por ser o componente curricular Educação Física, produto do meio que está inserido, é importante sinalizar interpretações mais detalhadas sobre a lógica presente na sociedade. Desse modo, o subcapítulo a seguir é destinado a esse intento.

## 2.1 A lógica produtiva

A lógica produtiva denunciada aqui é de um capitalismo global que exige, a qualquer custo, a pressa na fabricação, no trabalho, no consumo, na vida, sendo as pessoas e o ambiente, meros fatores descartáveis da produção, pois a vida ideal é a que corre em tom

<sup>25</sup> “Droga! Nem um! Eu sou um estúpido! É isso mesmo! Sou um estúpido e um pamonha!” (Figura 3).

<sup>26</sup> Expressão utilizada por Freire (2006b), significando desumanização.

frenético (HONORÉ, 2011).

O tempo e seus usos são convertidos em grandezas mensuráveis pela racionalidade econômica capitalista que predomina entre nós. A equação tempo é igual a dinheiro confere sentido inquestionável a cada instante de nossa vida e está muito bem interiorizada, ao ponto de sentirmos impulsionados a segui-la constantemente em nosso íntimo, pela recusa da sensação de não ter feito nada, traduzido em impossibilidade de conversão econômica de gestos e atitudes, e pelo desejo de voltar ao trabalho, por não suportar ficar mais um tempo sem ter o que fazer. É a temporalidade que rege a produtividade econômica capitalista nos alcançando e nos condicionando a perceber o mundo segmentado (OLIVEIRA, 2001).

Na visão de Lafargue (2009), é a loucura se apossando das nações, através da demente identificação com o trabalho, levado até o esgotamento das forças vitais dos indivíduos.

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista (LAFARGUE, 2009, p. 79).

Para Sader (2005), essa realidade do mundo contemporâneo não pode ser analisada sem uma compreensão voltada à hegemonia ideológica estadunidense, pois qualquer visão que subestime essa análise contribui negativamente para a sua superação e para a construção de um “outro mundo possível” (p. 15).

A hegemonia estadunidense não decorre, necessariamente, de sua força própria, mas das debilidades dos que poderiam se constituir como forças alternativas. A aparente fragilidade de sua economia, tendo como justificativa uma comparação com o passado, é inadequada pela unilateralidade da análise: é considerado apenas o plano econômico, desconsiderando outros fatores relevantes, como o militar, o tecnológico, o ideológico, o dos meios de comunicação; os Estados Unidos de hoje são comparados com os Estados Unidos de décadas atrás, quando a comparação ideal é com as outras forças atualmente presentes, afinal, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas desapareceu, o Japão está em recessão e a Europa estagnada. Nessa lógica, a força relativa estadunidense é maior que antes (SADER, 2005).

Outro ponto abordado por Sader (2005) é que a hegemonia não pode ser considerada somente na perspectiva da dominação, da coerção, pois subestima os fatores

ideológicos, como a força de persuasão do *American way of life* (do estilo de vida estadunidense) e sua produção, multiplicação e difusão. Neste ponto, a exibição midiática, constante, de sua superioridade tem capacidade de velar os reveses passados, entre eles os econômicos.

Mas, a força econômica, sem dúvida, impulsionou os Estados Unidos a uma posição de centralizadora influência e para Bakan (2008) o poderio influenciador não é da nação em si, mas das “corporações<sup>27</sup>” anglo-estadunidenses, das quais, as mais poderosas estão naquele país e são as representantes máximas da constituição de um mercado hegemônico.

Com a globalização da economia, a influência das corporações foi expandida para muito além das fronteiras nacionais, mas as suspeitas sobre elas iniciaram desde o seu surgimento, no final do século XVI (BAKAN, 2008).

Ao contrário da forma usual, na qual um grupo pequeno de pessoas, unido por lealdade pessoal e confiança mútua, somava seus recursos para montar empresas em que eram proprietários e administradores, a corporação segmentou a propriedade da administração, adotando um modelo em que diretores e gerentes administravam a empresa e os acionistas eram proprietários, o que, para muitos, facilitou a geração da corrupção e do escândalo (BAKAN, 2008).

A verdade é que as corporações, desde o surgimento, até os dias de hoje, acumularam grande poder, pela capacidade que têm de combinar o capital (poder econômico) de um ilimitado número de pessoas para financiar empreendimentos de grande escala (BAKAN, 2008).

Pouco tempo depois da criação das primeiras corporações, alguns estados estadunidenses iniciaram a corrida pelas suas captações, alterando leis para incentivar implantações, barganhando novas liberdades e poderes, em detrimento de restrições mais significativas sobre fusões e aquisições, assim, um número gigantesco de corporações criado pelas facilidades oferecidas foi sendo unido e a economia estadunidense deixou de ter empresas de um ou de poucos proprietários competindo livremente entre si, para ter um número pequeno de corporações, cada uma de propriedade de muitos acionistas, iniciando a era do capitalismo corporativo, no qual os acionistas tinham pouco, ou nenhum poder e controle sobre as empresas, enquanto os seus administradores lucravam enormemente (BAKAN, 2008).

---

<sup>27</sup> Por corporação, Bakan (2008) define a empresa de capital aberto ao investimento público, em oposição às pequenas corporações, às pequenas ou grandes instituições sem fins lucrativos e às empresas privadas.

Como as pessoas proprietárias das empresas as esvaziaram com as suas presenças, houve a necessidade de criação de outra “pessoa” para operar na economia e a própria corporação ganhou o status de “pessoa” (pessoa jurídica), que substituiu as pessoas reais que eram as suas proprietárias e com um imenso poder em suas “mãos” passou a ser temida por sua postura insensível, impessoal e amoral, o que gerou a ela uma vulnerabilidade: o descontentamento das pessoas reais (BAKAN, 2008).

Frente ao problema surgido, era necessário “[...] fazer as pessoas compreenderem e amarem a companhia. Não apenas depender dela conscientemente – apenas enxergá-la como uma necessidade –, não apenas contar com ela – mas amá-la – e ter uma afeição verdadeira por ela” (BAKAN, 2008, p. 20). As corporações se empenharam, então, em mostrar, por meios de estratégias de relações públicas, que elas podiam ser boas, contrapondo a pressão coerciva do governo e dos sindicatos. Outra era (época histórica) de poder estava iniciada, a de impor ideias e ideais pelo *marketing*.

No início dos anos 1990, quando o neoliberalismo havia se tornado um dogma econômico, com a pregação da liberdade mercantil para indivíduos e corporações, auxiliadas pelas inovações tecnológicas em transportes e comunicações que aumentaram profundamente a mobilidade pelo globo, as corporações passaram a ir além de suas jurisdições originais, correndo o mundo em busca de lugares para a produção de bens e serviços a preços e mão-de-obra consideravelmente mais baratos e com exigências ambientais mais brandas (BAKAN, 2008).

Com esse contexto de liberdade de seus vínculos locais, as corporações aumentaram seus poderes, passando a ditar as políticas econômicas dos governos dos solos abarcados, pela contrapartida de investimentos dentro de suas jurisdições, mesmo significando a desproteção dos trabalhadores e dos recursos naturais, e a redução de impostos e programas sociais (BAKAN, 2008).

A criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1993, agravou ainda mais a soberania das nações, ao mesmo tempo em que ampliou o poder das corporações<sup>28</sup>, pelos privilégios oferecidos no atendimento de seus interesses, pautados por uma lógica “psicopata”, como enfatizado por Bakan (2008):

Como criatura psicopata, a corporação não consegue reconhecer ou seguir preceitos morais para evitar que prejudique os outros. Nada em sua formação legal limita o que pode fazer aos outros na busca de seus objetivos egoístas,

---

<sup>28</sup> Segundo Bakan (2008): “Agora as corporações governam a sociedade, talvez mais do que os próprios governos” (p. 29).

e ela é compelida a prejudicar quando os benefícios são maiores do que os custos. Apenas preocupações pragmáticas com seus próprios interesses e as leis do país restringem os instintos predatórios da corporação e muitas vezes nem isso é suficiente para impedi-la de destruir vidas, causar danos a comunidades ou colocar o planeta todo em perigo (p. 71).

Nessa lógica, o principal intento das corporações (vale lembrar, comandadas por pessoas reais, incógnitas sob a égide institucional) é a acumulação de riqueza e por não serem dotadas de limitações internas, sejam morais, éticas, sejam legais, têm conseguido eficientemente cumpri-lo, com a exploração de “[...] quase todos os recursos naturais do mundo e quase todas as áreas de atividade humana” (BAKAN, 2008, p. 134).

Para Thoreau (2011), aquele que é rico sempre está vendido à instituição que o faz rico e quanto mais dinheiro possui, menos virtude permanece com ele, pois o poder econômico se interpõe entre o indivíduo e seus objetivos, dificultando a ocorrência de atitudes mais humanas.

Sobre o desejo de acumulação de bens, Sêneca (2009), no século I, já alertava que os bens desejados em abundância por alguns somente podem ser ganhos porque espoliaram a muitos outros.

Não é exagero afirmar, portanto, que “Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário” (BAUMAN, 2010, p. 8), estando a sua força na “extraordinária engenhosidade” com que busca, na figura das corporações, novas espécies hospedeiras sempre que as anteriormente exploradas se tornam escassas ou se extinguem e, também, no oportunismo e na rapidez, “dignos de um vírus”, com que se adapta às reações de seus “novos pastos” (BAUMAN, 2010).

Nesse sistema parasitário, o que o alimenta é o consumo alheio nos “armazéns” criados com “produtos” de todos os gêneros, os quais concorrem uns com os outros para conquistar a atenção dos potenciais consumidores, na esperança de atraí-la e mantê-la por mais uns instantes, pois na lógica de “sociedade líquida<sup>29</sup>”, os “produtos” evaporam em poucos segundos (BAUMAN, 2010).

Pais (2006), analisando a sociedade de consumo, indica que os bens nessa sociedade valem como ícones, que não são somente imagens, mas algo concreto que tem um significado simbólico dotado de valores: a competição, como importante valor, incentiva a

---

<sup>29</sup> Para Bauman (2010): “No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça [...]” (p. 40), por isso foram sendo impostas frágeis (líquidas) relações, tais como: o abandono dos padrões muito rígidos, a condescendência com a falta de critérios; a busca para satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles; a promoção da inconsistência e da “flexibilidade”, entendida como frouxidão de caráter; a exaltação da instabilidade e da incoerência.

busca incessante do êxito e do ganho: “[...] vive-se a ética da superação, das barreiras a ultrapassar” (p. 90).

Nessa competição, o consumidor acaba por se desindividualizar, pois a sua preocupação está no controle dos gostos dos outros, para valorizar a si próprio ante aos demais, assim, relativas e pontuais uniformizações são ditadas pelas modas e a experiência personalizada se enfrenta, em desvantagem, com a experiência mercantilizada (PAIS, 2006).

O mercado alimenta-se da infelicidade que ajuda a gerar: medos, angústias, sentimentos de estar fora de moda. Se para muitos existe a melancolia dos domingos é porque a maioria dos estabelecimentos comerciais encerra, fazendo com que os consumidores se vejam entregues a si mesmos, num vaguear por ruas vagas de artimanhas consumistas, com vocação terapêutica que potenciam fugas da melancolia do ser (PAIS, 2006, p. 100).

Em contrapartida com as sociedades tradicionais, nas quais o consumo estava regido por regras e por isso era moderado, prudente, orientado para a satisfação das necessidades básicas, no limiar do século XXI o consumo desregulou-se, gerando a figura do “consumidor omnívoro”, aquele que consome de tudo e sem regras, e do seu paradoxo (“paradoxo do omnívoro”) que se caracteriza por uma: “[...] ânsia omnívora susceptível de provocar obesidade consumista” (PAIS, 2006, p. 101), ou uma “gastro-anomia<sup>30</sup>”, uma “ânsia omnívora” desenfreada.

Nessa “comilança” toda, acabamos por nos deparar com os “OCNIS” (Objetos Comestíveis Não Identificados), sem identidade, que enganam os nossos sentidos. Não sabemos o que comemos, pois os alimentos atuais, assim como os consumidores, estão perdendo as suas identidades (PAIS, 2006).

No fundamento de todas essas artimanhas, como não poderia deixar de ser, está a questão econômica a gerar grandes lucros às empresas “parasitárias” que ganham de todos os lados (um dia o isto é o que está na moda, é o desejo que precisa ser saciado, no outro é o aquilo).

Analisando todo esse poder que está nas mãos de quem possui a acumulação de grande capital econômico, a conclusão é evidente, estamos em meio a uma plutocracia, a um plutocraticismo, ou seja, numa sociedade condicionada pelo poder do dinheiro, por aqueles que detêm a sua máxima acumulação.

A acumulação econômica também invade a educação, tornando-a objeto de

---

<sup>30</sup> Gastro, de estômago, enquanto máquina de consumo e nomia, de nomos, regra (PAIS, 2006).

atenção, inclusive, da OMC<sup>31</sup>, que a considera um mero “serviço”, perdendo, assim, a sua dimensão de direito humano, sendo igualada a uma mercadoria que tem que seguir o critério da máxima liberalização e abertura ao capital estrangeiro, maximizando os lucros das empresas que investem nesses setores (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008).

Sendo a educação um serviço comercializável, o discente é reduzido a cliente e disputado pelo *marketing* educacional presente nas propagandas de TV, *outdoors*, jornais, rádios etc., o que mostra a importância atribuída à sedução pela imagem, em detrimento da qualidade de ensino, que nessa lógica econômica, assume a perspectiva de “qualidade total”, com foco na eficiência, tendo como exemplos as avaliações dos docentes e discentes por critérios de produtividade, premiando e bonificando os considerados mais produtivos. Sintetizando, a busca pelo lucro e a possibilidade de gerá-lo são motivos suficientes para o desenvolvimento de ações que nem sempre levam em consideração o benefício educacional (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

Para Mészáros (2010), a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, vem servindo ao propósito de fornecer conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva, mas também, ao de gerar e perpetuar um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Como instrumento dessa legitimação, vai se falseando inclusive a História, contando com um grande auxílio objetivo, o das teorias acadêmicas.

As deturpações passam a ser a regra, transformam-se em verdades, quando há riscos realmente elevados de se desviar do controle da ordem estabelecida. Nesse momento, é preciso promover a qualquer custo a internalização das pressões externas, adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada, enfim, produzir o consenso, a conformidade, pois essa é a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2010), que conduz à “escravização das consciências” porque é atrelada a uma pedagogia das classes dominantes que tem o interesse de se fazer aceitar e prolongar o seu *status quo*, a partir da opressão, contribuindo para aprofundar e legalizar “um abismo profundo” entre os seres humanos (FREIRE, 2008a).

Todavia, como apontado no início do capítulo, condicionamentos não são determinações e por isso, sempre é possível ir além. No próximo subcapítulo, a intenção é apontar alguns entendimentos nesse sentido.

---

<sup>31</sup> Como especificado anteriormente, Organização Mundial do Comércio.

## 2.2 Possibilidades: para além dos condicionamentos

Relógio [...] no meu pulso, que marca a hora sem dizer nada, que não tem estórias para contar. Meu relógio só me diz uma coisa: o quanto eu devo correr, para não me atrasar. Com ele, sinto-me tolo como o Coelho da estória da Alice, que olhava para seu relógio, corria esbaforido, e dizia: “Estou atrasado, estou atrasado...” Não é curioso que o grande evento que marca a passagem do ano seja uma corrida, corrida de S. Silvestre? (ALVES, 1990, p. 10-11).

É a partir da consideração desta realidade da pressa que inicio, também, este subcapítulo, pois é o principal condicionamento (em sua lógica recorrente de naturalizar o imediato) a ser superado, afinal a produção não pode parar e com a crescente virtualidade das relações proporcionada pela informática e suas comunicações em rede, o imediatismo produtivo acaba invadindo todas as esferas da vida social. Não há como não pensar em um lema, como o: conectados vinte e quatro horas por dia, com a possibilidade de produzir a cada segundo que se queira ou que se esteja obrigado pelo condicionamento ideológico vigente.

Nesta lógica, “correm” o ensino e a pesquisa que, legitimados pelos saberes científicos<sup>32</sup>, desprezam os sonhos, os desejos. Contudo, as verdades científicas advindas desses saberes são insuficientes, pois “[...] as pessoas não são movidas pela verdade; elas são movidas pela beleza” (ALVES, 2010, p. 21).

Para justificar tal afirmação, Alves (2010) utiliza a metáfora de um anúncio televisivo de cigarros. Na propaganda aparecem campos verdes se perdendo no horizonte, riachos de água cristalina, bosques, cavalos selvagens livres em galope, enfim, uma imagem cheia de beleza, utópica e extremamente convidativa. Logo em seguida, surge na tela, por alguns segundos, uma mensagem do Ministério da Saúde advertindo sobre os malefícios do cigarro: “o fumo pode causar câncer”. Qual dos dois é verdadeiro, indaga Alves (2010). A resposta: a advertência do Ministério da Saúde, pois se trata de uma verdade cientificamente comprovada<sup>33</sup> e o anúncio seduz pela beleza, mas mente ao sugerir que o cigarro é o caminho para a beleza desejada. Todavia, conclui o autor, “[...] não conheço nenhuma pessoa que tenha sido convencida pela verdade da ciência. Conheço muitas, entretanto, que foram mortalmente seduzidas pela beleza da imagem” (ALVES, 2010, p. 21).

O que se apresenta com essa metáfora é a necessidade dos saberes científicos, incluindo os escolares, se abrirem às sensações e sentimentos dos seres humanos, à sua

<sup>32</sup> De uma Ciência associada à ideologia dominante (a serviço dela).

<sup>33</sup> Comprovada por uma lógica científica, a qual é criticada ironicamente.

humanidade, pois: “A ciência, coitadinha, tão certinha, tão cheia de pesquisas e de verdades, sabe como levar o homem à lua, mas não sabe como fazer o homem amar<sup>34</sup> [...] Não há verdade científica que faça o homem sonhar com o Paraíso” (ALVES, 2010, p. 22).

Essa abertura perspectival<sup>35</sup> da ciência é necessária se a intenção é utilizá-la para a crítica de práticas desumanizantes cientificamente perpetuadas, como a educação liberal tecnicista. Para além da apresentação dos aspectos gerais dessa educação é importante indicar o seu contraponto (o que será feito na sequência), a educação progressista libertadora.

Na educação liberal tecnicista, o termo liberal, diferente do que costuma ser utilizado, não tem o sentido de avançado, democrático e aberto, ao contrário, a liberdade da qual se faz referência é a que, juntamente com o discurso de defesa dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, a sociedade de classes do sistema capitalista, presa à manifestação própria dessa constituição societária (LIBÂNEO, 2005), na qual há a preparação de mão de obra para o mercado e, assim sendo, a lógica industrial e tecnológica estabelece, cientificamente, as metas econômicas, sociais e políticas, treinando os estudantes para o ajustamento a essas metas (LUCKESI, 2011).

Para Luckesi (2011), no tecnicismo: “[...] acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando [...] descobri-las e aplicá-las. [...] o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação” (p. 74), assim, o contato entre docente e discente estaria baseado em relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor “[...] administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem” (p. 82) e o estudante “[...] recebe, aprende e fixa as informações. [...] é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional” (p. 82).

Nesse caso, ambos têm papel de espectadores diante da realidade, não importando os debates, as discussões, os questionamentos, bem como as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2011), pois, os seus procedimentos se restringem à transmissão e recepção de informações, o que é garantido por meio de um processo de condicionamento com o uso de constantes reforços das respostas preestabelecidas que se quer obter (LIBÂNEO, 2005).

Segundo Saviani (2005), o tecnicismo se constitui na organização da educação

---

<sup>34</sup> Amor que é ato de luta em oposição ao “[...] desamor contido na violência dos opressores” (FREIRE, 2006a, p. 34).

<sup>35</sup> Enquanto ampliação de possibilidades/visualização de outras perspectivas.

de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo<sup>36</sup>, nos quais se busca transportar para as escolas os mecanismos de objetivação presentes nas fábricas, assumindo o caráter de treinamento, tendo como foco o desenvolvimento de um conjunto de técnicas favoráveis à máxima produtividade, em outras palavras, em um amontoado de regras para obtenção de desempenho a ser classificado em *rankings* educacionais.

O sucesso é admitido, agora, como *performance* pós-treinamento e a instituição escolar se reordena em termos empresariais, na perspectiva de “[...] otimização de sua administração e da objetivação de suas metas voltadas para os fins propostos pelo *marketing*” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002, p. 43).

Para o enfrentamento (que é luta) dessa mercantilização da educação, a tendência pedagógica progressista libertadora é proposta, pois enfatiza o antiautoritarismo, a experiência vivida como base da relação educativa e a autogestão pedagógica que leva à valorização do processo de aprendizagem grupal, do diálogo entre a comunidade escolar (LUCKESI, 2011).

Apesar da consideração de que as tendências pedagógicas e suas manifestações nas práticas escolares não são únicas nem mutuamente exclusivas, é possível visualizar que na educação tecnicista a atenção está mais voltada às técnicas do que aos indivíduos ou ao processo (educação como reprodução da sociedade) e, por outro lado, na educação libertadora a ênfase está nas pessoas, nas experiências vividas por elas em comunidade (educação como transformação da sociedade).

Sendo assim, a possibilidade de sonhar, apresentando inclusive a importância dos sonhos<sup>37</sup> para a realização de uma vida significativa (que vai além dos condicionamentos), é uma realidade para os que fazem a escolha por uma perspectiva científica e de educação ampliada, que estabelece como foco central o conhecimento humanizado, preocupado com a retomada da humanidade dos indivíduos e de suas relações.

Certamente, adotar tal perspectiva de compreensão da realidade e de desenvolvimento de pesquisa científica no âmbito educacional é assumir a contramão da constituição hegemônica da sociedade capitalista em que as ideias de progresso e trabalho se

---

<sup>36</sup> O taylorismo e o fordismo, que se referem aos modelos de produção desenvolvidos pelos estadunidenses Frederick Winslow Taylor e Henry Ford, caracterizam-se pelo controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, visando à maximização da produção (MORAES NETO, 2003).

<sup>37</sup> Para Freire (2006b): “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (p. 91).

opõem ao “maldito” (por ela considerado) ócio, dotado de preguiça (falta de pressa) e brincadeira (divertimento), e atribuem ao produto (à mercadoria) o valor humano<sup>38</sup>.

Nessa lógica de valoração humana, que condiciona o meio científico, ainda imperam os preconceitos relacionados aos estudos sobre a valorização do não trabalho, da preguiça e da brincadeira, que na época da invasão da frota cabralina, nas terras que viriam a se chamar Brasil, faziam parte do cotidiano encontrado, de um trabalho no qual beber e folgar ocorria ao mesmo tempo em que se buscava o alimento (TURINO, 2005). Naquele contexto:

Os índios sabiam extrair da terra aquilo que ela lhes oferecia, e assim que conseguiam o suficiente podiam se dedicar à arte, às brincadeiras e à festa. Na verdade, arte, brincadeiras e festa estavam misturadas com a busca do sustento. [...] A desnecessidade de um trabalho duro estava presente não apenas entre os povos nômades, como também em relação aos agricultores tupis-guaranis [...] (TURINO, 2005, p. 27-28).

Os sentidos do trabalho em um ambiente como este, eram, então, bem diferentes da realidade europeia e a ociosidade nativa chocava os europeus que não admitiam uma realidade assim (TURINO, 2005), atribuindo a outras culturas e povos da Ásia, da África e da América Latina o título de periféricas e habitadas por sub-seres humanos, posto a proximidade com a Natureza<sup>39</sup> (SÉRGIO, 2005).

Logo, a ideia de obter o sustento sem sacrifício foi se tornando impossível, pois “Era preciso domesticar aqueles selvagens, salvando-lhes a alma, mesmo que isso significasse a destruição de seus corpos e de suas mentes” (TURINO, 2005, p. 31). Aos índios, diante dessa história de horror e extermínio, restou aprender a lidar com os rigores do trabalho, com a produção além das necessidades, com a utilização do trabalho para purgar os pecados, que mesmo representando um castigo, foi sendo associado à virtude (TURINO, 2005).

Estava instaurado, naquele momento, o desprezo à preguiça, ao ócio em nosso solo e para Chauí (2009), o laço que une preguiça e pecado é um nó invisível dotado de imagens introjetadas no imaginário coletivo desde o final do século XIX, personificadas nas figuras do índio preguiçoso e do negro indolente. Nesse imaginário, “[...] a preguiça é a mãe de todos os vícios” (p. 10).

A atenção à preguiça, à brincadeira, ao ócio, não ocorre ao acaso nesta pesquisa, mas como possibilidade perspectival para ir além de uma lógica da pressa produtiva

---

<sup>38</sup> Frei Betto, em um diálogo com De Masi exemplifica essa relação mercadoria-ser humano-mercadoria: “A grife que me reveste é que me imprime valor. Em outras palavras, se chego à sua casa de ônibus, tenho valor Z. Se chego de BMW, tenho valor A. Sou a mesma pessoa, mas o que me imprime valor é a mercadoria que me reveste” (DE MASI; BETTO, 2008, p. 30).

<sup>39</sup> Natureza enquanto meio natural e enquanto essência humana não mercantilizada (SÉRGIO, 2005).

nas relações educacionais escolares, que por escravizar as consciências, propaga realidades parciais (ajustadas aos interesses da ideologia dominante) e define como inverdade, por exemplo, a destruição “original” da América espanhola, narrada por Las Casas (2011):

[...] pela tirania e diabólicas ações dos espanhóis, morreram injustamente mais de doze milhões de pessoas, homens, mulheres e crianças; [...] penso não ser absolutamente exagerado, que morreram mais de quinze milhões. Aqueles que foram de Espanha para esses países (e se tem na conta de cristãos) usaram de duas maneiras gerais e principais para extirpar da face da terra aquelas míseras nações. Uma foi a guerra injusta, cruel, tirânica e sangrenta. Outra foi matar todos aqueles que podiam ainda respirar ou suspirar e pensar em recobrar a liberdade ou subtrair-se aos tormentos que suportavam [...] na guerra não deixam viver senão as crianças e as mulheres: e depois oprimem-nos com a mais horrível e áspera servidão a que jamais se tenham submetido homens ou animais. [...] A causa pela qual os espanhóis destruíram tal infinidade de almas foi unicamente não terem outra finalidade última senão o ouro, para enriquecer em pouco tempo (p. 28-29).

Ou, ainda, a destruição proporcionada pelos portugueses, denunciada por Galeano (2010), de que a América era apenas mais um negócio europeu e que saquearam tudo o que podiam: madeira, o solo, com imensas plantações de cana-de-açúcar e o ouro, tudo pela cobiça mercantil, que considerava de mais valor uma “bolsa de pimenta”, do que uma vida humana.

Tais denúncias também foram “gritadas” e estão registradas na forma de diversas canções brasileiras que comumente são ouvidas, mas não compreendidas (pela conveniência do ocultamento alienante). Entre elas, estão os seguintes versos: “Roubaram meu ouro / Roubaram meu sangue / Roubaram meus filhos / E querem mais...” (Despertar dos Mortos – Flávio Lemos; Renato Russo) (CAPITAL, 2005, s/p); “Quem me dera, ao menos uma vez, Ter de volta todo o ouro que entreguei / A quem conseguiu me convencer / Que era prova de amizade / Se alguém levasse embora até o que eu não tinha” (Índios – Renato Russo) (LEGIÃO, 1986, s/p).

E o encobrimento alienante dessas destruições é cuidadosamente planejado para ocultar outros modos possíveis de se viver, por isso, o subdesenvolvimento econômico não pode continuar a ser compreendido (como querem) como uma etapa do desenvolvimento. Esse subdesenvolvimento da América Latina advém do desenvolvimento alheio, da negação de culturas (GALEANO, 2010) tendo que ser interpretado, para que a lógica dominante não continue sendo reproduzida e perpetuada nas escolas.

A ciência e seu desenvolvimento escolar devem atuar como “[...] afirmação

vibrante da nossa autonomia, da rejeição de crenças simplesmente herdadas e instituídas, da nossa capacidade em tecer constantemente o novo numa tradição, em nos transformar apoiando-nos sobre nossas transformações passadas” (CASTORIADIS, 1992, p. 102).

Assim, por acreditar no despertar das consciências condicionadas (dos “mortos”), pois “Um dia os mortos vão despertar” (Despertar dos Mortos – Flávio Lemos; Renato Russo) (CAPITAL, 2005, s/p), como também, na reposta aos atos de destruição, porque na história dos seres humanos cada ato de destruição encontra sua resposta, mais cedo ou mais tarde, num ato de criação (GALEANO, 2010), é que a perspectiva do ócio foi assumida nesta pesquisa de doutorado.

Essa transcendência perspectival na realidade escolar é indispensável, pois os currículos configuram-se como artefatos social e cultural vinculados a formas de estruturação e organização da sociedade e da educação, estando assim, conectados a relações de poder, sob as quais indica as perspectivas de conhecimento que são “válidas”, privilegiando umas (as que perpetuam a ordem vigente) em detrimento de outras<sup>40</sup> (MOREIRA; PACHECO; GARCIA, 2004; SILVA, 2007).

Não há como evitar, se a intenção é a de gerar uma alternativa educacional, é necessário romper com a lógica do capital, é preciso desvelá-la (MÉSZÁROS, 2010). Para Freire (2008a), não há outro caminho para a humanização, senão pela transformação da estrutura desumanizante.

E isso não será tarefa fácil, pois cada ação no intuito de anunciar os efeitos alienantes e desumanizantes do “poder do dinheiro” e “da busca do lucro” estará atada em camisas de força dos condicionamentos causais do capital (MÉSZÁROS, 2010).

Bauman (2010) salienta que uma dessas problemáticas para as ações na educação nos tempos “líquidos” atuais<sup>41</sup> é a hipersaturação de informações, com a qual ainda não aprendemos muito bem a lidar.

Nessa lógica hipersaturada, a informação é criada para ser usada e eliminada instantaneamente, da mesma forma que o “[...] tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado” (BAUMAN, 2010, p. 42), gerando o problema da falta de engajamento pela fragilidade dos laços estabelecidos entre as pessoas (BAUMAN, 2010).

Mas, há de se ressaltar que os efeitos gerados pelas relações materiais não

---

<sup>40</sup> De Masi (2010) cita que o ócio e a felicidade são tabus para a lógica do mundo do trabalho e, assim sendo, são “expulsos” dos currículos escolares.

<sup>41</sup> A atualidade é “líquida” porque as mudanças são freneticamente rápidas e por isso, nada é feito para durar, para ser “sólido” (BAUMAN, 2010).

“determinam” as possibilidades, elas podem até limitar a probabilidade de algumas opções, mas não podem suprimi-las, por isso é possível compreender que o mundo que habitamos pode ser melhor que hoje, que podemos transformá-lo em um mundo mais amigável, mais hospitaleiro para a dignidade humana (BAUMAN, 2010), afinal “[...] não importa quão limitado possa parecer o começo: aquilo que é benfeito uma vez está feito pra sempre” (THOREAU, 2011, p. 29).

O problema é que, muitas vezes apenas falamos sobre isso, “[...] preferimos falar [...] essa é a nossa missão, dizemos” (THOREAU, 2011, p. 29). Sejamos, então, seres da ação, do engajamento e não somente do “blablablá”, que é voz inautêntica, um simples eco da voz da metrópole: “[...] a metrópole fala e a sociedade dependente escuta” (FREIRE, 2008a, p. 76).

A conscientização supõe, por isso, uma superação da cultura do silêncio, o desvelar das máscaras ideológicas, para que seja possível visualizar o que antes estava encoberto (desmitificação da realidade). Frente a isso, cabe ao educador humanista reunir esforços, em correspondência com os dos discentes (a partir do diálogo), visando comprometerem-se num pensamento crítico e numa procura mútua pela liberdade, pela humanização, através de uma educação libertadora, que é problematizadora e crítica, fundamentada em reflexões e ações verdadeiras sobre a realidade (FREIRE, 2008a).

Considerando que o ser humano não é um ser para a adaptação, e a educação, por conseguinte, não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, as ações devem rumar para a transformação, porque a determinação pelo instinto não é uma característica humana, como é nas abelhas, por exemplo, que não podem fazer um mel especial para consumidores mais exigentes, porque não têm a liberdade para criar ou para não criar (FREIRE, 2008b).

Assim, contra a propaganda ideológica, política ou comercial que objetifica e massifica, é preciso imperar o ímpeto transcendental, movido pela rebeldia, pela indocilidade, pois quanto mais o ser humano “[...] é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado” (FREIRE, 2008b, p. 32).

E que continue sendo considerado inadaptado, porque não dá para adaptar-se e não se indignar com a lógica do “estender a mão” em troca de compensações que vão além da satisfação da essência amorosa humana, percebida nos dizeres musicais de Duca Leindecker:

Se alguém / Já lhe deu a mão / E não pediu mais nada em troca / Pense bem,  
pois é um dia especial / Eu sei / Que não é sempre / Que a gente encontra

alguém / Que faça bem / E nos leva desse temporal / O amor é maior que tudo / Do que todos até a dor / Se vai / Quando o olhar é natural / Sonhei que as pessoas eram boas / Em um mundo de amor / Acordei nesse mundo marginal / Mas te vejo e sinto / O brilho desse olhar / Que me acalma / Me traz força pra encarar tudo (Dia Especial – Duca Leindecker) (CIDADÃO, 1998, s/p).

Para além das compensações mercantis, no subcapítulo a seguir são apresentadas a contraposição entre o ócio e o negócio e a justificativa para a sua adoção enquanto perspectiva de ação.

### 2.3 Ação: entre o ócio e o negócio

A adoção do ócio enquanto possibilidade perspectival para ir além de uma lógica produtiva nas relações educacionais escolares já foi indicada anteriormente, cabe agora, especificar qual ócio está sendo considerado, qual a sua relação com o negócio e o que significa adotá-lo como perspectiva de ação.

Para isso, foi preciso reportar, primeiramente<sup>42</sup>, à Grécia Antiga e a Aristóteles, que registrou no século IV a.C. as ideias apresentadas a seguir.

Para Aristóteles (1998), toda a vida está dividida em trabalho e ócio<sup>43</sup>, sendo o primeiro necessário e útil e o segundo, digno: “É preciso trabalhar [...]; mais ainda [...] fruir do ócio<sup>44</sup>. É preciso realizar actos necessários ou úteis mas ainda mais as acções honrosas. Estes são os objectivos da educação para as crianças e nas demais idades” (p. 537-539), pois orientar bem o ócio “[...] constitui o princípio de todas as coisas” (p. 565) e o seu desenvolvimento exige:

[...] não apenas o cultivo de virtudes especulativas, mas também o cuidado das virtudes práticas, tais como a persistência, coragem, equilíbrio, assim como a satisfação das necessidades vitais indispensáveis: é nesse sentido que a formação dos jovens adquire no contexto aristotélico um cunho pedagógico universal (relativo a todo homem) e integral (relativo ao homem todo), e não apenas um escopo didático, orientado para a mera aprendizagem especializada de informação (erudição) e procedimentos (competência) (AMARAL; GOMES, 1998, p. 646).

<sup>42</sup> A necessidade de partir da Grécia deveu-se ao emprego do conceito Ócio, que é comumente reportado à antiguidade grega.

<sup>43</sup> Apesar da ênfase dada ao ócio, está presente a ideia de vida fragmentada, em detrimento de um viver no qual não há divisão entre trabalho e ócio.

<sup>44</sup> Segundo nota dos tradutores da obra de Aristóteles (1998): “O termo *skhole*, traduzível por ócio (não no sentido do ‘nada fazer’, mas no sentido da dedicação a uma actividade desinteressada; espiritual ou lúdica, científica ou filosófica, estética ou religiosa) e confinado ao termo *diagoge*, traduzível por lazer (em função de uma actividade contemplativa)” (AMARAL; GOMES, 1998, p. 646).

O ócio colocado em questão, então, é o da sociedade grega antiga que significava desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria, não significando passividade, mas a “verdadeira beleza”, o inverso da “*vita activa*”, ou seja, “*vita contemplativa*”<sup>45</sup>, enquanto exercício nobre ao qual somente alguns poderiam se entregar (GOMES, 2008).

A adoção dessa perspectiva do ócio não deixa de levar em consideração que, para que fosse possível a esses “alguns” viverem em “verdadeira beleza”, outros milhares estavam vivendo tragicamente e desumanamente, como escravos. Não é essa a ética em questão, mas a do “sentido” ser mais importante do que a quantidade das coisas, ou seja, o que está sendo valorizado é o sentido (estético<sup>46</sup>) dado ao viver (DE MASI, 2000).

Na idade média, porém, com a difusão do cristianismo e grande poder centrado nas mãos da igreja católica, surge um novo elemento que passa a definir novos sentidos ao trabalho e ao ócio, Deus (como representação ideológica da igreja), iniciando o processo de distanciamento da ideia grega de ócio. Nessa perspectiva, o trabalho e a persistência passaram a ser os responsáveis pela condução ao êxito e o ócio tornou-se pernicioso, pois era a porta de entrada para o vício e o pecado (GOMES, 2008).

O ócio neste período só era considerado possível se contribuísse para elevar a alma a Deus – o “ócio sagrado” (sacerdócio) (ANDRADE, 2011) e estava impregnado neste, valores morais salientados como essenciais para o mundo do trabalho.

Com a reforma religiosa, o protestantismo também nutriu as concepções de ócio como um vício porque levava à preguiça, um pecado capital e somente a atividade poderia agradar a Deus. Esse espírito (do capitalismo) da atividade enquanto vocação é ressaltado por Weber (2011):

Não o ócio e o prazer, mas só a atividade que serve para aumentar a glória de Deus, conforme a clara manifestação de Sua vontade. A perda de tempo é pois o primeiro e, em princípio, o mais funesto dos pecados. A duração da vida humana é por demais curta e preciosa para garantir a própria escolha. A perda de tempo [...] é merecedora de absoluta condenação moral. Não se

<sup>45</sup> Para Aristóteles (2008) “[...] a felicidade chega somente onde há contemplação, e as pessoas que são mais capazes de exercer a atividade contemplativa são as que mais fruem a felicidade não como simples acessório, mas em razão da contemplação mesma, pois esta é preciosa por si mesma. E assim, a felicidade deve ser alguma forma de contemplação” (p. 233).

<sup>46</sup> “[...] entre todas as formas de expressão humana, a estética é aquela que, mais do que qualquer outra, é responsável pela nossa felicidade [...] para alcançar a graça dos deuses, devemos realizar algo que seja belo, não de utilidade imediata [...] Foi a sociedade industrial que isolou o belo” (DE MASI, 2000, p. 29-30).

trata, pois, de reafirmar [...] que tempo é dinheiro, mas a posição é verdadeira em certo sentido espiritual. [...] infinitamente valiosa, pois que cada hora perdida é perdida para o trabalho de glorificação a Deus (WEBER, 2011, p. 123-124).

A execução da atividade, do trabalho, como tendo um fim absoluto em si mesmo, como uma devoção e uma vocação, só pôde ser estimulada por um longo e árduo processo educativo favorecido por ideias religiosas (WEBER, 2011).

Sobre o ascetismo religioso, Weber (2011) analisa que o seu poder: “[...] punha-lhe à disposição trabalhadores sóbrios, conscienciosos e extraordinariamente ativos, que se agarravam a seu trabalho como a um propósito de vida desejado por Deus” (p. 137).

É o horror ao trabalho degradante se transformando no seu contrário e o elogio ao ócio, passando ao elogio do trabalho como virtude. Dessa forma, das desgraças associadas ao ócio, como o vício, impõe-se negá-lo pelo “neg-ócio” (CHAUÍ, 2009), justificado pela fé, a “grande arma do arbítrio” (ANDRADE, 2011, p. 179).

Libertado pela teoria da graça, o protestante segue caminho diverso. Na santidade, no puritanismo e na ascese de Benjamim Franklin, se insere inconscientemente a psicose do lucro: “Se amas a vida, não percas tempo, pois que o tempo é a substância da vida. Que tempo inútil gastamos em dormir, esquecendo que a raposa que dorme não pega galinhas e que, no túmulo, teremos tempo de dormir por toda a eternidade”. Seus ditados são: “Tempo é dinheiro” ou “Poupar, poupar, poupar” (ANDRADE, 2011, p. 175).

E é dessa deformação no ideal de vida que a contemplação (pelo ócio), a dignificação do ser humano pelas experiências descompromissadas de um tempo regado e degradante, passou a ser negada e combatida<sup>47</sup>, causando a ascensão da negação do ócio (do negócio) pela divisão e controle do tempo com o relógio mecânico (ANDRADE, 2011).

Sobre a virtude do trabalho, Russell (2001) fala do adágio sob o qual foi criado (“Satanás reserva sempre alguma traquinice para as mãos ociosas”) e que o impulsionou a trabalhar com afinco, até o momento que percebeu o mal imenso causado por todo o trabalho que já se fez no mundo, movido pela crença de que este é uma virtuosidade, mas o caminho

---

<sup>47</sup> Para Sérgio (2005): “[...] o eixo do pensamento deslocou-se gradualmente do homem para a produção, do sujeito para o objeto, da pessoa para a coisa. O grande empresário subalterniza o trabalhador e diviniza a produção e o lucro” (p. 26).

para a felicidade e prosperidade, afirma o autor, deve ser buscado com a diminuição<sup>48</sup> organizada dessa ocupação degradante, pois a moralidade do trabalho é a “[...] moralidade dos escravos e o mundo moderno não tem necessidade de escravidão humana” (RUSSELL, 2001, p. 40).

Diante da constituição desse tipo de trabalho degradante, Lafargue (2009) considera que, na sociedade capitalista, ele é a causa de toda “[...] degeneração [...], de toda deformação orgânica” (p. 64).

A partir dessa relação entre o ócio e o negócio e analisando os ideais de uma educação libertadora proposta nesta pesquisa, que visam transcender a permanência, a perpetuação da ordem vigente, plutocrata, desumanizadora, disseminada nas práticas pedagógicas escolares, a adoção da perspectiva do ócio para o enfrentamento do negócio mercantil e seus desdobramentos educativos mostra-se como uma opção coerente por dois motivos principais: pela essência de sua compreensão (modo de viver contemplativo, enquanto *contemplationis*: ação de olhar atentamente, refletir) e pelo seu lugar histórico na contraposição ao trabalho desumanizante<sup>49</sup>.

Se a lógica adotada e perpetuada nas escolas é a produtiva (do negócio), a sua contraposição torna-se coerente com a contemplativa (do ócio), significando possibilidades de perceber no desenvolvimento das práticas pedagógicas algo além de seu resultado quantificado por atividades desassociadas das relações humanas igualitárias.

Dessa forma, a proposta não é de sistematização conteudista<sup>50</sup> do ócio visando

---

<sup>48</sup> Sobre a diminuição das horas de trabalho, Russell (2001) dá um exemplo, o da fábrica de pregos: “Suponhamos que [...] um grupo de pessoas esteja empregado em uma fábrica de pregos. Eles fabricam todos os pregos que o mundo precisa. Trabalhando, digamos, oito horas por dia. Alguém inventa um meio pelo qual um mesmo número de homens pode fazer duas vezes mais pregos do que se fazia anteriormente. Mas o mundo não tem a necessidade de duas vezes mais dessas utilidades [...] Num mundo sensato [...] bastaria o trabalho de quatro horas, em vez de oito, e tudo o mais continuaria como dantes. Mas no mundo real, isto seria uma desmoralização. Os homens continuam trabalhando oito horas, há pregos demais, alguns patrões vão à bancarrota, e metade dos homens que, anteriormente, fabricavam pregos são despedidos. Afinal de contas, há tanta ociosidade como no outro plano, mais da metade dos homens fica inteiramente ociosa, enquanto a outra metade se acha sobrecarregada de trabalho” (RUSSELL, 2001, p. 41). Para Lafargue (2009), três horas de trabalho bastariam, para se tornar um “[...] condimento do prazer da preguiça, um exercício benéfico para o organismo humano, uma paixão útil ao organismo social” (p. 84), mas para isso, é preciso que o proletariado “[...] pisoteie os preconceitos da moral cristã, econômica e livre-pensadora; [...] que volte a seus instintos naturais, que proclame os Direitos à Preguiça” (p. 84).

<sup>49</sup> De Masi (2000) atenta para que: “Ociar [...] Significa não pensar regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventado para bitolar o trabalho executivo e torná-lo eficiente” (p. 234).

<sup>50</sup> Principalmente se o conteúdo for considerado, como criticado por Zabala (2008): “O termo ‘conteúdos’ normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos. [...] estritamente disciplinar e de caráter cognitivo” (p. 30).

simplesmente especificar os seus conceitos e a sua história, mas adotá-lo enquanto perspectiva de ensino (modo de agir docente), considerando a sua essência que, segundo De Grazia<sup>51</sup> (1966) apresenta-se como condição humana de aperfeiçoamento, nele residindo o futuro do ser humano, de sonhos melhores para poder construir a vida com arte e inteligência.

Para De Grazia (1966): “La proposición común es alternar el ocio con el trabajo. [...] Esta divide el tiempo; por tanto, es una fórmula equivocada para el ocio. Hoy se traduce bien por la dualidad tiempo libre/tiempo de trabajo. Para lo que respecta al ocio, desatinada”<sup>52</sup> (p. 385).

Compartilhando com essa compreensão de De Grazia (1966), de que qualquer proposição de coexistência do trabalho e do ócio é desatinada, pois eles não servem ao mesmo ideal<sup>53</sup>, o ócio será tomado como substituto das relações humanas a serem proporcionadas nas atividades propostas nas aulas do componente curricular Educação Física, pois o que tem sido observado nas mesmas é que estão servindo “[...] mais pra reproduzir as contradições e injustiças sociais do que para mudar esta situação. [...] A crítica à Educação Física como seguidora/reprodutora do sistema desportivo, nos estudos pedagógicos da área, é muito rara” (KUNZ, 2004, p. 132).

As consequências disto são evidentes na observação de uma aula de Educação Física onde, na tentativa de copiar de forma irrefletida o esporte competitivo e normatizado do Mundo dos Esportes Organizados e de Competição, introduzem-se no interior da Escola, ou da Educação Física Escolar, os “princípios básicos” deste esporte [...], ou seja, os princípios da “Sobrepujança” e das “Comparações Objetivas” e suas consequências imediatas: as tendências do “Selecionamento”, da “Especialização” e da “Instrumentalização”. [...] esta prática tem contribuído, quase que exclusivamente, para a formação/informação do “Sentido Comparativo” do Movimento Humano (KUNZ, 2004, p. 165).

Inclusive, complementa Kunz (2004), para as Ciências dos Esportes ou para a Educação Física, o movimento “[...] tem sido interpretado como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio Ser Humano que o realiza” (p. 162).

Neste sentido, a biomecânica tem sido uma das maiores responsáveis por esta compreensão e interpretação do movimento humano, considerado nada mais do que o

<sup>51</sup> Estimado como um dos autores clássicos nos estudos contemporâneos sobre trabalho e ócio.

<sup>52</sup> Tradução livre: “A proposta comum é alternar o ócio com o trabalho. [...] Ela divide o tempo, por isso é uma fórmula equivocada para o ócio. A dualidade tempo livre/tempo de trabalho é bem traduzida por ela, mas em relação ao que o ócio significa, é desatinada” (DE GRAZIA, 1966, p. 385).

<sup>53</sup> Para De Grazia (1966), o trabalho está ligado à produção e à eficiência e o ócio à liberdade e à beleza.

deslocamento do corpo ou de partes deste em um tempo e espaço determinado (KUNZ, 2004).

Assim, se é razoável supor que a racionalidade capitalista, presente nas práticas escolares, incentiva a interiorização da competitividade, o individualismo e a contabilização de custos e benefícios para balizar não apenas os contatos sociais de um modo geral, mas também as relações interpessoais, o deslocamento dessa lógica para um universo do ócio e do lúdico (retomando as originárias preguiça e brincadeira, ressaltadas anteriormente) pode mostrar-se necessária no sentido de estimular as pessoas a estreitarem suas relações e praticarem a solidariedade, a camaradagem, a participação na vida do próximo, a responsabilidade pelo projeto coletivo (OLIVEIRA, 2001).

Na proposta de uma cultura solidária, as ações lúdicas tendem a “imprimir cores mais vibrantes ao cotidiano coletivamente percebido” (OLIVEIRA, 2001, p. 17), a estimular uma visão da vida, não apenas diferente, mas qualitativamente melhor porque está predisposta a sempre se renovar risonhamente, tornando os horizontes vividos mais promissores (OLIVEIRA, 2001).

O universo do ócio (que também contempla o lúdico) colabora para a ruptura com a indiferença aos outros, especialmente os deixados, constantemente, para trás por uma sociedade que não fertiliza a amizade, o companheirismo (OLIVEIRA, 2001).

Se nas aulas de Educação Física as atividades comumente desenvolvidas seguem uma ética do trabalho<sup>54</sup>, da atenção a períodos de tempos exatos (das regras universais dos esportes seguidas acriticamente), ditados pelo ritmo das máquinas (do ritmo do alto rendimento), do modo de vida aquisitivo, do ganhar mais e mais (ganhar dos outros, tendo como foco a vitória egoísta), combinado com o afastamento estrito de todo prazer espontâneo de viver (de experienciar as atividades), está sendo proposto o seu contraponto, uma ética do ócio, enfatizando o modo de vida contemplativo (reflexivo, atento e sem pressa, tendo como foco a participação) e o desenvolvimento humano (pelas relações lúdicas, solidárias e igualitárias).

É o caso de romper definitivamente com o que está posto, propondo inclusive, reflexões críticas sobre a denominação deste componente curricular, pois, Educação Física não é adequada a uma proposta que pretenda ser reflexiva e crítica, porque carrega uma carga conceitual e histórica atrelada ao isolamento e ênfase do corpo fragmentado (primazia do corpo físico).

Sobre o uso da expressão Educação Física, Sérgio (2005) salienta: “A expressão ‘educação física’, perdoem-me a rudeza da linguagem, é uma tradição ou uma

<sup>54</sup> Ética do trabalho denunciada por De Grazia (1966) e Weber (2011).

ignorância. Dela evolva-se a nostalgia de um tempo que não é o nosso...” (p. 81), por sua associação paradigmática na qual a intervenção-manipulação está em evidência e o educador cumpre o papel de homogeneizar o discente, de acordo com as normas que o poder determina (SÉRGIO, 2005).

Da necessária passagem da compreensão de corpo-objeto a corpo-sujeito, nasce<sup>55</sup> a proposta da superação da Educação Física<sup>56</sup>, pela Ciência da Motricidade Humana, que nas palavras de seu idealizador:

[...] da morte da educação física vejo nascer uma nova ciência, que eu denomino ciência da motricidade humana (CMH). De facto, mesmo concedendo que a educação física se compõe de ginástica, jogos e desportos, não é o físico, ou o biológico, que nos aparecem tão-só, ou nos regalamos o olho atento, mas pessoas em movimento intencional (SÉRGIO, 2005, p. 81).

A superação não será efetivada, porém, pela simples reflexão sobre a nomenclatura, mas pela mudança de paradigma, passando a compreender a motricidade como “[...] corpo em acto, como corpo vivo, em movimento intencional para o mundo, para os outros, para a transcendência, dado que entre mim e tudo o que existe há uma unidade indissociável” (SÉRGIO, 2005, p. 82).

Será necessário, então, o empenho para viabilizar um processo de conscientização sobre a Educação Física Escolar<sup>57</sup> e suas práticas pedagógicas excludentes de apequenamento do Ser.

Para isso, uma ação que pretenda ser efetiva deve focar seus esforços na denúncia do cerne da questão, ou seja, as aulas de Educação Física reproduzem e reforçam o

<sup>55</sup> “En 1979, en la revista *Ludens* del Instituto Superior de Educación Física de Lisboa-Portugal, el profesor Manuel Sergio escribe un artículo titulado ‘Prolegómenos a uma nova ciência do homen’, dónde defiende la necesidad de una ruptura epistemológica, en el campo de la denominada educación física. A partir de su tese de doctorado (1986) no sólo continúa la defensa de la referida ruptura epistemológica sino que también, partiendo de la fenomenología y de la hermenéutica, crea la ciencia de la motricidad humana” (RED, 2006, p. 247). Tradução livre: “Em 1979, na revista *Ludens*, do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa-Portugal, o professor Manuel Sérgio escreve um artigo intitulado ‘Prolegómenos a uma Ciência do Homem’ [título original, referido pelo próprio autor (SÉRGIO, 2009)], no qual defende a necessidade de uma ruptura epistemológica no campo da (denominada) educação física. A partir de sua tese de doutorado (1986), não só continua a defesa dessa ruptura, mas também, partindo da fenomenologia e da hermenêutica, cria a ciência da motricidade humana” (RED, 2006, p. 247).

<sup>56</sup> “[...] a expressão «Educação Física» ressoa uma época em que o corpo era *físico* tão só. O corpo foi, é, será um produto sócio-cultural. E a cultura actual é (re)declaradamente antidualista, contraditando racionalismo clássico, desde o dualismo homem-Deus até ao dualismo corpo-alma” (SÉRGIO, 2004, p. 52-53).

<sup>57</sup> A insistência na utilização da nomenclatura Educação Física, mesmo após a sua crítica deve-se ao nome oficial do componente curricular usado nas escolas brasileiras (BRASIL, 1996, 2003), o que não inviabiliza o seu combate a partir das ações realizadas em seu interior.

paradigma produtivo presente na sociedade (como ressaltado anteriormente) e no anúncio de sua superação, priorizando um ensino que se concentre sobre a pessoa que se-movimenta<sup>58</sup> e não sobre os movimentos destas (KUNZ, 2006).

E esse anúncio é ação porque “A história da acção é a história da sua aliança com a liberdade” (SÉRGIO, 2005, p. 21) e se o ser humano está no centro das atenções, a ligação liberdade-ser-ação é inevitável, pois não somos pessoas pré-determinadas (SÉRGIO, 2005; FREIRE, 2006a).

Para Castoriadis (1992) a paixão pela liberdade de cada um e pela liberdade de todos é o que move o projeto humano de autonomia, que deve estar inserido em um projeto de verdadeira democracia, participativa, pois, “Se a obsessão central, o impulso fundamental [...] é a maximização da produção e do consumo, a autonomia desaparece do horizonte; e, quando muito, algumas liberdades são toleradas como complemento instrumental do dispositivo maximizador” (p. 180).

Se o fundamento da existência está no sujeito (MERLEAU-PONTY, 2006; SÉRGIO, 2005), é no ato que “[...] brota criativamente a percepção da existência, compreendendo-se então que ser é agir, uma vez que é no agir que eu me faço, fazendo” (SÉRGIO, 2005, p. 23), tendo como projeto da ação, o amor e o diálogo (SÉRGIO, 2005; FREIRE, 2006a).

Considerando, com esse outro paradigma, que o ser humano só é, verdadeiramente, no “movimento intencional da transcendência”, na “motricidade de novos possíveis” (SÉRGIO, 2005, p. 57), pois, enquanto ser sem ato, ele é uma alienação<sup>59</sup>, o projeto (ação libertadora, lançada à frente) buscará a ruptura em relação ao domínio “exclusivo, ditatorial do quantitativo e do físico”, que eliminou do desenvolvimento humano “o não-mensurável, o não-formalizável, o não-biológico”, atribuindo ao ser humano funções sem referência a um “projecto de vida” (SÉRGIO, 2005, p. 54).

Nessa busca pela retomada de um projeto de vida (comprometido com a vida e suas relações dialógicas e amorosas), o ser humano deve ser considerado em sua integralidade, em seu anseio de transcendência como “factor inalienável de transformação e de realização pessoal e social” (SÉRGIO, 1999, p. 245).

---

<sup>58</sup> Ênfase no ser humano, em seu movimento intencional [Não é um movimento qualquer, mas acções, isto é, movimentos intencionais e, portanto, com significação e sentido (SÉRGIO, 2004, p. 48)], em detrimento da ênfase no movimento realizado por um ser humano (foco no ser humano – foco no movimento).

<sup>59</sup> “[...] dado que a Verdade não é o Ser, [...] a Verdade é o que o existente faz da existência” (SÉRGIO, 2005, p. 50).

Assim, foi pela motricidade<sup>60</sup> inserida no contexto escolar (Motricidade Escolar<sup>61</sup>) que a perspectiva do ócio<sup>62</sup> culminou no projeto de ação<sup>63</sup> libertadora, desenvolvido nessa tese.

E a associação entre motricidade e ócio se deu, principalmente, por sua radicalidade ética<sup>64</sup>, que exclui “[...] os portadores de mentalidades fósseis, os que obedecem servilmente aos espectros dominantes” (SÉRGIO, 2004, p. 43), pois:

[...] se o ser humano concentra, em si, o corpo, o espírito, o desejo, a natureza, e a sociedade, ele só se torna verdadeiramente humano se é bem mais do que a soma das partes, ou seja, se nele o determinismo se transforma numa gestação inapagável de desenvolvimento e liberdade. Aliás, a lógica da motricidade humana é a opção da transcendência, a passagem, numa ascese da vontade humana do determinismo à liberdade. E assim a consciência da incompletude não é sinal de deficiência, mas condição indispensável de desenvolvimento humano (SÉRGIO, 2004, p. 43).

Adotar o paradigma da Motricidade Escolar nas aulas de Educação Física, significou, então, compartilhar com a radicalidade<sup>65</sup> da Ciência da Motricidade Humana, que, fundamentalmente:

- persegue a transcendência<sup>66</sup>; o inesperado, o novo, o insólito<sup>67</sup> e visa o

<sup>60</sup> “Processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência” (SÉRGIO, 1999, p. 274).

<sup>61</sup> O termo Motricidade Escolar tem sido utilizado pela Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) para nomear as ações, no componente curricular Educação Física, pautadas na Ciência da Motricidade Humana. Na proposição de seu V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, um dos eixos temáticos foi a Motricidade Escolar, descrito como: “Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos, particularmente no contexto escolar” (COLÓQUIO, 2012, s/p). Vale ressaltar que Sérgio (1994), idealizador da CMH, utiliza a expressão Educação Motora, porém, temos preferido (na SPQMH) Motricidade Escolar.

<sup>62</sup> Contemplativo-preguiçosa, lúdico-brincante, solidária e igualitária.

<sup>63</sup> “O acto, que para mim é sinónimo de acção [...] é o que eu hoje entendo como o visível da motricidade humana” (SÉRGIO, 2005, p. 52-53); “[...] o que determina, em primeiro lugar, o ser humano é a acção, é a motricidade humana, precisamente aquilo que a Educação Física pretende estudar e trabalhar, sem redefinir a acção numa reflexão teórica” (SÉRGIO, 2004, p. 42); “É pela motricidade que se prova que o saber teórico não tem primazia, em relação ao saber prático. Na motricidade, a teoria é práxis e a práxis é teoria. Só assim a práxis poderá emancipar e a teoria não deixará prender-se em qualquer idealismo subjectivo” (SÉRGIO, 2005, p. 55).

<sup>64</sup> “Não há ética no discurso, se não se é radical na teorização de que nos ocupamos” (SÉRGIO, 2004, p. 41).

<sup>65</sup> “[...] de seres humanos que intencionalmente se movimentam, procurando a transcendência... que comporta a insubordinação em relação a qualquer ordem natural ou institucional, que se proclama absolutamente fundada e não aceita o acto da transgressão” (SÉRGIO, 2009, p. 53).

<sup>66</sup> “A CMH não significa somente mudança de convicções (teoria), mas também mudança de atitudes (prática)” (SÉRGIO, 2004, p. 56); “A CMH, como ciência crítica que pretende ser, visa o *esclarecimento* (teoria) e a *emancipação* (prática). [...] procura superar a dualidade teoria-prática e o racionalismo fechado do reductionismo cientista, através da [...] *acção* [...] sem temer a incerteza, o caos, a complexidade” (SÉRGIO, 2004, p. 60).

<sup>67</sup> “É que a ciência [CMH] já não é cópia tão-só, mas transfiguração da realidade” (SÉRGIO, 2004, p. 64).

desenvolvimento humano<sup>68</sup> (SÉRGIO, 2004);

- opta pela liberdade, pela igualdade e pela solidariedade<sup>69</sup> (SÉRGIO, 2004);

- se refere principalmente à ação e à relação<sup>70</sup> (SÉRGIO, 2004);

- valoriza a sensibilidade, o sentimento, o desejo, o amor, a beleza, o encantamento<sup>71</sup> (SÉRGIO, 2004).

---

<sup>68</sup> Salienta a “[...] autonomia e nunca a dependência” (SÉRGIO, 2004, p. 53).

<sup>69</sup> “A humanidade do ser humano pressupõe uma nítida abertura a uma alteridade, quero eu dizer: à transcendência, quase sempre corporizada na pessoa doutro ser humano. É por isso imprescindível que a ciência se faça sinónimo de solidariedade e da esperança e, como tal, ensine também a viver” (SÉRGIO, 2004, p. 55).

<sup>70</sup> “[...] no ser humano, uma vivência é bem mais do que as explicações da razão conceptual ou da racionalidade abstracta, como é de uso fazer-se com a matemática e a filosofia” (SÉRGIO, 2004, p. 50).

<sup>71</sup> “Não basta saber fazer e saber dizer é preciso também saber viver” (SÉRGIO, 2004, p. 50); “A CMH não serve para castrar, mas para libertar o desejo” (SÉRGIO, 2004, p. 54).

### 3 SER HUMANO SITUADO

Após ter apresentado o contexto que a pesquisa está inserida, de realidade adversa, mas também de possibilidades, cabe situar o ser humano que está sendo considerado, a partir de suas ações e seus valores.

Concordando com Ceceña (2005), que em uma realidade onde a exclusão e a impossibilidade de Ser são amplas, o ímpeto humano em buscar uma solução é maior, afinal tudo está se perdendo e é preciso sobreviver, compreendo que nesta busca o ser humano passa a revelar os seus valores mais genuínos. Assim, objetivando apresentar esse referencial de humanidade, é que este capítulo foi proposto e inicia com a exposição do ocorrido no acidente aéreo com um avião da Força Aérea do Uruguai, fretado por integrantes de um time de rúgbi amador do país, que tinha como destino o Chile, porém colidiu contra uma montanha nos Andes, em outubro de 1972 e das 45 pessoas a bordo, 29 sobrevivem ao impacto, porém apenas 16 são resgatadas depois de 72 dias sob temperaturas de até trinta graus negativos, sem roupas apropriadas, sem comida e abrigadas no que restou da fuselagem após a colisão (VIERCI, 2010).

A montanha apresentou-se, naquele momento da queda, extremamente adversa, preparando emboscadas seguidas, colocando à prova toda a capacidade dos sobreviventes de suportar a dor, a frustração e as humilhações, porém, daquela “situação-limite” (da qual inicialmente aguardavam pelo resgate, mas logo nos primeiros dias souberam, pelo rádio, que as buscas estavam suspensas e todos dados como mortos), surgiu a denominada “sociedade da neve”, título dado pelos próprios sobreviventes (VIERCI, 2010).

Na sequência, para continuar me referindo ao ocorrido, utilizarei as palavras dos próprios sobreviventes, pois, de acordo com um deles, Sabella (2010), o que já escreveram sobre o que se passou naquela ocasião “[...] conta os casos, o que se dava do lado de fora, mas não o que ocorria dentro de cada um de nós, [...] a essência da história” (p. 121).

A partir do momento em que a sociedade nos informou que havia abandonado as buscas porque nos dava como mortos, o laço que nos unia a ela se rompeu e passamos a ser apenas nós mesmos, isolados, e acredito que foi aí que começou a ser tecida essa rede delicada que nos envolve, os sobreviventes, até hoje (STRAUCH, A., 2010, p. 101).

As adversidades fizeram com que atitudes e valores diferentes dos da planície, que viviam até então, emergissem. Se na lógica da planície, o “instinto de sobrevivência” é: “[...] o egoísmo, o salve-se quem puder, eu me viro com o meu grupo de mais chegados e o

resto que se dane [...] na montanha aconteceu exatamente o contrário do que ocorre na sociedade” (METHOL, 2010, p. 184).

Eu sentia medo: esses sujeitos não seriam capazes de matar para sobreviver? Muito pouco tempo depois me dei conta do quanto me enganava. O grupo não só não era agressivo como era o mais afetuoso que conheci na vida. Como pude pensar tamanho absurdo? Tenho apenas uma resposta: trazia em mim uma realidade que já não vigorava na montanha (SABELLA, 2010, p. 115).

Na sociedade da neve, “O que se valorizava não era algo material, mas coisas intangíveis, como o fato de serem todos iguais, de pensarem no grupo, de serem fraternos, demonstrarem afeto ou abrigarem ilusões” (CANESSA, 2010, p. 28).

Deixamos de lado todo o mundo material e nos aproximamos da nossa essência, enriquecemos o espírito, e nossos dons como seres pensantes funcionaram ao máximo. Um grupo de moribundos semicongelados e famélicos, que ignoravam totalmente onde estavam, abraçando-se para não morrer de frio, sem contar com nenhum outro elemento além do afeto e da inteligência [...] (STRAUCH, E., 2010, p. 348-349).

Para Parrado (2010), os sobreviventes nunca foram pessoas melhores do que quando estavam nos Andes, pois lá:

[...] não havia interferência externa, não havia dinheiro, não havia intolerância, não havia hipocrisia das relações baseadas na busca por vantagens ou em interesses, pois ninguém tinha nada de material a oferecer, não havia discursos de duplo sentido, não havia possibilidade de ascensão no trabalho, pois não havia emprego, não havia nada. Éramos todos absolutamente honestos, pois íamos morrer (PARRADO, 2010, p. 366-367).

Strauch, A. (2010), ainda sobre os bens materiais, afirma: “[...] quando se vive a ausência total de bens materiais, abre-se espaço para outras sensações, novos sentidos, que é o que procuro resgatar quando venho à montanha, pois sei que ao retornar à civilização vou voltar a perder esse sentimento, ao menos em parte” (p. 99).

Na montanha ninguém se vangloriava de nada, de ter criado isso ou inventado aquilo, tudo era feito para o grupo, e não havia outra recompensa que não fosse o bem-estar do conjunto. E quando não existe ego [...] é possível absorver mais dos outros, do entorno, da natureza, eventualmente de uma força superior [...] (STRAUCH, A., 2010, p. 99).

Canessa (2010) ressalta: “[...] na montanha vi gestos de generosidade e entrega

que nunca mais voltei a ver na vida. E esses gestos, em especial vindo de pessoas gravemente feridas, que sabiam que iam morrer, obrigam você a dar tudo de si, até a última gota de sangue” (p. 33).

Algorta (2010), Strauch, A. (2010) e Fernández (2010) complementam: “Numa situação limite surge um impulso que o leva, sempre, a fazer um novo esforço que ultrapassa os seus limites” (ALGORTA, 2010, p. 203); “Fomos nos transformando em loucos que atuavam com base no amor e na sensibilidade” (STRAUCH, A., 2010, p. 102).

Quando você está assim tão comprometido, tão engajado, perde a capacidade de guardar segredos. Na civilização você sempre oculta alguma coisa, alguma fragilidade que não quer que seja conhecida, mesmo pela pessoa em que mais confia. Na montanha eu não escondia nada, depositava todo o meu ser no outro, e ele depositava tudo em mim, de modo que acabávamos sendo um único organismo. Até mesmo fisicamente, o fato de vivermos abraçados uns aos outros num espaço tão reduzido para não congelarmos criava uma conexão diferente. Aquilo era o grupo, uma pessoa só dividida em muitas outras (FERNÁNDEZ, 2010, p. 82).

Para Inciarte (2010), a dedicação ao semelhante é o principal ensinamento extraído da montanha: “[...] não existe nada melhor e que proporcione mais tranquilidade de espírito [...]” (p. 65).

Ainda em relação ao companheirismo, Zerbino (2010) completa: “[...] nós não tínhamos ilusões isoladamente. Quando Arturo me deu a mão ao morrer, é porque não queria ficar sozinho. Quando deixávamos de nos tocar, começávamos a enlouquecer. Por isso é que dormíamos abraçados, e não apenas por causa do frio” (p. 163).

Sobre o ímpeto humano em essência, Strauch, A. (2010) afirma: “Quando se perde tudo, você acaba chegando ao coração nu, onde o ser humano é capaz de entregar a si mesmo pelo outro. Quando a morte se aproxima [...], as camadas superficiais se desfazem e pessoas comuns são capazes de realizar os gestos mais extraordinários” (p. 98).

Ainda, sobre as ilusões, sobre acreditar nas possibilidades, apesar das adversidades, Methol (2010) considera: “[...] se convencer de que vai morrer, e se pensar assim vai morrer mesmo. Se dizer vou morrer, você morre, pois vai morrer de dentro para fora. A outra opção é se sentir acompanhado e viver” (p. 189).

Em relação às principais mudanças ocorridas com os sobreviventes após o advento da montanha, garantem Canessa (2010), Páez (2010), Harley (2010), Vizintín (2010) e Parrado (2010): “Ficou [...] o compromisso de não nos deixarmos contagiar pelo orgulho e pela vaidade da sociedade convencional da qual provínhamos. [...] Ficou a filosofia dos

homens da montanha, essa ética dos tropeiros, de ajudar aos outros mesmo que isso implique arriscar a própria vida” (CANESSA, 2010, p. 39).

“Sinto que renasci nos Andes. [...] essa outra pessoa que surgiu com o passar dos dias, que aprendeu o valor da vida, que entendeu como atuar em conjunto, que aprendeu a pensar além do próprio nariz [...] incorporou-se em mim para sempre” (PÁEZ, 2010, p. 220).

“Às vezes me pergunto em que a cordilheira me fez mudar, e sempre chego a uma conclusão elementar: aprendi a desfrutar a vida, em especial as coisas mais simples, a família, os amigos. Rir, me sentir grato, sem necessidade de viver num paraíso ou com dinheiro no bolso” (HARLEY, 2010, p. 252).

Muitas vezes me pergunto em que o desastre dos Andes nos fez mudar. [...] ele nos transformou em lutadores, eliminou para sempre qualquer atitude de resignação. Uns se deram melhor na vida que outros, e é claro que não me refiro ao sucesso mundano que se conhece na sociedade. Mas todos têm um denominador comum: são lutadores, não se dobram. Esta é a fórmula que define os Andes, nunca houve resignação. [...] Não se trata de uma reflexão teórica, mas de uma constatação. Todos os sobreviventes são combativos, vão em frente mesmo quando terão de perder (VIZINTÍN, 2010, p. 303).

“Hoje, se estou andando na rua e vejo uma pessoa cair e se ferir, a primeira coisa que me ocorre é me aproximar, sem hesitar um instante, pois sei o que significa alguém segurar a sua mão quando você está ferido ou moribundo” (HARLEY, 2010, p. 248).

“Para mim, o verdadeiro milagre é que, ao viver tanto tempo se esquivando da morte, resvalando nela o tempo todo, aprendemos da forma mais intensa o que significa estar vivo” (PARRADO, 2010, p. 370).

A apresentação das palavras de integrantes da “sociedade da neve” revela que aquela situação adversa foi responsável pelo distanciamento da lógica econômico-capitalista (da planície), individualista, egoísta e pelo afloramento da humanidade inibida, do cuidado com o semelhante, da generosidade.

A transposição do distanciamento entre as duas formações (montanha e planície), pela contestação e transformação da planície pode ser percebida, igualmente, em ações que ocorrem pelo mundo e que comprovam o ímpeto humano de tentar ir além da ordem estabelecida (desumanizante). Uma dessas ações é a do movimento Devagar, atentado por Honoré (2011), escocês, radicado no Canadá, na época da proposição do livro (2004).

Na apresentação desse movimento há a constatação do nosso “amor” à velocidade, da nossa obsessão em estar sempre fazendo cada vez mais em tempo cada vez menor, tendo como resultado, a transformação da pressa em um vício, em uma espécie de

idolatria.

Nessa vertigem dos primeiros anos do século XXI, tudo e todo mundo está sempre sob pressão para ir mais depressa. Tudo é uma corrida contra o relógio, por isso a argumentação contra a velocidade (HONORÉ, 2011).

Como resultado de uma vida de correrias, esquecemos a arte de não fazer nada, de deixar de lado as distrações e os ruídos circundantes, de moderar o ritmo e simplesmente ficar em companhia exclusiva de nossos pensamentos (HONORÉ, 2011).

E é no sentido dessa retomada de ritmo, dessa diminuição da velocidade, que o movimento Devagar é proposto como alternativa. Enquanto Depressa é “[...] agitado, controlador, agressivo, apressado, analítico, estressado, superficial, impaciente, ativo, quantidade-mais-que-qualidade” (HONORÉ, 2011, p. 26), Devagar é o oposto: “[...] calmo, cuidadoso, receptivo, tranquilo, intuitivo, sereno, paciente, reflexivo, qualidade-mais-que-quantidade” (HONORÉ, 2011, p. 26).

O movimento Devagar não é necessariamente morosidade, pois desempenhar uma ação Devagar comumente produz resultados mais rápidos e é possível, também, fazer as coisas com rapidez, mas preservando o Devagar como estado de espírito. O Devagar é a busca pelo equilíbrio, que o “turbo-capitalismo” desestabilizou. Ao contrário de se fazer tudo em ritmo acelerado, a ideia é ser rápido quando fizer sentido ser rápido (em uma análise humanista) e ser devagar quando for necessário, apresentando uma resistência à pressão contínua para correr, colocando em foco o tempo não como um recurso finito que está sempre se esgotando, ou como um ditador a ser temido ou vencido, mas como um elemento benigno no qual vivemos (HONORÉ, 2011).

E, segundo Honoré (2011), temos que passar a viver sem a sensação, que nos foi muito bem inculcada, de que alguém está nos fiscalizando, controlando a nossa produtividade com um cruel cronômetro na mão.

No sentido de denunciar essa condição de “escravo moderno” dentro do “sistema totalitário mercante”, evidenciar as formas de mistificação que ocultam esta “condição subserviente” e, principalmente “atacar de frente a organização dominante do mundo”, outra ação realizada foi a produção do documentário francês *“De la servitude moderne”* (“Da Servidão Moderna”), finalizado na Colômbia em maio de 2009, momento no qual começou a ser distribuído gratuitamente, pois segundo seus diretores, Jean-François Brient e Victor León Fuentes, seria incoerente “[...] propor uma crítica sobre a onipresença das mercadorias com outra mercadoria. A luta contra a propriedade privada, intelectual ou outra, é nosso golpe fatal contra a dominação presente” (DA SERVIDÃO, 2009, s/p). Para

eles, uma atitude indispensável de ser adotada é a seguinte: “Não devemos deixar que o inimigo nos vença [...] Deve-se duvidar de tudo, até mesmo da dúvida” (DA SERVIDÃO, 2009, s/p).

Na perspectiva de enfatizar a lentidão em detrimento da pressa, da rapidez, outros movimentos estão em desenvolvimento pelo globo, tais como: *slow food* (“comida lenta”), *slow science* (“ciência lenta”) e *slow pedagogy* (“pedagogia lenta”).

O movimento *slow food* teve como precursora a associação *Arcigola* fundada por Carlo Petrini em 1986, na Itália, mas foi constituído em 1989 em Paris, França, a partir da elaboração de um manifesto redigido por Folco Portinari e firmado por representantes de 15 países (SLOW, 2013). No manifesto a *Fast Life* (“vida apressada”) é situada como um vírus insidioso que destrói os hábitos e invade a privacidade dos lares impondo a alimentação *Fast Food* (“comida rápida”) e a libertação da velocidade é anunciada pela defesa da tranquilidade “[...] única forma de se opor à loucura universal da *Fast Life*” (PORTINARI, 1989, s/p), tendo como diretrizes, a redescoberta dos sabores e aromas da cozinha regional e o intercâmbio internacional de experiências, conhecimentos e projetos de prazer lento e duradouro que desenvolvem o gosto ao invés de atrofiá-lo (PORTINARI, 1989).

Quanto à *slow science*, há dois manifestos publicados no ano de 2010, na França e na Alemanha. No francês, Candau (2010) ressalta a passagem do ideal *slow food* para a esfera científica, sendo urgente a necessidade de desaceleração por parte dos pesquisadores e professores para o enfrentamento da cultura do imediatismo, do urgente, das produções em tempo real, enfim, da primazia da quantidade acima da qualidade. Para ele, “[...] um colega que não está sobrecarregado e estressado é visto como excêntrico, apático ou preguiçoso – tudo em detrimento da ciência [...] O que importa é estar em sintonia com os tempos e, especialmente, mudar constantemente para manter a máquina em funcionamento” (CANDAU, 2010, s/p).

Diante da associação da ciência à lógica produtiva, Candau (2010) anuncia que é possível resistir à *fast science* (“ciência apressada”), construindo a “ciência lenta” que prioriza valores e princípios, tais como:

[...] decidir, em colegiado e de forma transparente, como avaliar nossos cientistas pela qualidade de sua produção científica, não pela quantidade de publicações e comunicações [...]; De forma mais geral, nós não devemos esquecer que há vida fora da universidade. Nós precisamos de tempo para nossas famílias, nossos amigos, nosso lazer... para o prazer de não fazer absolutamente nada! (CANDAU, 2010, s/p).

No manifesto alemão da “ciência lenta” há o imperativo “Ciência precisa de tempo” (SLOW, 2010, s/p) e a sociedade deve possibilitar aos cientistas dispor do tempo necessário, assim como, os cientistas devem adequar seu tempo, para: “[...] pensar. [...] para digerir. [...] para entender bem uns aos outros, especialmente, para a promoção do diálogo perdido entre humanidades e ciências naturais” (SLOW, 2010, s/p).

A *slow pedagogy* é proposta na Austrália por Payne e Wattchow (2009), enquanto uma pedagogia em ambientes variados, uma ecopedagogia que enfatiza uma educação experiencial com a natureza, habitando-a para perceber os seus sentidos, em contraposição à lógica ambiental de envolvimento fugaz com o lugar, na qual o risco e a distância percorrida são os objetivos focados. Nessa mercantilizada relação com a natureza, centrada no desafio numericamente controlado (mais alto; mais rápido; em menor tempo; com maior dificuldade) uma “*ecocentric intercorporeality*” (de relações humanas eco centradas) é inviabilizada, o que justifica a proposta de lentidão pedagógica (para ampliar a possibilidade perceptiva) buscando valorizar as experiências, as inter-relações, com o lugar, com as pessoas e seus modos de vida.

Na Espanha, Puig e Trilla (2004) propõem uma pedagogia do ócio, necessária para enfrentar um conjunto de atividades (ou “passividades”) desvalorizadas pela lógica mercantil,<sup>72</sup> e se caracteriza em educar mediante o ócio, incluindo, ao mesmo tempo, em ócio e para o ócio.

Desse modo, deve respeitar até o *dolce far niente* (nada fazer) como um direito, bem como colaborar na formação para o ócio, para que se potencialize de forma harmônica as “facetas do ser humano”, a afetividade, a sociabilidade, a sensibilidade, e se manifestem “[...] sinais subjetivos e pessoais de liberdade e autossatisfação que, em parte, definem o ócio” (PUIG; TRILLA, 2004, p. 122)

Em todas as proposições expostas, está a intenção de satisfação, de um bem viver, de uma “vida boa”, agora (não deixando para depois) e em todas as esferas da vida. Para Bauman (2010) “vida boa” é uma vida melhor do que aquela já vivida, dolorosa pelas faltas e insuficiências enfrentadas.

Sobre a “vida boa”, Dussel (2007) afirma:

Aquele que atua eticamente deve (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver auto-responsavelmente a vida concreta de cada sujeito humano,

---

<sup>72</sup> Alguns adjetivos atribuídos pelos autores à lógica mercantil: consumista, passiva, individualista e egoísta, massificada, padronizada e uniforme, manipuladora, pouco criativa, banal, desagradável e alienante (PUIG; TRILLA, 2004).

numa comunidade de vida, a partir de uma “vida boa” cultural e histórica (seu modo de conceber a felicidade, com uma certa referência aos valores e a uma maneira fundamental de compreender o ser como dever-ser, por isso também com pretensão de retidão) que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade, isto é, é um enunciado normativo com pretensão de verdade prática e, em além disso, com pretensão de universalidade (p. 143).

Assim, compreendo que começará sendo boa se colaborar para não nos sentirmos impassíveis diante de uma realidade na qual somos meras peças da engrenagem de um sistema que não pode parar, pois dele depende a geração do bem, não do bem humano para todos, mas do bem material para poucos. E o desejo por desfrutar das belezas da vida é imediato, porque não é possível deixar para realmente Ser em outra ocasião, em outro momento da vida.

Em orientação a Paulino, Sêneca (2011) faz as seguintes indagações: “Não te envergonhas de destinar para ti somente resquícios da vida [...] Não é tarde demais para começar a viver, quando já é tempo de desistir de fazê-lo?” (p. 32). E complementa: “Que tolíce [...] adiar para o quinquagésimo e sexagésimo anos as sábias decisões e, a partir daí, onde poucos chegaram, mostrar desejo de começar a viver?” (p. 32).

E a utilização das palavras de Sêneca se deve aos seus ideais estoicos<sup>73</sup> clássicos, de renúncia aos bens materiais e de busca da tranquilidade da alma por meio do conhecimento e da contemplação, como também, à sua orientação para uma política de justiça e de humanidade, na qual os atos devem corresponder aos princípios éticos, o que torna o contrário algo profundamente irracional, porque vai contra a própria essência humana, causar dano a outro ser humano (SÊNECA, 2009).

A importância de Sêneca (2011) se dá, também, pela sua ética calcada na recusa dos valores vigentes e da vida em sociedade, com tudo o que ela tem de falso (a ganância, o desejo de obter lucro). Segundo Sêneca (2009), um ser humano jamais poderá ser feliz se sua estabilidade depender de sua fortuna.

Enfatiza, assim, a igualdade essencial dos seres humanos que vivem, respiram e morrem da mesma forma, sob o mesmo céu, pois nasceram da mesma “semente” e sendo iguais, qualquer julgamento que seja feito deve considerar as condutas e não as ocupações exercidas: “Não os julgarei pela sua ocupação, mas pela sua conduta; pela própria conduta cada um é responsável, enquanto a função, ao contrário, vai de acordo com a situação”

---

<sup>73</sup> Doutrina filosófica fundada por Zenão de Cício e que permaneceu viva por quase cinco séculos na Antiguidade (entre os séculos IV a.C. e II d.C.), tendo como base a harmonia do ser humano com a ordem divina do mundo (BARAQUIN; LAFFITTE, 2007).

(SÊNECA, 2009, p. 41).

Os ideais epicuristas<sup>74</sup> também cabem aqui, pois a sociedade e a consciência moral estão incluídas, juntamente com a desconfiança em aceitar o destino e a sorte como fatalidades inexoráveis e sem esperança. Ao contrário, há a crença na vontade e na liberdade do ser humano (EPICURO, 2002).

Para Epicuro (2002), o fim último da vida é a busca pela realização do prazer, mas não dos prazeres dos “intemperantes” ou dos que objetivam apenas o “gozo dos sentidos”, o prazer epicurista é a “ausência de sofrimentos corporais e perturbações da alma” (p. 43).

O que dizer, então, da coerência dos ideais indígenas<sup>75</sup>, a começar pela convivência com a natureza, habitando-a, sendo parte dela e não o seu dono (YANOMAMI, 1999; TERENA, 2000). Segundo Yanomami (1999): “[...] habito a floresta onde viviam os meus desde que nasci [...] Ela sempre esteve ali, antes de mim. Eu não digo: ‘Eu descobri esta terra porque meus olhos caíram sobre ela, portanto a possuo!’. Ela existe desde sempre, antes de mim” (p. 19).

Convivência essa, pautada em sentimento e compromisso: “[...] amor a estas terras e o dever de protegê-las para o bem viver” (TERENA, 2000, p. 178), pois soberania para eles não é possuir territórios, mas são “[...] as riquezas que estão no coração das pessoas indígenas. A sua filosofia de vida” (TERENA, 2008, p. 18-19), que enfatiza a dignidade, o respeito, a “honestidade de ser, de falar e de fazer” (TERENA, 2000, p. 159).

Nesse modo de viver, riqueza é o “[...] bem comum, compartilhado e participativo e não como ocorre, com acumulação de bens, ostentação e consumismo” (TERENA, 2000, p. 167), é não procurar traduzir os pensamentos, os sentimentos em palavras, mas demonstrá-los (TERENA, 2000).

Riquezas são os “valores sagrados” da origem do ser humano, como “[...] a solidariedade, o respeito mútuo, a dignidade de ser e estar em equilíbrio com o próprio homem e com a terra” (TERENA, 2000, p. 161).

Terena (2000) afirma:

Os povos indígenas sempre foram ricos. Os povos indígenas dominam uma tecnologia que nenhuma universidade ocidental foi capaz de ensinar. Os povos indígenas demonstraram um alto grau de sensibilidade e sabedoria no trato com o homem. Os povos indígenas sempre respeitaram a criança, o

<sup>74</sup> Relacionados a Epicuro, cidadão ateniense que viveu entre 341 e 270 a.C. e que elevou o prazer ao nível de sabedoria (BARAQUIN; LAFFITTE, 2007).

<sup>75</sup> Terena, 1984; 2000; 2008; Yanomami, 1999; Xavante, 2002; Pataxó e col., 2005.

adolescente, o jovem, a mulher, o homem e o velho como um ciclo de vida que tem começo, meio e fim (p. 174).

Para atingir esse equilíbrio, utilizam o processo educativo manifestado de maneira comunitária (TERENA, 1984), no qual cada família ensina à criança seus costumes, a respeitar a tradição e a sabedoria dos mais velhos (YANOMAMI, 1999; TERENA, 2000; PATAXÓ e col., 2005). De acordo com Xavante (2002): “[...] aprende-se fazendo, exercitando, observando o outro. Vivendo um contínuo exercício de ser” (p. 46), compartilhando cada momento, cada ganho e cada perda (TERENA, 2000).

Ser índio, para Pataxó e col. (2005) é querer o bem para o seu povo e todas as nações indígenas, é estar unido com eles, contar as suas histórias, e completam:

Todos os dias, depois do nosso trabalho diário, nós gostamos de visitar os nossos parentes. Assim, ficamos sabendo o que está acontecendo entre nossas famílias. Quando nós matamos uma caça ou quando temos outras comidas dentro de casa, nós dividimos com nossos pais, irmãos e filhos. Aqui ninguém come sozinho, todos dividem uns com os outros o que tem. Aqui não existe tristeza, é muita alegria, cantos, trabalhos e brincadeiras. Mas, quando a tristeza chega, nós fazemos jeito de mandá-la ir embora (PATAXÓ e col., 2005, p. 43).

Nesse modo de vida, há atenção às estrelas (YANOMAMI, 1999; TERENA, 2008), visando admirá-las, assim como à beleza do canto dos pássaros, pois para vê-los é preciso levantar os olhos, fazendo com que não “[...] andemos de cabeça para baixo” (TERENA, 2008, p. 20).

Outro modo de ser e viver em que há o respeito genuíno pela humanidade dos seres humanos é o africano (e o afrodescendente<sup>76</sup>), no qual o “processo de construir a própria vida” se desenvolve nas relações entre “[...] gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências” (SILVA, 2004, p.181), o que somente tem sentido no “seio de uma comunidade”, porque “[...] visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem” (SILVA, 2004, p. 181).

Na perspectiva africana, a lógica comunitária é fortemente presente:

Isso se via na forma de fazer ações em nível coletivo. Lá a gente não se alegrava sozinho, a gente se alegrava junto. Se a gente tinha um momento de

<sup>76</sup> Tendo como referência, afrodescendentes brasileiros (SILVA, 2004; PINTO, 2005; MAKOTA, 2005).

tristeza, nunca se ficava triste sozinho, partilhava-se tudo. [...] Não se fazia nada pra ficar só, era família, era comunidade. Vizinho era parente. Todo mundo era tio, tia, avó, avô, sem que necessariamente fosse parente de sangue. [...] Havia aquele sentimento de família (PINTO, 2005, p. 76).

E é no “território de convivências” que se formam e se mantêm as relações entre as pessoas, “[...] o que possibilita a cada uma exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, poderes” (SILVA, 2004, p. 186), a partir de constantes trocas com quem se convive “[...] na família, no próprio grupo étnico-racial, no trabalho e em outros ambientes como terreiros e igrejas, sindicatos, escolas” (SILVA, 2004, p. 190).

Nesse movimento de aprender a conduzir a própria vida, que inicia quando a criança nasce, passa pelo tempo de escola e continua sempre até à morte, uma atitude fundamental é o respeito atencioso dos “[...] menos experientes para com os mais experientes, do aprendiz para com o mestre, dos mais jovens para com os mais velhos” (SILVA, 2004, p. 186), pois para que se aprenda é preciso que alguém mais experiente, em geral mais velho, se disponha a “[...] demonstrar, a acompanhar a realização da tarefa, sem interferir, a aprovar o resultado ou a exigir que seja refeita” (SILVA, 2004, p. 186).

Para Makota<sup>77</sup> Valdina (MAKOTA, 2005) é outro jeito de ensinar e outro jeito de aprender, “[...] é uma coisa do fazer, de aprender a fazer, fazendo, aprender a viver, vivendo” (s/p).

Nesse “jeito negro de ser e viver” (MAKOTA, 2005) é ensinado o saber de bem viver, compartilhar, contemplar, onde todos são iguais e se completam entre si, “A sabedoria das tradições africanas não divide, contempla a todo mundo. Não devemos dividir, mas sim juntar” (PINTO, 2005, p. 82).

Também é o saber da relação equilibrada com o ambiente natural, da preocupação com a humanidade, com a casa comum dos seres humanos, pois:

Se não tiver água, se não tiver mata, se não tiver espaço de terra para a gente colocar o pé no chão, na terra, a gente não tem de onde tirar a nossa energia, a nossa força [...] Se faltar ar, não vai importar o dinheiro que você tenha, não importa a posição e o poder que você tenha. Você vai morrer (PINTO, 2005, p. 82-83).

Após a exposição de ações, saberes e modos de viver, há de se reafirmar as

---

<sup>77</sup> De acordo com a própria Makota Valdina: “O termo *makota*, literalmente, é plural de *dikota* [...] esse *ma* é o plural, são os irmãos ou irmãs mais velhas. Entre nós, é empregado só para mulher, e as mulheres que se confirmam para *makota* [...] são pessoas que não incorporam. [...] Dizem que a *makota* é mãe, mas seria como uma pessoa que cuida das coisas mais secretas [...] como uma assessoria mais direta, das línguas” (MAKOTA, 2005, s/p).

virtudes humanas, a sua ética e moral, há de se compreender que o ser humano pode não se render ao Ter, ao poder do capital, que possa existir a Utopia<sup>78</sup> de Morus (MORUS, 2011), ao menos, no seu principal aspecto: não se deixar levar pelo orgulho, que é próprio dos seres humanos, e que lhe dá a ilusão de ser melhor que os outros “[...] por uma exibição de superfluidades” (p. 84).

Romper com a lógica do capital na área da educação (no componente curricular Educação Física), foco desta pesquisa, equivale, então, a superar as dificuldades e substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização, por uma alternativa concreta abrangente, que considere a mais ampla das concepções de educação, a que entende a “aprendizagem como a nossa própria vida”, pois o nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente (porque não pode ser manipulado e controlado de imediato pela estrutura educacional legalmente imposta e protegida), fora das instituições escolarizadas (MÉSZÁROS, 2010).

Sendo a aprendizagem a nossa própria vida, é preciso a reivindicação de uma educação plena para toda a vida, dotada de uma “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se reduza à negação do que está posto, mas indique uma alternativa concretamente sustentável ao que já existe (MÉSZÁROS, 2010).

Como enfatizam Yanomami (1999) e Terena (2008), se percebermos a beleza das estrelas e do canto dos pássaros, não andaremos cabisbaixos e compreendendo que ao levantarmos a cabeça possamos desvelar a humanidade encoberta, não será necessário efetivamente cair na montanha ou abandonar a escola. Nesse sentido, esta pesquisa revestiu-se de ação “cabisalta<sup>79</sup>” e as etapas seguidas e os resultados constituídos são apresentados consequentemente.

---

<sup>78</sup> República fictícia idealizada por Morus, “[...] sem propriedade privada, nem dinheiro, preocupado com a felicidade coletiva” (NEVES, 2011, p. 8).

<sup>79</sup> Que ao olhar para cima, vislumbra o rompimento com a lógica da “planície”, a aproximação dos princípios das comunidades indígenas e afrodescendentes e, conseqüentemente a possibilidade de “desescolarização” (valorização das relações, ao invés do “depósito” de conteúdos) da lógica escolar.

#### 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A caminhada apresentada nesta tese foi iniciada em conjunto com uma práxis docente voltada para o componente curricular Educação Física no Ensino Superior, na qual fui construindo fundamentações para uma prática social libertadora, que estão expressas enquanto embasamento referencial, fundamentalmente, na primeira parte deste texto, porém não exclusivamente nela, pois ao contrário a indicação da ação libertadora estaria equivocada<sup>80</sup>.

A partir daqui, o movimento empírico trilhado é exposto, começando pela caracterização dos locais que receberam a inserção da ação libertadora<sup>81</sup>, ou seja, três escolas de Educação Básica e uma instituição de Ensino Superior, na qual ministrei aulas para os licenciandos e licenciandas participantes deste estudo. Estes lugares estão localizados em três municípios da região norte (interior) do Estado de São Paulo, mesorregião de Ribeirão Preto, que tem a sua base econômica voltada para o agronegócio, principalmente, da cana-de-açúcar (PNUD, 2003).

O município que está sediada a instituição de Ensino Superior possui aproximadamente 57 mil habitantes (IBGE, 2010) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M<sup>82</sup>) de 0,82, em uma escala que vai até 1,00 (PNUD, 2003). A taxa de analfabetismo é de 9,0%, a proporção de pobreza, daqueles que recebem menos da metade do salário mínimo vigente, é de 9,9%, a esperança de vida ao nascer é de 74,2 anos e a média de estudo da população é de 6,1 anos (PNUD, 2003).

Outro município é o que está localizada a escola pública estadual onde foi desenvolvido o projeto de ação libertadora com estudantes de turmas regulares do componente curricular Educação Física. Esse município possui aproximadamente 40 mil habitantes (IBGE, 2010), IDH-M de 0,82, taxa de analfabetismo de 8,6%, proporção de pobreza de 10,3%, esperança de vida de 74,8 anos e média de estudo de 6,1 anos (PNUD, 2003).

No terceiro município foi realizado o projeto de ação libertadora com participantes de um programa que ocorre em escolas públicas estaduais aos finais de semana. O referido município possui aproximadamente 47 mil habitantes (IBGE, 2010), IDH-M de

---

<sup>80</sup> A ação libertadora não se constitui a partir da lógica da teoria para a prática, mas na práxis, refazendo-se a todo instante, por isso seu embasamento é prático.

<sup>81</sup> Referência ao projeto de ação libertadora.

<sup>82</sup> Índice que envolve três parâmetros: educação, longevidade e renda. O maior índice do Brasil, 0,92, é do município de São Caetano do Sul/SP (PNUD, 2003).

0,81, taxa de analfabetismo de 8,9%, proporção de pobreza de 13,8%, esperança de vida de 72,0 anos e média de estudo de 5,9 anos (PNUD, 2003).

De acordo com a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os três municípios estão entre as regiões consideradas de alto desenvolvimento humano (IDH maior que 0,8) e apresentam uma situação boa em relação aos outros municípios do Brasil (respectivamente, 96,8%; 96,6% e 93,3% estão em situação pior ou igual) e entre os municípios do Estado (respectivamente, 92,9%; 92,1% e 83,9% estão em situação pior ou igual) (PNUD, 2003).

Em relação à Instituição de Ensino Superior, possui mais de 40 anos e iniciou suas atividades com o curso de Educação Física e atualmente funciona com mais de 20 cursos de graduação, os quais foram avaliados com conceito 4 no Índice Geral de Cursos (IGC), que é um indicador de qualidade dos cursos das instituições e vai até 5 (INEP, 2011a).

A Licenciatura em Educação Física, especificamente, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o objetivo de aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação e vai até 5, ficou com conceito 4 (INEP, 2011b).

Quanto ao perfil geral<sup>83</sup> dos estudantes ingressos, são recém-saídos do Ensino Médio, trabalham, muitos deles para auxiliar com as despesas familiares, a maior parte é oriunda do ensino público e apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos, assim como, na resolução de problemas e na organização dos estudos.

Sobre a escola estadual onde foi desenvolvido o projeto de ação libertadora nas aulas regulares de Educação Física, com duas turmas do Ensino Médio (uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano), está localizada na região central da cidade, mas recebe estudantes de todos os bairros, incluindo os economicamente empobrecidos, por ser a única escola pública de ensino médio da cidade que não tem processo seletivo para ingresso. Possui duas quadras poliesportivas, sendo que uma delas é coberta e foi nela que as atividades se desenvolveram, com exceção dos dias que foram utilizados as salas de aula e o anfiteatro da escola. O rendimento dos estudantes da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi de 457,55, de um total de 1.000, média obtida pelos 60,38% que participaram da prova (INEP, 2011c).

A respeito das escolas que desenvolvem um programa do governo estadual que as mantêm abertas aos finais de semana para oferecer à comunidade atividades educativas, de lazer e profissionalizantes desenvolvidas por universitários bolsistas, a caracterização do perfil de seus estudantes regulares não auxiliaria, pois os participantes do programa não são,

---

<sup>83</sup> Levantado nos diálogos estabelecidos com os estudantes.

necessariamente, matriculados na escola. Assim, é importante apontar um panorama da região em que estão situadas, pois os frequentadores comumente residem nas proximidades das escolas. A primeira delas, na qual foi desenvolvido um dia do projeto de ação libertadora, fica na região central da cidade, economicamente privilegiada, enquanto a segunda escola está localizada em um bairro periférico, economicamente empobrecido. As duas possuem quadras cobertas, as quais foram utilizadas para o desenvolvimento do projeto de ação libertadora. Na segunda escola, também foi utilizada uma sala de aula.

Em se tratando, especificamente, dos estudantes que participaram do projeto de ação libertadora, em uma etapa prévia<sup>84</sup> (2º semestre de 2011) foram de uma turma de trinta e cinco discentes do 2º ano (4º semestre) do curso de Licenciatura em Educação Física, que cursavam uma disciplina de graduação que sou o professor responsável e que tem como principais conteúdos o Lazer e o Trabalho.

Durante aquele semestre foram desenvolvidas ações que visaram apresentar e discutir uma perspectiva libertadora<sup>85</sup> de se abordar os conteúdos Lazer e Trabalho<sup>86</sup>, ou seja, para além das visões funcionalistas e utilitaristas<sup>87</sup> acerca do Lazer, que são as mais utilizadas no cotidiano escolar (*sloganizadas* como “não é só trabalhar, tem que ter lazer também”). Assim, foi adotada, para o desenvolvimento dos conteúdos, a perspectiva que enfatiza o Ser, a contemplação, o Ser-Mais em detrimento da perspectiva do Ter, da produção e do Ser-Menos.

Das 60 horas da disciplina, em 26 aulas (de 45 minutos) foi desenvolvida a estratégia de ensino com pesquisa, a qual foi apresentada e aprovada pelos estudantes e que teve como objetivo final enviar os resumos das pesquisas realizadas em grupo (sete grupos), para o evento de iniciação científica da instituição, para possível apresentação. Os temas propostos por mim e escolhidos pelos discentes foram: perspectivas do lazer em documentos da Educação Básica; atividades desenvolvidas no lazer; espaços utilizados para o lazer; duplo aspecto educativo do lazer; lazer e positivismo; lazer e fenomenologia e lazer e marxismo. Assim, os sete grupos realizaram buscas em base de dados, leituras e estudos de textos, reflexões compartilhadas, redação de relatórios de pesquisa e dos resumos, envio dos resumos para o evento, preparação para apresentação de painel [pois todos os sete trabalhos (Anexo A)

---

<sup>84</sup> Etapa que não é foco específico de análise desta tese, mas que, enquanto processo de pesquisa (e, conseqüentemente, processo educativo de educar-se enquanto pesquisador e pessoa), foi primordial para os encaminhamentos posteriores.

<sup>85</sup> Problematicadora e crítica, fundamentada em reflexões e ações verdadeiras sobre a realidade (FREIRE, 2008a).

<sup>86</sup> Desenvolvendo os conceitos: lazer liberal (lazer como reprodução da sociedade) e lazer progressista (lazer como transformação da sociedade).

<sup>87</sup> Com usos e funções de manutenção da ordem vigente, mascarados em “boas ações” relacionadas com o descanso, a recuperação, a diversão e o desenvolvimento pessoal (MARCELLINO, 2000).

foram aprovados para serem apresentados no evento], apresentação prévia e no evento, cadastro de currículos e das apresentações na plataforma Lattes (CNPq, 2013), avaliação e autoavaliação das apresentações e síntese das aprendizagens.

Outra ação libertadora foi a apresentação e desenvolvimento de vivências, em 6 aulas, experienciando as diferenças de perspectivas libertadoras e liberais em suas realizações. Também, em mais 2 aulas, foram utilizadas músicas e um vídeo (Anexo B) para abordar criticamente o Lazer e o Trabalho. Nas demais aulas ocorreram as avaliações institucionais e construção e apresentação, pelos estudantes, de atividades relacionadas com o contexto do Lazer, nas quais também era sempre enfatizada a importância das inter-relações e do diálogo.

Para compreender os processos educativos mobilizados no desenvolvimento da disciplina, foi proposto aos licenciandos que, ao menos um de cada grupo (sete grupos que realizaram as pesquisas e os demais trabalhos da disciplina), me concedesse uma entrevista. Assim, quatro estudantes da turma, um de cada grupo, se disponibilizaram e nos dias 7 e 8 de dezembro de 2011, foram realizadas as entrevistas em uma sala localizada na coordenação do curso, tendo como questão orientadora: *Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?*

A gravação foi coletada digitalmente e individualmente, com a autorização prévia (Apêndice A) dos licenciandos, inclusive, para serem utilizados os seus nomes reais (Quadro 1).

Licenciandos/Licenciandas
2º ano – 2011
Alexsandro
Fernando
Natane
Geisa

**Quadro 1:** Licenciandos e licenciandas entrevistados (2º sem. 2011).

A partir dos resultados obtidos nessa etapa prévia (Apêndice B<sup>88</sup>) e após o exame de qualificação de doutorado, foi indicada e percebida a necessidade do desenvolvimento da ação libertadora no próprio contexto escolar, possibilitando a participação dos licenciandos nessa práxis docente.

<sup>88</sup> A estruturação dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com licenciandos e licenciandas, no 2º semestre de 2011, na etapa prévia, é apresentada neste apêndice (Apêndice B).

Desse modo, na próxima oferta da disciplina de graduação, no 2º semestre de 2012, foi iniciada a etapa principal desse estudo, que para além da ocorrência das aulas (com estruturação semelhante à ocorrida em 2011<sup>89</sup>), contou com a realização de atividades, sob a perspectiva libertadora, em escolas de Educação Básica.

Para viabilizar a realização das ações no âmbito escolar, após o desenvolvimento de mais da metade da disciplina de graduação, cursada pela turma do 2º ano (4º semestre), no dia 30 de outubro de 2012 entrei em contato com a direção e com as professoras de Educação Física da primeira escola descrita anteriormente, as quais já conhecia por ter estudado (em um breve período – menos de um ano, mas ter tido alguns anos de aulas com uma das professoras, em outra instituição), morado na zeladoria e por minha mãe ser funcionária da instituição, ficando acordado que ministraria o restante das aulas do bimestre/ano em duas turmas (uma turma de cada professora) e que licenciandos me acompanhariam. A ideia inicial era de que as professoras das turmas estivessem presentes e participassem ativamente das aulas, porém foram poucos os momentos em que isso ocorreu.

Quanto aos licenciandos que me acompanharam, todos do 2º ano (4º semestre) foram convidados e participaram aqueles que apresentaram interesse e disponibilidade, pois muitos trabalham e são de municípios distantes da escola.

Os quatro licenciandos entrevistados no ano de 2011 também foram convidados e, igualmente, de acordo com os seus interesses e disponibilidades, se posicionaram e um deles apontou a possibilidade de desenvolvimento das ações em um programa no qual era monitor e funciona aos finais de semana, pois não conseguiria acompanhar as aulas durante a semana. Tal possibilidade foi confirmada e apresentou-se como uma alternativa para a participação de mais licenciandos do 2º ano. Como os demais licenciandos que foram entrevistados em 2011 apresentaram dificuldades para o acompanhamento das aulas, convidei outros estudantes da turma, agora 3º ano (6º semestre), que moram no município da primeira escola e um deles aceitou participar.

Ao todo, então, seis licenciandos me acompanharam nas aulas, sendo quatro deles do 2º ano do curso e dois do 3º ano, ou seja, quatro estavam cursando a disciplina de graduação e dois já haviam cursado no 2º semestre de 2011, momento que um deles foi entrevistado.

---

<sup>89</sup> Como nessa etapa principal da pesquisa o foco voltou-se ao desenvolvimento das atividades na Educação Básica, o detalhamento das aulas da graduação não foi apresentado, principalmente por a disciplina ter seguido fundamentalmente a estruturação da oferta anterior (ensino com pesquisa; vivências; discussões a partir das vivências, textos, vídeos e músicas, priorizando o diálogo e as inter-relações).

Foi combinado com os licenciandos que ficaria responsável pelas aulas, o que não impossibilitaria intervenções e proposições em qualquer momento. Desse modo, no período de 5 de novembro a 27 de novembro de 2012 foram desenvolvidas as atividades para as turmas regulares de Educação Física e entre 18 de novembro e 9 de dezembro de 2012 para os participantes do programa aos finais de semana.

As turmas regulares foram do 2º e 3º anos do Ensino Médio<sup>90</sup> com, respectivamente, trinta e três e trinta e dois estudantes, os quais tiveram 2 aulas (com 50 minutos cada) por semana (uma na segunda-feira e uma na terça-feira). No total, o 2º ano teve 8 aulas e o 3º, 9, uma a mais porque em um dia que não teriam a aula posterior à de Educação Física, solicitaram a continuidade da atividade.

Aos finais de semana, mais especificamente aos domingos, foram 3 horas de atividades do projeto de ação libertadora em uma primeira escola, na qual seis pessoas (entre 12 e 18 anos) participaram, cinco meninos e uma menina<sup>91</sup>. Nas semanas seguintes, o programa não funcionou nesta escola, em consequência das férias do coordenador, o que fez com que iniciássemos em outra, desenvolvendo atividades em mais 3 domingos (9 horas), com um total de dez meninos<sup>92</sup> entre 11 e 18 anos, tendo os entrevistados entre 11 e 15 anos, estando na 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.

As entrevistas com os integrantes do projeto de ação libertadora<sup>93</sup> ocorreram nos últimos dias das aulas, ou seja, no dia 27 de novembro de 2012 com os estudantes das turmas regulares e no dia 9 de dezembro de 2012, com os participantes do programa aos finais de semana que estavam presentes e se disponibilizaram a ser entrevistados.

A realização das entrevistas ocorreu em uma sala anexa ao anfiteatro da escola, no caso dos estudantes das turmas regulares e nas escadarias da quadra com os participantes do programa aos finais de semana e contou com a seguinte questão orientadora: *Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?*

A gravação foi coletada digitalmente e individualmente, com a autorização prévia dos estudantes e participantes (Apêndices C e D).

<sup>90</sup> A escolha da etapa de ensino (Ensino Médio) ocorreu em decorrência do conteúdo Lazer e Trabalho, nas escolas estaduais (no Estado de São Paulo), constar no currículo do 3º ano (SÃO PAULO, 2008). Assim, a proposta inicial era acompanhar duas turmas do 3º ano que tivessem as 2 aulas de Educação Física nas segundas e terças-feiras [nossa (minha e dos licenciandos) disponibilidade de horários], o que não ocorria com uma das professoras, então, ao invés de duas turmas do 3º ano, participaram do projeto: uma do 2º ano e uma do 3º ano.

<sup>91</sup> Participaram somente neste dia, ou seja, não compareceram na outra escola.

<sup>92</sup> Nas escolas aos finais de semana, o projeto foi desenvolvido com os presentes no momento das atividades, não havendo a construção prévia de um grupo objetivando a sua ocorrência.

<sup>93</sup> Denominados, para facilitar a identificação, de estudantes: discentes das turmas regulares, e de participantes: educandos do programa aos finais de semana.

Com os licenciandos e licencianda presentes no último dia do projeto de ação libertadora (9 de dezembro de 2012), as entrevistas ocorreram, também, nas escadarias da quadra e com os dois licenciandos que não puderam ir, foram realizadas (no mesmo dia 9 de dezembro de 2012) em suas casas, tendo como interrogação orientadora: *Como foi o processo de construção do projeto, para você?*

Igualmente, a gravação foi coletada digitalmente e individualmente, com a autorização prévia dos licenciandos e licencianda (Apêndice A).

Sobre os nomes dos entrevistados (Quadro 2), os dos estudantes e participantes são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos. Quanto aos nomes dos licenciandos e licencianda são os reais [o uso dos nomes foi autorizado pelos mesmos (Apêndice A)].

Estudantes Turmas Regulares		Participantes Programa aos Finais de Semana	Licencianda/Licenciandos	
2º ano	3º ano		2º ano	3º ano
Passarim	Eduardo	Bruno – 1º ano	Gabriela	Caio
Carla	Enrique	Rafael – 7ª série	Rafael	Alexsandro
Henrique	Rangel	Messi – 7ª série	Alexandre	
Fran	São Paulo	Fael – 5ª série	Jean	
Liany	Marquim			
	Gollino			
	Fe			

**Quadro 2:** Estudantes, participantes, licencianda e licenciandos entrevistados (2º sem. 2012).

Informações sobre a participação no projeto de ação libertadora, dos estudantes, participantes, licenciandos e licencianda, são apresentadas nos quadros a seguir (Quadro 3 e Quadro 4):

<b>Escola</b>										
<b>Turmas Regulares</b>										
<b>2º ano</b>										
Total de Estudantes: 33										
<b>Data</b>	<b>05/11</b>	<b>06/11</b>	<b>12/11</b>	<b>13/11</b>	<b>19/11</b>	<b>20/11</b>	<b>26/11</b>	<b>27/11</b>	<b>Total Aulas</b>	
<b>Estudantes</b>										
<b>Presentes</b>	29	*	25	18	23	23	24	22		8
<b>Participantes</b>	29	26	18	16	21	21	18	20		
<b>Estudantes Entrevistados/Entrevistadas</b>										
<b>Passarim</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
<b>Carla</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
<b>Henrique</b>	X	X	X	X		X		X		6
<b>Fran</b>			X	X	X	X	X	X	X	6
<b>Liany</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
<b>Licenciandos que Acompanharam a Turma</b>										
<b>Alexandre</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
<b>Caio</b>			X		X		X			3
<b>Jean</b>					X					1
<b>Rafael</b>					X			X		2
<b>3º ano</b>										
Total de Estudantes: 32										
<b>Data</b>	<b>05/11</b>	<b>06/11</b>	<b>12/11</b>	<b>13/11</b>	<b>19/11</b>	<b>20/11</b>	<b>26/11</b>	<b>26/11</b>	<b>27/11</b>	<b>Total Aulas</b>
<b>Estudantes</b>										
<b>Presentes</b>	24	*	29	13	22	23	19	19	10	9
<b>Participantes</b>	24	22	24	13	17	16	13	12	8	
<b>Estudantes Entrevistados</b>										
<b>Eduardo</b>	X	X	X		X	X	X	X	X	8
<b>Enrique</b>	X				X		X	X	X	5
<b>Rangel</b>	X		X	X	X	X	X	X	X	8
<b>São Paulo</b>	X	X	X			X	X	X	X	7
<b>Marquim</b>		X					X	X	X	4
<b>Gollino</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
<b>Fe</b>	X	X	X	X	X	X			X	7
<b>Licenciandos que Acompanharam a Turma</b>										
<b>Alexandre</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
<b>Caio</b>				X					X	2
<b>Jean</b>					X					1
<b>Rafael</b>			X		X					2
* Somente foram registrados os/as estudantes que participaram efetivamente da aula.										

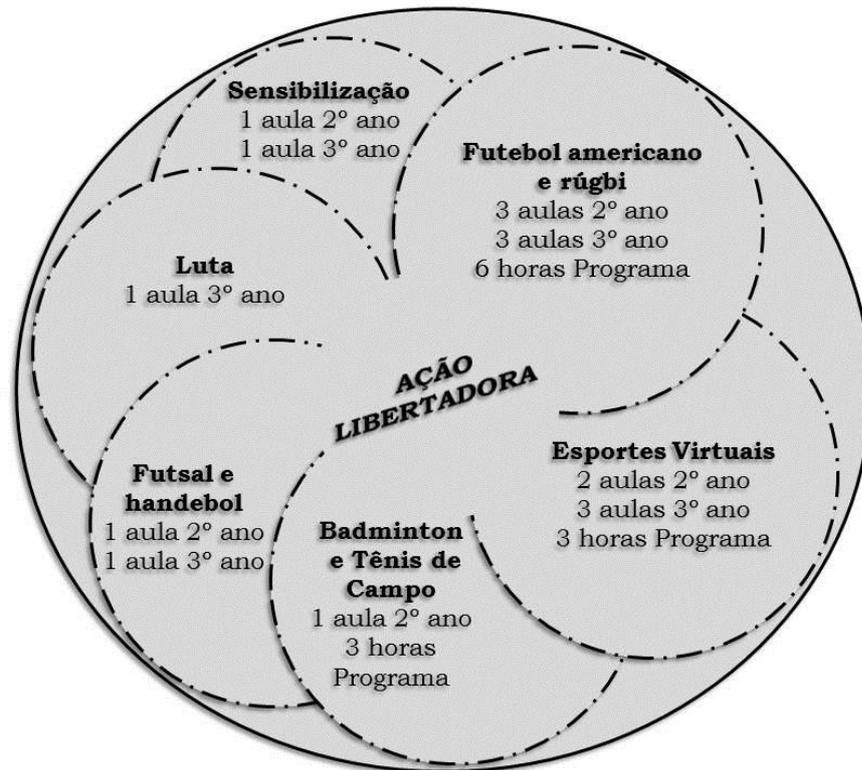
**Quadro 3:** Participações no projeto de ação libertadora: turmas regulares. Primeiramente é apresentada a quantidade de presentes e dos que efetivamente participaram das aulas, incluindo a quantidade total de aulas desenvolvidas. Na sequência, são apresentados os dias de participação dos estudantes e licenciandos entrevistados.

Escolas						
Programa aos Finais de Semana						
Data	Primeira Escola	Segunda Escola			Total Horas	
	18/11	25/11	02/12	09/12	3	9
<b>Participantes</b>						
Horas	3	3	3	3	3	9
Participantes	6	7	7	6	12	
Participantes Entrevistados						
Bruno – 1º ano		X	X	X	9	
Rafael – 7ª série		X	X	X	9	
Messi – 7ª série		X	X	X	9	
Fael – 5ª série		X	X	X	9	
Licenciandos/Licencianda que acompanharam a turma						
Alexandre	X			X	6	
Alexsandro	X	X	X		9	
Caio	X				3	
Gabriela		X	X	X	9	
Jean	X	X	X	X	12	
Rafael	X	X	X	X	12	

**Quadro 4:** Participações no projeto de ação libertadora: programa aos finais de semana. Primeiramente é apresentado o acompanhamento diário dos participantes das duas escolas, com a indicação da carga horária e da quantidade de educandos, incluindo a carga horária total do projeto de ação libertadora. Na sequência, são apresentados os dias que os participantes, licenciandos e licencianda entrevistados estavam presentes e a carga horária total que participaram.

Sobre as atividades desenvolvidas nas escolas e a suas cargas horárias (Figura 4), em síntese, foram:

- Sensibilização (Apêndice E);
- Futebol americano e rúgbi (Apêndice F);
- Esportes virtuais (Apêndice G);
- Badminton e tênis de campo (Apêndice H);
- Luta (Apêndice I);
- Futsal e handebol (Apêndice J).



**Figura 4:** Atividades desenvolvidas no projeto de ação libertadora.

Vale salientar que a lógica hegemônica de desenvolvimento de atividades<sup>94</sup> não foi utilizada, ao contrário, a proposta não ficou subjugada às amarras esportivas, de regras e procedimentos padronizados, normatizados e universalizados. A ênfase foi às possibilidades educativas das atividades, que na perspectiva libertadora (de Motricidade Escolar guiada por ócio-ação) importa-se fundamentalmente com as relações e inter-relações humanas e com a manifestação de suas subjetividades e intersubjetividades, em busca da superação de uma realidade opressora.

#### 4.1 Referencial Metodológico

Para a coleta e análise dos dados, o referencial filosófico-metodológico utilizado foi a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) que se preocupa com o estudo das essências, com a descrição direta de nossa experiência tal como ela é, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade<sup>95</sup>, da “constelação de Eus coexistindo em um mundo” (p.

<sup>94</sup> Arelada à perspectiva esportiva, de máximo rendimento, competição exacerbada e busca pela vitória a qualquer custo.

<sup>95</sup> Para Bicudo (1994): “A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da *intersubjetividade*” (p. 19).

88), de “Eus” dotados de sensações, de afetividade, de motricidade não passíveis de generalizações factuais, explicações causais ou hipotéticos a priori, ultrapassando o prejuízo do mundo objetivo, do movimento “natural” do conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2006).

A intenção de tê-la como diretriz deveu-se, então, à possibilidade de busca pela compreensão da essência do fenômeno (ao invés do fato), por aquilo que as experiências vividas pelas pessoas envolvidas no processo de pesquisa teriam a mostrar (MERLEAU-PONTY, 2006), pois nesta perspectiva filosófico-metodológica “O pesquisador ao mesmo tempo em que descobre, atribui significado àquilo que está descobrindo e vendo” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 101), ou seja, o caminho trilhado é compreendido ao caminhar.

Há, então, a valorização do que foi experienciado, visto, mas igualmente há o reconhecimento das dificuldades em compreendê-lo: “Nada é mais difícil do que saber ao certo *o que nós vemos*” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 91), pois a realidade é entendida como “[...] o compreendido, o interpretado e o comunicado [...] portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações” (BICUDO, 1994, p.18).

Essa dificuldade, porém, pode ser superada pela inserção, caracterizada pela convivência em interação e confiança (OLIVEIRA e col., 2009), na realidade pesquisada e pela descrição rigorosa das experiências ocorridas nela, revelando os dados que até então estavam encobertos<sup>96</sup> (pela não associação causal à hipótese de constância ou às explicações naturalizadas), o que significa que as experiências não são convertidas irracionalmente em dados, mas analisadas reflexivamente.

Portanto, como procedimento metodológico desvelante do real vivido, foi realizada a Análise do Fenômeno Situado (MARTINS; BICUDO, 1989; MACHADO, 1994; GONÇALVES JUNIOR, 2008; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2011).

Nesta, o fenômeno se mostra necessariamente nas descrições, havendo grande ênfase na descrição não interpretada (ingênua/genuína) das experiências vividas pelos sujeitos (situados), o que faz da entrevista um recurso metodológico coerente, pois possibilita a transcrição literal dos discursos pronunciados. Nessa entrevista, a interrogação procura ser não restritiva, sendo propostas questões abertas e o mais livre possível de juízos de valor e

---

<sup>96</sup> De acordo com Machado (1994): “Para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. Este ato, essencialmente um ato de pesquisa, no seu sentido intrínseco de circundar o tema investigado, é buscado na perspectiva de compreender o vivido e de transcender o empiricamente dado” (p. 35).

direcionamentos, nas quais os entrevistados possam falar à vontade, sem serem interrompidos (MARTINS; BICUDO, 1989).

Seguindo essa perspectiva é que foram propostas as questões utilizadas nas entrevistas realizadas na etapa prévia e na etapa principal desse estudo (*Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?* – licenciandas e licenciandos, 2º sem. 2011; *Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?* – estudantes e participantes, 2º sem. 2012; *Como foi o processo de construção do projeto, para você?* – licencianda e licenciandos, 2º sem. 2012).

Se na etapa prévia a prática social (o fenômeno situado) consistiu na construção de um lazer progressista, o que ocorreu em grande parte de uma disciplina de graduação (e por isso o apontamento específico do lazer progressista, ao invés da disciplina no geral, que poderia indicar, por exemplo, uma interrogação tal qual – *Como foi o processo de construção da disciplina, para você?*), na etapa principal o fenômeno situado e interrogado foi o próprio projeto de ação libertadora desenvolvido, pois no processo de construção dessa intervenção ficou percebido que o foco não era necessariamente o lazer progressista, enquanto referencial teórico (práxis inautêntica), mas as ações libertadoras sob sua perspectiva (viés do ócio, em detrimento do negócio). Por isso, a interrogação situada no lazer progressista (*Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?*) foi alterada para o outro fenômeno percebido em processo, o próprio projeto de ação libertadora (*Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?*; *Como foi o processo de construção do projeto, para você?*).

Partindo dos discursos coletados e cuidadosamente transcritos literalmente, depois de repetidas escutas tentando preservar a forma pela qual o sujeito apresentou em sua descrição, cada parte do dado (discurso) é investigada sob a perspectiva dos significados atribuídos pela própria pessoa entrevistada<sup>97</sup>, para que possa ser formado um sentido geral para o conjunto de proposições (MARTINS; BICUDO, 1989).

Essa análise do individual é denominada de enfoque ideográfico (análise ideográfica) do fenômeno e parte das descrições individuais ingênuas (genuínas), caminhando para a atribuição de significados pelo pesquisador, que leva em consideração a relevância do dado em relação à pesquisa. Neste processo de atribuição de significados, unidades são destacadas (identificação das unidades de significado) nas descrições, ou seja, frases que situam perspectivas do fenômeno são sublinhadas e posteriormente transformadas em discursos interpretados pelo pesquisador (essência discursiva – movimento em busca da

<sup>97</sup> Para isso, a convivência em interação e confiança é indispensável, como ressaltado anteriormente.

síntese, entendida como essência do discurso), buscando preservar as ideias expressas, para posteriormente reagrupar todas as unidades de significados transformadas, de modo que seja obtida uma estrutura individual do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1989).

Seguindo a análise, é iniciado o enfoque nomotético (análise nomotética) no qual há a passagem do individual para o geral, objetivando desvelar a estrutura geral do fenômeno. Para isso, as convergências (caracterizadas como a estrutura geral do fenômeno) e divergências (percepções particulares) que se mostraram nos casos individuais são agrupadas em categorias abertas<sup>98</sup>, representando o que de geral se apresentou nas relações vividas percebidas pelo pesquisador. Encerrando os momentos metodológicos, há a formulação explícita de generalidades (da estrutura do fenômeno considerado como um todo), ou seja, a expressão das verdades<sup>99</sup> gerais (situadas) encontradas, associadas à interrogação crítica sobre suas possíveis afirmações (MARTINS; BICUDO, 1989).

## 4.2 Metodologia

A análise do fenômeno situado nessa tese foi feita e será apresentada a partir dos seguintes momentos: análise ideográfica e análise nomotética.

**Análise Ideográfica** (análise individual do fenômeno):

- Discurso e unidades de significado [discursos expressos na íntegra (descrição ingênua/genuína), com as unidades de significados sublinhadas (atribuição de significados) e numeradas para preservar a origem das mesmas];

- Essência discursiva (estrutura individual do fenômeno compreendida).

**Análise Nomotética** (análise geral do fenômeno):

- Quadro nomotético [representação tabelar<sup>100</sup> do agrupamento das unidades de significado (convergências e divergências) em categorias];

- Categorias (exposição das ideias manifestadas utilizando excertos dos discursos genuínos dos entrevistados);

- Ilustração nomotética [representação iconográfica<sup>101</sup> da estrutura geral do

<sup>98</sup> Categorias entendidas como “[...] grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado” (BICUDO, 1994, p. 22) e abertas “[...] porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquérito investigada” (BICUDO, 1994, p. 22).

<sup>99</sup> A verdade é a advinda da análise (descritiva e reflexiva) de situações vividas (MERLEAU-PONTY, 2006), é o desocultamento, a “mostração” do que é essencial ao fenômeno (BICUDO, 1994).

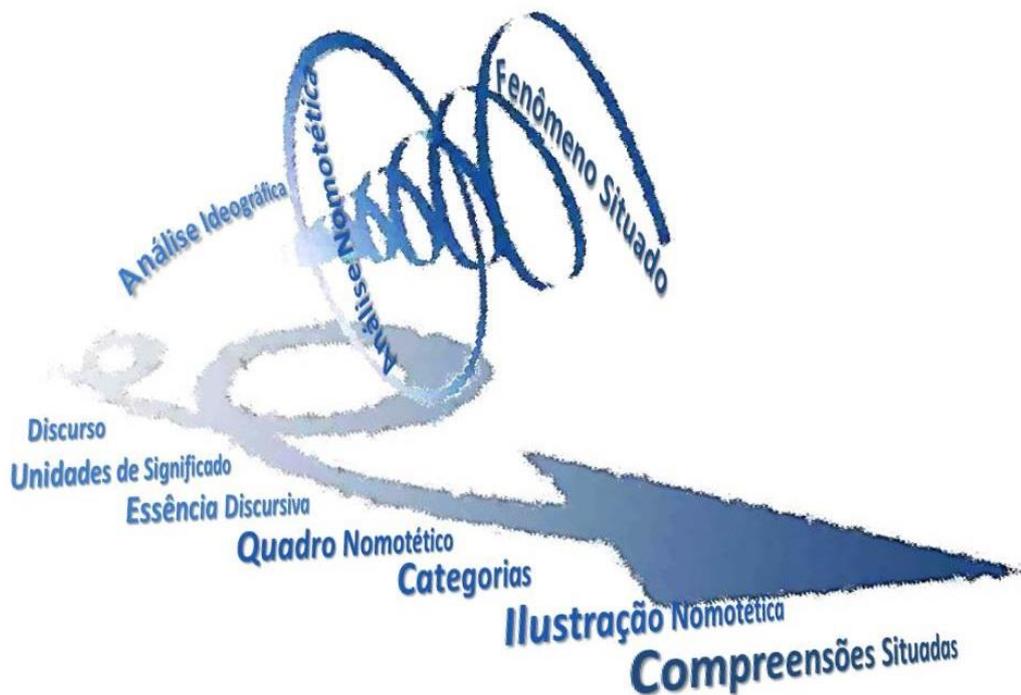
<sup>100</sup> Em forma de tabela.

<sup>101</sup> Representação visual utilizando símbolos e imagens.

fenômeno (1º momento da formulação explícita das generalidades<sup>102</sup>);

- Compreensões situadas (2º momento da formulação explícita das generalidades, que enfatiza a análise das asserções desveladas<sup>103</sup>).

As etapas mobilizadoras do desvelamento do fenômeno em questão, ação libertadora na escola, também estão representadas esquematicamente na figura a seguir (Figura 5) e sintetizam a Análise do Fenômeno Situado realizada:



**Figura 5:** Esquema das etapas da Análise do Fenômeno Situado.

Os elementos constituintes da representação esquemática da Análise do Fenômeno Situado não foram inseridos ao acaso. A gradação de cores ilustra o encobrimento do fenômeno no início do processo de análise, o qual vai sendo desvelado, compreendido pelo pesquisador, tornando-se mais nítido. A seta demonstra o caminho a ser trilhado e todo o rigor indispensável para a análise. Finalmente, o círculo sinaliza a necessidade de “dar a volta” ao redor do fenômeno em busca de suas faces e interfaces, que serão compreendidas seguindo o movimento vital humano, representado pela espiral, que não gira em torno de si em uma rotação que não leva a lugar nenhum, ao contrário, segue sempre adiante, constituindo-se e reconstituindo-se com aproximações aos pontos anteriores, mas jamais retornando ou permanecendo inalteradamente no estado dantes experienciado.

<sup>102</sup> Momento de apresentação da estrutura do fenômeno considerado como um todo; da expressão das verdades gerais (situadas) encontradas.

<sup>103</sup> Momento de realização de interrogações sobre as verdades (situadas) desveladas.

## 5 DESVELANDO COMPREENSÕES

Desvelando compreensões é a mobilidade intencional de estruturação dos resultados, obtida pela descrição rigorosa das percepções sobre a ação proposta<sup>104</sup>, visando compreendê-la a partir das pessoas envolvidas com a mesma.

Assim, a apresentação dos resultados e a sua conseqüente interpretação partiu fundamentalmente das percepções dos entrevistados<sup>105</sup> e como os discursos coletados relacionam-se a 2 grupos distintos (estudantes e participantes; licencianda e licenciandos), as análises ideográficas e nomotéticas estão divididas em 2 momentos<sup>106</sup> (um para cada grupo).

Iniciando, então, a exposição das análises, na seqüência está a estruturação das compreensões do grupo dos estudantes e participantes acerca do projeto de ação libertadora desenvolvido nas duas escolas (Ensino Médio e programa aos finais de semana), no 2º semestre de 2012.

### 5.1 Estudantes e Participantes

Primeiramente é detalhada a análise ideográfica do discurso de todos os entrevistados e após, a análise nomotética.

A ordem de apresentação dos discursos seguiu a seqüência ocorrida na coleta (estudantes do 2º ano e estudantes do 3º ano do Ensino Médio; participantes do programa aos finais de semana).

#### 5.1.1 Análise Ideográfica – estudantes e participantes

##### 5.1.1.1 Estudante Passarim (2º ano – 27/11/2012<sup>107</sup>)

---

<sup>104</sup> Projeto de ação libertadora nas aulas do componente curricular Educação Física (em três escolas de Educação Básica).

<sup>105</sup> Para manter a coerência metodológica, as percepções (discursos) coletadas nas entrevistas são expostas integralmente no corpo da tese, enfatizando não somente a etapa compreensiva, mas a descritiva originária.

<sup>106</sup> A seqüência da apresentação dos grupos, além de ser a mesma das entrevistas realizadas, revela a intenção de mostrar as percepções dos estudantes e dos participantes da Educação Básica sobre a ação desenvolvida (contextualizando-a), antes de revelar as compreensões que os licenciandos e licencianda tiveram em relação às participações (dos estudantes e participantes) no projeto de ação libertadora.

<sup>107</sup> Ano ou série cursada e data de realização da entrevista.

#### 5.1.1.1.1 Discurso e unidades de significado

Fábio<sup>108</sup> – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Passarim – A, o projeto foi legal, né? A classe inteira se interagiu. É, tem gente, assim, tipo, amigos que eu não converso, que eu conversei agora, nesse projeto. É, interagi com meninas, amigos que também, que eu não conversava muito.<sup>1</sup> É diferente o projeto. Foi, na, na Educação Física a gente só joga bola, bola, bola ou é vôlei. Agora teve esse projeto novo, que foi brincadeira que eu nunca tinha conhecido. É, igual o videogame também, é a primeira vez que eu tô vendo, que também é legal. Bastante, bastante gente da sala gostou. Esse projeto, brincadeiras novas que eu conhecia de um jeito e o senhor, o senhor fez do outro. Foi bem legal mesmo o projeto.<sup>2</sup> Acho que também, poderia no próximo ano, fazer, começar desde o primeiro bimestre essas brincadeiras novas, pra, pra não ficar no futebol, futebol, futebol que, é cansativo futebol. Interagir com outras brincadeiras pra todo mundo se divertir. Porque futebol é só homem, só homem. É cinco de um lado e cinco do outro.<sup>3</sup> Tem projeto que é, que é de dois e dois, faz virar quatro e quatro ou, faz todo mundo jogar, todo mundo se interagir.<sup>4</sup> Porque tem gente aqui da sala, de quarenta, vinte joga e vinte fica assistindo. Agora, o professor orienta aí e de quarenta, trinta e cinco joga, a maioria joga. Então foi bem divertido mesmo.<sup>5</sup>

Fábio – Bom, bacana esse retorno, hein? E aí, mais alguma coisa que você queira falar, sobre o projeto?

Passarim – A, foi, foi legal, ficar essas, essas duas, três semanas aí jogando esses jogos diferentes que eu nunca tinha visto.<sup>6</sup>

Fábio – Pô, bacana, bacana saber (risos). Mais alguma coisa a acrescentar?

Passarim – Só isso, só.

#### 5.1.1.1.2 Essência discursiva

Diz que o projeto favoreceu a interação entre todos da classe, que conversou com pessoas que antes não interagiam, incluindo meninas (unidades 1 e 4<sup>109</sup>) e que antes do

<sup>108</sup> No texto de qualificação havia a nomeação pesquisador e estudante, o que entendemos que estava impessoal frente à perspectiva de pesquisa utilizada. Assim sendo, foram inseridos os nomes dos entrevistados, e o meu nome, no lugar de pesquisador.

<sup>109</sup> Identificação das unidades de significado, visando facilitar o retorno aos trechos do discurso.

projeto a metade da sala ficava apenas assistindo e que agora a maioria participa e se diverte (unidade 5).

Fala que gostou de participar do projeto porque realizou brincadeiras novas e com modificações e que antes do projeto só jogavam futsal ou vôlei (unidades 2 e 6)

Indica que, no próximo ano, o projeto poderia começar desde o primeiro bimestre, porque somente o futsal é maçante (unidade 3).

### **5.1.1.2 Estudante Carla (2º ano – 27/11/2012)**

#### **5.1.1.2.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Carla – Foi muito bom, eu gostei. Porque esses jogos novos, momentos assim, eu gostaria mesmo na Educação Física. Que colocasse mesmo, porque só vôlei e futebol eu já não, eu já não gosto muito, vai (fala rindo) enjoando. É bom, novos assim<sup>1</sup>, é bom também esse projeto que teve, que deixa todo mundo jogar, porque senão, quando é futebol é só menino, vôlei, só menina. Então, aí vira essa confusão. E esse projeto, eu gostei muito, ter vindo na escola.<sup>2</sup>

Fábio – Mais alguma coisa, pra dizer sobre?

Carla – Não (risos).

Fábio – É?

Carla – (Fala rindo) Não.

#### **5.1.1.2.2 Essência discursiva**

Diz que o projeto foi bom porque fizeram novos jogos e que realizar somente vôlei e futsal aborrece (unidade 1).

Relata que gostou do projeto porque possibilitou que todos jogassem juntos, não ficando somente no futsal para os meninos e no vôlei para as meninas (unidade 2).

### **5.1.1.3 Estudante Henrique (2º ano – 27/11/2012)**

### 5.1.1.3.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Henrique – A, foi bem legal, valeu a aula. Não tinha muito costume de fazer. Por exemplo, tinha aula que eu não fazia nada, ficava sentado só observando, porque, formava um time de futebol e aí jogava entre eles e aí, mesmo se você entrasse eles tocavam entre eles, muito. E com, com o projeto, mudou, todo mundo jogou, todo mundo brincou, se divertiu, foi bem legal.<sup>1</sup>

Fábio – Mais alguma coisa, que você tem pra falar sobre?

Henrique – A, futebol americano eu gostei. Gostei mesmo, nunca tinha jogado. O, o XBox também foi bem legal, só tinha que mudar um pouco os esportes, foi muito futebol, vôlei. Mais o boxe, ia ser mais legal.<sup>2</sup> Foi bem legal o projeto.

Fábio – A, bacana. E aí, o futebol, vôlei, você está falando do, do Xbox?

Henrique – Dos (fala rindo) dois. Eu não sou muito fã de futebol. Gosto mais de boxe, essas coisas. Futebol americano eu achei bem legal, gostei mais, muito de jogar.

Fábio – Hum, bacana. Mais alguma coisa?

Henrique – Só.

### 5.1.1.3.2 Essência discursiva

Fala que antes do projeto ficava somente sentado, porque nos jogos os discentes não passavam a bola para ele e com o projeto todos jogaram, brincaram e se divertiram (unidade 1).

Apona que gostou das novas atividades, mas que no videogame poderia ter variado as modalidades jogadas (unidade 2).

### 5.1.1.4 Estudante Fran (2º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.4.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Fran – A, eu gostei, por causa que, aprendeu mais, é, a pessoa ter mais, tipo,

num jogo, de, por exemplo, de futebol, é, ter dupla. Igual, no futebol americano, é, os meninos só pegam e jogam só pra eles. Aí deu pra desenvolver, passar, todo mundo pra todo mundo e aí todo mundo jogava um pouco, entendeu? Desse jeito. Eu gostei disso, no, no projeto.<sup>1</sup> Que, quem sabe eles não, não começam também a passar para as meninas, não só jogar eles. E, a, acho que isso, e, deu pra também pra, pra entender que, tipo, não é só competitividade<sup>2</sup>, competi (risos). A, é isso aí.

Fábio – Competitividade.

Fran – Competitividade, é isso daí. É mais assim, jogar em parceria. Aí, dá pra acrescentar isso, né? Nas aulas de Educação Física, porque é bom, sabe?<sup>3</sup> (Risos) Eu sou tímida (risos).

Fábio – Tímida? Poxa, está falando bastante!

Fran – É difícil, né? Tá bom.

Fábio – Fica à vontade. Tem mais alguma coisa, das outras atividades?

Fran – Não, é, é, tem, igual, aí eu aprendi esse jogos aí de futebol americano, eu, eu não sabia. Aquele outro jogo que eu também não sabia. Eu nunca, tinha ouvido falar do, desse esporte. Eu nem sabia que existia. Aí deu pra aprender um pouco de cada esporte, igual o futebol americano que eu nunca tinha jogado. Esse também que eu nunca tinha jogado. E agora que esse do, do videogame que eu, só o que eu já joguei, é, boliche e tal, mas as outras modalidades de esporte eu não tinha jogado no videogame.<sup>4</sup>

Fábio – Bacana, mais alguma coisa que você queria falar, sobre o projeto?

Fran – A, tô falando tudo. Sei lá, não sei, eu acho.

Fábio – Não? Tudo bem.

Fran – Tá bom, tá bom.

#### **5.1.1.4.2 Essência discursiva**

Expõe que em uma atividade desenvolvida no projeto a bola foi passada para todos (unidade 1) e que isso pode ser um estímulo para os meninos passarem a bola para as meninas, não precisando ter só competição (unidade 2), pois jogar em parceria é possível e é bom (unidade 3).

Revela que aprendeu novos jogos que ainda não conhecia ou não havia jogado (unidade 4).

### 5.1.1.5 Estudante Liany (2º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.5.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Liany – Não, foi, foi bom, foi, a gente se, se deu mais. Pegou mais intimidade com o outro. Misturou assim, é, masculino e feminino, mistura. Foi bem legal, eu achei bem interessante. Aí deu mais vontade de participar, mesmo. Aí, por isso que eu tô participando, é, todas as vezes que tem. E, só.<sup>1</sup>

Fábio – Bacana, mais alguma coisa, das atividades que foram feitas?

Liany – Todas, eu achei bem legal. É, principalmente esta que está tendo. As outras também, de fisicamente, foi interessante.<sup>2</sup> E, só.

Fábio – Mais alguma coisa?

Liany – Não, acho que não.

#### 5.1.1.5.2 Essência discursiva

Relata que a turma se relacionou mais, interagindo meninos e meninas, o que despertou a vontade de participar de todas as aulas do projeto (unidade 1).

Conta que as atividades foram legais e interessantes (unidade 2).

### 5.1.1.6 Estudante Eduardo (3º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.6.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Eduardo – A, o desenvolvimento foi bom, pena que tem poucos alunos que participam, mas a maioria que já não começava a participar, agora começou a participar também.<sup>1</sup> Eu acho que também falta um pouco de cobrança dos professores, né? Que nem no caso das pessoas que vem de fora, vem e cobra bastante, aí todos os alunos fazem, todos os alunos desenvolvem o trabalho. Todos eles, é, acreditam no projeto.<sup>2</sup> Agora, a maioria dos professores que chega ali de Educação Física, vão lá, pega a bola, deixa ali pra jogar, aquela

tal e coisa, senta. Não tem a cobrança que tem, que nem você que vem de fora. Porque isso, eu acho que se eles focassem um pouco, um pouco mais, os alunos iam acreditar e iam desenvolver o trabalho.<sup>3</sup> Tá certo que tem aqueles que são sedentários, que até, em sete aulas, a maioria não queria participar. Mas no decorrer de um ano, por exemplo, que nem a gente tava numa sala, dá pra elas participar, bastante gente, e quem não participa pode começar até a participar, a fazer a práticas de esportes para desenvolver isso e deixar o sedentarismo um pouco de lado.<sup>4</sup> Porque muitas pessoas também que são sedentárias, né? Que não gostam de fazer atividade física, que não querem nada, mas aí é uma boa, uma boa incentivo para que eles possam a começar a fazer esse trabalho também.

Fábio – Mais alguma coisa?

Eduardo – Não, tá bom.

Fábio – E das atividades que foram desenvolvidas?

Eduardo – As atividades é legal. Só que eles não vão aprender novas coisas, né? Tipo o futebol americano, é uma, é um esporte que não é muito aqui do nosso país, né? Aqui no Brasil, mas é importante você aprender a desenvolver também. Aprender isso, a ter o aprendizado, uma hora que, porque um dia você pode crescer e pode ensinar seus filhos, seus netos, aprender a brincar disso, alguma coisa. Não, uma brincadeira diferente, não sempre ficar na mesmice, só, só o futebol, só o vôlei, só, só os esportes que é aqui do Brasil especificamente, né? Pode ser os, os esportes de outros países também, né? Ensinar outras culturas, desenvolver outros esportes.<sup>5</sup>

Fábio – Hum, e a forma que foram desenvolvidas, que foi desenvolvida a, as atividades, o que, que você achou? Porque tem, a, o futebol americano a gente desenvolveu, mas qual a forma que foi desenvolvida? O que, que você acha?

Eduardo – Não, foi bom, apesar de não ter a prática, eu acredito que, a gente tivesse um pouco mais tempo, no decorrer de um ano, por exemplo, se a gente tivesse desde o início pegando no pé, a gente podia até, aprender um pouco mais, ter jogado um pouco mais, ter praticado um pouco mais. Poderia ter sido melhor, mas foi bom do jeito que foi. Apenas duas aulas a gente aprender o que aprendeu, né? De forma que a gente nem fazia isso, né? Não tá, não sabia nada do contexto do futebol americano. Hoje até sabe, pelo menos o básico, vamos se dizer, pelo menos o básico, a gente tem.<sup>6</sup>

Fábio – Bacana, mais alguma coisa?

Eduardo – Não, só.

### 5.1.1.6.2 Essência discursiva

Manifesta que a maioria que não participava, começou a participar (unidade 1) e que falta um pouco de cobrança dos professores (unidade 2) que somente deixam a bola para os estudantes jogarem (unidade 3).

Fala que o desenvolvimento de um conteúdo pouco utilizado no país é importante para que, futuramente, seja ensinado para os filhos e os netos, não ficando na mesmice do futebol e do vôlei (unidade 5).

Conta que foi bom aprender, em apenas duas aulas, o que aprenderam sobre um conteúdo e que se o projeto tivesse sido desenvolvido desde o início do ano, poderia ter sido ainda melhor (unidade 6) e os que ficaram sem participar, poderiam começar a participar um pouco (unidade 4).

### 5.1.1.7 Estudante Enrique (3º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.7.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Enrique – A, eu achei interessante, porque, tipo assim, eu participei pouco. Porque eu faltei bastante, mas o que eu participei, eu aprendi fazer esportes diferente, não ficar naquela mesma coisa, sabe? De quadra, de classe, só isso não é bom, aí nós foi fazer esporte.<sup>1</sup> O esporte que eu peguei aqui foi a luta. Aí eu vi como é a luta, né? Não é como eu pensava. É um esporte que você não precisa machucar o seu adversário. Ele pode estar ali como amigo seu, não precisa ter muito contato físico. Por causa daquela técnica que você usou, dos prendedor, foi muito interessante porque você não precisava ter contato físico e isso também não constringia as meninas que estavam participando. Eu achei interessante.<sup>2</sup> Aí a outra passagem que eu tive foi nessa passagem do videogame, que eu achei interessante porque todo, a sala fez um plano pra trabalhar em equipe, pra poder ganhar o jogo, mesmo que fosse com a máquina, mas nós trabalhando junto pelo menos uma vez, nós fizemo essa atividade. Muito interessante e eu acho muito bom<sup>3</sup>, porque nos meus três anos que eu tô aqui, nunca teve uma atividade como essa, porque sai daquele cotidiano. Na hora todo mundo pensou, a, vai ser chato, mas não foi, porque nós viu como foi as coisas.<sup>4</sup> Aquela charge do, não é nem preciso ser tudo colocado certim, quadradim, quadradim, nós ficar com o olho no

texto. Ter vergonha. Senão, cê fica ali e não sabe o motivo de você tá fazendo aquilo ali.<sup>5</sup> Aí aqui nós teve um motivo, falou assim, ó, nós vamos jogar videogame, mas pra quê? Aí no final, explicou, nós vai jogar videogame, pra trabalhar em equipe, pra poder ganhar da máquina, pra ver como é que é o nosso relacionamento em equipe. E o da, da luta, o raciocínio foi, você poder lá, com seu adversário, você sem contato muito físico, pra não machucar, você poder tirar o prendedor dele e ganhar a luta. É só isso, não precisava de muita coisa.<sup>6</sup>

Fábio – Bacana, mais alguma coisa pra acrescentar?

Enrique – A, eu recomendo fazer novamente, ano que vem, porque eu já tô saindo, né? Mas, ano que vem, se puder, participar, fazer outro, como é que eu posso dizer? Outras atividades dessas. Essas atividades são boas, porque, ter uma experiência boa.<sup>7</sup> Como a nossa escola já não é bem falada. Essa atividade mostra que a nossa escola pode sim ser bem falada, nem que seja com uma atividade, que todo mundo não vai dar importância na hora que for começar. Mas na hora que ver que tá fazendo, que dá resultado, vai ver que é bom e vai, melhora a escola, porque melhora o comportamento, as pessoas conversam mais.<sup>8</sup> Tinha pessoas que não conversavam na nossa sala, que tão conversando por causa dessa atividade.<sup>9</sup>

Fábio – Ô, legal, hein? Bacana.

Enrique – Encerra aqui.

Fábio – Mais alguma coisa?

Enrique – Não, não.

#### **5.1.1.7.2 Essência discursiva**

Narra que foi interessante aprender a fazer atividades diferentes (unidade 1), pois nunca tiveram conteúdos que saíssem do cotidiano e por isso, pensaram que seria ruim, mas não foi, porque perceberam como foi o seu andamento (unidade 4), que, por exemplo, não é preciso machucar o concorrente<sup>110</sup>, porque ele pode estar ali como amigo e que isso favorece a participação das meninas (unidade 2).

Discorre que, em uma atividade, a turma fez um plano pra trabalhar em equipe e trabalharam juntos pelo menos uma vez (unidade 3 e 6) e que em outra, a preocupação era atingir o objetivo, mas sem ferir os outros (unidade 6).

---

<sup>110</sup> Utilização da palavra concorrente, em contraposição ao vocábulo adversário. Enquanto o termo adversário enfatiza o contrário e o adverso (o distanciamento), concorrente denota a aproximação, o correr juntamente (a aproximação).

Recorda da história em quadrinhos que foi utilizada na primeira aula e diz que é preciso refletir sobre as coisas e não simplesmente aceitá-las (unidade 5).

Recomenda que o projeto seja desenvolvido no próximo ano, para que os estudantes tenham experiências boas (unidade 7) e para que haja uma melhora na escola, pois o comportamento muda, as pessoas conversam mais (unidade 8), inclusive pessoas da própria sala que estão conversando por causa do projeto (unidade 9).

### 5.1.1.8 Estudante Rangel (3º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.8.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Rangel – É, bom. Quando eu cheguei aqui na escola, né? Era sempre essa coisa aí, do professor chegar lá, só sentar e jogar os material tudo pros moleques jogar. Daí às vezes, os moleque queria jogar uma coisa. A professora queria passar uma coisa e os moleque falava, falava e ela deixava eles, na mão de Deus.<sup>1</sup> Aí, o senhor chegou com esse projeto aí, eu gostei bastante, porque, igual, o futebol americano eu nunca tinha visto uma bola assim, pessoalmente. Aí, foi, a, uma atividade nova, né? Agora, esse, de peteca também, que é novo também.<sup>2</sup> Eu aprovo isso aí, porque, agora, a escola tá precisando disso aí agora. Porque agora tá chegando os moleque novo, né? Querendo aprender mais<sup>3</sup>, porque, isso, é, isso que é do, que os professor tavam passando aqui. Igual a (nome da professora de Educação Física) e os outros professor antes de você, passava coisa que os do parquim dava pra passar, futebol, vôlei e era só. Aí o senhor ensinou o projeto aí. Eles foi, dá pra, é, é, como se diz? Aprender novas coisas<sup>4</sup>, o povo que tá chegando agora e, parece que, a, eu aprovo isso aí. Eu acho que, que, muita gente que vai aprovar isso aí, sim.<sup>5</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar? Sobre a sua experiência em fazer as atividades?

Rangel – É, a experiência, então, igual você viu aí, que eu tô vindo sempre, que eu quero aprender mais. E, igual, eu vejo que muita gente também tá querendo aprender mais com isso aí, é, buscar algo novo, tipo assim, de experiência.<sup>6</sup> Porque, muita gente nunca viu outras atividades fora disso aí. Era atividade simples<sup>7</sup>, aí, com essas daí, ó, eu tô achando bacana também. Eu tô participando mais da Educação Física, agora, do que das aulas normal. Igual, eu ficava, na Educação Física, eu ficava mais pra fora aqui, conversando<sup>8</sup>, ficava quase

todo mundo sentado ali. Aí, das vezes dava uma animada a sala e jogava, alguns. Agora com essas atividades novas, né? Tá um, tipo assim, um querendo bater a meta do outro, querendo ser melhor que o outro ali, né? Querendo ser melhor e é até melhor, né? Tipo assim, a, a, tem a competição, né? Porque antes era jogado, você jogava só por jogar. Agora não, agora, eu gostei, pra caramba.<sup>9</sup> E é isso aí.

Fábio – Bacana, mais alguma coisa pra acrescentar?

Rangel – Vamo vê. Não, só mesmo.

#### **5.1.1.8.2 Essência discursiva**

Conta que nas aulas os professores sentavam e deixavam os materiais para os estudantes jogarem (unidade 1) futebol e vôlei e com o projeto foram ensinados novos conteúdos (unidade 4), atividades que não conhecia (unidade 2). Muitos nunca tinham visto outras atividades que não fosse futebol e vôlei (unidade 7).

Diz que antes, quase todos ficavam sentados e às vezes, alguns animavam e jogavam, mas agora tem um objetivo (unidade 9), por isso está participando, para aprender mais, buscar algo novo, novas experiências (unidade 6). Antes não participava das aulas e agora está participando mais das aulas de Educação Física, do que dos outros componentes curriculares (unidade 8).

Comenta que aprova o desenvolvimento do projeto porque os novos estudantes que estão chegando querem aprender mais (unidade 3) e também vão aprová-lo (unidade 5).

#### **5.1.1.9 Estudante São Paulo (3º ano – 27/11/2012)**

##### **5.1.1.9.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

São Paulo – Eu acho que foi uma coisa nova, que a gente teve a oportunidade, hoje, de fazer, é, que foi bom pra gente, que surpreendeu. A gente viu como é a Educação Física, agora, não como só, chegar na quadra e ir já jogando, já. Tem que, fazer brincadeiras novas, é, exercícios novos, né? E buscar, conhecimento sobre Educação Física. E foi isso que eu entendi sobre Educação Física, entendeu? Uma coisa que a gente vai, é, é, desenvolvendo durante a Educação Física, que a gente vai entendendo sobre isso.<sup>1</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

São Paulo – Acho que só.

Fábio – E a sua participação nas atividades?

São Paulo – Olha, eu não ti, não pude vim em um dia, então, mas no resto eu vim. Participei, eu gostei das brincadeiras. Eu achei novas, que eu nunca tinha participado, que nem o futebol americano, lá, que não dá pra jogar no chão, essas coisas. Achei a fitinha legal. Agora, videogame de, de esporte, achei muito legal, uma coisa nova.<sup>2</sup>

Fábio – Bacana. Mais alguma coisa, pra acrescentar?

São Paulo – Não (risos).

#### 5.1.1.9.2 Essência discursiva

Fala que perceberam que não basta chegar na quadra e ir jogando, é preciso fazer brincadeiras novas e desenvolver conhecimentos (unidade 1).

Expõe que gostou das brincadeiras que nunca tinha feito e da forma que foram realizadas, por exemplo, jogando futebol americano usando fitas de tecido, não precisando derrubar as pessoas no chão (unidade 2).

#### 5.1.1.10 Estudante Marquim (3º ano – 27/11/2012)

##### 5.1.1.10.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Marquim – A, eu vim, acho, que em duas aulas, então não deu pra pegar muito bem, mas eu percebi que, que antes, a sala num, quase ninguém participava da Educação Física. De vez em quando era nós os meninos, mas as meninas, nunca. Aí deu pra juntar, jogar os homens e as meninas, junto. Eu gostei dessa parte, por causa disso. Mas não deu pra eu vim porque eu machuquei o pé e não deu pra jogar, mas foi bom.<sup>1</sup>

Fábio – Bacana. Mais alguma coisa pra, pra acrescentar? E a sua participação nos dias que você veio, alguma coisa pra falar?

Marquim – A, então, é, eu gostei porque, por causa das meninas que jogou também, é, jogar a sala inteira, porque ninguém jogava, ficava parada, todo mundo sentado.<sup>2</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Marquim – (Faz que não, com a cabeça).

#### **5.1.1.10.2 Essência discursiva**

Fala que percebeu que anteriormente quase ninguém participava, principalmente as meninas e que no projeto foi possível jogar meninos e meninas juntos (unidade 1 e 2).

#### **5.1.1.11 Estudante Gollino (3º ano – 27/11/2012)**

##### **5.1.1.11.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Gollino – A, eu gostei porque eu aprendi uma modalidade nova de esporte, que eu não sabia, que era o futebol americano.<sup>1</sup> E deu mais união com a sala, todo mundo jogava. Antes as meninas nem entrava na, na quadra. Elas iam pra outra quadra, ficava lá, é, a aula inteira e depois só vinha responder a chamada. Então eu gostei porque uniu a sala, todo mundo começou a jogar e foi legal.<sup>2</sup> Podia desenvolver mais, sabe? Tentar fazer isso pra quase todas as salas.<sup>3</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Gollino – Só.

Fábio – E da sua participação nas aulas? Tem alguma coisa pra dizer?

Gollino – A, eu gostei, meu.

Fábio – Mais alguma coisa pra dizer?

Gollino – Só.

##### **5.1.1.11.2 Essência discursiva**

Diz que gostou porque aprendeu uma nova modalidade esportiva (unidade 1).

Relata que a turma ficou mais unida, pois todos jogavam e que anteriormente as meninas nem entravam na quadra e só apareciam para responder a chamada (unidade 2).

Recomenda desenvolver o projeto com mais turmas, com quase todas as salas (unidade 3).

### 5.1.1.12 Estudante Fe (3º ano – 27/11/2012)

#### 5.1.1.12.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Fe – A, eu acho que foi legal, eu nunca tinha tido uma aula de Educação Física com futebol americano, com, com, com, é, handebol. Handebol faz muito tempo, só lá em (nome da cidade), quando eu morava, eu tinha.<sup>1</sup> Acho que foi legal, ter menino e menina junto também. Ninguém se machucou, foi tudo tranquilo. Tudo, não teve contato, né? O futebol americano, foi com a faixa lá, que foi legal também.<sup>2</sup> A, eu gostei do projeto, positivo, meu. Acho que dá pra usar nas aulas, bem mais legal, bem mais criativo. Antes de você entrar, não tinha nada, assim, programado. O pessoal pegava a bola lá e jogava na quadra e acabou.<sup>3</sup> Nem, a maioria, só a metade da classe jogava, se fosse isso, né? Quatro alunos jogavam. Agora é a classe inteira, né?<sup>4</sup> Então, é, eu acho que, no caso, não sei se você vai estar aqui o ano que vem, pros próximos alunos. Eu acho que vai ser legal, meu, bem mais legal do que a Educação Física que já tinha.<sup>5</sup>

Fábio – Bacana. Mais alguma coisa pra acrescentar?

Fe – A, é isso, eu acho que foi (fala rindo) positivo, meu. Eu gostei mesmo, que ninguém se machucou. Todo mundo, interagiu ali, os amigos tudo.<sup>6</sup> Quem não, não tinha muita amizade, acabou tendo, jogando junto. Foi legal, eu gostei.<sup>7</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Fe – (Risada) Só, meu, (fala rindo) eu gostei mesmo. Gostei bastante.

#### 5.1.1.12.2 Essência discursiva

Aponta que gostou porque tiveram atividades novas ou que não fazia há tempos (unidade 1), atividades criativas e que anteriormente não havia nada programado, alguns estudantes pegavam a bola e jogavam (unidade 3)

Conta que anteriormente poucos estudantes jogavam e que agora a turma inteira joga (unidade 4), meninas e meninos juntos, sem se ferirem, em decorrência, por exemplo, do uso das fitas de tecido no futebol americano (unidade 2). Todos interagiram (unidade 6), o que favoreceu a amizade, porque todos acabaram tendo que jogar juntos (unidade 7).

Pondera que se o projeto continuar no próximo ano, vai ser bem melhor do que o que já faziam (unidade 5).

#### **5.1.1.13 Participante Bruno (1º ano – 09/12/2012)**

##### **5.1.1.13.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Bruno – A, foi muito legal porque no primeiro dia que você trouxe o videogame, lá, nós tava e viu que era uma maneira diferente pra, pra ver como é que, um tipo de Educação Física que nós pode participar na escola e, o, do projeto que, aí você veio no outro domingo, nós fez os negócio sobre, a, a raquete lá do negócio, de peteca.<sup>1</sup> E, por causa que, do projeto, eu queria que continuasse, por causa que, nós nunca tinha feito isso daí, esse tipo de projeto e não tinha, nem na escola e nem na (nome do programa que ocorre aos finais de semana), também.<sup>2</sup> Só.

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar, de hoje, por exemplo?

Bruno – É, e sobre o projeto de hoje, também, né? Eu não tinha visto aquela bola, só nas loja. Não tinha jogado, não tinha pegado também, aí hoje nós jogou, nós fez mais ou menos o que é que eles faz na televisão.<sup>3</sup>

Fábio – Mais alguma coisa que você queria falar?

Bruno – Não.

##### **5.1.1.13.2 Essência discursiva**

Diz que foi muito bom porque participaram de atividades diferentes (unidade 1), que nunca havia feito nas aulas (unidade 3) e por isso, gostaria que o projeto continuasse (unidade 2).

#### **5.1.1.14 Participante Rafael (7ª série – 09/12/2012)**

#### 5.1.1.14.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Rafael – Foi legal, é, eu nunca tinha feito isso aí que fez aqui, aí eu aprendi e aí foi legal, o que fez.<sup>1</sup>

Fábio – É, mais alguma coisa, dos dias que você veio?

Rafael – Deixa eu vê?

Fábio – E o que, o que você achou dos dias que você veio?

Rafael – A, eu achei muito interessante. Eu nunca tinha feito nada do que fez aí, do que fez aí. Eu nunca tinha feito, essa foi a minha primeira vez. Eu achei legal, interessante.<sup>2</sup>

Fábio – Tá legal. Mais alguma coisa pra falar?

Rafael – Não.

#### 5.1.1.14.2 Essência discursiva

Fala que foi interessante porque nunca havia feito o que foi desenvolvido no projeto (unidade 1 e 2).

#### 5.1.1.15 Participante Messi (7ª série – 09/12/2012)

##### 5.1.1.15.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Messi – É, foi legal. Nós brincou de raquete, jogou handebol, não, handebol não, futebol americano, jogou Xbox com movimento do corpo<sup>1</sup>, todo mundo brincou. Foi legal.<sup>2</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra falar, sobre a sua participação no projeto, nesses três domingos?

Messi – Não. Foi legal. Tá bom.

### 5.1.1.15.2 Essência discursiva

Afirma que gostou pelas atividades que foram feitas (unidade 1) e porque todos brincaram (unidade 2).

### 5.1.1.16 Participante Fael (5ª série – 09/12/2012)

#### 5.1.1.16.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi participar do desenvolvimento do projeto aqui na escola, para você?

Fael – A, eu gostei, foi muito legal participar, porque muita gente que, que não tem, é, uma casa, um videogame pra poder brincar, um computador, uma bola, uma raquete pra poder brincar, eu gostei muito.<sup>1</sup> É, e também, tem pessoas que é muito mau, e quer judiar e, quando você pede alguma coisa e ela fala não, que não tem dinheiro, pra poder comprar, mas mesmo assim, você vai levando, vai levando que um dia, você consegue.<sup>2</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Fael – Não, só isso.

Fábio – Dos outros dias do projeto?

Fael – Eu gostei muito também.

Fábio – Mais alguma coisa pra falar da sua participação?

Fael – Não, não tenho não.

#### 5.1.1.16.2 Essência discursiva

Expõe que gostou de participar, pois muitos não têm acesso aos materiais que foram utilizados (unidade 1), mas que foi possível ter por causa do projeto (unidade 2).

### 5.1.2 Análise Nomotética – estudantes e participantes

### 5.1.2.1 Quadro Nomotético

<b>Categoria A – Sendo-Mais</b>	<b>Categoria B – Em-Ação</b>
<b>Estudante Passarim (2º ano)</b>	
1	2; 3; 4; 5; 6
<b>Estudante Carla (2º ano)</b>	
2	1
<b>Estudante Henrique (2º ano)</b>	
1	2d
<b>Estudante Fran (2º ano)</b>	
1; 2; 3	4
<b>Estudante Liany (2º ano)</b>	
1; 2	
<b>Estudante Eduardo (3º ano)</b>	
1	2d; 3d; 4; 5; 6
<b>Estudante Enrique (3º ano)</b>	
2; 3; 6; 8; 9	1d; 4; 5; 7
<b>Estudante Rangel (3º ano)</b>	
	1d; 2; 3; 4d; 5; 6; 7d; 8; 9d
<b>Estudante São Paulo (3º ano)</b>	
	1; 2
<b>Estudante Marquim (3º ano)</b>	
1; 2	
<b>Estudante Gollino (3º ano)</b>	
2	1; 3
<b>Estudante Fe (3º ano)</b>	
2; 6; 7	1; 3; 4; 5
<b>Participante Bruno (1º ano)</b>	
	1; 2; 3
<b>Participante Rafael (7ª série)</b>	
	1; 2
<b>Participante Messi (7ª série)</b>	
2	1
<b>Participante Fael (5ª série)</b>	
	1; 2d

**Quadro 5:** Quadro nomotético: estudantes e participantes entrevistados. A não indicação de unidades de significado (numeração arábica) significa a não expressão de asserções correspondentes àquela categoria. A letra “d” após os números indica uma divergência.

### 5.1.2.2 Categorias

#### 5.1.2.2.1 Categoria A – Sendo-Mais

A categoria foi nomeada de sendo-mais pela compreensão de que “Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2006a, p. 84), pois o ser humano é sujeito histórico, inacabado, inconcluso, consciente de sua inconclusão e dotado de “[...] vocação ontológica e histórica de

ser mais” (FREIRE, 2006a, p. 59) e por mais que já esteja “coisificado” pela opressão, personificada pelos opressores que buscam “Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los [...]” (FREIRE, 2006a, p. 147), a sua essência não está determinada e encontra-se em latente busca para deixar de ser coisa e se humanizar:

[...] esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais (FREIRE, 2006c, p. 74).

Nesse sentido, a partir dos discursos dos estudantes das turmas regulares de Educação Física e dos participantes do programa aos finais de semana, o sendo-mais foi percebido.

Os primeiros apontamentos referem-se ao desenvolvimento e relações humanas mobilizadas a partir da realização das atividades do projeto, sendo enfatizada a interação entre as pessoas, o diálogo, a participação, a parceria, a união, o trabalho em grupo, a amizade, a preocupação com o semelhante:

“[...] A classe inteira [...] interagiu. [...] amigos que eu não conversei, que eu conversei agora [...] interagi com meninas [...]” (Estudante Passarim – 2º ano, 1<sup>111</sup>).

“[...] gostei, [...] os meninos só pegam e jogam só pra eles<sup>112</sup>. Aí deu pra desenvolver, passar, todo mundo pra todo mundo e aí todo mundo jogava um pouco [...]” (Estudante Fran – 2º ano, 1); “[...] quem sabe eles [...] não começam também a passar para as meninas, não só jogar eles. [...] não é só competitividade [...]” (Estudante Fran – 2º ano, 2); “[...] jogar em parceria. [...] Nas aulas de Educação Física, porque é bom [...]” (Estudante Fran – 2º ano, 3).

“[...] foi bom, [...] a gente [...] se deu mais. Pegou mais intimidade com o outro. Misturou [...] masculino e feminino [...] Aí deu mais vontade de participar, mesmo. [...] por isso que eu tô participando [...] todas as vezes que tem” (Estudante Liany – 2º ano, 1); “Todas, eu achei bem legal” (Estudante Liany – 2º ano, 2).

[...] eu vi como é a luta [...] Não é como eu pensava. [...] você não precisa machucar o seu adversário. Ele pode estar ali como amigo seu [...] Por causa

<sup>111</sup> Nome do entrevistado/entrevistada e número da unidade de significado.

<sup>112</sup> Dinâmica utilizada na atividade futebol americano e rúgbi (Apêndice F), em que inicialmente os meninos e as meninas jogaram separados e depois foram permutando entre os grupos.

daquela técnica [...] dos prendedor<sup>113</sup>, [...] não precisava ter contato físico e isso também não constrangia as meninas que estavam participando [...] (Estudante Enrique – 3º ano, 2);

“[...] do videogame<sup>114</sup>, [...] achei interessante porque [...] a sala fez um plano pra trabalhar em equipe, pra poder ganhar o jogo, mesmo que fosse com a máquina, mas nós trabalhando junto pelo menos uma vez [...]” (Estudante Enrique – 3º ano, 3);

[...] teve um motivo, [...] vamos jogar videogame, mas pra quê? [...] vai jogar videogame, pra trabalhar em equipe, pra poder ganhar da máquina, pra ver como é que é o nosso relacionamento em equipe. [...] da luta, o raciocínio foi, [...] você sem contato muito físico, pra não machucar, você poder tirar o prendedor dele e ganhar a luta. É só isso, não precisava de muita coisa (Estudante Enrique – 3º ano, 6).

“[...] foi legal, ter menino e menina junto também. Ninguém se machucou, foi tudo tranquilo. [...] não teve contato [...] O futebol americano [...] com a faixa<sup>115</sup> [...]” (Estudante Fe – 3º ano, 2); “[...] gostei [...] que ninguém se machucou. Todo mundo, interagiu [...] os amigos tudo” (Estudante Fe – 3º ano, 6); “Quem [...] não tinha muita amizade, acabou tendo, jogando junto [...]” (Estudante Fe – 3º ano, 7).

“[...] todo mundo brincou. Foi legal” (Participante Messi, 2).

“Tinha pessoas que não conversavam na nossa sala, que tão conversando por causa dessa atividade” (Estudante Enrique – 3º ano, 9).

“[...] esse projeto [...] deixa todo mundo jogar, porque senão, quando é futebol é só menino, vôlei, só menina. [...] aí vira essa confusão [...]” (Estudante Carla – 2º ano, 2).

A valorização da proximidade, do cuidado com o semelhante destaca a projeção ao sendo-mais, que é constituído também pela crítica às experiências anteriores que o atravancava. A indicação sobre o projeto “deixar todo mundo jogar” sintetiza a ideia da impossibilidade que estava posta e da abertura para ser-mais, para a mobilização, também notada nos discursos a seguir:

“[...] Não tinha muito costume de fazer. [...] ficava sentado só observando, [...] formava um time de futebol e aí jogava entre eles [...], mesmo se você entrasse eles tocavam entre eles [...] mudou, todo mundo jogou, [...] brincou, [...] diverti [...]” (Estudante Henrique – 2º ano, 1);

<sup>113</sup> Prendedores presos às camisetas na atividade de luta (Apêndice I).

<sup>114</sup> Atividade de esportes virtuais (Apêndice G).

<sup>115</sup> Atividade utilizando as fitas de tecido (Apêndice F).

[...] a nossa escola já não é bem falada. Essa atividade mostra que a nossa escola pode sim ser bem falada, nem que seja com uma atividade, que todo mundo não vai dar importância na hora que for começar. Mas na hora que ver [...] que dá resultado, [...] melhora a escola, porque melhora o comportamento, as pessoas conversam mais (Estudante Enrique – 3º ano, 8).

“[...] pena que tem poucos alunos que participam, mas a maioria que já não começava a participar, agora começou a participar [...]” (Estudante Eduardo – 3º ano, 1).

“[...] deu mais união com a sala, todo mundo jogava. Antes as meninas nem entrava [...] na quadra. [...] vinha responder a chamada. [...] gostei porque uniu a sala, todo mundo começou a jogar [...]” (Estudante Gollino – 3º ano, 2).

“[...] percebi [...] que antes [...] quase ninguém participava da Educação Física. De vez em quando era nós os meninos, mas as meninas, nunca. Aí deu pra juntar, jogar os homens e as meninas, junto [...]” (Estudante Marquim – 3º ano, 1); “[...] gostei [...] por causa das meninas que jogou também, [...] jogar a sala inteira, porque ninguém jogava, ficava parada, todo mundo sentado” (Estudante Marquim – 3º ano, 2).

Não dá para não notar a atenção à questão de gênero apontada nos trechos precedentes, pelas meninas, mas também pelos meninos, positivando o encontro, ressaltando-o, o que pode ser compreendido como um reconhecimento do contexto opressor relacionado com as aulas do componente curricular Educação Física, eminentemente masculinizado e, principalmente, como um desejo da sua superação. Como dito pela estudante Fran: “[...] quem sabe eles [...] não começam também a passar para as meninas, não só jogar eles [...]” (2º ano, 2).

#### **5.1.2.2.2 Categoria B – Em-Ação**

Em-ação, no contexto dos discursos dos licenciandos e licenciandas que apontam para a busca de ser-mais, ou seja, para o sendo-mais, é o próprio movimento contínuo e incessante para a transcendência da realidade criticada, é o agir comprometido com a libertação, com uma “pedagogia utópica da denúncia e do anúncio”, na qual a ação não visa à dominação, mas a sua superação a partir do diálogo, da problematização, condições indispensáveis se a opção é realmente revolucionária (FREIRE, 2007).

Esse movimento para a transcendência, que requer a conscientização e é “opção, decisão e compromisso” (FREIRE, 2006a) não ocorre “[...] fora da práxis, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 2007, p.163).

Assim, a partir do projeto de ação libertadora (práxis desenvolvida), o

movimento transcendente em busca do sendo-mais é sinalizado pelos estudantes e participantes.

Nessa mobilização, a novidade das atividades é compreendida como a principal motivadora, o que é notado nos excertos a seguir:

“[...] foi legal, ficar [...] jogando esses jogos diferentes que eu nunca tinha visto” (Estudante Passarim – 2º ano, 6); “[...] deu pra aprender um pouco de cada esporte [...]” (Estudante Fran – 2º ano, 4).

“[...] gostei porque eu aprendi uma modalidade nova de esporte, que eu não sabia [...]” (Estudante Gollino – 3º ano, 1); “[...] gostei bastante, porque [...] foi [...] uma atividade nova [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 2).

“[...] não tinha visto aquela bola, só nas loja. Não tinha jogado, não tinha pegado [...] hoje nós jogou, [...]” (Participante Bruno, 3); “[...] achei muito interessante. [...] nunca tinha feito nada do que fez aí [...] foi a minha primeira vez [...]” (Participante Rafael, 2); “[...] foi muito legal participar, porque muita gente [...] não tem [...] um videogame [...] uma bola, uma raquete pra poder brincar [...]” (Participante Fael, 1).

Contudo, a novidade pronunciada não é apenas a das atividades e dos materiais utilizados, mas das estratégias, da ampliação das possibilidades a serem experienciadas nas aulas do componente curricular Educação Física (sob o paradigma da Motricidade Escolar):

“[...] de dois e dois, faz virar quatro e quatro<sup>116</sup> [...] faz todo mundo jogar, todo mundo [...] interagir” (Estudante Passarim – 2º ano, 4); “É diferente o projeto [...] na Educação Física [...] só joga bola, bola, bola ou é vôlei. Agora [...] foi brincadeira que eu nunca tinha conhecido. [...] brincadeiras novas que eu conhecia de um jeito e [...] fez do outro [...]” (Estudante Passarim – 2º ano, 2); “[...] gostei das brincadeiras [...] achei novas, [...] nunca tinha participado, que nem o futebol americano [...] que não dá pra jogar no chão<sup>117</sup> [...] Achei a fitinha legal [...]” (Estudante São Paulo – 3º ano, 2).

“[...] foi muito legal porque [...] trouxe o videogame<sup>118</sup>, [...] nós [...] viu que era uma maneira diferente [...] um tipo de Educação Física que nós pode participar na escola [...]” (Participante Bruno, 1); “[...] gostei. [...] esses jogos novos [...] gostaria mesmo na Educação Física. [...] porque só vôlei e futebol [...] já não gosto muito, vai (fala rindo) enjoando [...]” (Estudante Carla – 2º ano, 1); “[...] gostei do projeto [...] Acho que dá pra usar nas aulas, bem mais legal, bem mais criativo. Antes [...] não tinha nada [...] programado. O pessoal pegava a

<sup>116</sup> Formação de equipes iniciando com pequenos grupos (Apêndice F).

<sup>117</sup> A utilização das fitas de tecido substitui a queda dos participantes (Apêndice F).

<sup>118</sup> Atividade de esportes virtuais (Apêndice G).

bola [...] e jogava na quadra e acabou” (Estudante Fe – 3º ano, 3).

“[...] nunca teve uma atividade como essa, porque sai daquele cotidiano. Na hora todo mundo pensou [...] vai ser chato, mas não foi, porque nós viu como foi [...]” (Estudante Enrique – 3º ano, 4).

[...] foi uma coisa nova, que a gente teve a oportunidade, hoje, de fazer [...] que surpreendeu. A gente viu como é a Educação Física, agora, não [...] só, chegar na quadra e ir já jogando, já. Tem que, fazer brincadeiras novas, [...] exercícios novos [...] E buscar, conhecimento sobre Educação Física. [...] Uma coisa que a gente vai [...] desenvolvendo durante a Educação Física, [...] vai entendendo sobre isso (Estudante São Paulo – 3º ano, 1).

[...] o futebol americano [...] não é muito aqui do nosso país, [...] mas é importante você aprender a desenvolver também. [...] um dia você pode crescer e pode ensinar seus filhos, seus netos. [...] uma brincadeira diferente, não sempre ficar na mesmice [...] só o futebol, só o vôlei [...] Ensinar outras culturas, desenvolver outros esportes (Estudante Eduardo – 3º ano, 5).

E a percepção da novidade do componente curricular Educação Física, de ser possível desenvolver conhecimentos, de aprender outras culturas para serem compartilhadas com futuros filhos e netos, por exemplo, veio acompanhada da crítica à não-ação, ou seja, ao cerceamento de conteúdos, à parcialização materializada em jogar futsal e vôlei de forma não orientada e, conseqüentemente, à redução da possibilidade de participação e entendimento do que é a Educação Física Escolar, o que levou o estudante Enrique a afirmar que pensou que seria “chato”, por estar sendo proposta a saída de uma zona de conforto (de experiências consolidadas).

Essa crítica, pontualmente situada na forma de oposição declarada ao que vinha sendo feito, pode ser compreendida como divergente da perspectiva em-ação, o que atribui às unidades de significado, uma divergência categorial. Os trechos a seguir ilustram essas divergências.

“[...] aprendi fazer esportes diferente, não ficar naquela mesma coisa [...] De quadra, de classe, só isso não é bom, aí nós foi fazer esporte” (Estudante Enrique – 3º ano, 1d).

“[...] antes de você, passava coisa que os do parquim dava pra passar, futebol, vôlei e era só. [...] o senhor ensinou o projeto [...] dá pra [...] Aprender novas coisas [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 4d); “[...] muita gente nunca viu outras atividades fora disso aí. Era atividade simples [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 7d); “[...] ficava quase todo mundo sentado [...] das vezes dava uma animada a sala e jogava, alguns. [...] com essas atividades

novas [...] um querendo bater a meta do outro, [...] tem a competição [...] Porque antes [...] você jogava só por jogar [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 9d).

“[...] falta um pouco de cobrança dos professores [...] pessoas que vem de fora [...] cobra bastante, aí todos os alunos fazem, [...] desenvolvem o trabalho. [...] acreditam no projeto” (Estudante Eduardo – 3º ano, 2d); “[...] a maioria dos professores que chega [...] pega a bola, deixa ali pra jogar, [...], senta. [...] se eles focassem [...] um pouco mais, os alunos iam acreditar e iam desenvolver o trabalho” (Estudante Eduardo – 3º ano, 3d).

Outras divergências percebidas nos discursos estão relacionadas com o desenvolvimento da atividade esportes virtuais (Apêndice G), sobre a qual o estudante Henrique aponta uma limitação pela utilização do futebol e vôlei: “[...] o Xbox também foi bem legal, só tinha que mudar um pouco os esportes, foi muito futebol, vôlei [...]” (2º ano, 2d); com a dificuldade que há para conseguir experienciar algumas atividades pela falta de material: “[...] tem pessoas que [...] quando você pede alguma coisa e ela fala não, que não tem dinheiro, pra poder comprar [...] você vai levando [...] que um dia, você consegue” (Participante Fael, 2d) e com a resistência apresentada por alguns estudantes: “[...] Era sempre essa coisa aí, do professor chegar lá, só sentar e jogar [...] material [...] pros moleques jogar. [...] às vezes, [...] A professora queria passar uma coisa e os moleque falava, falava e ela deixava [...] na mão de Deus” (Estudante Rangel – 3º ano, 1d).

Mais impressões críticas sobre a realidade vivenciada anteriormente também são expressas, mas não caracterizam divergências, pois corrobora com o movimento transcendente em busca do sendo-mais, que ocorre a partir da crítica sobre uma situação desfavorável concreta.

“[...] de quarenta, vinte joga e vinte fica assistindo. Agora, [...] de quarenta, trinta e cinco joga, a maioria joga [...]” (Estudante Passarim – 2º ano, 5); “[...] tô participando mais da Educação Física, agora, do que das aulas normal. [...] na Educação Física, eu ficava mais pra fora aqui, conversando [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 8); “[...] só a metade da classe jogava, se fosse isso [...] Quatro alunos jogavam. Agora é a classe inteira [...]” (Estudante Fe – 3º ano, 4).

“Aquele charge<sup>119</sup> [...] não é nem preciso ser tudo colocado certim, quadradim, [...] nós ficar com o olho no texto. Ter vergonha. Senão, [...] fica ali e não sabe o motivo de [...] tá fazendo aquilo ali” (Estudante Enrique – 3º ano, 5).

A ênfase à importância da contextualização do que está sendo desenvolvido, assim como da transcendência do estabelecido é igualmente manifestada pelo estudante

<sup>119</sup> História em quadrinhos (Figura 1) utilizada na atividade de sensibilização (Apêndice E).

Enrique.

Um possível engajamento na perspectiva em-ação pode ser interpretado pelas indicações sobre a maior abrangência e continuidade do projeto, que inclusive demonstra a preocupação com o semelhante, com os estudantes que não puderam participar.

[...] poderia no próximo ano [...] começar desde o primeiro bimestre essas brincadeiras novas [...] pra não ficar no futebol, futebol, futebol que, é cansativo [...] Interagir com outras brincadeiras pra todo mundo se divertir. Porque futebol é só homem, só homem. É cinco de um lado e cinco do outro (Estudante Passarim – 2º ano, 3).

“[...] recomendo fazer novamente, ano que vem [...] eu já tô saindo [...] Mas, ano que vem, se puder [...] fazer outro [...] ter uma experiência boa” (Estudante Enrique – 3º ano, 7); “Podia desenvolver mais [...] Tentar fazer [...] pra quase todas as salas” (Estudante Gollino – 3º ano, 3); “[...] não sei se você vai estar aqui o ano que vem, pros próximos alunos. Eu acho que vai ser [...] bem mais legal do que a Educação Física que já tinha” (Estudante Fe – 3º ano, 5); “[...] a gente tivesse um pouco mais tempo, no decorrer de um ano, [...] podia até, aprender um pouco mais, ter jogado um pouco mais, ter praticado um pouco mais. [...] mas foi bom do jeito que foi. Apenas duas aulas a gente aprender o que aprendeu [...]” (Estudante Eduardo – 3º ano, 6); “[...] eu aprovo isso aí. [...] acho que [...] muita gente [...] vai aprovar [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 5); “[...] a escola tá precisando disso aí agora. Porque [...] tá chegando os moleque novo [...] Querendo aprender mais [...]” (Estudante Rangel – 3º ano, 3).

“[...] queria que continuasse, [...] nós nunca tinha feito isso daí [...]” (Participante Bruno, 2).

### 5.1.2.3 Ilustração Nomotética



**Figura 6:** Ilustração nomotética – estudantes e participantes (foto utilizada – acervo do autor, dez. 2012).

### 5.1.2.4 Compreensões Situadas

A partir da análise dos discursos dos estudantes e dos participantes do projeto de ação libertadora nas escolas de Educação Básica foi percebida a valorização das relações humanas, indicando que o sendo-mais esteve amplamente presente, na parceria, no diálogo, na interação, na amizade, na participação, na união, no trabalho em grupo, na preocupação com o semelhante, ressaltados por eles.

Essa ênfase no ser humano, gerada pelas atividades propostas no projeto de ação libertadora, amplia e consolida o sendo mais<sup>120</sup> como realidade possível, passando de idealização para efetiva ocorrência, ao mesmo tempo em que afasta experiências anteriores (de ser-menos), de cerceamento e parcialização de conteúdos e estratégias, e conseqüentemente, de redução da possibilidade de participação e entendimento do que é Educação Física Escolar.

<sup>120</sup> Em comparação com o sendo-mais dos licenciandos e licenciandas entrevistados na etapa prévia desta pesquisa (Apêndice B).

A principal motivadora da aproximação do movimento em-ação ao ideal sendo-mais foi a novidade, não apenas a do conteúdo e dos materiais utilizados, mas das estratégias e da ampliação das possibilidades do componente curricular Educação Física.

Pela indicação de ampliação e continuidade do projeto de ação libertadora, é possível afirmar um engajamento com a perspectiva em-ação (com o desenvolvimento do componente curricular Educação Física sob o paradigma da Motricidade Escolar e da ócio-ação), visando dificultar a volta da realidade experienciada anteriormente.

Porém, a resistência apresentada por alguns discentes, prioritariamente do gênero feminino, em participar das atividades, bem como a aspiração da continuidade da execução esportiva acrítica do futebol e vôlei, se apresentam como forças contrárias à lógica em-ação.

Sobre a participação, é importante retomar os dados do acompanhamento diário das participações no projeto de ação libertadora (Quadro 3), os quais revelam a prática de alguns estudantes em não comparecer ao local da aula, o que foi percebido no dia 06/11/2012, quando ao realizar a chamada, me solicitaram que fossem colocadas presenças para discentes que estavam na escola. Neste dia, foi registrado somente quem efetivamente participou da aula, mas a partir da próxima aula, iniciei o registro daqueles que os estudantes me indicavam estar presentes na escola, não para atribuir as presenças, mas para construir um panorama sobre a quantidade de discentes que mesmo estando na escola, não se direcionavam ao local da aula. Na quantidade de estudantes presentes e que não participaram da aula (ainda do Quadro 3), também estão os casos daqueles presentes no local da aula, mas que não participavam da mesma. Apesar de a quantidade ser pequena, principalmente se for considerada a realidade anterior ao projeto de ação libertadora, é significativa para a afirmação já realizada sobre as resistências à lógica em-ação.

A respeito da não participação feminina, principalmente a ocorrida antes do início do projeto de ação libertadora, há de se ressaltar que o contexto opressor [eminentemente esportivizado, masculinizado, que atribui que esporte (sinônimo, quase que exclusivo, de futebol) deve ser coisa de menino] relacionado com as aulas de Educação Física, colabora para tal realidade.

Como ressalta Castellani Filho (2010), a legislação da Educação Física Escolar foi pródiga em contribuir para entendimento do pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira: “[...] aquele que, ao ventilar a urgência de prepará-la fisicamente para a maternidade, estigmatizou sua imagem, associando-a quase que somente à ideia de mãe” (CASTELLANI FILHO, 2010, p.46).

Acrescenta-se a essa lógica a afirmação muito disseminada e ainda presente no componente curricular Educação Física, de que: “[...] meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas, pois não desejam suar e querem manter-se arrumadas [...]” (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 491-492).

Quanto à menção de realização esportiva (acrítica) do vôlei e do futebol, também acompanham um ideal de Educação Física Escolar naturalizado pela constância.

Conseqüentemente são mostradas as análises do último grupo de entrevistados sobre a participação no projeto de ação libertadora realizado nas escolas de Ensino Médio e do programa aos finais de semana, no 2º semestre de 2012.

## 5.2 Licencianda e Licenciandos

A sequência da análise ideográfica de todos os discursos é a mesma da coleta e após a sua exposição, ocorre a apresentação da análise nomotética.

### 5.2.1 Análise Ideográfica – licencianda e licenciandos

#### 5.2.1.1 Licencianda Gabriela (2º ano – 09/12/2012)

##### 5.2.1.1.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, para você?

Gabriela – A construção foi bem bacana, tipo, eu não, a minha visão como futura professora, eu não sabia que poderia dar certo, então eu teria que por em prática, tentar, pra ver se tem como dar certo e pelo visto aqui, tem possibilidade, depende de criatividade, de cada professor, de mostrar caminho, que tem como trabalhar.<sup>1</sup> E a visão que eu tive, assim, é que, a gente tem que estabelecer o lugar, né? É, os materiais que, não precisa ser o próprio material, a gente mesmo pode criar esse material, ou possibilidade com, que nem hoje fizemos com árvore ali. Tinha que construir os materiais<sup>2</sup> aqui e é isso aí, dividir o tempo, né? Pra que todos participem, sem ter exclusão, dividir certinho, onde todos conheçam, passar o material para eles conhecer, pra aqueles que não têm a prática e, que foi possível construir.<sup>3</sup> E a ideia do projeto foi bem genial, que, onde muitos alunos participam, sabe? E têm interesse. Deu pra perceber que dá pra construir sim, achei bem interessante.<sup>4</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar?

Gabriela – A, acho que não.

Fábio – Não?

Gabriela – Não, não, só isso mesmo.

### 5.2.1.1.2 Essência discursiva

Refere que não sabia que o projeto poderia dar certo, mas com o seu desenvolvimento viu que há a possibilidade e que depende da criatividade dos professores em mostrar o caminho (unidade 1).

Diz que para o desenvolvimento do projeto é necessário estabelecer o lugar que será desenvolvido e os materiais que poderão ser utilizados, havendo a possibilidade de construí-los (unidade 2).

Indicou que é preciso atentar para a participação de todos, para que não haja exclusão e que no projeto foi possível percebê-la (unidade 3), assim como, o interesse dos estudantes em participar (unidade 4).

### 5.2.1.2 Licenciando Rafael (2º ano – 09/12/2012)

#### 5.2.1.2.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, para você?

Rafael – Então, a, achei muito, é, é, é, é, importante pra, pra minha formação, porque, é, quan, lá na escola a gente só tem a visão mais teórica<sup>1</sup>, né? Aí a hora que chega aqui no projeto e tal, é, tanto aqui de, de domingo e lá de semana, lá na Educação Básica, deu, deu pra perceber que falta isso mesmo, que falta, é, é, é, eu tô nervoso.

Fábio – Não, pode ficar tranquilo, meu.

Rafael – O, o professor dar voz pro aluno falar, entendeu? É, é, tanto na parte de fazer regras e, e construir junto com o aluno a atividade, é, qualquer atividade que seja, seja ela fazer uma roda e brincar ou fazer um jogo, tal, qualquer atividade.<sup>2</sup> Então eu acho importante sim, porque, é, geralmente quando a gente vai lá na escola é, é outra visão. Porque talvez a gente chega lá, o professor fica do lado lá e num, e deixa os alunos jogar o que quiserem e tal, quando, é no, no estágio eu tô falando. Nos estágios a gente chega lá, o professor deixa os alunos jogando, não interfere em nada, cada um faz o que quer, quem

quiser sentar, senta.<sup>3</sup> Aí agora com o projeto, eu, eu, eu, eu pude perceber que é possível sim, você chegar lá na escola, é, e todos participarem. Porque, a, tem sempre os que não participam e tal, mas eu achei legal.<sup>4</sup> É isso aí.

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar?

Rafael – É, e tipo assim, eu achei impor, é, foi po, possível ver também que quando você tem o diálogo com o aluno, fica mais fácil e, é, essa visão nossa, que, o (nome da instituição na qual cursa a Licenciatura em Educação Física) ou algumas escolas pregam, de se formar o cidadão crítico, é, é, é, é bem nessa mesmo, é, é, é, perspectiva, mesmo.<sup>5</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar?

Rafael – Não.

#### **5.2.1.2.2 Essência discursiva**

Apresenta que foi muito importante para a sua formação, pois no curso de Licenciatura a visão é mais teórica (unidade 1).

Coloca que percebeu que o diálogo com os estudantes facilita o desenvolvimento de uma perspectiva crítica (unidade 5).

Conta que presenciou, na escola, professores que deixam os estudantes jogando ou sentados, não interferindo em nada (unidade 3) e que falta aos professores a construção das atividades com os discentes (unidade 2).

Diz que é possível desenvolver ações na escola, nas quais os estudantes participem, apesar de ter os que sempre não querem fazer (unidade 4).

#### **5.2.1.3 Licenciando Alexandre (2º ano – 09/12/2012)**

##### **5.2.1.3.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, pra você?

Alexandre – A, foi, foi bom assim, acho que diferente, né? Eu não imaginava que ia ser assim também, entendeu. O projeto aqui eu não sei por que eu só vim aqui duas, duas vez, mas lá no (nome da escola que foi desenvolvido o projeto com turmas regulares), eu não, sinceramente eu não botava fé (risos). Eu não botava fé lá não, pelo que eu já tinha feito lá antes, eu já sabia mais ou menos como é que o pessoal era, então eu não acreditava muito que ia dar certo não, entendeu? Mas, deu<sup>1</sup>, assim, no começo, nas primeira aula quando foi em

sala de aula lá, ainda fiquei meio assim, mas depois você foi entrando na, na brincadeira com os alunos, tal, foi brincando, eles foi, foi ficando mais a vontade, né? Com as aulas.<sup>2</sup> Aí as aulas foi saindo, assim, deve ser pelo fato de, de ser coisa diferente, né? O pessoal gostou muito lá, não sei, porque lá, praticamente lá, pelo menos lá, não tem material, bola, essas coisas. Aí você, só do fato de você ter levado uma bola, de futebol americano lá, aí o pessoal já interessou mais<sup>3</sup>, né? Não teve participação cem por cento das, do povo lá, porque sempre dois, três, lá, ficava de fora reclamando. Que é os que sempre ficou<sup>4</sup>, mas os que participou, alguns, muitos lá que participou, não participava nas outras aulas quando eu ia, antes do projeto. Então foi bem positivo, deu, assim, eu vi que deu bastante resultado e que dá certo fazer isso aí na escola também.<sup>5</sup> O problema é o material, né? Por que as vez, muitas vez não tem material e o professor desanima, larga a mão, a, deixa quieto e tal, porque não tem material. Como é que eu vou dar futebol americano com uma bola de futsal, não vai ser a mesma coisa, aí os moleques vão começar a chutar, entendeu? Mas por ser de futebol americano, a bola pinga no chão, vai prum lado e vai pro outro, aí já dá uma maneirada de chute<sup>6</sup>, né? Mas foi bom, a visão foi boa, cara, do projeto. Acho que dá certo sim.<sup>7</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra dizer sobre a sua participação no projeto, lá na escola e aqui também?

Alexandre – A, lá na escola foi bom, porque, igual eu te falei, eu, eu não imaginava que, que dava certo<sup>8</sup> e também, também, a minha visão que eu tinha da Educação Física, mudou, entendeu? Até eu também, quando eu fazia Educação Física, na minha época, eu não fazia nada, eu ficava sentado, agora eu vi que eu posso fazer alguma coisa.<sup>9</sup> Às vezes, até lá fora da escola também, foi legal. E aqui também, eu não pude tirar muita noção, porque eu só vim duas vez, mas das duas vez que eu vim, deu certo, o pessoal participou, parece ter gostado, apesar que sempre eu peguei o futebol americano aqui (fala rindo). Eu não peguei outra coisa (risos).<sup>10</sup>

Fábio – Foi mesmo. É, foram turmas diferentes, né?

Alexandre – É. A, mais os dois dias o pessoal até ficou animado pra jogar. Mas lá no (nome da escola que foi desenvolvido o projeto com turmas regulares) também, a mesma coisa, o pessoal gostou.

Fábio – Mais alguma coisa?

Alexandre – A, acho que é só, cara, a minha visão que eu tinha mudou. Porque eu, eu vi que dá pra fazer muita coisa.<sup>11</sup> Eu só não sei, só não acho, ainda, que dá pra improvisar com, com outro tipo de material pra fazer o que a gente fez, com outro material.<sup>12</sup> Eu acho que nem se for pro professor levar material próprio dele, né? Ou conseguir a verba lá

da escola pra pegar. Mas eu acho que, dá, dá mas muitos num, não pegam, né? Preferem pegar cinco, seis bolas de futsal, do que pegar, pelo menos uma, de outra<sup>13</sup>, né? Mas acho que dá, não sei, acho que, dá certo sim (risos).

Fábio – Mas lá na escola, por exemplo, teve um dia que a gente utilizou material da própria escola. E como foi esse dia?

Alexandre – Material da própria escola?

Fábio – Sim, teve um dia que a gente utilizou o material da própria escola.

Alexandre – A sala de aula?

Fábio – Não a sala de aula. A gente utilizou a bola de handebol e a bola de futsal.

Alexandre – A tá.

Fábio – E como foi esse dia? Deu menos certo, deu mais certo?

Alexandre – Eu, eu percebi que, acho que não deu assim tãaa certo, porque foi muito rápido, não deu tempo pro pessoal, assim, eu acho que entender muito o negócio. Eu acho que, tipo, foi só uma aula só disso aí, só, e o pessoal, num, ficava meio preocupado, tipo, os meninos mais queria a bola de futebol e as meninas não queria, a bola ia e elas chutava de volta, e os meninos chutava a bola pra elas e eles pedia de volta a bola, eles ficavam pedindo bola, sendo que o foco era jogar os dois, revezar<sup>14</sup>, né?

Fábio – Mas e a participação? Se for só pelo material, nesse dia que tava utilizando a bola de futsal e a bola de handebol, não é um material diferente que eles não conhecem.

Alexandre – A, eles participou também porque foi diferente, porque pelo menos eu nunca vi, assim, os dias que eu fiquei lá eu nunca vi fazer isso, misturar dois num só. Então eu acho que pra eles foi assim, uma coisa mais nova<sup>15</sup>, também, né? Mas mesmo assim eu acho que eles ficou perdido por ser rápido, uma coisa rápida, assim, ter pouco tempo. Mas, da participação, da participação, participou.<sup>16</sup> Porque, igual eu te falei, muitos ali não participava, cara, nas outras aulas. Enquanto eu fazia estágio lá, não participava, ficava só sentada no celular, mais, as meninas, a maioria das meninas lá, não participava, cara. Falar que participava era duas só, de cada sala, duas, três, no máximo, e olha lá.<sup>17</sup>

Fábio – E aí, no projeto?

Alexandre – No projeto participou mais, uai, no projeto teve a participação de bastante gente. Acho que nunca dá cem por cento, né? Sempre tem alguém que vai ficar de fora.<sup>18</sup>

Fábio – Complicado.

Alexandre – Mas o projeto fez participar mais, as meninas principalmente, de querer jogar com os meninos, ainda.<sup>19</sup>

Fábio – Por que será? O que que você pensa sobre?

Alexandre – Então, não, igual aquele dia que foi, tipo assim, futebol americano, conforme ia marcando ponto, quem marcava ia para outro time, aí ia misturando aos pouquim, aos pouquim, aí na hora que via, já tava jogando tudo junto<sup>20</sup>, né? Então se colocasse, acho que, logo de cara, assim, ó, menina e menino junto, eu acho que as menina ia ficar meio com medo, ainda mais por ser futebol americano. As vez, os meninos lá que, tudo grande, tal, elas ia ficar com medo.<sup>21</sup> Mas do jeito que foi, meia quadra para cada um, marcava ponto, ia pra outra, aí dava certo, aí deu certo, né? Que elas viu que, aos pouquim ia misturando, acho que foi por isso que elas gostou mais desse, elas já, elas acostumou mais, né? Mas deu certo, cara.<sup>22</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar?

Alexandre – Acho que não.

#### **5.2.1.3.2 Essência discursiva**

Refere que não acreditava que o projeto daria certo, mas deu (unidades 1 e 8), que a experiência foi boa (unidade 7), mudando a visão que possuía, pois viu que dá para fazer muito (unidade 11), diferente das aulas que teve na escola, nas quais não fazia nada e ficava sentado (unidade 9).

Relata que no início ainda ficou em dúvida se daria certo, mas a partir do momento que foram desenvolvidas brincadeiras com os estudantes, eles ficaram mais à vontade com as aulas e participaram (unidade 2).

Apona que a participação deve ter ocorrido porque as atividades foram diferentes e pelo material levado (unidade 3), mas também, pela forma desenvolvida, como no dia que realizaram futebol e handebol no mesmo jogo (unidade 15).

Exprime que muitos que participaram do projeto com as turmas regulares, não participavam antes (unidade 5), principalmente as meninas (unidade 17), mas que começaram a participar mais, inclusive, jogando junto com os meninos (unidade 19). Indica, porém, que alguém sempre ficava fora da aula (unidade 18), aproximadamente, duas ou três pessoas (unidade 4). Sobre o projeto aos finais de semana diz que participaram e aparentaram ter gostado (unidade 10).

Apresenta que um problema que faz com que os professores desanimem é a falta de material (unidade 6), que tem dúvidas se daria para realizar algumas atividades sem o que foi utilizado (unidade 12) e que é preciso que os materiais sejam levados pelo próprio professor ou que se solicite a compra à escola, mas que muitos preferem comprar cinco ou seis bolas de futsal, do que comprar, ao menos uma, de outra modalidade (unidade 13).

Sobre o dia que o material da própria escola foi usado na aula, pondera que não deu tão certo porque foi somente uma aula e os estudantes ficaram um pouco perdidos (unidade 14), mas que participaram (unidade 16).

Expõe um exemplo de estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade, na qual quem marcava ponto ia para a outra equipe, integrando as meninas e os meninos aos poucos (unidade 20), o que diminuiu o receio das meninas quanto à atividade (unidade 21), pois perceberam que gradualmente foram se permutando e que deu certo (unidade 22).

#### **5.2.1.4 Licenciando Jean (2º ano – 09/12/2012)**

##### **5.2.1.4.1 Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, pra você?

Jean – Bom, pra mim, é, a postura do professor, né? Quanto mediar, tanto as relações quanto, quanto aquele, aquele conhecimento que, que ele deseja construir ali, é, é imprescindível, é muito importante<sup>1</sup>, né? Uma das coisas que me motivou mais foi realmente ver que o que eu estava aprendendo lá na minha graduação, realmente poderia ser aplicado ali na prática<sup>2</sup>, né? E, como no projeto a gente encontrou os alunos reais, os problemas reais, que teria que fazer, né? Toda essa, essa parte aí de mediar, é, você acaba, é, tendo um ganho muito grande na, na minha graduação<sup>3</sup>, no caso, né? Por quê? É, como é, esses alunos reais aí e os problemas também, então você acaba tendo uma aproximação, daquela, daquela base teórica que você está tendo lá na faculdade, já juntando com uma, com uma parte bem prática, né? Essa, de ter essa relação de, de professor e aluno. Então pra mim, o projeto veio, veio a me trazer bastante ganho.<sup>4</sup> É, e foi bom, deu pra, deu pra perceber que se você quiser realmente fazer um, um trabalho bom, é possível, né? Só que vai depender de você não ficar ali parado, vai depender de você estar sempre ali pesquisando, tentando encontrar coisas novas e tentar aplicar também. Vai depender muito do professor.<sup>5</sup>

Fábio – Você falou de mediação, você gostaria de falar um pouco mais sobre

isso?

Jean – Mediação de você se deparar com algumas situações ali que os próprios alunos te colocam e você conseguir fazer com que eles construam saída pra aquelas dificuldades deles mesmos, né? Em vez de você dar aquela resposta pronta, você fazer com que eles construam o conhecimento e não, vai só reproduzir aquilo ali que, que eles estão vendo, tanto, ou que já conhecem<sup>6</sup>, né? Transformar as coisas que eles já conhecem também, né? Tanto, se for falar em regras e até de atitudes aí<sup>7</sup>, né? E o ganho com o valor também é grande, né? Porque você vê, às vezes, no meio dessa mediação aí, um tentando ajudar o outro e acaba o grupo ali tentando resolver o problema.<sup>8</sup> Nessa parte aí que eu, que eu falo de mediação, né? É, o professor tá ali, é, saber que o conhecimento tá sendo passado, só que, não apenas passado, está sendo construído também, né? Levando em consideração aquilo ali que o aluno acha importante pra ele também.<sup>9</sup> Nessa parte aí.

Fábio – E a mediação aqui no projeto, qual que é a sua percepção?

Jean – No projeto ela aconteceu, tanto na aplicação do professor, quanto da gente mesmo ali na hora de participar e dos alunos também. Então, sempre acontecia essa, essa mediação aí.<sup>10</sup> Os alunos, os próprios alunos notaram isso, né? Que em alguns momentos, parecia que eles não estavam nem acostumados com isso, né? Então fica essa surpresa, aí.<sup>11</sup> Porque, pra mim, a maioria, como não, como não era acostumada desse jeito, pensa, agora eu tenho que falar, agora eu posso falar alguma coisa, agora eu tô sendo ouvido também, eu não tô só ali, no, só ali na sala escutando, tô sendo ouvido também<sup>12</sup>, né? Então no começo, eles pareciam mais, um pouco assustados, mas agora no final, não, eles, já, mesmos levantavam a mão e falava, não, é assim<sup>13</sup>, né? Então, quer dizer, já está construindo ali. Então nesse ponto valeu, valeu a pena. Foi ótimo.<sup>14</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar, desse processo de construção?

Jean – Não, só isso aí mesmo.

#### **5.2.1.4.2 Essência discursiva**

Diz que a mediação das relações e do conhecimento a ser construído é imprescindível (unidade 1) e que está relacionada com o estímulo à construção de soluções e de conhecimento pelos estudantes (unidades 6 e 9), à transformação de regras e até de atitudes (unidade 7), também de valores, como cooperação para resolução de problemas (unidade 8).

Relata que no projeto a mediação esteve presente (unidade 10) e que os próprios estudantes perceberam, pois em alguns momentos aparentavam não estar costumados

com a possibilidade de opinar, ficando surpresos (unidade 11), assustados no início, mas que agora levantam a mão e falam (unidade 13) e perceberam que estão sendo ouvidos (unidade 12). Por isso, compreende que o projeto valeu a pena (unidade 14).

Externa que a maior motivação foi perceber que o que estava aprendendo na graduação poderia realmente ser desenvolvido na escola (unidade 2), com os estudantes e com os problemas reais (unidade 3), havendo uma junção de conhecimentos (unidade 4) e que vai depender do professor pesquisar para encontrar outros conteúdos para serem desenvolvidos (unidade 5).

### 5.2.1.5 Licenciando Caio (3º ano – 09/12/2012)

#### 5.2.1.5.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, pra você?

Caio – Pra mim, eu acho assim, que foi bem bacana, foi interessante porque eu consegui identificar, perceber o que nós estudamos, estamos estudando desde a nossa formação acadêmica, até agora de, a possibilidade de, de, uma mudança na relação, a, à escola. Porque vai pra escola, você pensa que num, nem tudo o que está sendo estudado na, na faculdade, a, tem como trabalhar a ludicidade na escola? A gente pensava que não, que não tem como. Não, mas só rolar a bola tá ótimo. Então, com o projeto deu pra ter uma ampla visão de como é possível<sup>1</sup>, que, é, só trabalhar, o professor trabalhar didática diferente, diferenciadas e buscar que o aluno participe, que o aluno ele seja crítico, auto, é, é, de poder participar, de poder questionar a atividade, o porquê dessa atividade, porque que eu tenho que participar, porque que existe regras, por, da onde que vem a tal atividade que vai, foi participada? Então eu acho que acrescenta muito e é possível ser trabalhado isso, é possível você criar, você formar um aluno crítico, reflexivo que, ele seja capaz de participar da aula sem que você imponha pra, para que ele, ó você tem que fazer a aula, você tem que fazer Educação Física.<sup>2</sup> Não, ele pode é, podemos trocar de esporte hoje? Ele pode, pode propor o esporte ao professor, o professor tá de, de troca de conhecimento, buscar também o que eles, o que eles têm de conhecimento, é, em relação ao que se vai, o que vai ser trabalhado na determinada matéria. Ou também deixar, ver o que que eles querem aprender também, porque o professor está muito focado, a, a disciplina desse semestre vai ser tal, mas o aluno talvez queira aprender uma outra coisa e porque não trabalhar as duas ao mesmo tempo? Só trabalhar o que o professor quer e o aluno fica, fica lá na sala parado, a não, você só escuta,

você não faz nada?<sup>3</sup> Então eu acho que, é, a educação praticamente hoje tá mudando muito, porque antes você tinha, o seu meio de educar era só o giz, o livro, o caderno e a lousa, esse ano, agora não, o mundo tá mudando muito, está tendo muita mudança na educação. Então o aluno está aprendendo por diversos meios tecnolo, tecnológicos, então isso tá facilitando e ao mesmo tempo dificultando pra alguns professores, porque se eles não acompanham essa evolução, eles vão ficar pra trás.<sup>4</sup> Isso facilita muito, igual, igual o projeto trouxe, ao meu ver, é, esportes diversificados, esportes diferentes, que eu acho que foi muito rico para o ensinamento deles, porque, é, a maioria dos alunos já tavam cansados, maçante de tanto que, só eram utilizados alguns esportes, que é o futebol, que é o vôlei, o basquete, onde muitos nem participam porque ou não tinham habilidade ou não gostava<sup>5</sup> e alguns professores, devido ao estágio que eu estava num, não tavam nem aí, sabe? A, deixa que, vai, vai, o que que vocês querem hoje? E não eu acho que, o professor tem que expor e ensinar e buscar oferecer ao aluno um esporte pra ele.<sup>6</sup> Então eu acho que, o projeto quando veio, nessa escola que eu estava fazendo estágio, devido a eu conversar, com, com alguns alunos eles viram e chegou a perguntar, porque que isso não veio antes, porque que, nossa mas já acabou? Tipo assim, eu conversei com um aluno recentemente ainda, foi até engraçado, recentemente que ele perguntou quando que ia voltar, porque pela primeira vez ele tava fazendo Educação Física, que ele não tinha, que ele ia lá, ficava batendo perna pra lá e pra cá e não jogava, não fazia nada, porque não gosta de, ele não gosta de futebol, não gosta de vôlei, não gosta de nada, ele já gosta de, skate, ele já gosta da área da patinação e na escola não tem. Mas que, que foi possível, dos outros jogos diversificados, que foi o que cê trava, que foi trabalhado o videogame, também foi trabalhado o jo, é, futebol americano, ele conseguiu participar e viu que todo mundo participou<sup>7</sup>, e, e que não foi passado pra ele o esporte em si, mas foi construído, foi elaborado uma aula dinâmica e que eles puderam principalmente optar, em participar e, e questionar, falou assim, eles montaram as próprias regras, eles questionaram com relação ao futebol americano, é, mas esse é um esporte que machuca, só participa menino, como é que vai fazer? Tem que, o professor tá pedindo a participação de todos, a colaboração de todos, então como que vai fazer? Vai machucar as meninas? Elas são frágeis? Elas vão participar ou não? Aí ele falou assim que foi legal a dinâmica que foi usada pelo professor de, que houve a participação de todas e houve o esporte, conseguiu trabalhar o esporte mas de, de uma forma diferenciada que ele achou superinteressante, que não deixou de se trabalhar o esporte, por exemplo, o futebol americano, mas que, de uma outra forma, que num, que poderia muito bem ser trabalhado o futebol e o handebol, não trabalhar, ó é só menino que joga e depois troca as meninas, então porque não trabalhar as meninas e os

meninos juntos?<sup>8</sup> Ele, ainda ele até comentou que ele achou super legal, uma outra menina, pra mim, que ela jogou, se eu não me engano, foi handebol mais um jogo, tudo junto. Ela falou que nunca achou que era possível juntar os dois esportes num só. Por isso ela falou, como é que a gente tá atrasado, né? Pra mim. Como que eu tô, eu já tô no terceiro, ela falou, eu já tô no terceiro ano e não aprendi nada. E como que, que você pode aprender mais<sup>9</sup>, então eu achei superinteressante, é, achei interessante e através do questionamento dos alunos, eu vi, deu pra poder criar um pouco, abrir o meu conhecimento, a minha visão de que é possível trabalhar, diferentes metodologias na escola e trabalhar em relação ao aluno crítico e reflexivo, de, de dar pra ele também o jogo, agora, agora é a tua vez de criar o jogo, é a tua vez de, de, de, agora, vamos dizer, você vai não, não dar aula, mas deixar que ele participe, deixar que ele mesmo, to, tome um pouco da rédea da aula, junto com o professor e não só o professor falar, ó, vai ser, vai ser assim, a regra é essa e isso, isso e isso. Acho que foi legal, acho que pra mim foi, foi grati, foi gratificante e muito importante pra minha formação<sup>10</sup>, acho que assim, deu, é, pelo que eu escutava pelos professores, a, é falta de material, eu até escutei de uma professora, a, mas ele conseguiu porque ele trouxe o material, aí é fácil, ele trouxe o material, então, mas porque ela não pode ir atrás de procurar o material? A escola pelo que eu sei, pelo que eu sei, é difícil mas, consegue muita verba da educação. Então, não vai conseguir tudo o que o professor levou, claro que não, mas custa ela, vamo, vamo por, adaptar materiais, construir materiais com eles? Também, processo de construção, também é conhecimento, não é, não é uma coisa boba. E, e, e através de, tipo assim, deles construindo ali o jogo eles tavam ao mesmo tempo curtindo o lazer e não, não deixando de aprender.<sup>11</sup> Eu acho que, esse, eu acho que pra mim, o que ficou, esse conhecimento deles brincando, deles construindo, vai ser muito mais produtivo do que você colocar eles numa sala de aula, colocar conteúdo pra ele e ele vai absorver pra uma prova. Uma prova, a, então eu vou ter prova então eu vou absorver.<sup>12</sup> E não, eu creio que esse, a, apesar desse projeto foi abordado um outro meio de conhecimento que, de, deu a participação dele, que eu acho que vai levar, ele vai, eu acho que vai ser muito mais, ele vai conseguir levar muito mais pra vida dele, do que o próprio, dar o conteúdo pra ele pra ele se virar. Eu acho que, pra mim, no meu, assim, no meu entendimento eu acho que vai ser muito mais vantajoso ele se adaptar com, com uma nova metodologia, uma nova proposta, do que, se, se tá focado ainda ao professor que manda, ao professor que, que direciona você. Então eu acho que ele vai aprender muito mais com, com a diversidade do que com o próprio conteúdo, assim, dado pra ele.<sup>13</sup> É isso aí.

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar?

Caio – Deixa eu ver. Agora acho que não, (fala rindo) acho que não. Acho que,

só se for no decorrer da conversa, mas, eu acho que é só, assim, pelo que eu me lembre, acho que é só. Pon, os pontos negativos que eu vi, eu vi bem pouco, sinceramente, eu vi bem pouco<sup>14</sup>, porque o que mais me chamou a atenção foi, é, de ver que uns já tinham um horário para ir embora e eles começaram a participar do, da, da atividade e esqueceram que eles tinham que ir embora. De você, não é que eles esqueceram que eles tinham que ir embora, eles ficaram até o final da, da aula, sabendo que eles tinham que ir embora, mas, tipo assim, eles deram um jeitinho, mas tava tão prazeroso deles participar, eles tavam adquirindo conhecimento que eles deixaram um pouco que eles tinham que ir embora e, e, e ficaram até o final.<sup>15</sup> O ponto negativo é que ainda sobraram poucas, poucas pessoas que não, não quiseram participar, então a gente tem que, é, le, tipo assim, não, não deixar, não, não deixar de não ver isso, tem que ver, tem que, vamos tentar buscar o, o que a gente pode estar fazendo pra também chamar esses alunos, pra que participem também, porque a, a construção é pra todos, não é só pra quem gostou, porque é pra todos, então, tentar, chamar do, por mais que seja difícil, porque trabalhar isso é muito difícil com eles, porque ainda mais com adolescente, nossa, a preguiça é muita, a preguiça e o descaso deles é muito. Mas, tentar de alguma forma chamar a atenção deles pra que participem<sup>16</sup>, apesar de que foi bem poucos que participaram, ainda também, é, predomina muito esse negócio do esporte só menino, só menina, ainda tem, quando tem alguma menina participando, ainda vem outras, aí quando não tem, ainda não vem, porque fica, assim, a, só tem eu de menina brincando, só tem eu participando. Então dá uma certa exclusão pra menina, tipo assim, não por parte do professor, mas parte dela ainda de, ai, não sei se eu vou participar. Mas depois ela, aí, foi bem legal o que eu achei no, no, no projeto que eu participei, da menina que não participou, que ela foi pro lado dela que era do artesanato, mas tipo assim, é, por quê? O artesanato é voltado pra menina e o esporte não, então, é, ainda tem isso, de que o que é voltado pro homem e o que é voltado pra mulher.<sup>17</sup> Eu acho é, que tem que se quebrar isso, acho que não tem dessa, tudo é voltado pra um, é voltado pro outro. Eu acho que se, se você adaptar todos pode participar, basta, só basta adaptar e levar pra que a, a criança ou o adolescente veja que o esporte, ou seja, qualquer, qualquer área, ela é aberta, a, pra todo mundo, só basta o professor direcionar para que ela enxergue isso, que todos podem participar, que todos, e não importa sexo, raça, religião, todos podem participar, só basta uma didática eu acho, pra, pra mostrar pra eles que eles podem participar, então eu acho que isso vai muito do professor, o professor ele, ele tem que ter, tomar um certo cuidado, que é ele que vai direcionar aquilo, é ele que vai chamar a atenção do aluno, se, se a sua aula não for, é, focada em, em chamar o aluno pra aprender, ele não vai aprender.<sup>18</sup> Se o professor for ali e, a, só vou passar esse conteúdo que tá ali programado, tá ótimo, tudo, se o

aluno quiser aprender ele aprende e se ele não quiser, ele não vai conseguir, eu acho que não é esse professor que, que eu acho que se deve procurar hoje em dia, mas ser aquele professor que, que lute, que, que é cansativo? É, mas, que, a dificuldade do aluno se torne a, a persistência do professor. Não, a dificuldade dele é aquilo, então eu vou trabalhar aquela dificuldade dele, pra que ele possa fazer.<sup>19</sup> Eu acho que, na hora que o professor visar o aluno em si, em buscar o aluno como conhecimento, que ele vai buscar o conhecimento que ele pode acrescentar pro aluno, eu acho que aí quebra muita coisa. Não das dificuldade, não vai te quebrar as dificuldades que tem, mas quebra a, a barreira. A, o professor, tanto o aluno já quebrando isso de, não, va, vamo ver o que acontece, já é o primeiro passo, então eu acho que é isso que, que os profissionais tem que pensar, em quebrar primeiro, a primeira barreira, aí depois o, o resto vai se ajeitando, vai, na, da melhor maneira possível, se ajeitando pra que alcance o objetivo, o real objetivo que é transformar, que é levar o conhecimento pro aluno pra que ele cresça, amadureça, reflita, seja crítico<sup>20</sup> pra poder sair dali da escola não focado só em trabalhar em, vamos dizer, em uma empresa, não, a, não vou ficar me importando com isso porque depois eu vou trabalhar em uma, uma usina. Não, mas tem muitos alunos que saem dali, buscam um, um curso, buscam uma, uma graduação pra poder tar trabalhando na área, então eu acho que, querer trabalhar na área já é um motivo pra querer diferenciar, querer buscar, lutar por aquilo que ele estudou, então eu acho que já é importante, é válido.<sup>21</sup> E é só isso. Eu acho que é isso.

Fábio – Aí, só, é, em um momento você disse, é, foram poucas pessoas que participaram. É isso mesmo ou foi, poucas pessoas que não participaram?

Caio – Não, foi poucas pessoas que não participaram, porque, deu pra ver nítido, é, pelo que eu presenciei, mesmo, foi o, o negócio, o projeto na, o projeto (nome do programa que ocorre aos finais de semana, na escola), todos que foram, pelo pouco que foi, todos participaram, todos participaram, até lá na escola, todos, todos participaram, foi bem assim, foi uma, foi bem poucos os que não participaram<sup>22</sup>, eu acho que, como eles tavam cansa, eu vejo muito cansados de, tanto assim, de, de apenas ter, a, um esporte só, um esporte só e só alguns participando eu acho que acendeu, eu acho que a chama de querer participar, acho que a, ampliou a visão de, da Educação Física, do que é Educação Física, do que é, tipo assim, dos vários esportes, e de vários conhecimentos que possam trazer pra eles.<sup>23</sup> Então, na, na minha visão foi, foi bem poucos que não participaram. A, pelo que eu acompanhei no, no estágio eram, eram, no máximo, que participavam, era dez, quinze, numa turma de quarenta. No, no projeto, depois que, que eu vi, eu consegui ver uma turma inteira participar, foram dois, três, que não participaram, então deu pra ver a diferença, de, de como que é, que eles

participaram<sup>24</sup> e como que é, é, basta ali o professor, eu acho que o professor tem que acompanhar o que acontece, mesmo que, é, na, hoje a proposta curricular oferece muito oportunidade pro professor, praticamente ele dá pro professor pronto o que ele vai trabalhar durante a disciplina, mas que ele não fique focado naquilo, aquilo ali acho que é um meio de, é, tipo, ó pode estar trabalhando isso, mas ele usar daquilo, da sua criatividade pra que se desenvolva e não trabalhar só aquilo.<sup>25</sup> Igual o que eu vi, a menina entregando o caderno pra professora, aqui professora, eu fiz todo o caderno. Ela fez o conteúdo do caderno, mas eu não vi a menina praticando nada que ela fez no caderno, então, eu acho assim, a nota do caderno que ela fez, pra mim não vale, porque ela não, tudo bem, teve o teórico, ela aprendeu ali, sim, mas ela não vivenciou, acho que se ela tivesse vivenciado, as respostas daquele caderno seriam muito mais ricas, porque ela não teria só o teórico, mas a prática. Então eu acho que não basta você só dar pro, pro aluno o teórico, mas também a vivência<sup>26</sup>, então eu acho que é isso.

Fábio – Mais alguma coisa?

Caio – Eu acho que só. Que eu me lembre é só.

#### **5.2.1.5.2 Essência discursiva**

Conta que percebeu uma relação entre o que está sendo desenvolvido na graduação e o que presenciou no projeto, que é possível uma mudança na escola, trabalhar a ludicidade, por exemplo, algo que pensava que não teria como (unidade 1) e que essa mudança percebida pode auxiliar os licenciandos a quererem trabalhar na área, a lutarem por aquilo que foi estudado e vivenciado (unidade 21).

Expõe que é preciso que o professor trabalhe de forma diferenciada, buscando que o discente participe, seja crítico, questione (unidade 2), que haja diálogo entre eles, para decidirem juntos o que e como será desenvolvido (unidades 3 e 10) e que o currículo não impeça o docente de enxergar as dificuldades dos estudantes e de agir (unidades 19 e 25), para que a barreira que os separa seja superada (unidade 20).

Atenta para a percepção de que a educação está mudando muito, pois os estudantes estão aprendendo por diversos meios tecnológicos, o que por um lado está facilitando, mas ao mesmo tempo dificultando para alguns professores (unidade 4).

Comenta que o projeto levou aos estudantes atividades diversificadas que estimularam a participação e a ampliação da visão sobre a Educação Física (unidade 23), pois

já estavam enfadados de ter os mesmos esportes, nos quais muitos não participavam porque ou não tinham habilidade ou não gostavam (unidade 5).

Descreve que o projeto focou outro meio de conhecimento, pela participação dos estudantes na construção e desenvolvimento das ações (unidade 13), algo diferente do que ocorria anteriormente com alguns professores que não direcionavam as aulas (unidade 6) ou solicitavam a entrega de tarefas sem que a vivência do conteúdo tivesse sido realizada (unidade 26).

Afirma que a construção do conhecimento a partir das brincadeiras é mais significativa do que a simples preparação para uma prova, desassociada da experientiação (unidade 12).

Refere que algo que chamou a sua atenção foi presenciar alguns discentes que precisavam ir embora em um determinado horário e quando começaram a participar da atividade, acabaram ficando até o final (unidade 15) e que outros estudantes perguntaram por que o projeto não iniciou antes e quando vai voltar a ser desenvolvido, pois pela primeira vez participaram, devido aos jogos serem diversificados (unidade 7) e das estratégias utilizadas propiciarem a reflexão de que é possível, por exemplo, jogarem juntos (unidade 8) ou realizarem handebol e futebol ao mesmo tempo (unidade 9).

Relata que uma professora falou que houve participação no projeto porque foram utilizados materiais que a escola não possui, mas comenta que é preciso que os professores solicitem à escola, que adaptem, construam os materiais com os estudantes, pois isso também é desenvolver conhecimento (unidade 11).

Narra que viu poucos pontos negativos no projeto (unidade 14) e que eles estavam relacionados com a falta de participação de alguns estudantes, sendo preciso encontrar outras formas para que comecem a participar (unidade 16).

Diz que a visão de que alguns conteúdos são específicos para as meninas e outros para os meninos, acaba provocando certa exclusão das garotas, por parte delas mesmas (unidade 17) e que o professor deve direcionar as ações para que os estudantes percebam que todos podem participar de tudo (unidade 18). Pondera, também, que percebeu nitidamente a diferença de participação, em relação ao que ocorria anteriormente com as turmas regulares, nas quais poucos participavam e agora, dois ou três ficam sem participar (unidade 24) e que no final de semana, todos que foram, participaram (unidade 22).

### 5.2.1.6 Licenciando Alexsandro (3º ano – 09/12/2012)

#### 5.2.1.6.1 Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi o processo de construção do projeto, pra você?

Alexsandro – Então, o processo de construção, que, falando já do projeto em que, nosso aqui, sem ser do marxismo aqui, que, igual eu te falei que no começo eu não acreditava muito, que achava muito que estava mais, tava no papel, mas você mostrou, de fato que pode ser aplicado. E, eu percebi que de, de fato pode ser aplicado mesmo.<sup>1</sup> Porque desde o primeiro dia, desde o primeiro dia quando nós fomos lá na escola lá, eu percebi que já tava, já tava valendo o projeto<sup>2</sup>, só pelo fato de, como nós não, não deu pra, vamos dizer assim, divulgar muito, por isso não apareceu muito aluno, mas se tivesse ido, teria sido mais, mais prazeroso ainda. Mas, desde o primeiro dia que você mostrou o projeto pra eles na escola, em si lá, deu pra, deu pra perceber que dá pra ser aplicado, com certeza, na escola.<sup>3</sup> Dá mais pras crianças pensar mais, quebrar o gelo entre os professores, se divertir, criar novas possibilidades de, de jogos, pode até, que tenha jogo novo, também, se eles quiser, com as regras que eles, que eles citarem lá, tipo, uma atividade muito mais, mais gostosa, não é aquela coisa mais, é, técnica, né? Que, igual o, o (nome de professor do curso de Licenciatura em Educação Física) e você fala, na escola não tem que ter, não é técnica, porque lá não vai ser atleta, e sim preparar para a sociedade, então, eu gostei bastante. Faz a criança pensar e faz ela gostar de, de ir lá.<sup>4</sup> Porque se, se ela, como a criança compareceu lá, tipo, nosso projeto aqui que é a (nome do programa que ocorre aos finais de semana, na escola), que quer tentar também tirar essas crianças das ruas pra não ficar em contato com drogas, quer dizer que, vale a pena, porque você faz e elas vão lá, que, que elas poderiam estar na rua usando droga ou fazendo alguma coisa e elas estão lá participando do projeto que você criou e, de, de fato funciona.<sup>5</sup> E, então na minha, na minha opinião, eu gostei bastante e eu tendo uma oportunidade em alguma escola, certamente é o que eu vou aplicar. Porque eu particularmente preferia que, que, é muito mais prazeroso pra criança, dá mais trabalho pro professor, porque ele tem que pensar mais, não é uma coisa mais, se for ver é muito mais fácil você chegar lá e dar as regras do futebol ou do basquete e aplicar, não, mas ali é uma coisa diferente e, certamente, você planeja algo, mas certamente alguma coisa sempre foge, que é normal, do fato, de ela sempre, foge, mas sempre acaba dando aquela coisa certa, sempre sai o correto, do modo que, pelo menos do que eu vi nesses poucos dias, mas do que eu percebi, que foi muito prazeroso pra meninada.<sup>6</sup> Elas gostaram bastante, algo diferente, que, igual a possibilidade do

videogame que elas nunca viram numa aula de, de Educação Física, um videogame. O rúgbi, eu creio, eu creio que eles também, viram só, só com nós também, porque professor não aplica muito isso.<sup>7</sup> E certa vez uma professora falou pra mim que, e ela é professora, formada mesmo. Ela trabalha em academia e trabalha em escola. Ela falou que rúgbi e essas coisas assim não, não aplica em escola porque não, não dá certo, não tem como dar certo, porque vai se machucar, não sei o que, e não, não aconteceu nada, ninguém se machucou, todo mundo se divertiu. Se aconteceu alguma coisa, foi (fala rindo) suar e querer beber água, não mais, nada demais<sup>8</sup>, então eu creio que é só o professor tentar um pouco mais mesmo, gostar mais da, da, do que ele faz, da profissão dele, né? E aplicar nas escolas que é muito mais prazeroso, porque aí a criança vai até sentir mais vontade de estar na escola, que você tem que fazer a criança ter vontade de ir.<sup>9</sup> Porque eu mesmo falo que quando era moleque, quando você é criança, você não sente tanta vontade de estar lá dentro da escola. E aplicando esse tipo, tendo, não só o professor de Educação Física, mas até todos os outros professores, que tem alguma, algo a mais, pelo menos interagir mais com o aluno, vai ser mais prazeroso, o aluno vai querer sempre estar lá na escola e não fora dela, igual acontece hoje em dia que a criança fica em praça aí, parada aí, em vez de estar dentro de escola.<sup>10</sup> E é isso que eu penso sobre o projeto, eu achei muito prazeroso.<sup>11</sup>

Fábio – Mais alguma coisa pra acrescentar, sobre a construção do projeto?

Alexsandro – Creio que não, só isso aqui já, eu acho que eu já falei tudo, algumas coisas a gente dá uma esquecida, mas eu já falei tudo, eu acho. Valeu a pena demais.

#### **5.2.1.6.2 Essência discursiva**

Denuncia que no início acreditava que o projeto funcionaria somente em tese, mas percebeu que pode ser desenvolvido mesmo (unidade 1), desde o primeiro dia em que foi ministrado na escola (unidades 2 e 3).

Entende que, com o projeto os participantes refletem mais, se divertem, interagem com os professores, criam novas possibilidades de jogos e são estimulados a voltar no outro dia (unidade 4), o que cumpre, também, o objetivo pelo qual a escola abre aos finais de semana (unidade 5).

Diz que os participantes gostaram das atividades porque foram diferentes do que eles estão acostumados a fazer (unidade 7), mais prazerosas, mas, trabalhosas para o professor desenvolver, contudo pretende ministrá-las (unidade 6), pois compreende que é

preciso que o professor tente um pouco mais e goste do que faz, para que os estudantes sintam mais vontade de estar na escola (unidade 9).

Ressalta que projetos com a perspectiva que foi desenvolvida, motivam os estudantes, porque saberão que os professores interagirão com eles, diferente da experiência que teve quando cursava a Educação Básica e não gostava de estar na escola (unidade 10).

Apointa que, certa vez uma professora disse-lhe que um conteúdo que foi desenvolvido no projeto não teria como ser ministrado na escola porque machucaria os estudantes e ele percebeu que ninguém se feriu e, ao contrário, todos se divertiram (unidade 8). Conta, também, que o projeto foi muito prazeroso (unidade 11).

## 5.2.2 Análise Nomotética – licencianda e licenciandos

### 5.2.2.1 Quadro Nomotético

<b>Categoria A – Em-Ação</b>	<b>Categoria B – Sendo-Mais</b>
<b>Licencianda Gabriela (2º ano)</b>	
1	2; 3; 4
<b>Licenciando Rafael (2º ano)</b>	
1; 3d; 4	2d; 5
<b>Licenciando Alexandre (2º ano)</b>	
1; 2; 3; 4d; 5; 6d; 7; 8; 9; 10; 11; 12d; 13d; 14d; 15; 16d; 17d; 18; 20; 21; 22	19
<b>Licenciando Jean (2º ano)</b>	
2; 3; 4; 5	1; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
<b>Licenciando Caio (3º ano)</b>	
1; 4d; 5; 6d; 7d; 9; 11d; 14d; 15; 16d; 19d; 21; 22; 23; 24; 25; 26d	2; 3; 8; 10; 12; 13; 17d; 18d; 20
<b>Licenciando Alessandro (3º ano)</b>	
1; 2; 3; 6; 7; 8d; 9	4; 5; 10; 11

**Quadro 6:** Quadro nomotético: licencianda e licenciandos entrevistados.

### 5.2.2.2 Categorias

#### 5.2.2.2.1 Categoria A – Em-Ação

Novamente, a categoria em-ação emerge dos discursos dos entrevistados e entrevistada, com asserções significativas relacionadas com o movimento transcendente em busca do sendo-mais, o que inicialmente apresentou-se na forma de interrogação sobre a sua

efetivação na realidade escolar:

“[...] sinceramente eu não botava fê (risos). [...] pelo que eu já tinha feito lá antes, eu já sabia mais ou menos como é que o pessoal era, [...] não acreditava muito que ia dar certo não [...] Mas, deu [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 1); “[...] nas primeira aula quando foi em sala de aula<sup>121</sup> [...] ainda fiquei meio assim, mas depois você [...] foi brincando, eles [...] foi ficando mais a vontade [...] Com as aulas” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 2).

“[...] no começo eu não acreditava muito, [...] achava [...] que estava mais [...] no papel, mas você mostrou [...] que pode ser aplicado. [...] eu percebi que [...] pode ser aplicado mesmo” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 1).

“[...] como futura professora, [...] não sabia que poderia dar certo, então eu teria que por em prática, tentar, pra ver se tem como dar certo e pelo visto aqui, tem possibilidade, depende de criatividade, de cada professor, de mostrar caminho, que tem como trabalhar” (Licencianda Gabriela – 2º ano, 1).

A principal justificativa para a dúvida era a dissociação entre teoria e prática pedagógica escolar e com a inserção na realidade docente, houve a percepção de que estavam efetivamente apreendendo-a:

“[...] achei muito [...] importante [...] pra minha formação, porque, [...] lá na escola a gente só tem a visão mais teórica [...]” (Licenciando Rafael – 2º ano, 1).

“Uma das coisas que me motivou mais foi realmente ver que o que eu estava aprendendo lá na minha graduação, realmente poderia ser aplicado ali na prática [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 2); “[...] como no projeto a gente encontrou os alunos reais, os problemas reais, que teria que fazer [...] essa parte aí de mediar, [...] você acaba, [...] tendo um ganho muito grande [...] na minha graduação [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 3); “[...] esses alunos reais [...] os problemas também, [...] você acaba tendo uma aproximação, [...] daquela base teórica que você está tendo lá na faculdade, [...] juntando com [...] uma parte bem prática [...] de ter essa relação [...] de professor e aluno [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 4).

Assim, a partir da docência na práxis, diferentemente da simulação docente realizada no curso de Licenciatura, que sempre é inautêntica, vivenciaram experiências positivadas em relação ao ir-além, o que apontaram que auxiliou na mudança de visão que possuíam:

“[...] a visão foi boa [...] dá certo sim” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 7); “[...] a minha visão [...] da Educação Física, mudou [...] agora eu vi que eu posso fazer alguma coisa” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 9); “[...] vi que dá pra fazer muita coisa”

<sup>121</sup> Atividade de sensibilização (Apêndice E).

(Licenciando Alexandre – 2º ano, 11).

“[...] deu pra perceber que se você quiser realmente fazer [...] um trabalho bom, é possível, [...] vai depender de você não ficar ali parado, [...] de você estar sempre ali pesquisando, tentando encontrar coisas novas e tentar aplicar também. Vai depender muito do professor” (Licenciando Jean – 2º ano, 5).

[...] consegui identificar, perceber o que [...] estamos estudando desde a nossa formação acadêmica, [...] a possibilidade de [...] uma mudança na [...] escola. [...] você pensa que [...] nem tudo o que está sendo estudado [...] na faculdade [...] tem como trabalhar [...] só rolar a bola tá ótimo. [...] com o projeto deu pra ter uma ampla visão de como é possível [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 1).

“[...] desde o primeiro dia [...] eu percebi que [...] já tava valendo o projeto [...]” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 2); “[...] que dá pra ser aplicado, com certeza, na escola” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 3).

E a mudança de visão proporcionada pelo projeto de ação libertadora inclui o comprometimento com a docência na Educação Básica, em detrimento da opção em atuar em outra área ou em atuar com uma obstinação efêmera:

[...] poder sair dali da escola não focado só em trabalhar em, vamos dizer, em uma empresa, [...] não vou ficar me importando com isso porque depois eu vou trabalhar em [...] uma usina. [...] querer trabalhar na área já é um motivo pra querer diferenciar, querer buscar, lutar por aquilo que ele estudou [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 21).

“[...] tendo uma oportunidade em alguma escola, certamente é o que eu vou aplicar. [...] dá mais trabalho pro professor [...] é muito mais fácil você chegar lá e dar as regras do futebol ou do basquete e aplicar [...] mas do que eu percebi, [...] foi muito prazeroso pra meninada” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 6); “[...] é só o professor tentar um pouco mais [...] gostar mais [...] do que ele faz, da profissão dele [...] que é muito mais prazeroso, [...] a criança vai até sentir mais vontade de estar na escola [...]” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 9).

O comprometimento não é sinalizado, porém, sem a crítica sobre a dificuldade em agir na contramão do que está sendo feito nas escolas e em termos do em-ação, constituiu-se como divergência, pois sinaliza a não-ação de discentes e docentes. Nas asserções a seguir estão algumas dessas impressões:

“[...] quando a gente vai lá na escola [...] é outra visão. [...] a gente chega lá, o

professor fica do lado [...] deixa os alunos jogar o que quiserem [...] não interfere em nada, cada um faz o que quer, quem quiser sentar, senta” (Licenciando Rafael – 2º ano, 3d).

“[...] alguns professores [...] não tavam nem aí [...] o professor tem que expor e ensinar e buscar oferecer ao aluno um esporte pra ele” (Licenciando Caio – 3º ano, 6d);

[...] conversei com um aluno recentemente [...] ele perguntou quando que ia voltar, porque pela primeira vez ele tava fazendo Educação Física, que ele não tinha, [...] não fazia nada, [...] Mas que [...] foi trabalhado o videogame, [...] futebol americano<sup>122</sup>, ele conseguiu participar e viu que todo mundo participou [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 7d);

“Se o professor for ali [...] só vou passar esse conteúdo que tá [...] programado, [...] se o aluno quiser aprender [...] ele não vai conseguir, [...] deve procurar [...] ser aquele professor [...] que lute [...] que, a dificuldade do aluno se torne [...] a persistência do professor [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 19d);

[...] vi, a menina entregando o caderno pra professora, [...] Ela fez o conteúdo do caderno, mas eu não vi a menina praticando nada que ela fez no caderno, [...] a nota do caderno que ela fez, pra mim não vale, [...] ela não vivenciou, [...] se ela tivesse vivenciado, as respostas daquele caderno seriam muito mais ricas, porque ela não teria só o teórico, mas a prática. [...] não basta você só dar [...] pro aluno o teórico, mas também a vivência [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 26d).

“[...] muitos ali não participava [...] ficava só sentada no celular, [...] a maioria das meninas [...] era duas só, de cada sala, duas, três, no máximo, e olha lá” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 17d).

Outras divergências ao em-ação relacionaram-se às dificuldades com a participação, com a falta de material, ao tempo disponibilizado para a atividade; às mudanças tecnológicas e à inadequação de um conteúdo ao contexto escolar:

“Não teve participação cem por cento [...] porque sempre dois, três, [...] ficava de fora reclamando. Que é os que sempre ficou [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 4d).

O ponto negativo é que ainda [...] poucas pessoas [...] não quiseram participar, [...] a gente [...] tem que ver, [...] tentar buscar [...] chamar esses alunos, pra que participem também, porque [...] a construção é pra todos, não é só pra quem gostou [...] por mais que seja difícil [...] Mas, tentar de alguma forma chamar a atenção deles pra que participem [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 16d);

<sup>122</sup> Atividade com esportes virtuais (Apêndice G) e com futebol americano e rúgbi (Apêndice F).

“[...] escutei de uma professora [...] ele conseguiu porque ele trouxe o material, [...] mas porque ela não pode ir atrás de procurar o material [...] adaptar materiais, construir [...], processo de construção, também é conhecimento [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 11d); “O problema é o material [...] muitas vez não tem material e o professor desanima [...] Como é que eu vou dar futebol americano com uma bola de futsal [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 6d); “[...] não acho, ainda, que dá pra improvisar [...] com outro tipo de material pra fazer o que a gente fez [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 12d); “[...] nem se for pro professor levar material próprio dele [...] conseguir a verba lá da escola [...] mas muitos [...] Preferem pegar cinco, seis bolas de futsal, do que pegar, pelo menos uma, de outra [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 13d);

[...] acho que não deu assim tãaa certo, porque foi muito rápido, não deu tempo pro pessoal [...] entender muito o negócio. [...] ficava meio preocupado [...] os meninos mais queria a bola de futebol e as meninas não queria [...] eles ficavam pedindo bola, sendo que o foco era jogar os dois, revezar<sup>123</sup> [...] (Licenciando Alexandre – 2º ano, 14d);

“[...] eles ficou perdido por ser rápido [...] ter pouco tempo. Mas, da participação [...] participou” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 16d).

“[...] a educação [...] tá mudando muito, [...] o aluno está aprendendo por diversos meios [...] tecnológicos, então isso tá facilitando e ao mesmo tempo dificultando pra alguns professores [...] se eles não acompanham essa evolução, eles vão ficar pra trás” (Licenciando Caio – 3º ano, 4d).

“[...] uma professora falou pra mim [...] que rúgbi e essas coisas assim [...] não aplica em escola porque [...] não tem como dar certo, porque vai se machucar [...] ninguém se machucou, todo mundo se divertiu [...]” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 8d).

Como as dificuldades existentes não são determinações perceberam que as pessoas participaram das atividades propostas, como apresentado na sequência:

“[...] com o projeto [...] pude perceber que é possível sim, [...] chegar lá na escola [...] e todos participarem. [...] tem sempre os que não participam [...]” (Licenciando Rafael – 2º ano, 4).

“[...] muitos lá que participou, não participava nas outras aulas [...] deu bastante resultado [...] dá certo fazer isso aí na escola [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 5); “[...] fora da escola também [...] deu certo, o pessoal participou, parece ter gostado [...]”

---

<sup>123</sup> Atividade com futsal e handebol (Apêndice J).

(Licenciando Alexandre – 2º ano, 10); “No projeto participou mais [...] teve a participação de bastante gente. [...] nunca dá cem por cento [...] Sempre tem alguém que vai ficar de fora” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 18).

“[...] eram, no máximo, que participavam, era dez, quinze, numa turma de quarenta. [...] no projeto, [...] eu consegui ver uma turma inteira participar, foram dois, três, que não participaram, então deu pra ver a diferença [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 24); “[...] poucas pessoas que não participaram [...] todos que foram, pelo pouco que foi, todos participaram, [...] até lá na escola, [...] todos participaram [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 22).

Sobre os motivos para a participação consideraram como principal motivadora a novidade das atividades e das possibilidades do componente curricular Educação Física (sob o paradigma da Motricidade Escolar), dos materiais utilizados e das estratégias usadas:

“[...] o projeto trouxe [...] esportes diversificados [...] a maioria dos alunos já estavam cansados [...] só eram utilizados [...] futebol, [...] vôlei, [...] basquete [...] muitos nem participam porque ou não tinham habilidade ou não gostava [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 5);

[...] como eles estavam [...] muito cansados [...] de apenas ter [...] um esporte só e só alguns participando [...] acendeu, [...] a chama de querer participar, [...] que [...] ampliou a visão [...] do que é Educação Física, [...] dos vários esportes, e de vários conhecimentos que possam trazer pra eles (Licenciando Caio – 3º ano, 23).

“Elas gostaram bastante, algo diferente [...] a possibilidade do videogame que elas nunca viram numa aula [...] de Educação Física [...] O rúgbi<sup>124</sup> [...] porque professor não aplica muito isso” (Licenciando Alexandre – 3º ano, 7).

“[...] deve ser pelo fato [...] de ser coisa diferente [...] O pessoal gostou muito [...] porque lá, praticamente [...] não tem material [...] só do fato de você ter levado uma bola, de futebol americano [...] o pessoal já interessou mais [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 3).

“[...] participou também porque foi diferente, [...] nunca vi fazer isso, misturar dois num só<sup>125</sup>. [...] foi [...] uma coisa mais nova [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 15); “[...] Ela falou que nunca achou que era possível juntar os dois esportes num só. Por isso ela falou, como é que a gente tá atrasado [...] já tô no terceiro ano e não aprendi nada. E como que

<sup>124</sup> Atividades com esportes virtuais (Apêndice G) e com futebol americano e rúgbi (Apêndice F).

<sup>125</sup> Realização de futsal e handebol juntos na mesma atividade (Apêndice J).

[...] você pode aprender mais [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 9); “[...] aquele dia que foi [...] futebol americano<sup>126</sup>, [...] quem marcava ia para outro time, [...] ia misturando aos pouquim, [...] na hora que via, já tava jogando tudo junto [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 20).

#### 5.2.2.2.2 Categoria B – Sendo-Mais

A categoria sendo-mais também está presente nos discursos da licencianda e licenciandos que acompanharam a realização do projeto de ação libertadora nas escolas. Neles a propensão ao humanizar-se é declarada pelas relações humanas percebidas a partir das ações desenvolvidas e são expostas na sequência:

“[...] a ideia do projeto foi bem genial, [...] muitos alunos participam [...] E têm interesse. Deu pra perceber que dá pra construir sim [...]” (Licencianda Gabriela – 2º ano, 4); “[...] o ganho com o valor também é grande, [...] no meio dessa mediação [...] um tentando ajudar o outro [...] acaba o grupo ali tentando resolver o problema” (Licenciando Jean – 2º ano, 8); “[...] os próprios alunos notaram [...] em alguns momentos, parecia que eles não estavam nem acostumados [...] Então fica essa surpresa [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 11); “[...] no começo, eles pareciam [...] um pouco assustados, mas agora no final, [...] eles [...] mesmos levantavam a mão e falava [...] é assim [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 13).

“[...] foi abordado [...] outro meio de conhecimento [...] de [...] participação dele, [...] uma nova proposta, do que, [...] se tá focado ainda ao professor que manda [...] que direciona você. [...] ele vai aprender muito mais [...] com a diversidade do que com o próprio conteúdo [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 13);

[...] não foi passado pra ele o esporte em si, mas foi construído [...] eles puderam principalmente optar, em participar [...] e questionar, [...] eles montaram as próprias regras [...] conseguiu trabalhar o esporte mas [...] de uma forma diferenciada [...] que poderia muito bem ser trabalhado o futebol e o handebol, não trabalhar, [...] só menino que joga e depois troca as meninas, [...] porque não trabalhar as meninas e os meninos juntos? (Licenciando Caio – 3º ano, 8);

“[...] esse conhecimento deles brincando, deles construindo, vai ser muito mais produtivo do que você colocar eles numa sala de aula, colocar conteúdo pra ele [...] absorver pra uma prova. [...] vou ter prova então eu vou absorver” (Licenciando Caio – 3º ano, 12).

“[...] o projeto fez participar mais, as meninas principalmente, de querer jogar

<sup>126</sup> Atividade com futebol americano e rúgbi para o 2º ano, que iniciou com as meninas jogando separadas dos meninos, mas no decorrer do jogo foram permutando de grupo (Apêndice F).

com os meninos, ainda” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 19).

Dá [...] pras crianças pensar mais, quebrar o gelo entre os professores, se divertir, criar novas possibilidades [...] de jogos, [...] com as regras que eles [...] citarem lá [...] uma atividade muito mais [...] gostosa, não é aquela coisa mais [...] técnica [...] porque lá não vai ser atleta, e sim preparar para a sociedade [...] Faz a criança pensar e faz ela gostar [...] de ir lá (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 4).

O interesse pela participação, a ajuda ao semelhante, a resolução de problemas em conjunto, a construção compartilhada, o diálogo, a aproximação e cooperação entre meninos e meninas e entre docentes e discentes foram ressaltados, indicando a ocorrência e a satisfação do e pelo sendo-mais, que pode ser sintetizada pela afirmação do licenciando Alexsandro: “[...] é isso que eu penso sobre o projeto, eu achei muito prazeroso” (3º ano, 11).

As asserções a seguir focam o que perceberam que foi feito e o que é preciso fazer para que o sendo-mais tenha possibilidade de se manifestar:

“[...] quando você tem o diálogo com o aluno, fica mais fácil [...] essa visão nossa, [...] de se formar o cidadão crítico [...] é bem nessa [...] perspectiva, mesmo” (Licenciando Rafael – 2º ano, 5).

“[...] dividir o tempo, [...] Pra que todos participem, sem ter exclusão, [...] onde todos conheçam [...]” (Licencianda Gabriela – 2º ano, 3); “[...] tem que estabelecer o lugar, [...] os materiais [...] a gente mesmo pode criar esse material, [...] construir os materiais [...]” (Licencianda Gabriela – 2º ano, 2).

“[...] a postura do professor [...] Quanto mediar, tanto as relações quanto, [...] aquele conhecimento [...] que ele deseja construir [...] é imprescindível [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 1); “Transformar as coisas que eles já conhecem [...] regras e até [...] atitudes [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 7); “[...] Levando em consideração aquilo [...] que o aluno acha importante pra ele também” (Licenciando Jean – 2º ano, 9).

“[...] é, só [...]o professor trabalhar didática [...] diferenciadas e buscar que o aluno participe, [...] seja crítico, [...] de poder questionar a atividade, [...] é possível você criar, [...] formar um aluno crítico, reflexivo [...] capaz de participar da aula sem que você imponha [...]” (Licenciando Caio – 3º ano, 2); “[...] o professor [...] buscar também [...] o que eles têm de conhecimento [...] ver o que que eles querem aprender [...] o aluno talvez queira aprender uma outra coisa [...] Só trabalhar o que o professor quer e o aluno [...] fica lá na sala parado [...] só escuta, [...] não faz nada?” (Licenciando Caio – 3º ano, 3);

[...] achei interessante [...] através do questionamento dos alunos [...] abrir [...] a minha visão de que é possível trabalhar, diferentes metodologias na escola [...] em relação ao aluno crítico e reflexivo [...] é a tua vez de criar o jogo [...] deixar que ele mesmo [...] tome um pouco da rédea da aula, junto com o professor [...] foi gratificante e muito importante pra minha formação [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 10).

Há a consideração declarada, nas afirmações anteriores, dos educandos no centro do processo educativo, enquanto ser que dialoga, que é crítico, participa, constrói, opina. O destaque aos educandos também ocorre, com maior veemência, nos trechos seguintes:

[...] na hora que o professor visar o aluno em si, [...] acho que aí quebra muita coisa. [...] não vai [...] quebrar as dificuldades que tem, mas quebra a [...] barreira. [...] vamo ver o que acontece, já é o primeiro passo [...] depois [...] o resto vai se ajeitando [...] da melhor maneira possível [...] pra que alcance [...] o real objetivo que é transformar, que é levar o conhecimento pro aluno pra que ele cresça, amadureça, reflita, seja crítico [...] (Licenciando Caio – 3º ano, 20).

[...] quando você é criança, [...] não sente tanta vontade de estar lá dentro da escola. E aplicando [...] não só o professor de Educação Física, mas [...] todos os outros professores, [...] pelo menos interagir mais com o aluno, vai ser mais prazeroso, o aluno vai querer sempre estar lá na escola e não fora dela, igual acontece hoje em dia [...] (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 10).

Também na perspectiva de importar-se com os estudantes, o discurso do licenciando Alexsandro salienta o seguinte: “[...] como a criança compareceu lá [...] vale a pena, porque [...] elas poderiam estar na rua<sup>127</sup> usando droga ou fazendo alguma coisa e elas estão lá participando do projeto [...]” (3º ano, 5). Tal afirmação demonstra o bem querer ao semelhante, embora pudesse ser acusado, por alguns, de assistencialista<sup>128</sup>.

<sup>127</sup> Compreendo que a referência à rua tenha se dado pela sua interpretação enquanto espaço dominado pelo medo do crime/das drogas, da velocidade dos veículos e das pessoas (que simplesmente passam), em detrimento da sua possibilidade enquanto espaço público propiciador de relações humanas comunitárias. A canção a seguir ilustra essa faceta impessoal das ruas: “A calçada não é casa, não é lar / Não é nada / Nada mais do que um caminho que se passa / Tão estranho pra quem fica... / Pra quem fica / As palavras no asfalto, nessa vida são tão duras / [...] A calçada não é cama / Não é berço / Não é nada / Nada mais nos faz humanos sem afeto / [...] A calçada não é pai / Não é mãe / Não é nada / Nada mais do que um abrigo, um refúgio / Tão estranho pra quem passa... / Pra quem passa / [...] Onde vai? / Nós estamos de passagem / Onde vai? / Onde a rua nos abriga / Onde vai? / Estamos sempre de partida / Onde vai? / Onde a rua nos abriga desse frio / As pessoas que se enrolam nos jornais não são mais notícia / Elas não esperam de um papel de duas cores nada mais do que um pouco de calor” (Jornais – Thedy Corrêa) (NENHUM, 1992, s/p).

<sup>128</sup> Assistencialista, porque poderia fazer parte de uma estratégia de permanência na instituição visando ampliar o tempo destinado à alienação, ao invés de preocupação genuinamente humana com os malefícios presentes nas ruas.

Como dificuldades para a efetivação do sendo-mais, observadas a partir da crítica sobre a realidade, estão as sucessivas divergências:

“[...] deu pra perceber que falta [...] dar voz pro aluno falar [...] tanto na parte de fazer regras [...] e construir junto com o aluno a atividade, [...] qualquer atividade que seja [...]” (Licenciando Rafael – 2º ano, 2d).

[...] predomina muito esse negócio do esporte só menino, só menina, [...] quando tem alguma menina participando, ainda vem outras, [...] quando não tem, ainda não vem, porque fica [...] só tem eu participando. Então dá uma certa exclusão pra menina, [...] não por parte do professor, mas parte dela ainda [...], no projeto [...], da menina que não participou, que ela foi pro [...] artesanato<sup>129</sup> [...], por quê? O artesanato é voltado pra menina e o esporte não, [...] ainda tem isso, [...] o que é voltado pro homem e o que é voltado pra mulher (Licenciando Caio – 3º ano, 17d);

[...] tem que se quebrar isso, [...] tudo é voltado pra um, é voltado pro outro. [...] basta o professor direcionar para que ela enxergue isso, que todos podem participar, [...] não importa sexo, raça, religião, todos podem participar [...] se a sua aula não for [...] focada [...] em chamar o aluno pra aprender, ele não vai aprender (Licenciando Caio – 3º ano, 18d).

Nas divergências são ressaltados o não ouvir os estudantes, não considerando as suas falas, os seus posicionamentos e opiniões, e a dificuldade de participação feminina em atividades esportivas, muito relacionadas com o contexto masculinizado. Tais realidades são apontadas, porém desaprovadas pelos licenciandos.

---

<sup>129</sup> Relata uma situação ocorrida na primeira escola do projeto aos finais de semana, na qual uma menina participou efetivamente em aproximadamente 1 hora da atividade com futebol americano e rúgbi (Apêndice F), mas depois da pausa que fizemos para descansar e tomar água, disse que iria para a atividade de artesanato e que voltaria ao jogo se encontrasse mais meninas para jogar junto com ela.

### 5.2.2.3 Ilustração Nomotética



**Figura 7:** Ilustração nomotética – licencianda e licenciandos (fotos utilizadas – acervo do autor, dez. 2012).

### 5.2.2.4 Compreensões Situadas

Na estrutura geral do fenômeno compreendida a partir desse último grupo de entrevistados [licencianda e licenciandos que me acompanharam na realização do projeto de ação libertadora nas escolas (2º semestre de 2012), lembrando que dois deles (Licenciandos Alessandro e Caio) fizeram parte da turma de licenciandos entrevistados anteriormente (etapa prévia; 2º semestre de 2011), sendo que um, inclusive, foi entrevistado (Licenciando Alessandro)], a dúvida sobre a possibilidade de efetivação da ação na realidade escolar foi a primeira impressão aventada.

Assim como o grupo de licenciandos entrevistados anteriormente, a dúvida estava na práxis (pelas experiências anteriores, com a realidade adversa e com a docência simulada): Será que as atividades poderiam dar certo? Os estudantes participariam?

Com a inserção na realidade docente, porém, houve a percepção de que estavam efetivamente apreendendo-a (apreendendo na práxis), a partir da condução das ações realizadas (em-ação).

Em-ação, os licenciandos puderam vivenciar experiências positivadas em

relação ao ir-além do estabelecido (mudança de paradigma) para o componente curricular Educação Física (o interesse pela participação; a ajuda ao semelhante; a resolução de problemas em conjunto; a construção compartilhada; o diálogo; a aproximação e cooperação entre meninos e meninas e entre docentes e discentes; a novidade das atividades, dos materiais e estratégias utilizadas, e das possibilidades do componente curricular), o que foi fundamental para a mudança de visão que possuíam e pelo comprometimento com a causa de ser-mais e, por isso, agora a possibilidade de proporcionar a lógica do sendo-mais ganhou contornos mais nítidos.

Porém, esse comprometimento sinalizado não se deu sem a devida conscientização sobre a dificuldade (realidade adversa) em agir na contramão do que está sendo feito nas escolas e que pode encobrir o compromisso e transformá-lo em omissão, principalmente se não forem adotados os devidos cuidados com o pessimismo institucionalizado nas escolas, que propaga a reclamação e consequente imobilidade sobre a falta de material ou de tempo, bem como, com a prática (anti)educativa de não ouvir os estudantes, desconsiderando as suas falas e de perpetuar o contexto masculinizado (excludente) nas aulas.

A consideração dos educandos no centro do processo educativo dialógico, o importar-se realmente com eles e o bem querê-los, enfatizam, ainda mais, o compromisso humano com o sendo-mais, adotado pelos licenciandos.

Diante disso, compreendo que, com o tempo (o tempo necessário para os licenciandos se inserirem nas escolas enquanto docentes) e em-ação, auxiliarão na alteração da perspectiva produtiva em suas realidades de aulas no componente curricular Educação Física.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Início o encerramento dessa pesquisa, voltando ao que afirmei em seu princípio, ou seja, minha intenção primeira foi a de “romper com o que está-aí”. Assim sendo, cabe, agora, analisar em que medida cumpri esse objetivo e quais as contribuições trazidas com essa tese, não esquecendo que o seu objetivo específico, foi: compreender os processos educativos mobilizados por uma ação libertadora nas aulas do componente curricular Educação Física (em três escolas de Educação Básica).

Em seu referencial, apresentei a lógica produtiva da pressa que invade a fabricação, o trabalho, o consumo, a vida e seus condicionamentos à educação que, aliada à ideologia dominante, falseia realidades e escraviza consciências, mas como condicionamentos não são determinações, também foram expostas possibilidades para ir além, com a abertura a sensações e sentimentos, por uma educação libertadora que “sonha” com o conhecimento humanizado, com a retomada da humanidade, tendo para isso, suas atenções voltadas para o ócio, enquanto contraposição hegemônica (que não é só falação, mas ação, engajamento).

Nessa ação, surgida da tensão entre o ócio e o negócio, o ócio considerado foi o ligado à contemplação, à reflexão, à sabedoria, enquanto o negócio é a negação do espírito vital humano (da preguiça e da brincadeira) e por isso, é escravidão, degradação responsável pela perpetuação da lógica que se foca no movimento das pessoas, tendo como primazia o físico, em detrimento da pessoa em movimento intencional (motricidade).

Da retomada da intencionalidade no movimento, pautada na Motricidade Escolar, na qual o saber teórico não tem primazia (teoria é práxis e práxis é teoria), foi lançada à frente a ação libertadora [que é projeto e ato (ócio-ação) para a transcendência, guiada pelo diálogo e amor à humanidade dos seres humanos].

Ócio-ação esta, de ação ociosa e lúdica (preguiçosa e brincante), de um ser humano situado em ações e valores genuínos, com um referencial de humanidade da “montanha”; de lógica *slow*, ou “slówgica”<sup>130</sup>, que se preocupa com a satisfação, com o bem viver e com a vida boa, que só é boa se compartilhada, se renuncia à ideologia dos bens materiais, em busca da tranquilidade, da felicidade; que não aceita a ideia de destino e fatalidade (de desesperança); que almeja o prazer integral; que convive com a natureza, sem necessidade de ser o seu dono; que considera que a verdadeira riqueza é o bem comum, compartilhado, co-participativo; que não fala apenas, mas demonstra/age (coerência entre discurso e ação); que respeita a todos, criança, adolescente, jovem, velho, mulher e homem;

<sup>130</sup> Guiada para o “aceitório”, ao invés do negócio (se o negócio nega o ócio, o “aceitório” o aceita!).

que valoriza a sabedoria dos mais velhos; que aprende a conduzir a própria vida nas relações, em comunidade, convivendo; finalmente, que não se rende ao Ter.

Por tudo isso, essa ação “cabisalta” (que não se dobra à lógica do capital e, ao mesmo tempo, contempla a beleza das estrelas e do canto dos pássaros), foi inserida na realidade de ensino do componente curricular Educação Física, para que, mesmo sem ter que cair na “montanha” ou abandonar a escola, fosse possível transcender.

Foi anunciado, então, não os estudos do ócio (enquanto depósito de conteúdos conceituais e históricos), mas o ócio enquanto perspectiva, modo de vida, modo de condução docente (ócio-ação-motricidade-lúdica).

Dessa “docenciação” (docência com ação) foram coletadas as entrevistas com estudantes, participantes e licenciandos, para que, a partir de seus discursos, pudesse ser compreendida a realidade vivida/pesquisada (por isso, a valorização das suas falas).

Como síntese de compreensões sobre a ação desenvolvida, foi possível destacar: “[...] foi bom, [...] a gente [...] se deu mais. Pegou mais intimidade com o outro. Misturou [...] masculino e feminino [...] Aí deu mais vontade de participar, mesmo. [...] por isso que eu tô participando [...] todas as vezes que tem” (Estudante Liany – 2º ano, 2012, 1<sup>131</sup>); “[...] achei muito interessante. [...] nunca tinha feito nada do que fez aí [...] foi a minha primeira vez [...]” (Participante Rafael, 2012, 2); “[...] só a metade da classe jogava, se fosse isso [...] Quatro alunos jogavam. Agora é a classe inteira [...]” (Estudante Fe – 3º ano, 2012, 4); “[...] deu mais união com a sala, todo mundo jogava. Antes as meninas nem entrava [...] na quadra. [...] vinha responder a chamada. [...] gostei porque uniu a sala, todo mundo começou a jogar [...]” (Estudante Gollino – 3º ano, 2012, 2); “[...] queria que continuasse, [...] nós nunca tinha feito isso daí [...]” (Participante Bruno, 2012, 2); “[...] sinceramente eu não botava fê (risos). [...] pelo que eu já tinha feito lá antes, eu já sabia mais ou menos como é que o pessoal era, [...] não acreditava muito que ia dar certo não [...] Mas, deu [...]” (Licenciando Alexandre – 2º ano, 2012, 1); “Uma das coisas que me motivou mais foi realmente ver que o que eu estava aprendendo lá na minha graduação, realmente poderia ser aplicado ali na prática [...]” (Licenciando Jean – 2º ano, 2012, 2); “[...] é isso que eu penso sobre o projeto, eu achei muito prazeroso” (Licenciando Alexsandro – 3º ano, 2012, 11).

Nesse sentido, as principais aprendizagens ocorridas no processo de pesquisa (desenvolvimento do projeto de ação libertadora) foram: existe a possibilidade para a transcendência; para que o sendo-mais (latente busca para deixar de ser coisa e se humanizar) seja alcançado, o em-ação (movimento contínuo e incessante para a transcendência da

<sup>131</sup> Nome do entrevistado, ano de realização da entrevista e unidade de significado do discurso.

realidade criticada) é indispensável; a ação não será práxis verdadeira se partir de uma docência simulada (não inserida na realidade escolar), neste caso, será práxis inautêntica (tendendo a reforçar o pessimismo escolarizado); é preciso ficar atento ao pessimismo educacional institucionalizado e naturalizado (escolarizado), assim como, com a lógica masculinizada de participação em atividades esportivizadas, pois ambos favorecem a não-participação, a exclusão, enfim, a perpetuação da lógica dominante.

Dificuldades foram apresentadas e precisam ser sinalizadas para que não caiam no “esquecimento”. A primeira delas foi com o próprio autoconvencimento de inserção no ambiente real escolar, mas que contraditoriamente favoreceu a participação dos licenciandos na pesquisa, pois a ideia original era de inserção na realidade escolar, envolvendo somente os estudantes e os professores da Educação Básica. Pela experiência situada, e que foi outra dificuldade encontrada, percebi que os professores da Educação Básica se dispuseram a ceder as aulas, mas não participaram efetivamente do projeto de ação libertadora. Nesse sentido, alguns discentes, também, não participaram (alguns dos que não participavam antes do projeto de ação libertadora). Essa não participação, certamente, influenciou/influencia negativamente a ação libertadora, pelo enfraquecimento da intenção lançada à frente (pela não continuidade do projeto/”docenciação”).

Outras ocorrências a serem enfatizadas, são: a alteração, em processo, do fenômeno situado, que passou da construção de um lazer progressista, para a própria ação libertadora (projeto) desenvolvida, pela percepção da ampliação do foco de trabalho e pesquisa; possível interferência na realização de algumas entrevistas, pelas questões e diálogos levantados em processo, que visaram problematizar e esclarecer pontos de vista e não direcionar as falas para “o que estava querendo ouvir”, afinal, a adoção da fenomenologia e do fenômeno situado como metodologia, já apontou o desejo por desvelar o fenômeno, sem que para isto fosse preciso moldá-lo e/ou falseá-lo; a quantidade de aulas ministradas, que podem ter sido insuficientes, principalmente no programa aos finais de semana que, apesar da quantidade de horas, foram concentradas em poucos dias, o que possivelmente foi a responsável pela brevidade dos discursos, porém, como a perspectiva da pesquisa não se pautou em uma lógica “quantitativa-classificatória”, compreendo que o fenômeno tenha sido desvelado coerentemente; a proximidade com as pessoas dos locais pesquisados, principalmente da escola das turmas regulares de Educação Física, na qual já conhecia de longa data alguns de seus professores e funcionários, e com os licenciandos, aos quais já havia ministrado outras disciplinas (três) antes do projeto de ação libertadora. Certamente, esse conhecimento prévio influenciou, de alguma forma, mas, como a “neutralidade”

(distanciamento interpessoal) não estava em foco, ao contrário, visava-se a inserção (convivência em interação e confiança), compreendo que tenha sido positivo para o intento da pesquisa, até porque faz parte da própria ação libertadora (a aproximação verdadeira). Porém, contraditoriamente, a proximidade pode ter sido a responsável pela não participação (em algumas aulas, nem permaneciam no local) dos professores das turmas, no desenvolvimento do projeto de ação libertadora, por confiarem no trabalho desenvolvido; o não cumprimento (seguir pontualmente os cadernos do professor e do aluno<sup>132</sup>) do currículo (SÃO PAULO, 2008) na escola com as turmas regulares, que pode vir a reforçar a prática adotada por alguns professores, de simplesmente ignorá-lo. Não foi este o caso, inclusive, a proposição de trabalho com o Ensino Médio, prioritariamente com os 3<sup>os</sup> anos, foi porque o tema Lazer e Trabalho está presente nesse currículo. A intenção foi a de abordá-lo, mas sem as amarras burocráticas de ter que segui-lo acriticamente.

Com essa trajetória trilhada consegui o meu intento primeiro (“romper com o que está-aí”)? Compreendo que sim, ao menos no tempo de vigência do projeto de ação libertadora, que diferentemente do que ocorreu em sua etapa prévia (desenvolvimento da disciplina de graduação, sem intervenção na realidade escolar), mostrou um caminho (pela práxis) para efetiva mudança (apoiada pelas percepções dos estudantes e participantes das escolas). Se haverá continuidade da perspectiva de vida ociosa (ócio-ação-motricidade-lúdica-cabisalta), por parte dos estudantes, participantes e licenciandos, não sei precisar, mas posso pontuar que o início ao anúncio foi construído.

Recordando as palavras proferidas por Frei Betto a De Masi, já apresentadas anteriormente: “[...] é como caminhar na direção do horizonte. Nunca haveremos de atingi-lo, por mais que caminhemos. Mas é ele que nos abre o caminho” (DE MASI; BETTO, 2008, p. 17-18).

Os processos educativos mobilizados por uma ação libertadora nas aulas do componente curricular Educação Física (em três escolas de Educação Básica), foram desvelados? Também compreendo que sim, ficando indicado que se apreende: quando as pessoas se ajudam, cooperam entre si; quando o que se fala é demonstrado (apresentando coerência entre discurso e ação); quando há diálogo ao invés de imposição; quando as pessoas se preocupam, se respeitam e querem bem ao semelhante; quando há o envolvimento da comunidade escolar; quando há amizade, parceria, união; quando há novidade de conteúdo, materiais, estratégias; quando são desafiados a pensar diferente, a construir junto; quando a participação é proporcionada; quando há associação entre teoria e prática (práxis); quando há

---

<sup>132</sup> Cadernos estruturados, aula a aula, com conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas.

preocupação com as dificuldades dos discentes; quando há satisfação, divertimento, prazer; quando gêneros diferentes convivem; quando há proximidade entre docentes e discentes e as relações são igualitárias; quando o docente assume a postura de mediador; quando os discentes são escutados.

Quais as contribuições trazidas com essa tese? As principais delas, compreendo que sejam as que sintetizarei utilizando, mais uma vez, as tirinhas em quadrinhos da personagem Mafalda.

A ruptura com a submissão às regras preestabelecidas do jogo (das atividades a serem desenvolvidas nas aulas), pois como fica visível pela contestação de Susanita (Figura 8), o “estar à mercê das peças do jogo” revela a lógica desumana presente nele (Figura 9). As regras devem favorecer o desenvolvimento humano, as relações. O ser humano deve estar no centro das preocupações educativas, não o conteúdo pretensamente engessado (intencionalmente, para auxiliar na perpetuação de uma lógica do Ter em detrimento do Ser).



**Figura 8:** Tirinha em quadrinhos 1556 de Mafalda. Susanita e Mafalda jogando xadrez (QUINO, 2003).

O discurso final de Susanita<sup>133</sup> (Figura 9) deve ser o buscado pela lógica adotada em sala de aula, ao invés do consolidado discurso do terceiro quadrinho<sup>134</sup>. A vitória deve ser uma possibilidade e um bem comum, não um índice classificador/quantitativo/exclutor.

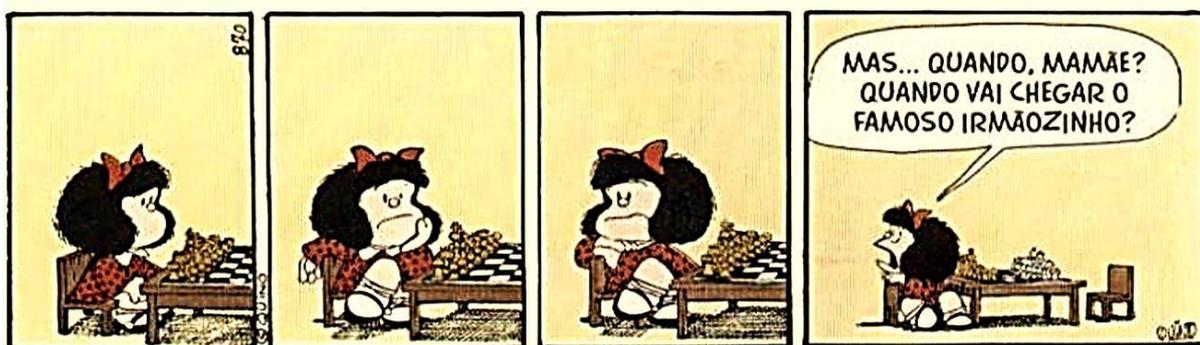
<sup>133</sup> “Você me venceu, sim, e daí? É mérito vencer alguém como eu, que joga com a despreocupação sábia de não alimentar o baixo apetite do fugaz triunfo, germinador de enganosas vaidades que...” (Figura 9).

<sup>134</sup> “Fiz-te morder o pó da derrot...” (Figura 9).



**Figura 9:** Tirinha em quadrinhos 1895 de Mafalda. Susanita e Mafalda jogando xadrez (QUINO, 2003).

E, talvez, a mais importante: todos precisamos de alguém (Figura 10), por isso o indispensável desenvolvimento da Motricidade Escolar, que age para além da lógica escolarizada (de reprodução da ideologia dominante), preocupando-se com os sentimentos humanos, com o querer bem, respeitar, conviver igualmente com o semelhante.



**Figura 10:** Tirinha em quadrinhos 870 de Mafalda. Mafalda em frente ao tabuleiro de xadrez (QUINO, 2003).

Infelizmente, o que impera ainda é a lógica gananciosa apresentada em forma de desenho (CRUMB, 2010), já na falsa folha de rosto desta tese (não haveria local mais apropriado para ser inserida, devido à sua falsidade para com o desenvolvimento essencial humano).

Em uma análise sintética, a realidade proporcionada pela voraz “América” (CRUMB, 2010) é a denunciada pela canção:

“Ninguém quer te ver feliz / Todo mundo quer que você quebre o nariz / Ninguém quer te ver contente / Todo mundo quer que você quebre os dentes / Ninguém quer te ver com alegria, / Pra muita gente isso é a morte [...]” (Mediocratas – André Abujamra) (KARNAK, 2000, s/p).

Porém, como sinalizado na mesma música: “A gente escuta o nosso coração / A gente escuta o nosso coração / A gente escuta o nosso coração [...] / o amor é importante!” (Mediocrítas – André Abujamra) (KARNAK, 2000, s/p), e porque nos movemos, antes de qualquer posição, como gente (amorosa e preocupada com gente), não temos porque mal exercer esse principal papel da vida (que inclui o papel de docente e discente), afinal, a rebeldia essencial humana jamais deixa de provar que o ser humano (e a sua humanidade genuína) é maior do que as artimanhas que tentam o minimizar (como ressaltado na epígrafe desta tese, a partir de Freire, 2005).

Qual a principal tese (emergida desta pesquisa) a ser defendida? A de que Sendo-Mais, Em-Ação, é possível mudar de uma ética da maximização de tudo “[...] construção de fábricas, de estradas, de carros, de combustíveis, de computadores, de celulares; maximizar programas de entretenimento, novelas, cursos, reciclagens, produção intelectual e científica” (BOFF, 2012a, s/p), em que “A roda da produção não pode parar, caso contrário ocorre um colapso no consumo e nos empregos. No fundo, é sempre mais do mesmo e sem o sentido dos limites suportáveis pela natureza” (BOFF, 2012a, s/p), para uma ética que “[...] se funda numa concepção sistêmica da natureza e da vida” (BOFF, 2012a, s/p) e valoriza o “[...] desenvolvimento de algo não material que são os bens do espírito, como a solidariedade para com os mais vulneráveis, a compaixão, o amor que desfaz os mecanismos de agressividade, supera os preceitos e não permite que as diferenças sejam tratadas como desigualdades” (BOFF, 2012a, s/p).

Talvez a crise atual do capital material, sempre limitado, nos enseje viver a partir do capital humano e espiritual, sempre ilimitado e aberto a novas expressões. Ele nos possibilita ter experiências espirituais de celebração do mistério da existência e de gratidão pelo nosso lugar no conjunto dos seres. Com isso maximizamos nossas potencialidades latentes, aquelas que guardam o segredo da plenitude, tão ansiada (BOFF, 2012a, s/p).

É possível: “[...] superar a atual crise e lançar os fundamentos de uma nova civilização e de um outro tipo de humanidade: a cooperação. À luz das formigas e dos cupins<sup>135</sup> que vivem e sobrevivem da ilimitada cooperação, mostra-nos um caminho para toda a humanidade” (BOFF, 2012b, s/p).

Em momento reflexivo anterior, ocorrido pela qualificação da tese, apresentei a ideia da metáfora da “pedagogia do chutar o balde”, ou seja, a pedagogia utilizada por mim,

---

<sup>135</sup> Referência ao texto publicado por Novaes (2012).

de mobilização incisiva, em busca, primeiro, da objetivação intersubjetiva do obstáculo (o balde) e, depois, de sua retirada do caminho.

Com a finalização da tese, continuo a acreditar nesse “quase vandalismo pedagógico” (vandalismo, porque ao gosto do sistema, as coisas estão-aí para serem perpetuadas), porém, agora consciente de que se as relações pedagógicas estiverem pautadas pela ideologia dominante, esse balde estará muito cheio, inviabilizando qualquer tipo de golpe, penso que seja coerente o desenvolvimento de uma “pedagogia do furar o balde”, pois, ao contrário do que ocorre com o balde chutado, que depois de ser retirado do caminho, pode ser levantado e enchido novamente, ao furá-lo, sofrerá uma avaria em sua essência estrutural, dificultando novas tentativas de enchê-lo.

Nessa perspectiva, compreendo que, mesmo se novas tentativas de perpetuação da lógica opressora [nas aulas de Educação Física (enchimento do balde)] forem feitas com aqueles que participaram do projeto de ação libertadora, a sua ocorrência não será tão facilmente aceita [pela avaria estrutural (furo) nesse balde]!

Almejo, finalmente, que a apresentação da caminhada (processo de pesquisa-educativo, invariavelmente, difícil em alguns trechos, facilitado em outros, propenso a falhas e acertos, e nem por isso, menos científico ou de menor valor enquanto referencial prático) construída junto com aqueles e aquelas que participaram desse momento acadêmico pontual, mas certamente, de alguma forma, estarão comigo na continuidade da vida, possa ser significativa, “fazer a diferença/transcendência” para aqueles que compartilham de ideais coerentes-cooperativos<sup>136</sup>. A trajetória trilhada pode ainda ser de grande valia para o desenvolvimento da Motricidade Escolar, o que pode colaborar para presentes e futuras ações “insubordinadas” e “transgressoras” (SÉRGIO, 2009) no componente curricular ora denominado Educação Física, observando-se com justa e necessária humildade que se trata de uma área em construção.

---

<sup>136</sup> “Precisamos ter a coragem de começar a dizer que já não necessitamos tanto de agentes competentes-competitivos. [...] Precisamos de pessoas coerentes-cooperativas, capazes de pôr em prática a idéia de que não fomos feitos apenas para produzir bens e serviços em um mundo de ganhos-e-perdas, entre os custos-e-benefícios de uma vida injusta, impessoal e excludente. Fomos feitos para criar o mundo humano do primado da pessoa e da vida. Fomos feitos para construir este lugar feliz, pouco a pouco, na vida de cada dia e de maneira irreversível, por nossa conta e em nome do afeto do amor que nos une e da felicidade de todos e sempre, que é o nosso destino humano” (BRANDÃO, 2005, p. 24).

Transcender<sup>137</sup> é possível e preciso...

“[...] !!!chega!!! / !!!deu pra mim!!! / eu não sou do meio / sou do princípio ao fim / eu não sou do meio / não sou do meio termo / quero todos os gestos ou nenhum / todos os sons ou o silêncio total / nada de meias palavras / de duplo sentido” (Sala Vip – Humberto Gessinger) (ENGENHEIROS, 1991, s/p).

---

<sup>137</sup> “*Transcendência*: O que está além, ou fora, da realidade dada, daquilo que naturalmente pode esperar-se. Opõe-se a imanência. O ser humano, através da sua motricidade, prova que é um ente que anseia pela transcendência, pela capacidade de *ser mais* e de *ser melhor*. Porque sei que me posso transcender, procuro a invenção de um Futuro que não seja a dedução do que existe, mas a emergência de novas possibilidades. Pela transcendência, o ser humano faz-se *sujeito* e não *objecto* da História” (SÉRGIO, 1999, p. 277).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Prefácio. In: FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. reimp. São Paulo: Scipione, 2010. p. 7-8.
- ALGORTA, Pedro. Vivendo com o mínimo. In: VIerci, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 197-211.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos de são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- ALVES, Rubem. **Tempus fugit**. São Paulo: Paulus, 1990. 108 p.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 31. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 148 p.
- AMARAL, António C.; GOMES, Carlos de C. Notas. In: ARISTÓTELES. **Política**: edição bilíngue. Lisboa: Vega, 1998. p. 594-651.
- ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2011. 348 p.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2008. 240 p.
- ARISTÓTELES. **Política**: edição bilíngue. Lisboa: Vega, 1998. 668 p.
- BAKAN, Joel. **A corporação**: a busca patológica por lucro e poder. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008. 272 p.
- BARAQUIN, Noëla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário universitário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 307 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92 p.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991. 184 p.
- BICUDO, Maria A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. p. 15-33.
- BOFF, Leonardo. **Maximização versus otimização**. In: LEONARDO BOFF.COM, 17 mar. 2012a. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com/2012/03/17/maximizacao-versus-otimizacao/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- BOFF, Leonardo. **Cooperação**: aprender das formigas e dos cupins. In: LEONARDO BOFF.COM, 27 set. 2012b. Disponível em:

<<http://leonardoboff.wordpress.com/2012/09/27/cooperacao-aprender-das-formigas-e-dos-cupins/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRANDÃO, Carlos R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papyrus, 2005. 223 p.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Diário Oficial**, Brasília, 2 dezembro 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm#art26§3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art26§3)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial**, Brasília, 13 dez. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm#art87](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#art87)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

CANDAU, Joël. Pelo movimento slowscience. In: SLOW SCIENCE. **Slow science**: donner du temps au temps de la science. France, 29. oct. 2010. Disponível em: <[http://slowscience.fr/?page\\_id=68](http://slowscience.fr/?page_id=68)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

CANESSA, Roberto. Abandonados. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 27-40.

CAPITAL INICIAL. **Aborto elétrico**. Rio de Janeiro: Sony & BMG, 2005. 1 CD.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 18. ed. Campinas, Papyrus, 2010. 175 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**: as encruzilhadas do labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 294 p.

CECEÑA, Ana E. Estratégias de construção de uma hegemonia sem limites. In: CECEÑA, Ana E. (Org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-55.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 9-56.

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia**. Rio de Janeiro: Sony, 1996. 1 CD.

CIDADÃO QUEM. **Spermatozoon**. Porto Alegre: Zoom Records, 1998. 1 CD.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar/SPQMH, 2012. 1 CD.

CRUMB, Robert. **América**. 2. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. 102 p.

DA SERVIDÃO MODERNA. Direção: Jean-François Brient. França-Colômbia: Avanti Productions, 2009. 52 min., legendado. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0BzNQixqun79DLWowNGZtZEMzaXM/edit?pli=1>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

DE GRAZIA, Sebastian. **Tiempo, trabajo y ocio**. Madrid: Editorial Tecnos, 1966. 459 p.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. 354 p.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 336 p.

DE MASI, Domenico; BETTO, Frei. **Diálogos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008. 141 p.

DICIONÁRIO GAÚCHO ON-LINE. In: SOMOS DO SUL. **Portal gaúcho**. Disponível em: <<http://www.somosdosul.com.br/index.php/cultura/2011-11-23-20-12-38/dicionario-gaucho-online/glossaries?catid=1>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 672 p.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995. 160 p.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p. 153-281.

ENGENHEIROS DO HAWAII. **Várias variáveis**. Rio de Janeiro: BMG, 1991. 1 CD.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade: a Meneceu**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 51 p.

FERNÁNDEZ, Daniel. Lenços na praça. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 73-87.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v. 11, n. 01, p. 03-10, 1986.

FREIRE, Paulo R. N. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008a. 116 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 79 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Ação cultural para a liberdade**; e outros escritos. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 176 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. 213 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b. 245 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c. 93 p.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 148 p.

FREIRE, Paulo R. N. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001. 120 p.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010. 391 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Brasiliense, 2002. 71 p.

GOMES, Christianne L. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 151p.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz. (Org.). **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p. 54-108.

HARLEY, Roy. Os filhos da cordilheira. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 243-254.

HONORÉ, Carl. **Devagar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 350 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades@. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

INCIARTE, Coche. A contagem regressiva. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São

Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 51-65.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos:** IGC 2011. 2011a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/igc/tabela\\_igc\\_2011\\_1.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/igc/tabela_igc_2011_1.xls)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Planilha Resultados ENADE:** 2011. 2011b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/planilhas/2011/tabela\\_enade\\_cpc\\_2011.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/planilhas/2011/tabela_enade_cpc_2011.xls)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. **ENEM, médias por escola:** 2011. 2011c. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

KARNAK. **Estamos adorando Tóquio.** Rio de Janeiro: NetRecords, 2000. 1 CD.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 160 p.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 207 p.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 131 p.

LAS CASAS, Frei Bartolomeu de. **O paraíso destruído:** a sangrenta história da conquista da América espanhola. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2011. 163 p.

LEGIÃO URBANA. **Dois.** Rio de Janeiro: EMI, 1986. 1 CD.

LEMO, Fábio R. M.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Desvelando experiências de lazer de trabalhadores de indústrias transnacionais. In: GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise A.; RODRIGUES, Cae. **Educação e experiência:** construindo saberes em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2011. p. 147-170.

LENINE. **Acústico MTV.** Rio de Janeiro: Sony/BMG, 2006. 1 CD.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 152 p.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 224 p.

MACHADO, Ozeneide V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MAKOTA VALDINA: UM JEITO NEGRO DE SER E VIVER. Direção Joyce Rodrigues. Brasil: Fundação Cultural Palmares, 2005. 20 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sa0HXc48yIE>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

- MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. 164 p.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989. 110 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662 p.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Boitempo, 2010. 126 p.
- METHOL, Javier. Minhas conversas com Liliana. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 178-190.
- MORAES NETO, Benedito R. de. **Século XX e trabalho industrial: taylorismo/fordismo, onhoísmo e automação em debate**. São Paulo: Xamã, 2003. 127 p.
- MOREIRA, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 224 p.
- MORUS, Tomás. **A utopia: ou o tratado da melhor forma de governo**. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2011. 154 p.
- NENHUM DE NÓS. **Histórias reais, seres imaginários**. Rio de Janeiro: Sony/BMG, 2001. 1 CD.
- NENHUM DE NÓS. **Nenhum de nós**. Rio de Janeiro: BMG/Ariola, 1992. 1 CD.
- NEVES, Paulo. A vida e A Utopia de Tomás Morus. In: MORUS, Tomás. **A utopia: ou o tratado da melhor forma de governo**. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 7-8.
- NOVAES, Washington. Aprendendo com formigas e cupins. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso.aprendendo-com-formigas-e-cupins-937067,0.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- OLIVEIRA, Maria W. de; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida V.; JOLY, Ilza Z. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- OLIVEIRA, Paulo de S. (Org.). **O lúdico na cultura solidária**. São Paulo: Hucitec, 2001. 239 p.
- PÁEZ, Carlitos. A longa travessia. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 219-233.

PAIS, José M. As faces ocultas da loucura: o consumismo que nos consome. In: PAIS, José M. **Nos rastros da solidão**. 2. ed. Porto: Âmbaar, 2006. p. 73-102.

PARRADO, Nando. “Siga em frente, papai”. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 357-371.

PATAXÓ, Anghichay; PATAXÓ, Arariby; PATAXÓ, Jassanã; PATAXÓ, Manguahã; PATAXÓ, Kanátyo. **O povo pataxó e suas histórias**. 6. ed. São Paulo: Global, 2005. 47 p.

PAYNE, Phillip G.; WATTCHOW, Brian. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. **Canadian Journal of Environmental Education**, Ontario, v. 14, p. 15-32, 2009. Disponível em: <<http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/883/541>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PINTO, Valdina. Entrevista: saberes e viveres de mulher negra – Makota Valdina. **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, v. 1, n. 2, p. 75-83, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PLEBE RUDE. **R ao contrário**. Rio de Janeiro: L&C Editora, 2007. 1 CD.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**: 2003. 2003. Disponível em: <<http://www.pnudbrasil.org.br/atlas/dl/unico/AtlasIDH2000.exe>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PORTINARI, Folco. Manifesto slow food. In: SLOW FOOD INTERNATIONAL. **Slow food**. Paris, France, 9 nov. 1989. Disponível em: <[http://www.slowfood.com/slowftp/por/Manifesto\\_POR.pdf](http://www.slowfood.com/slowftp/por/Manifesto_POR.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PPGE. **Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos**: linhas de pesquisa. Disponível em: <[http://www.ppge.ufscar.br/areaPesquisa.php?area\\_id=4](http://www.ppge.ufscar.br/areaPesquisa.php?area_id=4)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PUIG, Josep M.; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 196 p.

QUINO. **Toda mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 420 p.

RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN MOTRICIDAD HUMANA. La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. **Revista Integração**, n. 46, p. 247-262, jul./ago./set. 2006. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/247\\_46.pdf](ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/247_46.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

RUSSELL, Bertrand. O elogio do lazer. In: OLIVEIRA, Paulo de S. (Org.). **O lúdico na cultura solidária**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 37-43.

SABELLA, Moncho. O diabo não dorme. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 113-126.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana E. (Org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 15-34.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008. 60 p.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SÊNECA, Lúcio A. **Sobre a brevidade da vida**. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2011. 84 p.

SÊNECA, Lúcio A. **Aprendendo a viver**: cartas a Lucílio. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2009. 137 p.

SÉRGIO, Manuel. Críticas à ciência da motricidade humana (CMH). In: SÉRGIO, Manuel; TRIGO, Eugenia; GENÚ, Marta; TORO, Sergio. **Motricidad humana**: una mirada retrospectiva. Eje Cafetero, Colômbia: IISaber, 2009. p. 31-56.

SÉRGIO, Manuel. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005. 110 p.

SÉRGIO, Manuel. O desporto e a motricidade humana: teoria e prática. **Povos e Culturas**, Lisboa, n. 9, p. 41-66, 2004. Disponível em: <[http://www.ucp.pt/site/resources/documents/CEPCEP/POVOS%20E%20CULTURAS\\_9.pdf](http://www.ucp.pt/site/resources/documents/CEPCEP/POVOS%20E%20CULTURAS_9.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 280 p.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 155 p.

SILVA, Camila C.; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-143.

SILVA, Eduardo V. M. e; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o

negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. 1. reimp. São Carlos: EdUFScar, 2004. p. 181-197.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2007. 156 p.

SLOW FOOD INTERNATIONAL. **História**. Disponível em: <[http://www.slowfood.com/about\\_us/por/history.lasso](http://www.slowfood.com/about_us/por/history.lasso)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SLOW SCIENCE ACADEMY. The slow science manifesto. In: SLOW SCIENCE.ORG. **Slow science**. Berlin, Germany, 2010. Disponível em: <[http://slowscience.fr/?page\\_id=68](http://slowscience.fr/?page_id=68)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

STRAUCH, Adolfo. A história inacabada. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 93-105.

STRAUCH, Eduardo. O que eu encontrei na montanha. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 338-350.

TERENA, Marcos. Marcos Terena. In: MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 73 p.

TERENA, Marcos. O futuro das populações indígenas na sociedade brasileira. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EdUSP, 2000. p. 159-180.

TERENA, Marcos. Educação indígena. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 21, p. 12-15, abr./jun. 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2191/1460>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

THOREAU, Henry D. **A desobediência civil**. reimp. Porto Alegre: L&PM, 2011. 80 p.

TURINO, Célio. **Na trilha de Macunaíma**: ócio e trabalho na cidade. São Paulo: Senac/Sesc São Paulo, 2005. 295 p.

UZYNNA UZONA. **Associação teat(r)o oficina Uzynna Uzona**: quem serestamos. Disponível em: <[http://teatroficina.uol.com.br/uzynna\\_uzona](http://teatroficina.uol.com.br/uzynna_uzona)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

UZYNNA UZONA. **Ata da assembléia geral de constituição**. São Paulo, 19 jan. 1984. Disponível em: <[http://teatroficina.uol.com.br/uzynnauzona/estatuto1\\_uzynnauzona.pdf](http://teatroficina.uol.com.br/uzynnauzona/estatuto1_uzynnauzona.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 391 p.

VIZINTÍN, Tintín. Amigos por toda a eternidade. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 291-304.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2011. 238 p.

XAVANTE, Severiá M. I. Exercitando o ser. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – 3o grau indígena. Barra do Bugre/Unemat, v. 1, n. 1, p. 41-46, 2002. Disponível em: <[http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos1/Cadernos\\_De\\_Educacao\\_Escolar\\_Indigena\\_V1.pdf](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos1/Cadernos_De_Educacao_Escolar_Indigena_V1.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

YANOMAMI, Davi K. Descobrindo os Brancos. In: NOVAES, Aduino. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 15-21.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

ZERBINO, Gustavo. Uma cruz amassada com um braço arrancado. In: VIERCI, Pablo. **A sociedade da neve**: os dezesseis sobreviventes da tragédia dos Andes contam toda a história pela primeira vez. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 158-170.

## ANEXO A – Resumos das Pesquisas Desenvolvidas na Disciplina

### **LAZER DOTADO DE SENTIDO: APROXIMAÇÕES COM O MARXISMO**

Licencianda 1; Licenciando Alexsandro; Licenciando 2; Licenciando 3; Licencianda 4

Dependendo do referencial adotado, o lazer pode assumir características diversas. Uma das possibilidades é compreendê-lo enquanto transformador da sociedade, capaz de colaborar para uma vida “cheia” de sentido em detrimento de uma alienada e alienante. Nesta perspectiva, o marxismo tem muito a colaborar e foi a partir de uma revisão bibliográfica sobre as relações entre lazer e marxismo que foi desenvolvido este estudo. Nosso objetivo foi o de indicar elementos para um lazer dotado de sentido, em uma perspectiva marxista. Como resultados podemos apresentar: a ênfase na realidade, considerada um processo histórico incessante e economicamente contraditório (dialética), rompendo com a ideologia que domina a sustentação da economia capitalista (apropriação privada dos meios de produção); a afirmação do caráter fundamental das necessidades materiais (alimentação, vestimenta, moradia etc.) e do trabalho para satisfazê-las (materialismo); a busca pela superação do lazer, enquanto forma alienada, “sobra” que resta à classe trabalhadora no processo de produção do capital. A partir desse estudo teórico, o que se apresentou como mais importante foi a constatação de que não é possível a efetivação de um lazer dotado de sentido (“tempo livre para uma atividade livre”) com a alienação (afastamento de sua real natureza; torna-se estranho a si mesmo, pois não controla sua atividade essencial – o trabalho) que determina que toda riqueza produzida pelos trabalhadores não pode jamais ser por eles aproveitada, a não ser como “sobras”. Apresenta-se, assim, no nosso entendimento, a importante tarefa de discussão sobre a sociedade e sua lógica do capital para o desenvolvimento do conteúdo lazer, não para se buscar o ideal de uma revolução de fato, mas ao menos uma “revolução” dos pensamentos.

### **O CENTRO E A PERIFERIA: ANÁLISE DE PRAÇAS DE LAZER**

Licenciando Fernando; Licenciando 1; Licenciando 2; Licenciando 3; Licenciando 4

O lazer é um direito social e no contexto escolar deve ser compreendido enquanto cultura a ser discutida e experienciada. Nesse sentido, um elemento importante para o desenvolvimento do lazer na escola é a análise dos espaços das cidades disponíveis para tal. Outro elemento a se considerar, em se tratando do lazer enquanto um direito constitucional, são as discussões sobre os espaços públicos, que muitas vezes priorizam as regiões centrais das cidades, por meio de praças, ficando regiões mais afastadas desprivilegiadas desses locais. Assim, o objetivo deste estudo foi o de analisar as condições apresentadas por praças de lazer situadas no centro e na periferia, buscando perceber a ocorrência do quadro apresentado. A coleta de dados ocorreu em quatro praças (duas centrais e duas periféricas) do município de (nome do município), sudoeste de Minas Gerais, no mês de agosto do presente ano. Além da descrição dos espaços, utilizamos o registro fotográfico. Como resultados, observamos nas praças centrais: a existência de fonte de água; diversos bancos; palco; parquinho infantil; academia ao ar livre; quadra esportiva; monumentos; extensa e bem cuidada área verde; em uma delas, um lago; presença de agentes da guarda municipal. Nas praças periféricas encontramos: área verde degradada; poucos bancos; pavimento danificado; em uma delas, um monumento; ausência de agentes da guarda municipal. A partir dos resultados, fica visível a diferença entre as praças centrais e periféricas, pois enquanto umas apresentam diversos equipamentos de lazer, são bem cuidadas e seguras, as outras possuem poucos equipamentos, áreas com necessidade de manutenção, além de não contarem com a segurança efetiva da guarda municipal. Dessa forma, consideramos que a investigação comparativa desses espaços se apresenta como um importante instrumento para os estudos do lazer na escola, a partir de reflexões e ações sobre políticas públicas e desigualdade socioeconômica.

### **REFLEXÕES SOBRE OS TEMPOS: VIVÊNCIAS DE LAZER**

Licencianda 1; Licencianda Natane; Licencianda 2; Licenciando 3; Licenciando 4

As ações dos seres humanos em relação ao tempo podem ser entendidas a partir de algo cronológico, cronometrado (tempo construído ou imposto socialmente – “cronos”) ou a partir das vivências, das experiências que vão acumulando ao longo da vida (como se cada um tivesse o seu próprio tempo – “kairós”). Contudo, como estamos em uma sociedade “produtiva”, o que geralmente é valorizado é o tempo utilizado para tal, ficando o tempo experiencial, no qual o lazer se liga mais fortemente, que vai além das amarras do capital, relegado a segundo plano. Considerando esta realidade, procuramos verificar com as pessoas que nos cercam, as percepções que têm sobre o uso de seus tempos. Para atingirmos este objetivo, utilizamos um instrumento denominado quadro do tempo. Neste quadro, as pessoas pesquisadas indicam os tempos utilizados e os tempos que gostariam de dedicar, semanalmente, para as seguintes atividades: trabalho; sono; transporte; convívio com a família; religiosa; educação; higiene pessoal; doméstica; manutenção residencial; alimentação; práticas corporais; horas restantes. Como complemento, há um questionamento sobre as atividades que consideram enquanto vivências de lazer. O instrumento de coleta de dados foi preenchido no mês de agosto deste ano, por 35 alunos do segundo ano do curso de Licenciatura em Educação Física do (nome da instituição), os quais autorizaram a utilização das informações colhidas, pois foi acordada a não indicação de seus nomes. Como resultados, as atividades mais indicadas como relacionadas ao lazer foram: práticas corporais (28%); convívio com a família (23%); alimentação (12%). As justificativas para as escolhas foram: satisfação e diversão; esquecer dos problemas; ficar à vontade; relaxar; melhorar a qualidade de vida; desfrutar ao máximo; analisar as coisas ao meu redor. Com os resultados encontrados, pudemos perceber a ênfase dada ao tempo “kairós”, o que indica uma busca pela libertação do controle “produtivo”.

### **ASPECTOS EDUCATIVOS DO LAZER: EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER**

Licencianda Geisa; Licencianda 1; Licencianda 2; Licenciando 3; Licenciando 4

Lazer! Uma palavra tão pequena, mas enquanto conceito, acaba sendo desejado por grande parcela da população (independente de classe social ou posição econômica), que espera ansiosamente por este “tempo disponível”. Mas, este momento tão almejado pode conter possibilidades educativas? Em busca de responder o presente questionamento é que fizemos uma revisão de literatura sobre o tema. Com o estudo teórico sobre as possibilidades educativas do lazer, verificamos que ele possui duplo aspecto: educação para o lazer e educação pelo lazer. Na educação para o lazer, ele é objeto de educação – o próprio lazer pode ser o motivo da ação educativa para que se desenvolva, por exemplo, reflexões sobre as suas possibilidades na sociedade atual e as influências que sofre pela mesma. Na educação pelo lazer, ele é veículo de educação – as práticas vivenciais de lazer pode ser utilizada para o desenvolvimento pessoal e social, se aproximando ou se confundindo com os objetivos mais gerais da educação. Ao considerar os aspectos educativos do lazer, está sendo tomada uma posição de utilizá-lo para auxiliar na construção cultural, na socialização, no desenvolvimento de princípios éticos e críticos sobre a sociedade, ou seja, de usá-lo como ação conscientizadora para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante. Entendemos que isso é muito importante, pois a escola nos últimos tempos esteve atrelada a produção e reprodução da cultura do trabalho deixando faltar espaço para o lazer.

### **PESQUISANDO O LAZER SOB A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

Licenciando 1; Licenciando 2; Licenciando 3; Licenciando 4; Licenciando 5

Na Fenomenologia a preocupação está na compreensão das essências e não na explicação dos fatos. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir. Explicá-lo e tomá-lo na sua relação causal (causa e efeito). Partindo desse entendimento, ao se adotar a perspectiva fenomenológica para pesquisar o lazer, quais seriam os “cuidados” a serem tomados? Quais as principais características de investigações sob o enfoque da fenomenologia? Estes questionamentos direcionaram este estudo que contou com pesquisas a bibliografias sobre o tema: lazer e fenomenologia. Nossa intenção foi a de apresentar alguns elementos a serem atentados quando se tem o propósito de pesquisar o lazer em uma perspectiva

fenomenológica. Desse modo, indicaremos a seguir uma síntese de compreensões do estudo teórico que realizamos: se os objetivos das pesquisas no campo do lazer não se baseiam em deduções prévias, nas quais o pesquisador busca objetivar fatos, a fenomenologia tem muito a contribuir; nessa modalidade de pesquisa os acontecimentos “em si” não devem ser considerados como realidades objetivas; a preocupação da investigação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam do fenômeno estudado; o fenômeno só se mostra como é por meio daqueles que os experimentam. Fica evidenciado, assim, o foco nos seres humanos e nas suas relações, algo importante não só para pesquisas sobre o lazer. A fenomenologia restitui aos sujeitos da pesquisa o direito de dizerem aquilo que experienciaram e pensam.

### **LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS**

Licenciando 1; Licenciando 2; Licenciando 3; Licenciando 4

O lazer pode ser entendido como quaisquer atividades que proporcionem prazer e alegria a uma pessoa, independente de qual seja esta prática. Por este motivo é importante que todo ser humano dedique uma parcela de seu tempo a tais atividades a fim de se desvincular daquelas consideradas rotineiras e, para muitos, obrigatórias, como trabalhar ou estudar. Porém, sob quais perspectivas o lazer deve ser inserido na escola? Visando responder este questionamento, realizamos um estudo teórico sobre Lazer, Educação Física e Educação Básica. A análise bibliográfica efetuada nos indicou pontos em comum sobre o direcionamento do lazer na Educação Básica, sendo os principais: fazer com que os estudantes tomem conhecimento de diferentes formas de lazer, preparando-os para avaliarem e adquirirem saberes sobre elas, assim como as valorizarem e as vivenciarem; desenvolver com os alunos que mesmo com um acesso reduzido a espaços que são destinados ao lazer, como clubes e parques, ele tem direito a seu usufruto, devendo reivindicar mais locais apropriados para o lazer; contribuir para a formação do indivíduo no âmbito pessoal e profissional a partir de motivações lúdicas, relacionadas ao lazer. Compreendemos, a partir dos resultados encontrados, que o lazer deve ser inserido na escola de forma abrangente, não se restringindo a atividades corporais aplicadas para passar o tempo ou para condicionar fisicamente os corpos. O lazer deve ser ação, mas uma ação educacionalmente situada, o que implica em reflexões, críticas, apontamentos.

### **FUNÇÕES DO LAZER: A HERANÇA POSITIVISTA**

Licenciando 1; Licenciando 2; Licencianda 3; Licencianda 4; Licencianda 5

As ideias de que a sociedade pode ser objetivamente analisada e que é possível apreender e interpretar o mundo de maneira neutra e imparcial fazem parte de uma concepção positivista (positivismo de Auguste Comte) de ciência. Mas, tais proposições já duramente criticadas ao longo dos tempos, poderiam auxiliar no entendimento do lazer? Em qual(is) ponto(s)? Para responder estas questões buscamos na literatura (estudo teórico) da área do lazer. Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi o de indicar possíveis contribuições do positivismo para o entendimento e desenvolvimento do lazer. A principal contribuição que se apresentou foi na indicação das funções do lazer (funcionalismo, no sentido de buscar nas instituições da sociedade, funções sociais precisas e determinadas). Entre estas funções estão: os três “ds” – funções desempenhadas socialmente pelo lazer: descanso, desenvolvimento e diversão; o lazer como acessório do trabalho (para permitir que as pessoas trabalhem melhor). Entendemos que os esforços para justificar a sua possível utilidade se dão no intuito de comprovar objetivamente (lógica das ciências naturais) sua importância, pois se estivesse localizado na esfera do fazer, mesmo sendo significativo, não seria útil como recurso pedagógico e educativo, por exemplo. Apesar dos limites de interpretação sobre a realidade, a aproximação entre positivismo e lazer nos mostrou qual a possível fonte de alguns saberes constituídos sobre o lazer. Isto não significa que o fato de localizar a base de pensamento sobre algo, de expor a lógica utilizada, nos impeça de criticá-la.

## ANEXO B – Músicas e Vídeo Utilizados na Disciplina

### Capitão de Indústria

(Marcos Valle/Paulo Sergio Valle)

Eu às vezes fico a pensar  
Em outra vida ou lugar  
Estou cansado demais

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
É quando eu me encontro perdido  
Nas coisas que eu criei  
E eu não sei  
Eu não vejo além da fumaça  
O amor e as coisas livres coloridas  
Nada poluídas

Eu acordo p'rá trabalhar  
Eu durmo p'rá trabalhar  
Eu corro p'rá trabalhar

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer  
Eu não vejo além da fumaça que passa  
E polui o ar  
Eu nada sei  
Eu não vejo além disso tudo  
O amor e as coisas livres, coloridas  
Nada poluídas

OS PARALAMAS DO SUCESSO. **Nove luas**.  
Guarulhos: EMI, 1996. 1 CD.

### Índios

(Renato Russo)

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Ter de volta todo o ouro que entreguei  
A quem conseguiu me convencer  
Que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Esquecer que acreditei que era por brincadeira  
Que se cortava sempre um pano-de-chão  
De linho nobre e pura seda.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Explicar o que ninguém consegue entender:  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Provar que quem tem mais do que precisa ter

Quase sempre se convence que não tem o  
bastante

E fala demais por não ter nada a dizer.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Que o mais simples fosse visto como o mais  
importante,  
Mas nos deram espelhos  
E vimos um mundo doente.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é  
três  
E esse mesmo Deus foi morto por vocês -  
É só maldade então, deixar um Deus tão triste.

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.  
Entenda - assim pude trazer você de volta pra  
mim,  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim  
E é só você que tem a cura para o meu vício  
De insistir nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Acreditar por um instante em tudo que existe  
E acreditar que o mundo é perfeito  
E que todas as pessoas são felizes.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Fazer com que o mundo saiba que seu nome  
Está em tudo e mesmo assim  
Ninguém lhe diz ao menos obrigado.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,  
Não ser atacado por ser inocente.

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.  
Entenda - assim pude trazer você de volta pra  
mim  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim  
E é só você que tem a cura pro meu vício  
De insistir nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi.

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente -  
Tentei chorar e não consegui.

LEGIÃO URBANA. **Dois**. Guarulhos: EMI,  
1986. 1 CD.

**Fábrica**

(Renato Russo)

Nosso dia vai chegar,  
Teremos nossa vez.  
Não é pedir demais:  
Quero justiça,  
Quero trabalhar em paz.  
Não é muito o que lhe peço -  
Eu quero trabalho honesto  
Em vez de escravidão.

Deve haver algum lugar  
Onde o mais forte  
Não consegue escravizar  
Quem não tem chance.

De onde vem a indiferença  
Temperada a ferro e fogo?  
Quem guarda os portões da fábrica?

O céu já foi azul, mas agora é cinza  
O que era verde aqui já não existe mais.  
Quem me dera acreditar  
Que não acontece nada de tanto brincar  
com fogo.

Que venha o fogo então.

Esse ar deixou minha vista cansada,  
Nada demais.  
LEGIÃO URBANA. **Dois**. Guarulhos: EMI,  
1986. 1 CD.

**Pica-Pau****Episódio: Os trabalhadores da floresta**

**Sinopse:** Pica-Pau está perseguindo o seu passatempo favorito, escrevendo um livro sobre "Trabalho e como evitá-lo", enquanto todos os animais da floresta trabalham para armazenar alimentos para o longo inverno que terão pela frente. Para se alimentar, Pica-Pau pega a comida dos animais. Ele é avisado pelos outros animais da floresta para armazenar comida e pelos pássaros, para migrar com eles, mas não atende às suas advertências. Com a chegada do inverno ele implora por comida aos animais da floresta, que lhe dão para comer uma espiga de milho, sem milho, porcas de parafuso e um bolo de gelo. Com fome e frio, ele acaba congelando. No final do inverno, Pica-Pau é salvo pelos seus amigos da floresta, que derretem o cubo de gelo que está. Alegrementemente, ele sai do gelo e volta a pegar a comida dos animais.

PICA-PAU. Os trabalhadores da floresta.  
**Coleção clássica Pica-Pau e seus amigos:**  
volume 4. Criador: Walter Lantz. Barueri:  
Universal Pictures, 2007. 1 DVD (7 min.),  
dublado.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento para Licenciandos e Licenciandas****Termo de Consentimento**

Pelo presente termo, eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ documento de identidade  
\_\_\_\_\_ autorizo o Prof. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, a  
publicar, em meio exclusivamente acadêmico, os dados coletados em entrevista realizada em  
\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_, pois me foram esclarecidos os procedimentos e eu concordei com a  
divulgação das respostas, não havendo problemas em ser publicado o meu nome.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

\_\_\_\_\_  
**Entrevistado(a)**

## APÊNDICE B – Estruturação dos Resultados: Licenciandos e Licenciandas (Etapa Prévia)

### Análise Ideográfica

Licenciando Alessandro<sup>138</sup> (2º ano – 07/12/2011)

#### Discurso e unidades de significado

Fábio – Como foi o processo de construção de um lazer progressista, pra você?

Alexsandro – Certo. É, primeiramente, o, nós focou assim, mais dizer, no marxismo, né? Porque lazer nós já tinha mais ou menos uma noção do que era, assim, noção eu digo, igual a todo mundo, que lazer é algo que você pode ficar sossegado num canto, uma hora sua livre. Isso nós já tinha noção, entre aspas, né? Não sabia das outras, das outras partes do lazer que você falou, né?<sup>1</sup> Aí nós focou mais no marxismo e nós acabou, pelo menos eu por parte do grupo, eu acabei gostando do, da área do marxismo. Porque eu não sabia o que, pra te falar a verdade antes de chegar na faculdade eu nunca tinha, não que eu me lembre, né?<sup>2</sup> Talvez na escola passou, mas, pelo que eu me lembre, não. O marxismo, não. E marxismo é um jeito, se for ver, é um jeito correto, né? de ser. Pena que ele foi sendo esquecido, foi se sobrepondo outras coisas em cima dele, foi tendo outros meios de, de sobrevivência que acabou, vamos dizer, excluindo o marxismo,<sup>3</sup> mas se, se for ver, pra mim, no meu modo de ver o professor deve falar sobre o marxismo, porque talvez, assim, desde quando a criança está no ensino, no ensino fundamental, porque, vamos supor, dependendo do que o professor falar pode criar na criança um lado mais sociali..., é, é, socialista, mais, é, ter mais contato, vamos dizer assim, ter mais respeito com, com o outro, né?<sup>4</sup> Porque o marxismo em questão, de, de, tipo pra mim, ao ver, tem um lado, assim que, que ensina, tipo, a dividir as coisas, assim, você produz mas não é aquela produção ambiciosa que, que tem que ter igual, igual as outras coisas.<sup>5</sup> Porque ele é contra o capitalismo, né?<sup>6</sup> Então a produção dele eu acho que é uma produção, produtiva, é produtivo e, e não, não agride as outras pessoas, assim, não tenta passar a perna em ninguém, não tenta sobressair em cima das, das outras pessoas,<sup>7</sup> então se a criança souber disso elas vão, pra mim, elas vão ter uma noção maior de, só que lógico que vai ter que partir também do, do, tanto do pai quanto do professor, né? Porque senão ele vai falar, às vezes a criança vai só, vai só escutar, só escutar, mas, ela aprende em casa outras coisas, aí fica meio difícil,<sup>8</sup> mas, se, pelo menos a nossa parte como professor a gente fez e eu acho isso importante pra, pra criança saber<sup>9</sup> e saber também que, que lazer muitas vezes não é só ficar de perna pro ar, eu acho importante isso aí também,<sup>10</sup> que não é ficar só de perna pro ar, porque, a, tipo se você tira do seu tempo de, de, vamos dizer, de desestressar não precisa de você ficar no tempo livre lá, tipo o meu mesmo, pra te falar a verdade, eu estudo, eu estudo a matéria da escola.<sup>11</sup> Aí quando eu estou de férias eu tento estudar um pouco sobre outras coisinhas, tipo, vamos dizer, musculação, exercício, é, é, sobre o corpo humano que eu estudo legal, assim, então pra mim esse é o horário de lazer, eu gosto mesmo de estar lendo aquilo lá, então pra mim, tipo, isso aí é um horário de

<sup>138</sup> A ordem de apresentação dos discursos segue a sequência ocorrida na coleta.

lazer pra mim que eu me divirto muito, gosto de saber. Se eu ficar sem aquilo fica meio ruim a cabeça assim, vamos dizer, fica faltando alguma coisa, tipo, eu fico ansioso pra chegar o sábado e o domingo pra eu poder dar aquela lida e depois você tirar algumas noções, tirar aquelas dúvidas, entendeu?<sup>12</sup> Eu gosto disso daí, tipo, então isso aí é um lazer e é gostoso você ensinar isso aí, essa parte pra criança, que o lazer não é só você, você ficar parado e sim você criar algo produtivo também, tipo, você pode distrair a mente.<sup>13</sup> E é isso, por enquanto.

Fábio – A, bacana, você chegou, chegou até a falar, pô, bastante interessante, assim, ver a percepção, porque a gente tem uma proposta, mas a gente não sabe como chega, né? Essa proposta em vocês, enfim, mas enfim, é, mas então a questão da importância de desenvolver esse lado, então, não é qualquer lazer, é um lazer progressista, a importância de desenvolver esse lazer progressista na escola, pra você, como você vê, assim a importância, é importante, não é. Você até já falou...

Alexsandro – É, pra mim, no meu modo de ver, é importante, mas, eu acho que é meio, não é difícil assim, mas é meio difícil de um professor falar sobre essas temáticas que a gente tem aqui na escola, tipo, parece que eles esquecem de argumentar sobre isso, entendeu? Então a criança fica meio sem saber e aí ela acaba partindo pro lado errado, aí.<sup>14</sup> Eu creio que é isso, mas, é, tem que ser uma parte fundamental de se ensinar em escola. Que você tem que despertar isso em alguma, vamos dizer, em algumas atividades, você pode preparar alguma atividade pra ela, alguma coisa e depois ter uma argumentação explicando sobre lazer, essas coisas, eu acho fundamental,<sup>15</sup> mas, tipo, igual quando eu tive professores, o professor nunca falou sobre isso não, foi, foi só rolar a bola, então fica meio complicado.<sup>16</sup> Mas se um professor chegar a tentar, acho que pode se sobressair perante os outros aí, que é de um professor diferente, né? Pode ser chato no começo, com alguns alunos, pra quem não entende, mas que é fundamental é, que ele pode não saber no começo, mas que é fundamental saber sobre essas coisas, é.<sup>17</sup>

Fábio – Bacana, e aí o quanto, é, o processo de desenvolvimento da disciplina auxiliou ou não auxiliou pra estar fazendo alguma coisa lá na escola? Você visualiza, assim, o que que a disciplina pode ter auxiliado pra, além da, da própria discussão, mas de ações mesmo, a disciplina auxiliou em, de alguma forma a tentar algumas ações mesmo para desenvolver na escola a partir desse lazer progressista? Qual a sua percepção?

Alexsandro – Ó, tipo, poder pode, porque no começo, nós começou a, vamos dizer, tipo, em relação a, vamos dizer, em relação, tipo, mais ou menos, igual ao projeto aqui, nós, tipo, nós teve que pesquisar muito, né? Porque um dos temas mais complicados foi esse, né? Então nós teve que pesquisar muito pra poder chegar, pra poder preparar esse projeto aqui pra ter essa noção, mas em relação à escola, assim, complicou um pouco.

Fábio – Não, é só, se, se a disciplina, se além da, da, ou se isso também você já julga que, que já é uma forma de preparação para se discutir na escola, mas além da coisa que geralmente e até é uma justificativa de alguns alunos, né? De que, a não, tá, mas isso aí é na teoria, mas como é que

eu vou fazer isso na prática, lá? Como é que eu vou fazer isso que você tá me falando na prática pedagógica lá de sala de aula? Você acredita que os processos desenvolvidos durante a disciplina também favoreceram a pensar o que fazer lá? Ou é só falar, não, eu tenho que fazer algo porque foi me falado aqui na faculdade que eu tenho que fazer, mas não foi falado exemplo de como desenvolver.

Alexsandro – Não, isso não. Vão ver, tipo, você fala em relação alguma, em relação a alguma atividade mesmo ou, não precisa ser necessariamente uma atividade, né?

Fábio – É porque assim, independe de atividade. É pratica pedagógica mesmo, porque a atividade pode ser uma dinâmica em sala de aula, inclusive, é uma atividade.

Alexsandro – Certo, tipo, assim, vamos supor, ensinar uma criança sobre lazer e marxismo eu procuraria, tipo, algum, igual nós mostrou lá, que você mostrou, praticamente um exemplo, o Pica-Pau, pra um vídeo, um vídeo e passar, tipo, uma aula com um filme básico de desenho assim, pra que, que já sabe, todo mundo sabendo que é relacionado a lazer e marxismo,<sup>18</sup> que nem, eu vou procurar um desenho alguma coisa relacionada a isso pra passar pro aluno porque ele vai ficar focado como é desenho, né? E depois nós vamos mostrar pra eles as partes que, que aqui tem entre lazer e marxismo, o que pode ter. Eu passaria um filme relacionado a isso e mostraria a eles depois o, as partes do, sobre o marxismo e lazer. Aí, nós faria pelo menos um, não um debate,<sup>19</sup> porque eu creio que seria criança, assim, mas eu mostraria essas parte pra eles, assim, mas, agora, em questão de prática mesmo, algum, de criar algum esporte, assim, pra mim, por enquanto ainda é complicado,<sup>20</sup> mas tem essa possibilidade sim, eu creio que tem, só depende da criatividade da pessoa e o tanto que ela se aprofundar nesse, nesse tema aí, ela, dá pra criar sim.<sup>21</sup>

Fábio – E aí é até de se pensar, né? Porque a prática não necessariamente é a postura de algo esportivo, até pra estar relacionado a, a, ao lazer, né? Ao lazer progressista, será que é necessariamente a coisa esportiva?

Alexsandro – Não.

Fábio – Ou até pelo contrário, né?

Alexsandro – É, é um algo que, tipo, vamos dizer, tem ser focado, assim, vamos, em termos simples, vamos dizer, na diversão assim, né? Vamos dizer, num tipo de lazer tem que ser focado, tipo, num prazer pra criança e não numa atividade pra por, pra ela fazer de tipo de rendimento assim. Eu creio que tem que, essa atividade tem que proporcionar um prazer pra ela, um algo a mais, além daquele, daquele esporte que está se passando ali.<sup>22</sup> É o que eu penso.

Fábio – Bacana. E, mais alguma coisa que você queria falar?

Alexsandro – É porque eu estou nervoso, mas aí. Eu acho que é só, eu acho que é só.

### **Essência discursiva**

Já conhecia um pouco sobre o lazer, antes de ter cursado a disciplina (unidade 1), mas não havia estudado, por exemplo, a perspectiva marxista (unidade 2).

Sobre a perspectiva marxista, compreende que é uma forma coerente de constituição de sociedade (unidade 3) que se opõe ao capitalismo (unidade 6) e não tenta explorar e nem gerar a competição entre as pessoas (unidade 7) e que o educador pode utilizá-la para desenvolver o companheirismo e o respeito com o semelhante (unidade 4) e ensinar a dividir as coisas, a não produzir de forma ambiciosa (unidade 5), a focar na diversão e no prazer e não no esporte e no seu rendimento (unidade 22).

Para o desenvolvimento de ações, indica a utilização de vídeo (unidade 18) para a realização de debate com os estudantes (unidade 19), o que poderia até ser considerado ruim no início, mas depois os estudantes perceberiam a importância (unidade 17).

Considera que essa perspectiva é fundamental de ser ensinada na escola, a partir de atividades e de argumentações sobre essas atividades (unidade 15) e que os pais dos discentes também devem auxiliar (unidade 8), porém, mesmo que os professores não sejam auxiliados por outros agentes, eles devem fazer a sua parte (unidade 9), pois é difícil encontrar quem aborde esse conteúdo na escola e por isso, os estudantes acabam assumindo outras perspectivas (unidade 14).

Relata, inclusive, que os professores que teve na escola somente disponibilizavam uma bola para que ficassem jogando (unidade 16).

Entende que é importante a concepção de que o lazer não é só não fazer nada (unidade 10) e que, por exemplo, estudar pode ser considerado lazer (unidade 11), pela diversão que pode trazer (unidade 12). E que isso é gratificante de ser ensinado aos estudantes (unidade 13).

Contudo, em relação às vivências corporais, indica que não consegue ainda visualizar uma forma de desenvolvimento (unidade 20), mas compreende que é possível um aprofundamento nesse tema e com criatividade criar possibilidades (unidade 21).

**Licenciando Fernando** (2º ano – 07/12/2011)

#### **Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?

Fernando – Então, eu, é, eu achei interessante, é, a gente trabalhar nessa linha, do lazer progressista, porque como a gente vai estar atuando na escola, é, a gente tem que, eu acredito que por mais que a sociedade ainda preze, é, mais o liberal do que o progressista, eu acho que a gente, na, na perspectiva do que a gente quer ser como professor a gente tem que ir por esse lado, então eu acredito que foi válido a gente, a gente seguir por esse caminho<sup>1</sup> e, é, eu acho que aí, assim, todas as vivências que a gente teve das atividades, as práticas também, eu acho que contribuiu bastante pra que a gente pudesse ter uma noção mesmo, é, na hora de desenvolver uma atividade.<sup>2</sup> Aquela atividade que você fez, a última atividade do, do tênis lá, que aí depois a gente foi partindo, a gente começou ela bem individualista, cada um por si que é o que, é, no caso, a tendência liberal ela desenvolve, é o aluno ele se sobressair, independente de estar passando por cima de outra pessoa ou não. E, depois a gente foi progredindo, então, pra que a gente conseguisse ter essa percepção, de que nem sempre a gente

precisa estar desenvolvendo na criança a competição, e que ela precisa estar, é, a gente pode trabalhar outros valores com ela, então eu acredito que isso segue bem a tendência do que a gente estava trabalhando em sala.<sup>3</sup>

Fábio – Tá, e aí você vê então a, a, uma importância de desenvolvimento desse lazer progressista aqui com vocês, mas viabiliza, visualiza, é, é, a ocorrência disso lá na Educação Básica também?

Fernando – Acho que sim. Eu acho que, é, o que a gente teve aqui foi, foi pouca vivência, né? Que a gente teve de, mas eu acho que assim, a gente estava, é, preparando e embasando pra que depois na prática a gente pudesse, então, ter, é, uma linha de raciocínio do que a gente queria como objetivo.<sup>4</sup> Então eu acho que, que, é, nas, nas atividades que a gente fez, nos textos que a gente trabalhou, em tudo, eu acho que deu, pra quem realmente estava, é, a fim de, de inteirar do assunto e realmente aprender, eu acho que teve uma importância significativa.<sup>5</sup>

Fábio – O processo de desenvolvimento da disciplina também, em certa medida, é, é, oferece condições pra realizar a discussão lá na Educação Básica também, ou se concentra só no plano, a não, mas é num plano teórico só e aí na prática a gente tem que se virar ou você acha que deu um certo direcionamento, também, pra algumas ações lá na escola?

Fernando – Eu acho que sim. Eu acredito que, é, aqui a gente teve mais um, é, a gente teve mais uma preparação mesmo de conhecer o que que é um, o que que é o outro e depois a gente teve as atividades, então a gente teve tanto na parte teórica pra gente ter um embasamento do que é um do que é o outro, pra gente saber qual linha que quer, também, o professor na prática dele ele pode, né? Decidir o que que ele quer.<sup>6</sup> Mas eu acho que, que a ideia aqui era preparar a gente, pra que a gente tivesse consciência e seguisse, é, tentasse ir, é, pra um caminho diferente do que todo mundo faz, então eu acho que a preparação que a gente teve, tem suporte pra que a gente possa, na prática, desenvolver na Educação Básica, também.<sup>7</sup>

Fábio – Já que você falou de caminho. O caminho a escolher, hoje, é claro que a gente aprende a todo momento, né? A todo momento a gente tem o direito de, de mudar, mas hoje você teria, a tá, se eu fosse desenvolver hoje, pelo que sei hoje, optaria pelo lazer progressista, pelo lazer liberal, optaria por, pelo quê?

Fernando – Então, ó, eu vejo, é. Porque a gente está começando um processo de transformação, por mais que já existam outras instituições, é, outras, já teve alunos que já estão saindo com essa formação, mas eu acredito que ainda é muito, é, a gente está, está abrindo caminho, na verdade, então a gente vai muito, é, contra o que a sociedade, aos valores que tem.<sup>8</sup> Mas, na minha opinião, na minha, eu, se eu fosse sair formado, hoje, eu tentaria fazer o diferente, se for pra fazer a mesma coisa, acho que perde um pouco o sentido, acho que a gente tem que estar sempre querendo dar um passo a mais, então eu, eu partiria pelo lazer progressista, pra tentar trabalhar, é, esses valores e tudo que a gente pôde vivenciar aqui, com os alunos também, pra tentar formar um aluno diferente, do que você chegar lá e simplesmente fazer uma atividade que o aluno não sabe o que que ele está

fazendo, porque ele está fazendo, se é mais pra desenvolver, é, ele por si só ou ele em grupo, então eu, eu particularmente tentaria desenvolver o trabalho que a gente fez, preparados pra isso.<sup>9</sup>

Fábio – Na sua fala você até já, já expôs, né? Qual é a sua percepção do lazer progressista, mas, se tiver que resumir em poucas palavras o, a perspectiva progressista do desenvolvimento do lazer, e aí, também, isso vale pra outros conteúdos, mas a disciplina foca no lazer, então, em poucas palavras, o lazer progressista, quais são as principais características desse lazer progressista?

Fernando – O lazer progressista? Eu acho que é, o, é, são, no caso a gente trabalhar com os alunos atividades que possam estar, é, trabalhando com ele, não numa preparação dele, numa atividade, numa brincadeira que, que priorize ele em si, a realização dele, pessoal, então a gente vai estar, é, trabalhando atividades que possam estar favorecendo ele como pessoa, mas num meio, então trabalhando, é, valores com ele, além, não só competição, não só uma brincadeira por si só, vê se ele tem o conhecimento, dentro dessa brincadeira a gente pode vê, porque não partir pra uma análise com ele, o que que tem de fundamental nisso? A gente, igual, a atividade que a gente fez, a gente pode estar sempre fazendo um referencial com eles.<sup>10</sup> Se a gente fizer a atividade nesse sentido, então, acho, pra sintetizar, porque senão eu vou fugir muito, eu acho que é justamente pra isso, pra gente ter, é, do aluno, é, essa consciência dele, pra gente trabalhar também, mesmo que não seja diretamente, pra que a gente possa desenvolver isso no aluno, porque, assim, a sociedade ela prega muito isso, mas a gente pode ter um trabalho desenvolvido pra que ele possa ter uma, é, mais o lado social dele, é, a, o convívio dele, como que pode ter,<sup>11</sup> eu acho que isso é mais por aí. Ficou meio perdido ou não? (risos).

Fábio – Não, não, imagina. Eu estou querendo ouvir o que você tem pra falar, não tem certo e errado, não. Mais alguma coisa a, a acrescentar sobre o processo de construção do lazer progressista, sobre o próprio lazer progressista? E é pergunta, eu não vou, tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar, daquilo que já, você já falou?

Fernando – A, eu acho que, pelo que a gente trabalhou aqui, é, a gente teve uma base legal, apesar de que, é, nem todo mundo sai com, com, assim, não consegue absorver o que que era pra ter atingido, o objetivo. Muita gente, a gente ouve a reclamação, então fica estranho assim, sabe, tipo, alguns alunos, por mais que a gente está, a gente tem, alguns alunos têm consciência de qual linha de formação que a gente está seguindo, mas, por mais que isso, todos os professores, a grande maioria esteja sempre falando nisso, ainda têm aqueles alunos que ainda ficam questionando, porque isso, porque isso, porque isso? Então, é, no geral o que eu vejo é que ainda tem alunos que são, são meio vagos nesse sentido, sabe? Então eu não sei de que forma, dentro de cada disciplina, isso poderia ser trabalhado,<sup>12</sup> mas eu acredito que isso é muito também, do aluno, então, porque se a gente tem alunos que estão conseguindo seguir a ideia e, está tendo um bom, uma boa percepção de tudo, então eu acho que, também, às vezes o aluno, ele não quer dar a oportunidade de, dele mudar, então ele está muito, tinha que ser assim, tinha que assim, e às vezes eles são, mas é isso, no geral, mas eu acredito que tem bons alunos ali que tem, que está conseguindo assimilar, não só na sua disciplina, mas nas outras, o

processo de formação que a gente está passando, então, que é diferente do que há alguns anos a gente imaginava que seria.<sup>13</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Fernando – Não.

### **Essência discursiva**

Aponta que, apesar da sociedade ainda utilizar a lógica liberal, a atuação na perspectiva progressista na escola é mais coerente (unidade 1), pois prioriza as atividades lúdicas, a satisfação pessoal, o favorecimento dos indivíduos como pessoas, o desenvolvimento de valores além da competição, a discussão com os estudantes (unidade 10), a atenção para o seu lado social, ao seu convívio com os outros (unidade 11).

Entende que todas as atividades desenvolvidas na disciplina, incluindo as vivências, contribuíram para a construção de uma boa base para ministrarem uma aula na perspectiva progressista (unidade 2) e cita o desenvolvimento de uma vivência, na qual experienciaram a tendência liberal e a progressista (unidade 3). Indica, porém, que alguns licenciandos ficaram questionando a sua utilidade (unidade 12) e outros que estavam realmente interessados em inteirar do assunto e aprender (unidade 5), estão tendo uma boa percepção da mudança (unidade 13). Também expõe que tiveram poucas vivências (unidade 4), mas que o conteúdo foi apresentado para que tivessem um embasamento para decidir qual linha a ser seguida em suas práticas pedagógicas (unidade 6).

Ressaltou que foram preparados para ter a consciência de seguir um caminho diferente (unidade 7), de iniciar um processo de transformação que vai contra os valores que a sociedade tem (unidade 8) e que tentaria desenvolver a perspectiva progressista para que os estudantes percebam o que estão fazendo, se estão desenvolvendo o individualismo ou o trabalho em grupo, por exemplo (unidade 9).

**Licencianda Natane** (2º ano – 08/12/2011)

### **Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?

Natane – Então, pode falar desde quando começou?

Fábio – Sim, é o que você...

Natane – Pra mim ficou mais claro, do progressista, quando você passou os dois juntos, o liberal e o progressista.<sup>1</sup> Quando você deu, pra mim, o liberal era liberado, que nem você tinha falado. Só que aí, ao, nas aulas eu pude perceber que o liberal não é bem isso, é mais capitalista, é visando alienar as pessoas, a, fazer aquilo que, eles querem que ela faça, tipo, dar o lazer que eles querem.<sup>2</sup> aí isso também, pelo que eu entendi, busca, como é que eu posso falar?

Fábio – É com você. É aquilo que você...

Natane – A consumir, pra eles, pelo que eu entendi, no liberal, o lazer vem de acordo

com o consumo, é, comprar no shopping, videogame, é pra consumir, videogame é caro. Agora, no progressista, pelo que deu pra mim entender, é totalmente ao inverso disso. Ele, esse lazer, ele não é voltado no consumo, é, em grupo também, pelo que eu entendi, é as pessoas se ajudando pra atingir aquele objetivo que elas querem atingir, né?<sup>3</sup> E... (pausa).

Fábio – O que mais? É o que você se sentir à vontade em falar.

Natane – É que eu fico meio nervosa (risos) (pausa). Ai, não sei (risos).

Fábio – E, e o que é importante aí, de se desenvolver esse lazer progressista, não só pensando no que foi desenvolvido com vocês. Essa proposta de desenvolver com vocês pra que isso de alguma maneira chegue lá na atuação profissional, lá na Educação Básica. Como você vê a importância de desenvolvimento desse lazer progressista na escola?

Natane – Então, eu achei importante esse lazer progressista porque ele trabalha o, os alunos do, no grupo, a cooperação entre eles pra se atingir esse objetivo que você tinha falado. E, pra eles eu acho que esse é o mais interessante, porque se levar o liberal é muito individual, é você por si mesmo tentando fazer aquilo sozinho e esse não, é em grupo, o grupo se ajuda, pra isso.<sup>4</sup>

Fábio – E você se vê, é, ministrando ou falando algo sobre é, é, o lazer progressista na escola? É claro que não precisa, é uma suposição, né? Você está em fase de formação ainda, tem mais um ano, é, mas hoje você tem, você tem alguma maneira de, de, de transformar isso que foi visto na disciplina, lá na Educação Básica? Além da importância que você sinalizou que tem a sua importância, você visualiza uma maneira de, de, de inserir isso lá na Educação Básica? E aí, complementando isso, é, você acha que, que durante a disciplina vocês tiveram, é, alguns elementos pra poder, porque muita gente fala da teoria e prática, né? A não, na prática a teoria é outra. Você acha que a disciplina ofereceu, é, é, certos instrumentos pra poder viabilizar a inserção desse lazer progressista lá na escola?

Natane – Então. Eu acho que no, que nem você falou teoria e prática, na teoria você deu o texto e as músicas também pra diferenciar um do outro e na prática eu acho que esse lazer progressista também se inseriu no, não é seminário que você deu, mas nas atividades que nosso grupo, realizamos lá na, na quadra, eu acho que, que. Aí pra, na escola eu até tento ver, mas eu fico me imaginando se tudo o que eu aprendi aqui, se realmente eu vou utilizar lá. É lógico que eu quero utilizar fazer aquilo que eu aprendi, que eu acho certo, tornar os alunos como está no projeto político pedagógico, só que na prática é bem diferente, que eu nunca dei aula, eu não sei como vai ser o meu primeiro contato com os alunos. Eu realmente quero trabalhar desse jeito, mas aí na prática, que eu vou saber se, vai dar certo ou não.<sup>5</sup> Porque é difícil, com certeza é difícil, mas se nós tivermos força de vontade pra fazer aquilo, eu acho que dá certo sim.<sup>6</sup>

Fábio – Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Natane – A, acho que não (risos).

Fábio – Sobre esse processo de construção?

Natane – A, eu acho que tá bom (risos).

Fábio – Você é que, você é que diz.

Natane – Tá bom (risos).

### **Essência discursiva**

Indica a dificuldade que teve para compreender as diferenças entre o lazer liberal e o progressista, que foi superada quando realizaram a vivência com o contraponto entre as duas perspectivas (unidade 1). Percebeu que a perspectiva liberal é voltada ao capitalismo, à alienação das pessoas (unidade 2), ao consumo, ao individualismo (unidade 4) e na perspectiva liberal as pessoas se ajudam para atingir um objetivo comum a todos (unidade 3), trabalham em grupo, cooperam (unidade 4).

Sinaliza, contudo, que não sabe se o que aprendeu vai realmente utilizar na escola, porque nunca deu aula e não sabe como será o seu primeiro contato com os estudantes, se dará certo ou não (unidade 5), pois certamente será difícil trabalhar na perspectiva progressista (unidade 6).

### **Licencianda Geisa (2º ano – 08/12/2011)**

#### **Discurso e unidades de significado**

Fábio – Como foi o processo de construção de um lazer progressista, para você?

Geisa – Pra mim, Fábio, assim, é difícil de, de aceitar, porque a gente vem de um processo de, de formação, assim, complicado, um processo que você, você está acostumado às pessoas, é, falar o que que é que você tem que fazer e você executar, né? Mas, pra mim isso tem sido, assim, de um aprendizado muito grande, porque eu estou partindo do, do ponto, assim, de não formular a coisa, né? Mas, é, como é que eu vou te explicar? É, não dar a ideia pronta, criar a partir do, do conhecimento do, dos alunos mesmo.<sup>1</sup> Então, assim, o nosso grupo ainda tem aquele processo, não, a gente tem que pegar o negócio pronto, a gente tem que fazer, pra poder dar certo, se não for desse jeito, não vai dar certo. Então, eu, eu, às vezes, eu ainda tenho um restinho, restinho, ainda de, de ser desse jeito, pra achar que ainda vai funcionar, mas eu estou tentando mudar a minha visão, tentar olhar de uma forma assim, ó, é, numa perspectiva de que não é dando a receita que vai funcionar, entendeu? É dando uma ideia e o que se pode construir a partir de tal ideia, entendeu? Eu, assim, é a minha opinião, porém é como eu disse, o meu grupo ainda tem muitos que pensam, assim, não, mas a gente tem que fazer e explicar como é que vai fazer pra eles poder executarem.<sup>2</sup> Essa visão progressista, eu acho, assim, muito bom, porque você começa a incluir alunos que anteriormente não fazia parte do processo de construção, era praticamente excluído.<sup>3</sup> Eu vejo isso, é, dentro da escola mesmo que eu trabalho, entendeu? O professor, ele é um professor formado recente, de dois mil e quatro, não é formado tão, ele não é longe não. Ele, ele simplesmente, ele, ele gosta de, de dar ideia e o aluno tem que executar aquilo que ele fala, ele não sabe construir.<sup>4</sup> Às vezes eu acho que funciona, às vezes eu acho que não, entendeu? Então, eu, eu fico assim, ainda estou em fase de adaptação, às vezes tenho dúvidas, muitas, entendeu? Será que, será que se eu fizer dessa forma vai funcionar a minha aula? Será

que não vai virar uma bagunça? Esse é o meu medo, como profissional, entendeu? Eu tenho medo assim, de, eu quero fazer isso, de dar ideia e eles construírem a partir do que eles acham certo e a gente só ir, assim, cortando as arestas, sabe? Né? Meio que moldando, mas eu tenho medo de não funcionar, tenho medo de não dar conta.<sup>5</sup> Então eu acho assim, se eu impor, será que também vai funcionar? Que às vezes eu penso assim, eu vejo professores que dão aula de Educação Física e não têm domínio nenhum sobre uma sala de quarenta a cinquenta alunos. Ele vai pra quadra e ele perde totalmente a noção, é aluno que sobe num lugar, é aluno que sobe noutro. Então aí eu fico pensando, será que essa visão progressista vai funcionar? Comigo, dentro da, da sala de aula? Aí os meninos falam, falam, eu acho que não, tem que ser aquele professor autoritário. Mas e se eu for autoritária e não funcionar também?<sup>6</sup>

Fábio – É, é pensar qual que é o objetivo, né? O que você pretende seguir? Se é o autoritário, você está cumprindo qual objetivo?

Geisa – Mas aí, essa é minha dúvida, porque eu não posso pegar um pouquinho dos dois?

Fábio – E aí a reflexão, né? A, se ele é aluno que está subindo pelas paredes, necessariamente, é porque o professor está sendo progressista ou porque o professor está sendo relapso?

Geisa – É isso que eu tenho medo, assim, eu quero seguir o (nome de professor do curso de Licenciatura em Educação Física). É igual, muitas vezes foi falado nas disciplinas de vocês, sua, do (nome de professor do curso de Licenciatura em Educação Física), vocês falam muito é que a gente tem que seguir uma metodologia ali, tipo, tem a tradicional, tem a, agora eu não lembro o nome das outras, mas tem aquela metodologia tradicional, que você segue ali. Mas será que eu não posso pegar um pouquinho de cada? E construir a minha? Ele acha que não, tem que seguir aquela. Mas, se eu seguir aquela e de repente, num dado momento eu precisar usar outra metodologia, entendeu? Será que eu não vou poder usar ela? Eu penso, no meu modo de vista, eu penso que sim. Eu gostaria que fosse usada. Por exemplo, é, igual você fala, da forma progressista, tá, de ser ali do aluno, mas em determinado momento, talvez, ela não funcione. Eu vou ter que pular pra outra estratégia, pra quê? Pra que o meu objetivo seja alcançado, senão eu estou me perdendo no objetivo, é isso, não é?<sup>7</sup>

Fábio – Eu acho que tem que, dependendo do momento, tem que ser uma linha diretriz daquilo que você entende como mais correto. E se as atitudes, às vezes são tão necessárias, isso é do ser humano. Não dá pra gente ser uma coisa só o tempo todo.

Geisa – É, é o que, é o que eu penso, entendeu? Assim, a gente seguir um padrão, seguir aquele padrão, em determinado momento ele não vai funcionar, porque são, nós somos todos seres humanos e os seres humanos são diferentes, as pessoas são diferentes, os contextos aonde a escola está inserida, é diferente.<sup>8</sup>

Fábio – Sim, agora tem uma questão. E aí, questão, pra eu não ficar interferindo, né? Porque de repente eu falo e aí você pode entender, não, ele está falando então é o correto, é isso o que

ele quer ouvir, então eu vou falar também. Mas eu acho que, além disso, é naquilo que a gente acredita, né? Assim, a tá, pode não dar certo, mas no que você acredita? No que você acredita, num lazer liberal, numa proposta, numa postura, independente, claro que não é independente, né? A postura depende do retorno, está lidando com pessoas, tudo depende, mas, no que você acredita, da questão do desenvolvimento dos valores, daquilo que pretende, pelo menos conseguir. E aí a questão, assim, a questão do acreditar, se vai dar certo ou não, inicialmente é outra história, depois a gente vai lá ver se dá ou não. Mas de acreditar, pelo menos em tese no que seria o mais adequado?

Geisa – Eu, eu acho, pra mim, o lazer ele, na perspectiva de, de aprender com o aluno, sabe? De não impor, eu não gosto, eu acho que isso não funciona, entendeu? Mas, assim, eu parto sempre do conhecimento que esse aluno tem, sempre, entendeu? Então, assim, talvez ele, eu aprenda mais com ele, do que ele comigo, muito. Igual, eu, eu pude vivenciar isso lá na escola, de que maneira? No primeiro ano, é, do curso, eu achei que era impondo, eu tinha que impor o respeito pros alunos poderem me respeitar. Quer dizer, se não fosse dessa forma, não ia funcionar, principalmente na escola que eu estou, que é uma escola, é, da periferia mesmo, sabe? Bem pobre. E eu via uma, uma professora agir dessa maneira. Então eles respeitavam ela pela posição de autoridade que ela tinha. Porém, eu achei que, no decorrer do curso, que isso não ia funcionar, e comecei a mudar as minhas estratégias. Hoje eu consigo alcançar um grande número de alunos não impondo, mas conversando. Isso pra mim, assim, foi uma vitória muito grande, você poder mudar, você poder mudar, a, a, vamos dizer, o processo de formação desse aluno, um aluno que talvez, ele seria, vamos dizer, um aluno problema, hoje ele não é mais. Pra mim, uma aluna mudou, pra mim foi uma vitória muito grande. Então eu comecei a ver que não, que não é impondo, é sim absorvendo o conhecimento que eles têm também, e dali eu vou construindo o meu conhecimento. Eu acho que isso, pra mim, foi importante.<sup>9</sup>

Fábio – Tem gente que confunde, né? Assim, a não, tá tendo autoridade. Não, é autoritário e as pessoas estão aprendendo, não sei? Ele tá controlando e as pessoas estão indo por ele. Será que isso é aprendido? Será que não é medo? Assim, é, porque o professor é autoridade ou porque eles estão com medo?

Geisa – É o medo, com certeza, é o medo. Eu falo assim, porque, eu, eu tenho uma experiência particular, lá na (nome de um programa que ocorre aos finais de semana, em uma escola), com uma aluna. Quando eu entrei, ela era terrível. Nossa, ela era difícil demais da conta, de lidar com ela. Você conversando com ela, ela ignorava, ela não respeitava, sabe? Ela respondia, ela enfrentava os professores e, a, a professora que estava lá sempre, era assim, não sou obrigada a aguentar, vai embora pra casa, vai embora pra casa e, de, consequência, ela ia embora e isso, era mais difícil ainda de lidar com ela. E eu comecei, aí depois a professora saiu de lá, e ficou só eu e eu comecei a mudar a forma de lidar com a (nome de uma frequentadora do programa), porque você não tem forças pra ela. Ela chegava, por exemplo, era aula da gente dar aula de vôlei, tinha que ser aquele horário e pronto e acabou, não, era daquele jeito, ela não aceitava e, se a gente falasse, ela ignorava, respondia, aquele, aquele aluno que você tem vontade de esganar. Eu comecei a, a conversar com ela, a falar pra ela,

(nome de uma frequentadora do programa), as coisas não são assim, assim. Às vezes eu conversava com ela e ela ficava de costas pra mim, sabe? Mas eu conversava. Às vezes eu conversava com ela e ela ignorava. Mas eu comecei a insistir, assim, eu não desisti. Hoje ela é uma aluna que, eu vou te falar, assim, dá vontade de chorar, porque ela faz alguma coisa, às vezes fala, ela, mais que, ela vê que é errado, eu não preciso chegar nela e falar que é errado, ela chega em mim e isso pra mim é uma vitória tão grande. Porque ela chega em mim e se justifica. Eu acho que, é, isso que é, é o verdadeiro valor de ser professor, entendeu? Isso pra mim é, eu falo assim, até essa semana, eu conversando com ela, eu falei, (nome de uma frequentadora do programa), é, ela era uma aluna, assim, que ninguém chegava perto dela, ninguém, e os irmãos no mesmo caminho. E aí, a gente muda, hoje eu chego na escola e ela tem a liberdade de chegar em mim e conversar comigo e eu tenho a liberdade de chegar e conversar com ela. Isso é muito importante, entendeu? Eu acho que, pra mim, valeu a pena, e só. Eu penso assim, no contexto de professora, se um dia, eu sei que se futuramente, eu vir a dar aula, se a minha metodologia atingiu um, um aluno que seja, pra mim, pra mim já valeu a pena, já valeu a pena demais e, é isso (risos).<sup>10</sup>

Fábio – É o aprendizado, né? Então, essa é a nossa função enquanto docente na escola, né?

Geisa – É muito bom, é muito gostoso, você saber que, você chegar na escola e o aluno te receber não porque você é o professor legal que deixa ele fazer as coisas. Não porque você é o cara, não, nossa, na aula do professor eu faço o que eu quero. Não, mas porque ele deposita em você uma confiança e ele sabe que aquilo que você está passando pra ele é um conhecimento que ele vai absorver e ele também tem a certeza de que aquele conhecimento que ele tem, nós como professores vamos absorver. E isso pra mim é essencial,<sup>11</sup> você saber, igual, foi final de semana passada, eu mostrei um jogo para os meninos, um jogo que eu aprendi num congresso, fui passar pra eles, eles disseram, não tia, esse jogo está errado, esse jogo não é assim, aí eles acharam uma outra forma de se jogar aquele mesmo jogo, e porque que eu não posso aceitar? Posso. Entendeu? Não é, pra eles foi, foi legal, o objetivo foi alcançado? Mudou a forma? Sim, mudou, algumas coisas, mas eles me mostraram um forma de jogar o mesmo jogo de uma maneira diferente e alcançamos o mesmo objetivo, entendeu? E isso pra mim é o essencial, o que muitas vezes não acontece ainda, né? Com professores, acham que, que é só seguir aquele padrão, não pode sair, se fugir daquele padrão lá, está errado, não vai dar certo, não vai funcionar.<sup>12</sup>

Fábio – Mais alguma coisa, relacionada a...

Geisa – Não, ai (risos).

Fábio – Fica à vontade.

Geisa – Não, a, igual eu te falei, da disciplina em si, a princípio, bem no começo eu achei que era, ia ser difícil de eu, de eu absorver isso, porém, é, a gente vê na, na vivência que é, não é um bicho de sete cabeças, é um, é uma forma assim prazerosa, até, e você, de você construir, de você estar junto com aluno e construir o processo de formação deles, né? Dele ser crítico, dele ser

autônomo, né? Dele ter as suas próprias opiniões e não é porque ele tem a opinião dele que ele tá errado e eu tô certa na minha. E isso pra mim foi fundamental, no meu, pra minha formação, eu achei muito bom (risos).<sup>13</sup>

Fábio – Mais alguma coisa?

Geisa – Não, só. Só isso mesmo (risos).

### **Essência discursiva**

Fala do processo de formação que prioriza a execução a partir de modelos, da alteração de perspectiva para a construção partindo do conhecimento dos próprios estudantes (unidade 1), da característica da sua turma de licenciandos, de esperarem os modelos preestabelecidos (unidade 2) e de um professor que não sabe construir junto com os estudantes (unidade 4).

Diz que, com a perspectiva progressista, estudantes que não faziam parte do processo de construção, passam a ser incluídos (unidade 3), mas apresenta que tem dúvidas sobre a sua utilização, tem medo de não funcionar, de não conseguir (unidade 5), de perder o domínio sobre a sala (unidade 6). Contesta também se vai funcionar se for autoritária (unidade 6) e pondera se não pode utilizar um pouco de cada perspectiva para atingir o objetivo que intenta (unidade 7), pois as pessoas e os contextos são diferentes (unidade 8).

Relata experiências que teve em uma escola, nas quais compreendeu que é possível partir do conhecimento que os estudantes têm, que a formação pode ocorrer a partir do diálogo (unidade 9), que é difícil, mas é possível (unidade 10), que é gratificante perceber que os estudantes confiam na educadora e na sua forma de desenvolver o conhecimento (unidade 11) e que eles podem encontrar outras formas de jogar que poderão ser aceitas (unidade 12).

Aponta que no começo da disciplina acreditou que seria difícil compreender a perspectiva progressista, mas que percebeu na vivência que foi uma forma prazerosa de construção compartilhada e que isso foi fundamental para a sua formação (unidade 13).

## Análise Nomotética

### Quadro Nomotético

<b>Categoria A – Sendo-Mais</b>	<b>Categoria B – Em-Ação</b>
<b>Licenciando Alexandro</b>	
1d; 2d; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 12; 13; 16d; 22	8; 9; 14d; 15; 17; 18; 19; 20d; 21d
<b>Licenciando Fernando</b>	
1; 3; 10; 11	2; 4d; 5d; 6d; 7d; 8; 9; 12d; 13d
<b>Licencianda Natane</b>	
2; 3; 4	1; 5d; 6d
<b>Licencianda Geisa</b>	
1d; 2d; 3; 4d	5d; 6d; 7d; 8d; 9; 10; 11; 12; 13

**Quadro 1:** Quadro nomotético. Na primeira linha estão nomeadas as categorias e nas linhas subsequentes as unidades de redução fenomenológica (numeração arábica). A letra “d” após os números indica uma divergência.

## Categorias

### Categoria A – Sendo-Mais

A partir dos discursos dos licenciandos e das licenciandas é possível perceber um posicionamento favorável à ideia do sendo-mais com a defesa da perspectiva progressista do lazer, em detrimento da perspectiva liberal:

“[...] jeito correto [...] de ser [...]” (Licenciando Alexandro, 3); “[...] é contra o capitalismo [...]” (Licenciando Alexandro, 6); “[...] não agride as outras pessoas, [...] não tenta passar a perna em ninguém [...]” (Licenciando Alexandro, 7).

“[...] pude perceber que o liberal [...] é mais capitalista, é visando alienar as pessoas, a, fazer aquilo que, eles querem que ela faça [...]” (Licencianda Natane, 2); “[...] o lazer vem de acordo com o consumo, é, comprar no shopping [...] Agora, no progressista, [...] ele não é voltado no consumo, é, em grupo também, [...] é as pessoas se ajudando pra atingir aquele objetivo que elas querem atingir [...]” (Licencianda Natane, 3); “[...] ele trabalha [...] os alunos [...] no grupo, a cooperação entre eles [...] o liberal é muito individual, é você por si mesmo tentando fazer aquilo sozinho [...]” (Licencianda Natane, 4).

Neles, há a crítica ao modelo econômico capitalista e às características provenientes dele, como o individualismo, a busca por “passar a perna” em alguém, a alienação e o estímulo ao consumo, assim como há a ênfase às relações humanas do contraponto progressista, sendo citado o grupo, a ajuda entre as pessoas, a cooperação.

Outras características fundamentalmente humanas, como a diversão, o prazer, o respeito, o convívio e a criação são ressaltadas nos seguintes excertos:

“[...] ensina [...] a dividir as coisas, assim, você produz mas não é aquela produção ambiciosa [...]” (Licenciando Alexandro, 5); “[...] focado [...], vamos dizer, na diversão [...] num prazer pra criança e não numa atividade [...] de rendimento [...], essa atividade tem que proporcionar

um prazer pra ela, um algo a mais, além [...] daquele esporte que está se passando ali” (Licenciando Alexsandro, 22); “[...] o professor deve falar [...] desde quando a criança está [...] no ensino fundamental, porque [...] pode criar na criança um lado mais [...] socialista [...] ter mais contato, [...] ter mais respeito [...] com o outro [...]” (Licenciando Alexsandro, 4).

“[...] numa brincadeira que [...] priorize ele em si, a realização [...] pessoal, então a gente vai estar [...] favorecendo ele como pessoa, [...] trabalhando [...] valores [...], não só competição, não só uma brincadeira por si só [...]” (Licenciando Fernando, 10); “[...] a gente pode ter um trabalho desenvolvido pra que ele possa ter [...] mais o lado social dele, [...] o convívio dele [...]” (Licenciando Fernando, 11); “[...] como a gente vai estar atuando na escola, [...] por mais que a sociedade ainda preze [...] mais o liberal do que o progressista, [...] na perspectiva do que a gente quer ser como professor a gente tem que ir por esse lado, [...] seguir por esse caminho [...]” (Licenciando Fernando, 1).

“[...] lazer muitas vezes não é só ficar de perna pro ar [...]” (Licenciando Alexsandro, 10); “[...] é gostoso você ensinar [...] essa parte pra criança, que o lazer não é só [...] você ficar parado e sim você criar algo produtivo também [...]” (Licenciando Alexsandro, 13).

“Essa visão progressista, eu acho, assim, muito bom, porque você começa a incluir alunos que anteriormente não fazia parte do processo de construção, era praticamente excluído [...]” (Licencianda Geisa, 3).

Também foi apontada nos trechos precedentes, a importância do desenvolvimento da perspectiva progressista de educação pelo docente, algo que sinalizam que não foi percebido nas experiências escolares anteriores e atuais, e que não foi valorizado por alguns colegas de turma, o que pode ser considerado divergente da ideia desta categoria, que é a preocupação com o ser-mais.

“[...] lazer nós já tinha mais ou menos uma noção do que era [...] Não sabia [...] das outras partes do lazer que você falou [...]” (Licenciando Alexsandro, 1d); “[...] não sabia [...] antes de chegar na faculdade [...]” (Licenciando Alexsandro, 2d); “[...] eu tive professores, o professor nunca falou sobre isso não, [...] foi só rolar a bola [...]” (Licenciando Alexsandro, 16d).

[...] a gente vem de um processo [...] de formação, assim, complicado, um processo que você [...] está acostumado às pessoas [...] falar o que [...] você tem que fazer e você executar [...] isso tem sido, assim, de um aprendizado muito grande, porque eu estou partindo [...] do ponto, assim, de não formular a coisa [...] não dar a ideia pronta, criar a partir do [...] conhecimento [...] dos alunos mesmo (Licencianda Geisa, 1d);

“[...] o nosso grupo ainda tem aquele processo, não, a gente tem que pegar o negócio pronto, [...] se não for desse jeito, não vai dar certo. [...] ainda tem muitos que pensam, [...] a gente tem que fazer e explicar como é que vai fazer pra eles poder executarem” (Licencianda Geisa, 2d); “Eu vejo isso [...] dentro da escola mesmo que eu trabalho [...] O professor [...] formado recente [...] ele simplesmente [...] gosta [...] de dar ideia e o aluno tem que executar aquilo que ele fala, ele não sabe construir” (Licencianda Geisa, 4d).

### **Categoria B – Em-Ação**

Ressalto inicialmente os apontamentos das licenciandas e licenciandos sobre os limites para a compreensão da ação, o que indica a sua parcialidade e conseqüente divergência com a ação libertadora:

“[...] é meio difícil de um professor falar sobre essas temáticas [...] Então a criança fica meio sem saber [...]” (Licenciando Alexsandro, 14d).

Às vezes eu acho que funciona, às vezes eu acho que não [...] tenho dúvidas, muitas, entendeu? [...] será que se eu fizer dessa forma vai funcionar a minha aula? Será que não vai virar uma bagunça? Esse é o meu medo, como profissional [...] de dar ideia e eles construírem a partir do que eles acham certo e a gente só ir, assim, cortando as arestas [...] mas eu tenho medo de não funcionar, tenho medo de não dar conta (Licencianda Geisa, 5d);

[...] se eu impor, será que também vai funcionar? [...] vejo professores que dão aula de Educação Física e não têm domínio nenhum sobre uma sala de quarenta a cinquenta alunos. Ele vai pra quadra e ele perde totalmente a noção, é aluno que sobe num lugar, é aluno que sobe noutro. Então aí eu fico pensando, será que essa visão progressista vai funcionar? Comigo, dentro [...] da sala de aula? Aí os meninos [...] falam, eu acho que não, tem que ser aquele professor autoritário. Mas e se eu for autoritária e não funcionar também? (Licencianda Geisa, 6d);

“[...] em determinado momento, talvez, ela não funcione. Eu vou ter que pular pra outra estratégia, [...] Pra que o meu objetivo seja alcançado [...]” (Licencianda Geisa, 7d); “[...] a gente seguir um padrão [...] em determinado momento ele não vai funcionar, porque [...] nós somos todos seres humanos e os seres humanos são diferentes, as pessoas são diferentes, os contextos aonde a escola está inserida, é diferente” (Licencianda Geisa, 8d).

[...] na escola eu até tento ver, mas eu fico me imaginando se tudo o que eu aprendi aqui, se realmente eu vou utilizar lá. [...] na prática é bem diferente, que eu nunca dei aula, eu não sei como vai ser o meu primeiro contato com os alunos. Eu realmente quero trabalhar desse jeito, mas aí na prática, que eu vou saber se, vai dar certo ou não (Licencianda Natane, 5d);

“[...] é difícil, com certeza é difícil, mas se nós tivermos força de vontade pra fazer aquilo, eu acho que dá certo sim” (Licencianda Natane, 6d).

“[...] em questão de prática mesmo [...], de criar algum esporte [...], por enquanto ainda é complicado [...]” (Licenciando Alexsandro, 20d); “[...] eu creio que [...] só depende da criatividade da pessoa e o tanto que ela se aprofundar [...] nesse tema aí [...] dá pra criar sim” (Licenciando Alexsandro, 21d).

Nesses trechos apresentados é possível notar que há dúvidas sobre a inserção da ação libertadora na realidade escolar concreta, pela falta de experiências com a mesma em tal ambiente.

Os discursos a seguir reforçam a ideia da dificuldade de convencimento por parte dos estudantes:

[...] nem todo mundo [...] consegue absorver [...] o objetivo. [...] a gente ouviu a reclamação, [...] têm aqueles alunos que ainda ficam questionando [...] porque isso? [...] vejo [...] que ainda tem alunos que [...] são meio vagos nesse sentido [...] eu não sei de que forma, dentro de cada disciplina, isso poderia ser trabalhado [...] (Licenciando Fernando, 12d);

“[...] deu, pra quem realmente estava [...] a fim [...] de inteirar do assunto e realmente aprender, eu acho que teve uma importância significativa” (Licenciando Fernando, 5d); “[...] se a gente tem alunos que estão conseguindo seguir a ideia e, está tendo [...] uma boa percepção de tudo [...] às vezes o aluno, ele não quer dar a oportunidade [...] dele mudar [...]” (Licenciando Fernando, 13d);

“[...] a gente teve aqui [...] foi pouca vivência [...] mas eu acho que [...] a gente estava [...] embasando pra que depois na prática a gente pudesse [...] ter [...] uma linha de raciocínio do que a gente queria como objetivo” (Licenciando Fernando, 4d); “[...] a gente teve mais [...] uma preparação mesmo de conhecer o que que é um, o que que é o outro e depois a gente teve as atividades [...]” (Licenciando Fernando, 6d).

E a dificuldade sinalizada pode ser associada à pouca vivência não só na disciplina da Licenciatura, o que traz a compreensão da necessidade da efetiva aproximação com a realidade escolar concreta, com a práxis realmente experienciada e não somente simulada nos cursos de graduação.

O discurso da licencianda Geisa contribui para essa percepção, pois remete a ações efetivamente realizadas no contexto escolar: “[...] eu achei que, no decorrer do curso, que isso não ia funcionar, e comecei a mudar as minhas estratégias. Hoje eu consigo alcançar um grande número de alunos não impondo, mas conversando [...]” (9);

[...] eu tenho uma experiência particular [...] com uma aluna. [...] ela era terrível. [...] comecei [...] a conversar com ela [...] ela ignorava. Mas eu comecei a insistir [...] hoje eu chego na escola e ela tem a liberdade de chegar em mim e conversar comigo e eu tenho a liberdade de chegar e conversar com ela. [...] sei que se futuramente, eu vir a dar aula, se a minha metodologia atingiu [...] um aluno que seja, [...] já valeu a pena demais [...] (Licencianda Geisa, 10);

“[...] mostrei um jogo para os meninos, um jogo que eu aprendi num congresso [...] eles disseram [...] esse jogo está errado, [...] eles acharam [...] outra forma de se jogar [...] e porque que eu não posso aceitar? Posso [...]” (Licencianda Geisa, 12);

É muito bom [...] você chegar na escola e o aluno te receber não porque você é o professor legal que deixa ele fazer as coisas. [...] mas porque ele deposita em você uma confiança e ele sabe que aquilo que você está passando pra ele é um conhecimento que ele vai absorver e ele também tem a certeza de que aquele conhecimento que ele tem, nós como professores vamos absorver [...] (Licencianda Geisa, 11).

Sobre as ações apreendidas na própria disciplina da Licenciatura, consideram que as vivências realizadas foram as que mais contribuíram:

“[...] todas as vivências [...], as práticas também, [...] contribuiu bastante pra que a gente pudesse ter uma noção [...] na hora de desenvolver uma atividade” (Licenciando Fernando, 2).

“Pra mim ficou mais claro [...] quando você passou os dois juntos<sup>139</sup>, o liberal e o progressista” (Licencianda Natane, 1).

[...] bem no começo eu achei que [...] ia ser difícil [...] de eu absorver isso, porém, [...] a gente vê [...] na vivência que [...] não é um bicho de sete cabeças, [...] é uma forma assim prazerosa, até, [...] de você estar junto com aluno e construir o processo de formação [...] Dele ser crítico, dele ser autônomo [...] Dele ter as suas próprias opiniões [...] (Licencianda Geisa, 13).

O compromisso com a ação libertadora também está expresso nos discursos e apesar de ser indicada a dificuldade de efetivação e a necessidade de envolver outros agentes, como os pais dos estudantes, há o seu anúncio:

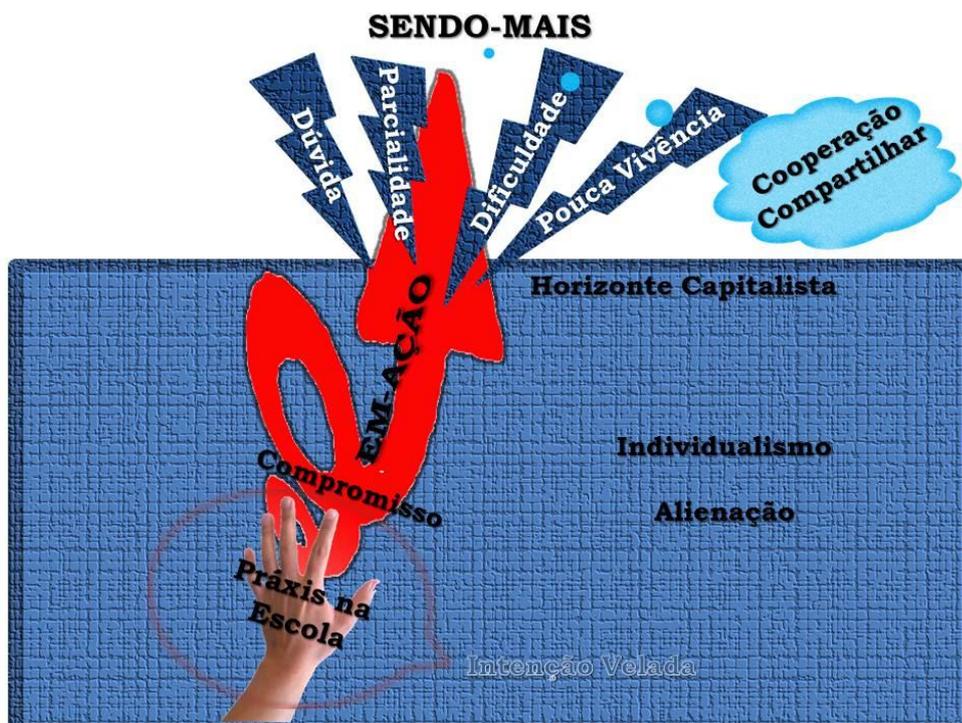
“[...] tem que ser uma parte fundamental de se ensinar em escola. Que você tem que despertar isso [...] em algumas atividades [...] depois ter uma argumentação [...]” (Licenciando Alexsandro, 15); “[...] se um professor chegar a tentar, acho que pode se sobressair perante os outros [...] Pode ser chato no começo, com alguns alunos, pra quem não entende, mas que é fundamental é, que ele pode não saber no começo, mas que é fundamental saber sobre essas coisas, é” (Licenciando Alexsandro, 17); “[...] partir também [...] tanto do pai quanto do professor [...]” (Licenciando Alexsandro, 8); “[...] pelo menos a nossa parte como professor a gente fez [...]” (Licenciando Alexsandro, 9).

“[...] a gente está começando um processo de transformação, [...] a gente está [...] abrindo caminho, na verdade, então a gente vai muito [...] contra o que a sociedade, aos valores que tem” (Licenciando Fernando, 8); “[...] se eu fosse sair formado, hoje, eu tentaria fazer o diferente [...] a gente tem que estar sempre querendo dar um passo a mais [...]” (Licenciando Fernando, 9).

---

<sup>139</sup> Realização de vivências apresentando o contraponto entre as duas perspectivas do lazer, liberal e progressista.

## Ilustração Nomotética



**Figura 1:** Ilustração nomotética (foto utilizada – acervo do autor, dez. 2012).

## Compreensões Situadas

Enquanto estrutura geral do fenômeno ação libertadora, pautada no desenvolvimento do conteúdo lazer progressista, é possível afirmar que a disciplina de graduação cumpriu o objetivo de favorecer a conscientização sobre as amarras de um sistema que, em busca do lucro econômico, impõe uma lógica individualista e alienante de relações entre as pessoas.

Tal compreensão se confirma, também, pelos resumos das pesquisas realizadas pelos discentes, no andamento da disciplina. Neles, há considerações, tais como: “Apresenta-se [...] a importante tarefa de discussão sobre a sociedade e sua lógica do capital para o desenvolvimento do conteúdo lazer [...]” (Resumo do grupo do Licenciando Alexsandro, Anexo A); “[...] consideramos que a investigação comparativa desses espaços [praças de lazer centrais e periféricas] se apresenta como um importante instrumento para os estudos do lazer na escola, a partir de reflexões e ações sobre políticas públicas e desigualdade socioeconômica” (Resumo do grupo do Licenciando Fernando, Anexo A); “[...] pudemos perceber a ênfase dada ao tempo “kairós”, o que indica uma busca pela libertação do controle ‘produtivo’” (Resumo do grupo da Licencianda Natane, Anexo A); “Entendemos que isso [vivência de um lazer criativo e gratificante] é muito importante, pois a escola nos últimos tempos esteve atrelada a produção e reprodução da cultura do trabalho deixando faltar espaço para o lazer” (Resumo do grupo da Licencianda Geisa, Anexo A).

Neste conscientizar-se, a valorização da cooperação, do compartilhar, da diversão, do prazer, do respeito, do convívio, da criação, mostrou um posicionamento discente favorável à busca de ser-mais (sendo-mais) no contexto escolar, incluindo o compromisso em agir em prol da libertação.

Porém, esse agir (em-ação) apresentou-se limitado por um horizonte capitalista (de encobrimento de possibilidades), pois, por mais que tenha sido desvelado que desejam continuar o movimento de transcendência da realidade criticada, as experiências escolares anteriores e atuais não possibilitam enxergar além dessa barreira.

A principal dificuldade percebida, que funciona como verdadeira agente opositora ao movimento em busca de ser-mais (por gerar dúvidas), é a falta de experiência com a ação libertadora na realidade escolar concreta.

Essa compreensão traz consigo a constatação de que a pretensa práxis desenvolvida na disciplina de graduação foi e é inautêntica, pois é a simulação da realidade e não a práxis real do componente curricular Educação Física.

Mostrou-se presente, então, uma intenção velada de desenvolvimento efetivo da ação libertadora (em-ação) no ambiente escolar. Foi como se tivessem falado, assim como um líder camponês disse a Freire (2006):

Precisamos dizer a você, companheiro, uma coisa importante. Se você veio aqui pensando em ensinar nós que nós somos explorados, não tem precisão não, porque nós já sabe muito bem. Agora o que nós quer saber de você é se você vai estar com nós, na hora do tombo do pau (p. 71).

Atualizando a fala ao contexto desse estudo, “gritaram”: “Nós já sabemos que temos que mudar a realidade das aulas de Educação Física, pois estão inadequadas para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, mas queremos saber se você vai para a escola conosco para desenvolver o que não encontramos em nenhuma escola que conhecemos?”.

Tal clamor, agora desvelado, até o momento da qualificação da presente tese, vale ressaltar, ainda não estava visto por mim. A realização de uma docência simulada nas aulas de graduação, sem os estudantes e o contexto reais, ou seja, de uma práxis inautêntica, não libertadora, não estava posta para mim desta forma, faltava a compreensão da necessidade de estar realmente inserido na escola, o que, até certo momento, entendi ser um preciosismo desnecessário.

Faltava ultrapassar a penumbra da realidade (horizonte capitalista), que foi transposta depois de escutar um discurso preciso, direto, na medida necessária para perceber que minhas convicções estavam mergulhadas e confundidas com uma perspectiva que negava verbalmente, mas que enquanto ação estava muito próximo. Eis a fala compreendida, não sabendo especificar se foi esta mesma a proferida: “Parece que está com medo da escola, tem que ir lá dar a cara a tapa!”.

Foi nesse momento que ocorreu, realmente, a transição para a etapa principal deste estudo, com a efetivação da inserção no contexto escolar junto com os licenciandos e licenciandas.

### **Referência**

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 245 p.

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento: Estudantes das Turmas Regulares****Termo de Consentimento**

Pelo presente termo, autorizo o Prof. Pesquisador Fábio Ricardo Mizuno Lemos, doutorando em Educação, documento de identidade 29.723.970-3, e-mail fabiomizuno@yahoo.com.br, a divulgar, em meio exclusivamente acadêmico, os resultados obtidos no desenvolvimento do projeto com atividades diversificadas (incluindo os dados de uma possível entrevista no final do projeto).

O projeto tem a intenção de desenvolver atividades (nas aulas de Educação Física) em uma perspectiva crítica, utilizando para isso, de atividades diversificadas. Não serão gravadas imagens e não serão divulgados os nomes dos participantes do projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome do(a) participante do projeto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento: Participantes do Programa aos Finais de Semana****Termo de Consentimento**

Pelo presente termo, autorizo o Prof. Pesquisador Fábio Ricardo Mizuno Lemos, documento de identidade 29.723.970-3, e-mail fabiomizuno@yahoo.com.br, a divulgar, em meio exclusivamente acadêmico, os resultados obtidos no desenvolvimento do projeto com atividades diversificadas (incluindo os dados de uma possível entrevista no final do projeto). O projeto tem a intenção de desenvolver atividades (relacionadas com a Educação Física) em uma perspectiva crítica, utilizando para isso, de atividades diversificadas. Não serão gravadas imagens e não serão divulgados os nomes dos participantes do projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome do(a) participante do projeto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (criança/adolescente).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

## APÊNDICE E – Atividade Desenvolvida: Sensibilização

A aula denominada de sensibilização foi voltada para a apresentação da proposta do projeto de ação libertadora e para isso, entendendo que a realidade relacionada com as aulas do componente curricular Educação Física ainda é permeada pela execução esportiva, geralmente do futsal e vôlei, muitas vezes realizados sem intervenção docente, era preciso sensibilizá-los para outra realidade possível.

Assim sendo, utilizei a história em quadrinhos de Bill Waterson (Figura 1) para inserir a discussão sobre reprodução de conteúdos e posturas.

A partir do diálogo, foi sendo construída a crítica à lógica “futebolizada” das aulas, ou seja, de quererem e se contentarem com apenas um conteúdo, o futsal, assim como, de não participarem das aulas.



**Figura 1:** Calvin e Haroldo (WATERSON, 2002, p. 90).

Nesse contexto de discussão sobre esperarem somente o futsal ou não esperarem nada, inseri a proposta das aulas do projeto, de diversificação de conteúdos e de estratégias.

Como exemplo, apresentei a primeira proposição de desenvolvimento de atividade, já para a próxima aula, o futebol.

A ideia foi justamente mobilizar a dúvida, a reflexão: Como, após a construção da crítica sobre a “futebolização”, eu poderia estar propondo o futebol?

Foi aí que propus a ampliação de visão sobre um conteúdo, pois poderia estar referindo-me a outro futebol, o futebol americano, por exemplo.

Nesse momento, apresentei a bola oval (Figura 2) característica do futebol americano e inseri a discussão sobre a forma que desenvolveríamos o conteúdo, pois, sabidamente, o esporte possui característica violenta.



**Figura 2:** Bolas de rúgbi e futebol americano, seguradas por Ana Júlia e Ana Beatriz que aceitaram posar para ilustrar esta e outras atividades e auxiliar-me (pai) (acervo do autor, dez. 2012).

A alternativa proposta era pensarem em possibilidades de adaptação para que fosse cumprida uma premissa importante do projeto, a participação de todos. A ideia da realização da atividade com fitas de tecido presas à cintura [modalidade esportiva flagbol (AFAB, 2013)], com o objetivo de serem retiradas para simular a paralisação do jogo com a queda (Figura 3), foi sinalizada, inclusive com a simulação dessa retirada das fitas, feita pelos estudantes, meninas e meninos na turma do 3º ano e somente meninos, na turma do 2º ano, pois nenhuma garota se prontificou a simular a situação.



**Figura 3:** Tirando as fitas que estão na cintura (acervo do autor, dez. 2012).

As sensibilizações, vale enfatizar, ocorreram no primeiro dia, 5/11/2012, nas salas de aula do 2º e 3º anos, pois as professoras das turmas ponderaram que seria mais adequado para a exposição da proposta do projeto.

Para a turma do 2º ano, ainda utilizei o quadro sobre a perspectiva competitiva e cooperativa de desenvolvimento de conteúdos (Figura 4), perguntando qual coluna seria a mais adequada para a satisfação humana.

São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
Alguns jogadores têm o sentimento de derrota.	Todos os jogadores têm um sentimento de vitória.
Alguns jogadores são excluídos por sua falta de habilidade.	Todos se envolvem independentemente de sua habilidade.
Aprende-se a ser desconfiado, egoístas ou se sentem melindrados com os outros.	Aprende-se a compartilhar e a confiar.
Divisão por categorias: meninosXmeninas, criando barreiras entre as pessoas e justificando as diferenças como uma forma de exclusão.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores estão envolvidos nos jogos por um período maior, tendo mais tempo para desenvolver suas capacidades.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes Quando alguma coisa de "ruim" acontece aos outros.	Aprende-se a solidarizar com os sentimentos dos outros e desejam também o seu sucesso.
Os jogadores são desunidos.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade.
Os jogadores perdem a confiança em si mesmo quando eles são rejeitados ou quando perdem.	Desenvolvem a auto-confiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face a dificuldades.	A habilidade de perseverar face as dificuldades é fortalecida.
Poucos se tornam bem sucedidos.	Todos encontram um caminho para crescer e desenvolver.

**Figura 4:** Perspectiva competitiva e cooperativa (BROTTO, 1999, p. 78).

Para finalizar, foi construída a compreensão de que todos os seres humanos têm o direito de participar, de se envolver efetivamente em situações afirmativas, ao contrário de ser excluído, impossibilitado de experimentar.

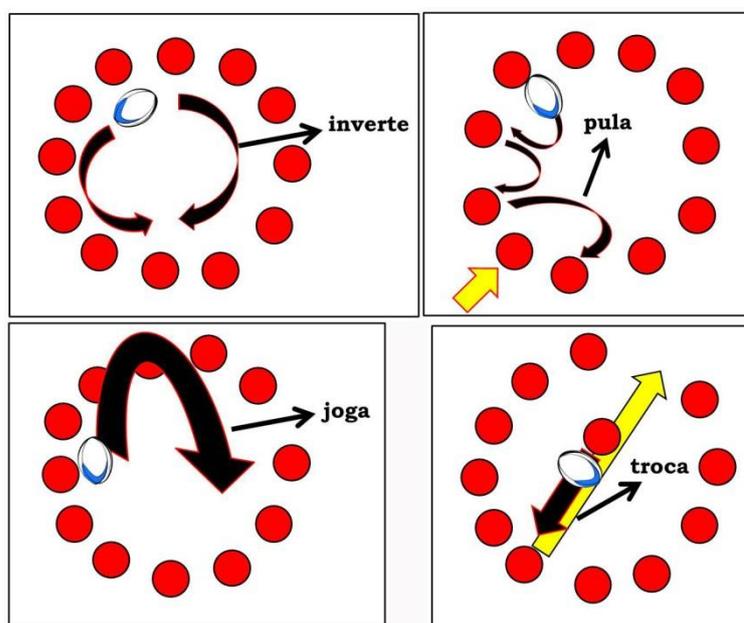
### Referências

- AFAB. Associação de Futebol Americano do Brasil. **Modalidades:** Flag Football. Disponível em: <<http://afabonline.com.br/new/modalidades/flag-football/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- BROTTO, Fábio O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. p. 78. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000202203>>. Acesso em: 19 abr. 2013.
- WATERSON, Bill. **Os dez anos de Calvin e Haroldo:** volume 2. São Paulo: Best News, 2002. p. 90. Disponível em: <<http://www.historiaequadrinhos.com.br/2011/07/reflexao-p-professores-ou-nao-calvin.html>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

## APÊNDICE F – Atividade Desenvolvida: Futebol Americano e Rúgbi

O futebol americano e o rúgbi foram desenvolvidos com as turmas regulares de Educação Física, 2º ano (3 aulas – 6; 12; 13/11/2012) e 3º ano (3 aulas – 6; 12; 13/11/2012), assim como, no programa aos finais de semana (2 domingos – 6 horas – 18/11; 09/12/2012), nas duas escolas, para participantes diferentes.

A primeira ação foi relacionada com o manuseio das bolas de futebol americano e rúgbi, que ocorreu a partir de algumas estratégias. Uma delas foi a realização de um jogo no qual todos ficaram em um círculo e a proposta era passarem as bolas uns para os outros, respeitando as orientações solicitadas por algumas palavras (Figura 1), como: *inverte* – se a bola estivesse sendo passada no sentido horário, teria que ser invertido para o sentido anti-horário; *pula* – teria que “pular” uma pessoa, passando para a próxima; *joga* – teria que escolher alguém que não estivesse ao lado e fazer um arremesso ou lançamento para ele; *troca* – também teria que escolher alguém que não estivesse ao lado, mas ao invés de fazer um arremesso ou lançamento, precisaria levar a bola até pessoa e ficar em seu lugar. Quem recebesse a bola teria que ir para o lugar do outro. Algumas dessas ações, assim como outras, foram propostas pelos próprios estudantes.



**Figura 1:** Esquema de realização do jogo em círculo usando as bolas de futebol americano e rúgbi.

Outra estratégia foi semelhante, mas sem o contexto do jogo, tendo que entregar a bola em mãos, arremessá-la ou lançá-la (Figura 2), aleatoriamente, visando a experiencição. A distância entre as pessoas foi variando (mais distante, menos distante).

A partir de interrogações, as dificuldades, diferenças e formas de lançamento, arremesso e recepção das bolas de futebol americano e rúgbi foram sendo compartilhadas.



**Figura 2:** Entregando em mãos a bola de rúgbi e jogando a bola de futebol americano (acervo do autor, dez. 2012).

Depois, foi a vez de desenvolver atividades com as fitas, desde jogá-las para cima e pegá-las com as duas, com uma, com a mesma ou com a outra mão e jogá-las para outro pegar, até o pega-pega fitas.

Com as fitas na cintura, uma de cada lado, colocadas de forma que a suas saídas não fossem dificultadas, ou seja, não podendo amarrá-las e solicitando que o comprimento das fitas fosse, ao menos, até a altura do joelho, iniciamos o pega-pega. No pega-pega, a intenção foi a de retirar a fita dos outros e proteger a sua, não podendo utilizar as mãos para protegê-las. No início, retirava-se a fita de qualquer pessoa, depois foi feita a retirada usando a ideia de equipes: a equipe das fitas vermelhas retirava a fita da equipe das fitas amarelas (Figura 3).



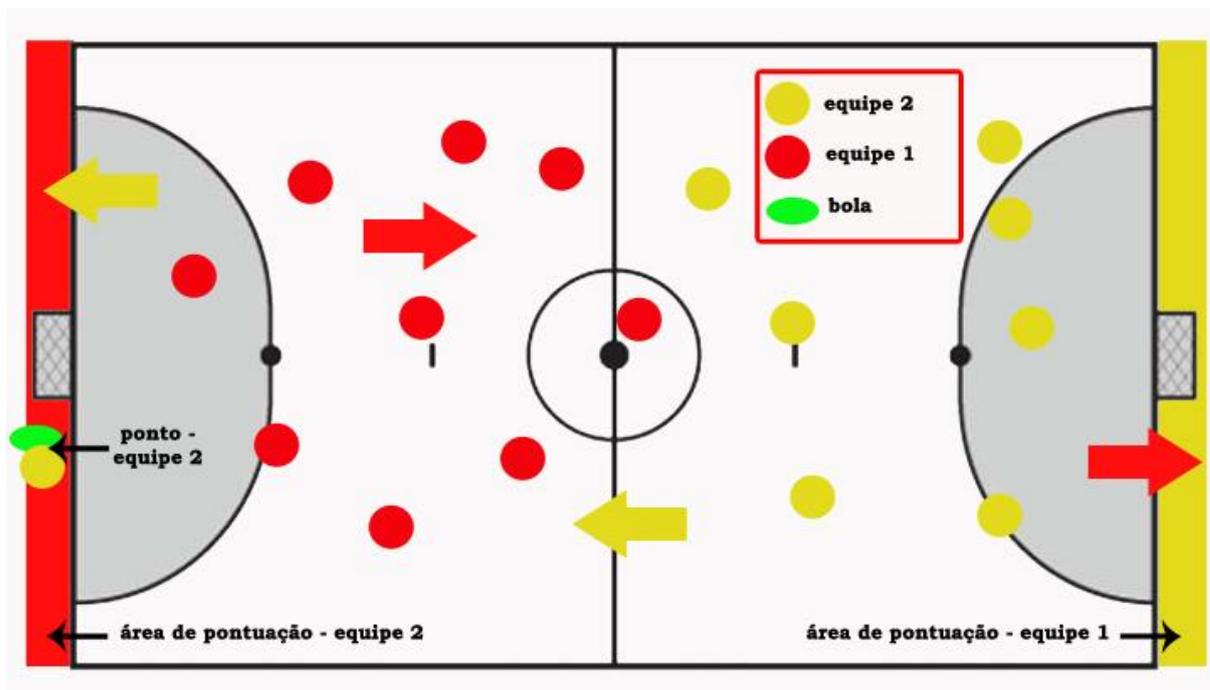
**Figura 3:** Tirando as fitas que estão na cintura (acervo do autor, dez. 2012).

Também utilizei as seguintes estratégias: iniciar o pega-pega em duplas, depois juntando em quartetos, octetos, até a formação das equipes; poder e não poder se movimentar quando estivessem sem as fitas; colocar na cintura todas as fitas retiradas das outras pessoas, continuando a se movimentar enquanto não acabassem as fitas da cintura e, por último, retirar a fita, somente, de quem estivesse com a bola de futebol americano ou a de rúgbi (Figura 4).



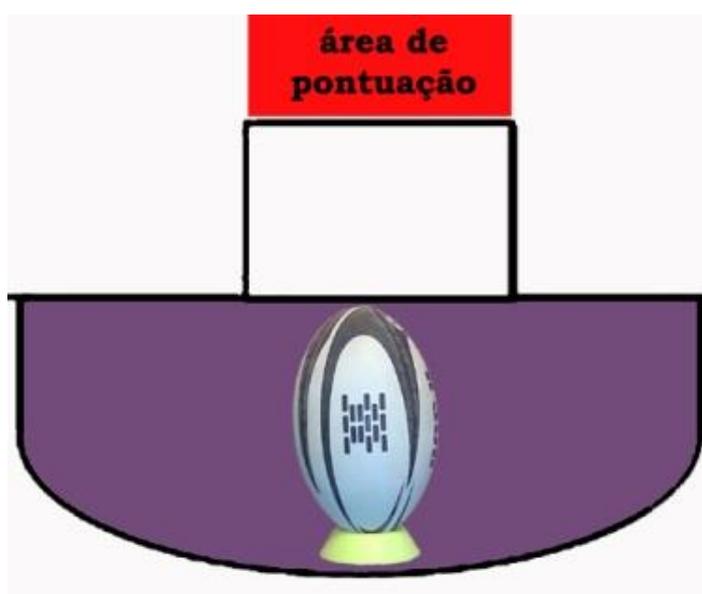
**Figura 4:** Tirando as fitas de quem está com a bola (acervo do autor, dez. 2012).

O próximo passo foi a realização do futebol americano/rúgbi com fitas (Figura 5). Nele, duas equipes com as fitas nas cinturas objetivavam atingir a área de pontuação nas linhas de fundo, segurando a bola nas mãos e com pelo menos uma fita (exemplo de ponto, equipe dois – lado esquerdo, Figura 5). No caso de retirada das duas fitas, a posse de bola passava a ser da outra equipe.



**Figura 5:** Esquema de realização do futebol americano/rúgbi com fitas.

Variações da área de pontuação e possibilidades de pontos foram usadas, como: somente entre as traves (entrando no gol); acertando a tabela; acertando a cesta de basquete; chutando a bola acima do travessão [foi utilizada com os participantes da segunda escola do programa aos finais de semana. Após a realização de um ponto convencional (ultrapassar a linha de fundo), havia a possibilidade de chutar a bola (Figura 6)].



**Figura 6:** Área de pontuação para o chute, acima do travessão. A bola era colocada em cima de uma base para chute (foto utilizada – acervo do autor, dez 2012).

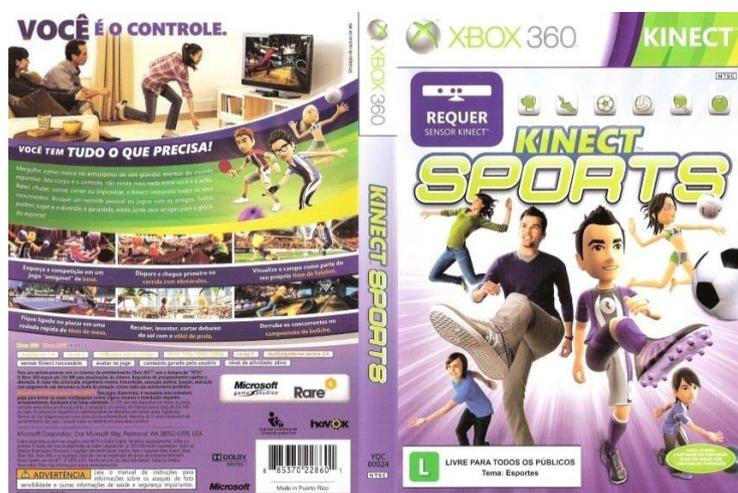
Em alguns momentos, houve a diferenciação da forma de jogar, quando estava sendo usada a bola de futebol americano ou a bola de rúgbi. Quando a bola era de rúgbi não podia ser passada para alguém que estivesse à frente, somente para trás e para o lado (mesma linha). Em outros momentos, as duas bolas foram utilizadas conjuntamente.

Para a turma regular de Educação Física, 2º ano, o futebol americano/rúgbi com fitas (Figura 5) foi iniciado com as meninas em um lado da quadra jogando entre si e os meninos no outro. A divisão ocorreu porque foi percebido, na atividade de sensibilização, certo receio por parte das meninas.

Após algum tempo, inseri a dinâmica de quem marcasse o ponto, teria que fazer parte da equipe (das fitas amarelas ou das fitas vermelhas) no outro lado da quadra, o que foi permutando meninos e meninas.

## APÊNDICE G – Atividade Desenvolvida: Esportes Virtuais

Para o desenvolvimento desta atividade foi levado para as escolas o videogame com o sensor de movimento e o jogo com modalidades esportivas (Figura 1), que foi instalado no anfiteatro (escola com as turmas regulares), tendo a imagem projetada na parede com um *Datashow* e em uma sala de aula (escola do programa aos finais de semana), ligado a uma televisão com tela grande. A atividade ocorreu em 2 aulas (26; 27/11/2012) com a turma do 2º ano; em 3 aulas (26; 27/11/2012) com o 3º ano [1 aula a mais porque em um dia (26/11) que não teriam a aula posterior à de Educação Física, solicitaram a continuidade da atividade] e em 1 domingo (3 horas – 25/11/2012) no programa aos finais de semana.



**Figura 1:** Capa do DVD Jogo *Kinect Sports* (MICROSOFT, 2010).

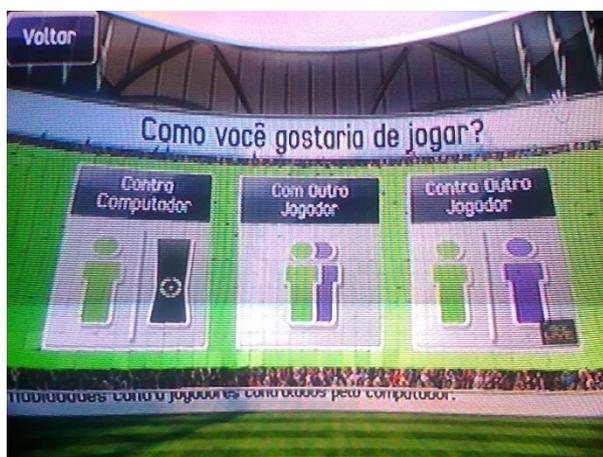
As modalidades jogadas foram o futebol e o vôlei de praia (Figura 2), modo Evento Principal, no qual o jogador escolhe um esporte específico, para jogar sozinho ou com mais uma pessoa (MICROSOFT, 2010), com a proposta de realizar algo que já estavam acostumados, mas agora em outra perspectiva (ócio-ação).



**Figura 2:** Esportes disponíveis no modo de jogo Evento Principal (MICROSOFT, 2010).

Assim, a experiencição de jogar de modo crítico contou com a orientação para que observassem atentamente os elementos apresentados desde o momento de escolha das possibilidades de se jogar, até a partida propriamente jogada.

Nas opções de jogo (Figura 3), jogar com ou jogar contra, contextualizei, com a coerência da proposta desenvolvida, a escolha da opção jogar com, em que os jogadores fazem parte da mesma equipe, revezando-se durante o jogo (uma ação de cada jogador, por exemplo, se é realizado um passe pelo jogador A, quem recebe a bola e, conseqüentemente, tem que fazer a ação seguinte, é o jogador B, que pode, dependendo do momento do jogo, fazer outro passe ou chutar ao gol), de forma cooperativa. Passa-se, assim, de uma perspectiva de adversário, para uma perspectiva de companheiro de equipe. Apesar da equipe ainda ter como concorrente a equipe comandada pelo computador, há uma ênfase na cooperação dentro do grupo.



**Figura 3:** Opções de jogo: jogar com ou contra (MICROSOFT, 2010).

Sobre a limitação do número de pessoas que são detectadas pelo sensor de movimento (no máximo, duas) e em princípio jogariam uma partida inteira (no caso do futebol, de 4 minutos), foram problematizadas e experienciadas algumas possibilidades, como: dividir o tempo de jogo com mais duplas; a cada determinado número de ações realizadas no jogo (passe; gol; defesa; desarme), ceder espaço para outra pessoa entrar. Desta maneira, ocorreu que em 4 minutos, ou seja, em 1 partida, todos participaram de forma dinâmica, para inclusive não parar o jogo (em decorrência do sensor de movimento não detectar as pessoas no espaço de jogo).

Outras reflexões foram direcionadas, como a atenção às propagandas presentes no campo de jogo (Figura 4), seja nas “placas de publicidade”, na “marca” do “telão” ou em outros locais, para desnaturalizar o observado, o que comumente ocorre pela imensa exposição comercial cotidiana.



**Figura 4:** Propagandas presentes no campo de jogo: placas de publicidade e “telão” (MICROSOFT, 2010).

A atenção à diversidade também foi focada, pois mulheres, homens, pessoas com óculos, idosas, carecas, com diversas cores de pele etc. estão presentes (Figura 5), todas jogando o mesmo jogo e participando efetivamente, nenhuma com rendimento melhor ou pior.



**Figura 5:** Diversidade em campo: todos juntos no mesmo jogo (MICROSOFT, 2010).

Tais reflexões ocorreram, também, na experiência das partidas da modalidade vôlei de praia.

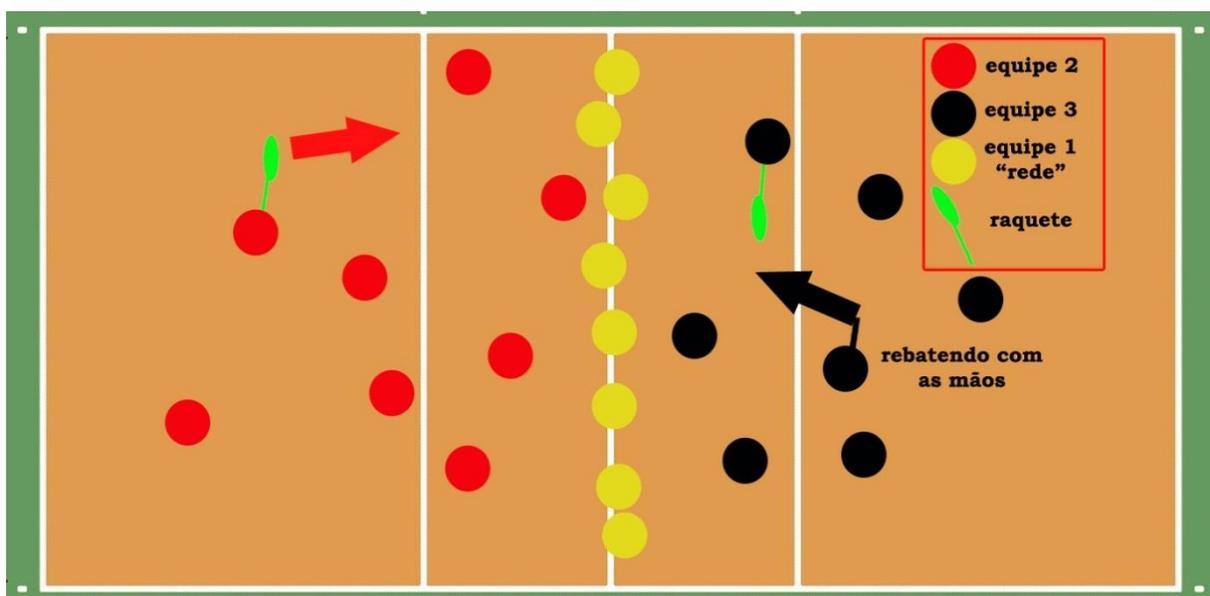
### Referência

MICROSOFT CORPORATION. **Kinect Sports**. Porto Rico: Microsoft, 2010. (1 DVD Jogo).

## APÊNDICE H – Atividade Desenvolvida: Badminton e Tênis de Campo

As atividades com raquete foram desenvolvidas na turma regular, 2º ano (1 aula – 19/11/2012) e no programa aos finais de semana (1 domingo – 3 horas – 02/12/2012). Para o 3º ano da turma regular os equipamentos de badminton foram mostrados, porém com a realização da aula de luta (Apêndice I), não fizemos a atividade com raquete.

Com o 2º ano foi desenvolvido somente o badminton (não houve tempo para a realização do tênis de campo), utilizando 4 raquetes e dividindo a turma em 3 equipes (Figura 1). Uma delas ficou com a função de rede, não podendo sair da linha central, mas sendo permitido caminhar lateralmente e realizar saltos para pegar o volante (peteca do badminton). No caso de pegarem o volante, trocavam de lugar com a equipe que o jogou. Como foram utilizadas 4 raquetes, os estudantes iam revezando as suas posses (após determinado número de rebatidas feitas) e os demais usavam as mãos para rebater o volante que não precisava passar diretamente para o outro lado da “rede”, podendo ser passado primeiro para as pessoas da mesma equipe (sem quantidade limite de toques ou estabelecendo uma quantidade limite).



**Figura 1:** Esquema de realização do badminton e tênis de campo.

A partir da dificuldade apresentada pelos estudantes, de rebater o volante com as mãos, por ser muito leve, utilizei balões grandes de festa (bexigão) (Figura 2), o que facilitou a realização do jogo.



**Figura 2:** Balão de festa usado para a realização do badminton. Para a reutilização posterior do balão, a sua “boca” foi amarrada com uma bexiga pequena (acervo do autor, dez. 2012).

Com os participantes do programa aos finais de semana desenvolvi o badminton e o tênis de campo, utilizando 4 raquetes de badminton, 2 raquetes de tênis, bolas de tênis, volantes e peteca (Figura 3).



**Figura 3:** Peteca (à esquerda) e volante (à direita) utilizados nas aulas (acervo do autor, dez. 2012).

Primeiramente, todos os presentes foram divididos em dois grupos, ficando um de cada lado da quadra, tendo que jogar as bolinhas de tênis (6 bolinhas ao mesmo tempo) para o outro lado, segurando-as. Depois de um tempo, foi proposto que as bolinhas fossem rebatidas com as mãos (Figura 4).



**Figura 4:** Rebatendo a bolinha de tênis utilizando as mãos (acervo do autor, dez. 2012).

Posteriormente, utilizamos a estratégia das 3 equipes, uma ficando como “rede” (Figura 1) e pouco depois, as 2 raquetes de tênis foram inseridas no jogo e revezadas entre os participantes (após determinado número de rebatidas).

A equipe “rede” foi substituída por uma rede de voleibol, montada em uma baixa altura, prosseguindo o jogo com duas equipes apenas.

Iniciamos o badminton rebatendo os volantes entre os participantes de cada equipe (uma equipe de cada lado da quadra), experienciando as dificuldades de seu pouco peso. Logo após, as petecas foram disponibilizadas aos grupos (Figura 3). Depois aumentamos a altura da rede e realizamos o jogo rebatendo a peteca somente com as mãos, para posteriormente serem inseridas as 4 raquetes de badminton (2 para cada grupo, revezadas após determinado número de rebatidas) (Figura 5).



**Figura 5:** Rebatendo a peteca com a raquete de badminton (acervo do autor, dez. 2012).

A estratégia de o participante ter que trocar de equipe a cada ponto feito foi utilizada, para descaracterizar a sensação de derrota ou vitória, pois, no final, todos acabam participando das duas equipes.

## APÊNDICE I – Atividade Desenvolvida: Luta

A atividade de luta ocorreu com a turma regular de Educação Física, 3º ano (19/11/2012), pois em aula anterior, alguns meninos comentaram sobre a possibilidade de levarem um tatame para a escola, o que já havia ocorrido, porém foram repreendidos por funcionários, pois utilizaram o tatame no pátio da escola, no horário de intervalo das aulas.

Disse que se disponibilizassem o tatame para a utilização por todos, não haveria problemas e, ao contrário, seria muito bem-vindo. Consultando a turma, aprovaram a ideia.

Programamos, então, o dia para que levassem, porém contando com a possibilidade de não dar certo, no caso de ocorrer algum imprevisto, levei material (prendedores de roupa) para realização de outra atividade.

No dia combinado, o estudante que traria o tatame faltou, assim sendo, comentei sobre a realização de outra atividade e a turma concordou.

Apresentei, brevemente, que as lutas podem ser divididas, conforme as suas principais características, em: lutas de contusão, lutas de desequilíbrio, lutas de exclusão de determinado espaço e lutas de imobilização, e que a atividade proposta envolveria principalmente a característica de contusão (mas também poderia ter sido enfatizada a preparação para a pegada na roupa/quimono, visando o desequilíbrio), ou seja, atingir o oponente com o uso de socos, por exemplo. Nesse momento, interoguei o que isso significaria, se iria colocá-los para se esmurrarem mutuamente.

A partir do retorno dos estudantes, inseri a ideia da atividade, que envolveria a colocação de prendedores nas roupas. Pela quantidade de prendedores levados, cada estudante ficou com 4 prendedores presos nas camisetas. Eles foram orientados para que colocassem os prendedores na parte da frente das mesmas (Figura 1).



**Figura 1:** Prendedores presos às camisetas (acervo do autor, dez. 2012).

Após a colocação dos prendedores, solicitei que se dividissem em duplas e que tentassem retirar os prendedores uns dos outros (Figura 2), tentando fazer alguma proteção, não podendo ocorrer imobilizações, segurando as mãos, por exemplo.



**Figura 2:** Retirada dos prendedores presos às camisetas (acervo do autor, dez. 2012).

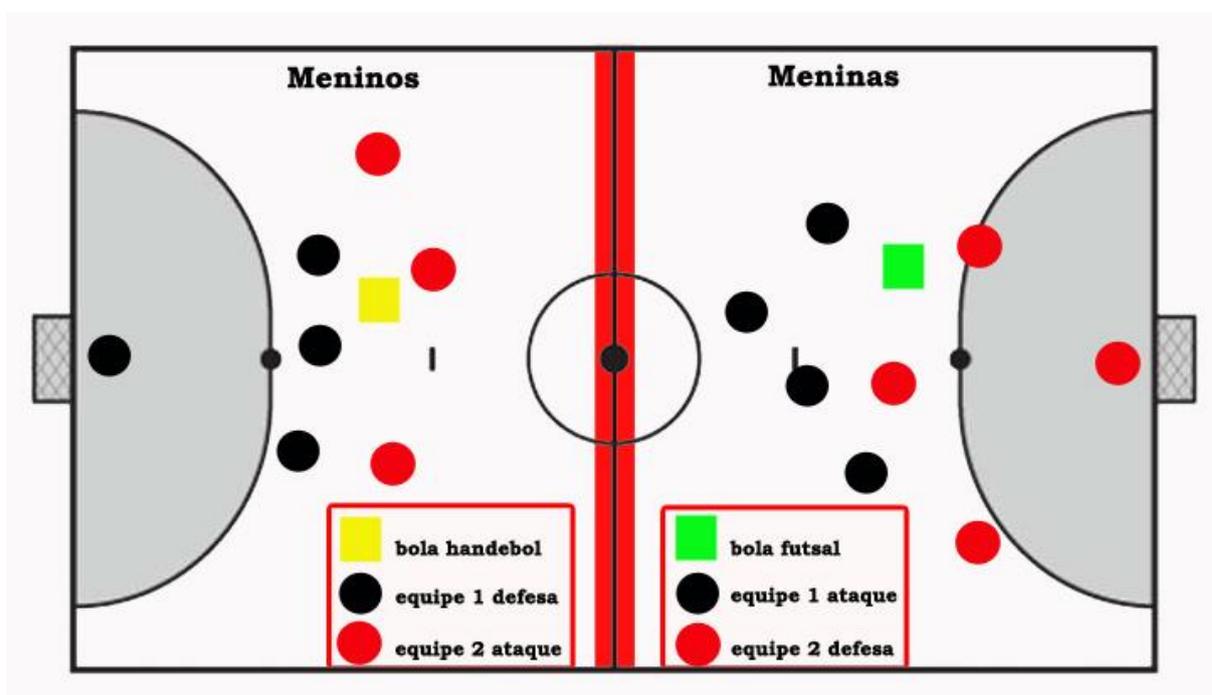
Durante as tentativas de retirada dos prendedores, foram sendo construídas, a partir de interrogações, possibilidades de movimentos de defesa.

Posteriormente, a atividade foi sendo realizada por quartetos, octetos e assim, sucessivamente, até a formação de 2 grupos, os quais, continuavam tendo a incumbência de retirar os prendedores.

## APÊNDICE J – Atividade Desenvolvida: Futsal e Handebol

Entendendo que o futsal era a atividade que mais realizavam e que em algumas aulas, alguns estudantes comentaram sobre a possibilidade de fazê-lo, foi proposta a junção dele com o handebol.

As duas modalidades foram feitas ao mesmo tempo, com duas bolas em quadra, uma de futsal e uma de handebol. As meninas ficaram em uma metade da quadra e os meninos em outra, não podendo ultrapassar a linha central. Assim, parte da equipe, defesa, por exemplo, (equipe 2 – lado direito, Figura 1), era composta por meninas e o ataque por meninos que estavam do outro lado da quadra (equipe 2 – lado esquerdo, Figura 1). Na outra equipe era o contrário, ataque composto por meninas (equipe 1 – lado direito, Figura 1) e defesa por meninos (equipe 1 – lado esquerdo, Figura 1). Deste modo, meninos e meninas teriam que jogar juntos, porém, sem estarem no mesmo espaço de jogo, o que propus objetivando estimular a participação das meninas, que geralmente não querem jogar futsal; para que os meninos tivessem que, necessariamente, ter que passar para as meninas para ser realizado o gol, pois não era permitido fazê-lo do campo de defesa; e para que a goleira somente recebesse as bolas chutadas pelas meninas e o goleiro as chutadas pelos meninos.



**Figura 1:** Esquema de realização do handfut (handebol e futsal juntos).

Para que não jogassem somente em uma função, defesa, por exemplo, a troca era realizada: as pessoas que estavam na defesa, passavam ao ataque, sem trocarem de lado da quadra, mas invertendo o lado que estavam fazendo o gol. A equipe 1 que estava fazendo os gols do lado

direito (Figura 1), passava, então, a fazê-los do lado esquerdo. A goleira e o goleiro também tinham que ser trocados.

Como regra, as duas bolas não podiam estar do mesmo lado da quadra. No caso disso ocorrer, uma delas tinha que ser passada imediatamente para o outro lado e a bola que estivessem de posse, handebol, por exemplo, indicava a modalidade a ser jogada.

Esta atividade foi desenvolvida em 1 aula, com as turmas regulares de Educação Física do 2º ano (20/11/2012) e do 3º ano (20/11/2012).