



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**MOTRICIDADE DIALÓGICA: COMPARTILHANDO A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Clayton da Silva Carmo

São Carlos – SP

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**MOTRICIDADE DIALÓGICA: COMPARTILHANDO A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Clayton da Silva Carmo

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

São Carlos – SP

2013

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

C287md Carmo, Clayton da Silva.
Motricidade dialógica : compartilhando a construção do
conhecimento na educação física escolar / Clayton da Silva
Carmo. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
405 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Práticas sociais e processos educativos.
3. Pedagogia dialógica. 4. Motricidade humana. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Clayton da Silva Carmo
São Carlos 25/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Waldenez de Oliveira

Prof. Dr. Sergio Alejandro Toro Arevalo

Dedico este trabalho a todas as pessoas, sejam elas educadoras ou educandas, profissionais, estudantes ou familiares, que convivem diariamente nas escolas e que, indignadas com a pedagogia da dominação, se engajam na luta pelo direito a uma educação coerente com a utopia de libertação que nutre a esperança de que um outro mundo é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças, funcionárias, pais, mães e responsáveis com quem muito aprendi em nossa convivência na escola e sem os quais este estudo não teria sentido algum.

À minha família e à memória de meu pai, pela dedicação, ensinamentos e cuidados que me permitem ser quem estou sendo...

À Livia, pela oportunidade de compartilhar a vida, pela companhia, atenção, carinho e conforto nos momentos de ansiedade, insegurança e nervosismo, e também paciência e compreensão com minhas ausências nesses dois últimos anos que exigiram de mim grande dedicação.

Ao grande amigo, professor Nenê, pela oportunidade de compartilhar, nos diversos momentos da vida, as angústias, as dúvidas, os aprendizados e, sobretudo a busca conjunta de possibilidades para transformação das aulas de Educação Física escolar.

Ao amigo e também orientador Luiz pela oportunidade de convívio, paciência e, em especial, pela confiança que me inspirou segurança para realização deste estudo.

À professora Wal pela disponibilidade em participar da banca de avaliação e pelas contribuições que auxiliaram na elaboração desta dissertação.

Ao professor Sérgio pela oportunidade de conviver e aprender nos churrascos, passeio de bicicleta e viagens, bem como pela disponibilidade em compor a banca de avaliação contribuindo mais uma vez com este trabalho.

Ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física -NEFEF e a Sociedade de Pesquisa Qualitativa e Motricidade Humana - SPQMH pelo apoio acadêmico manifestado em diversas oportunidades e pela oportunidade de compartilhar momentos de estudo, dúvidas, e discussões que auxiliaram na realização deste estudo, especialmente aos amigos e amigas: Paulo, Papito, Gorpo, Denise, Denise Martins, Débora, Conrado, Claudinha, Fabi, Ale, Glauco, Yara, Clóvis, Silmara.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio financeiro fundamental para realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UFSCar e ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – DFMH/UFSCar pelo apoio que recebi de todos/as os/as docentes e Funcionários/as.

À Universidad Austral de Chile, que sob a responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Toro Arévalo, desenvolve o Proyecto Fondecyt N° 1120761 “Conocimiento y Comunidad Escolar: procesos de interpretación de las dinámicas relacionales escolares en la educación básica como configuración cognitiva situada”, projeto ao qual este estudo também encontra-se academicamente e cientificamente vinculado.

Aos amigos e amigas que conheci desde os tempos de infância e adolescência, nas ruas, na escola, na turma de graduação, de especialização, de mestrado, aos companheiros e companheiras de república (Murilo, Bunda, Trakina, Well, Lau, Nuclear, Turco, Camila, Quase, Tomás, Adriano) e também às de trabalho no Luisa (Camila, Maria Fernanda, Keila).

Enfim, a essas, e a todas as pessoas que encontrei e desencontrei no decorrer de minha existência e que fazem parte de quem sou, **Muito Obrigado!**

... Afinal, eu sou por que nós somos!
(provérbio africano)

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (FREIRE, 1993, p. 8-9).

RESUMO

Historicamente a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, vem contribuindo com a manutenção das estruturas de marginalização e opressão das instituições escolares, que não consideram a diversidade manifestada pela comunidade a que serve. Entendendo que as pessoas se educam ao longo de sua existência, relacionando seus saberes oriundos de diversas experiências para dar significado e sentido aos novos aprendizados, nos comprometemos neste estudo com o desenvolvimento de uma Educação Física que contraponha a educação bancária atualmente vigente. Este trabalho buscou organizar, realizar e investigar uma intervenção pedagógica pautada nos referenciais da Motricidade Humana e Pedagogia Dialógica em aulas de Educação Física Escolar com vista a responder a seguinte questão orientadora: Quais são as possibilidades de contribuição e desenvolvimento de uma práxis dialógica na Educação Física Escolar? E tendo como objetivo compreender os processos educativos desencadeados pela mesma, a fim de contribuir com a construção de uma práxis pedagógica em Educação Física. A intervenção teve o diálogo como elemento central e foi constituída de: investigação temática da qual participaram 34 crianças de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, os respectivos pais, mães ou responsáveis, as funcionárias da escola bem como o professor de Educação Física e a professora da turma em questão; desenvolvimentos de atividades nas aulas regulares de Educação Física da turma, organizadas a partir dos temas geradores elencados. A investigação dessa intervenção pautou-se em referenciais da pesquisa qualitativa e, para sua realização, foram utilizados registros em diários de campo e também entrevistas com as crianças participantes e com o professor de Educação Física da turma. Os dados foram analisados com inspiração na fenomenologia existencial, seguindo as fases: Identificação das unidades de significados, Organização das categorias e a construção dos resultados. Da citada análise emergiram as seguintes categorias: a) *Convivência em diálogo*, que trata dos momentos de diálogos durante a intervenção que buscavam o estabelecimento da Convivência entre as crianças da turma nas situações de aula, principalmente, nas quais surgiam atitudes de discriminação; b) *Construção da autonomia em diálogo*, que aborda situações registradas que possibilitaram uma compreensão sobre as condições que influenciam no processo de desenvolvimento da autonomia das crianças durante as aulas; c) *Comunidade escolar em diálogo*, que nos permite compreender as relações que se estabelecem entre as diversas pessoas que compõem a comunidade escolar, bem como tais relações podem contribuir para os processos educativos que se desenvolvem na escola. Nas considerações elencamos algumas das contribuições e limitações que observamos no processo de intervenção e acreditamos que estas podem fornecer subsídios para pensar e repensar a Educação Física e também a escola, a fim de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma educação cada vez mais libertadora.

Palavras-chave: Processos Educativos; Educação Física Escolar; Motricidade Escolar; Motricidade Humana; Pedagogia Dialógica.

RESUMEN

Históricamente la Educación Física, así como otros componentes curriculares, ha contribuido al mantenimiento de las estructuras de opresión y marginación de las instituciones educativas, que no tienen en cuenta la diversidad expresada por la comunidad a la que sirve. Con el entendimiento de que las personas se educan, a lo largo de su existencia, mediante la vinculación de su conocimiento de las distintas experiencias tratando de dar sentido a los nuevos aprendizajes. En este estudio estamos comprometidos con el desarrollo de una Educación Física que se opone a lo modelo de la educación bancaria actualmente vigente. En este sentido, trata de organizar, dirigir e investigar una intervención pedagógica guiada por los referenciales de la Motricidad Humana y de la Pedagogía Dialógica en las clases de Educación Física con el fin de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de contribución y desarrollo de una praxis dialógica en Educación Física? Con el objetivo de comprender los procesos educativos desencadenados por ella, a fin de contribuir con la construcción de una praxis pedagógica en la educación física. La intervención tuvo, como principio didáctico, el diálogo como elemento central y consistió en: investigación temática que involucra 34 niños en una clase de 4 ° año de una escuela primaria, sus padres, madres o tutores, los empleados de la escuela, como también el profesor de Educación Física y el profesor responsable del curso con el cual se trabajó; el desarrollo de las actividades a partir de los temas generadores emergentes extraídos de una indagación preliminar en las clases regulares de Educación Física. El desarrollo de esta investigación/intervención se basa en referenciales de la investigación cualitativa, y para su realización fueron utilizados registros en diarios de campo y también entrevistas con los/as niños/as y con el profesor de Educación Física de la clase. Los datos fueron analizados con inspiración en la fenomenología existencial, fueron realizadas las siguientes fases: Identificación de las unidades de significado, la organización y la construcción de categorías de resultados. A partir de dicha análisis arrojó las siguientes categorías: a) *La convivencia en el diálogo*, que se ocupa de los momentos de diálogo durante la acción de buscar el establecimiento de la comunión entre los niños en las situaciones de clase de lectura, especialmente donde las actitudes de discriminación han surgido b) *La construcción de la autonomía en el diálogo*, que se ocupa de las situaciones registradas que permitieron una comprensión de las condiciones que influyen en el proceso de desarrollo de la autonomía de los niños en la escuela, c) *La comunidad escolar en el diálogo*, que nos permite comprender las relaciones que se establecen entre las diferentes personas que conforman la comunidad escolar, bien cómo estas relaciones pueden contribuir a los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. En las consideraciones enumeramos algunas de las aportaciones y limitaciones observadas en el proceso de intervención y creen que pueden proporcionar información para pensar y repensar la Educación Física y también la escuela en general, con el fin de desarrollar prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo de una educación para el dialogo y la liberación.

Palabras-clave: Procesos Educativos; Educación Física; Motricidad Escolar; Motricidad Humana, Pedagogía Dialógica.

ABSTRACT

Historically, the Physical Education, as well as other curricular components, has contributed to the maintenance of the structure of marginalization and oppression of schools, which does not consider the diversity expressed by the community it serves. Understanding that people educate themselves throughout their existence by linking their knowledge from different experiences to give meaning and direction to new learning, in this study we are committed to the development of a Physical Education who opposes the currently prevailing banking education. This study aimed to organize, conduct and investigate a pedagogical intervention guided in references of Human Motricity and Dialogical Pedagogy in Physical Education classes in order to answer the following guiding question: What are the possibilities of contribution and development of a dialogical praxis in Physical Education at the school? Aiming to understand the educational processes triggered by it in order to contribute to the construction of a pedagogical praxis in Physical Education. The intervention had dialogue as a central element and consisted of: thematic research attended by 34 children in a class of 4th year of elementary school, their fathers, mothers or guardians, the employees of the school and the teacher of Physical Education and teacher of the class in question; developments activities in the classroom regular Physical Education, organized from the themes listed generators. The investigation of this intervention was based on references of qualitative research, and for its realization, we used daily records and also interviews with participating children and Physical Education teacher of the class. Data were analyzed with inspiration in existential phenomenology, following phases: identification of units of meaning, organization of categories and construction of results. From such analysis emerged the following categories: a) *Acquaintanceship in dialogue*, which deals with moments of dialogue during action seeking the establishment of communion among children in the class lecture situations, especially where emerged attitudes of discrimination b) *Construction of autonomy in dialogue*, which addresses situations recorded that enabled an understanding of conditions that influence the process of developing autonomy of children during the classes, c) School community in dialogue that allows us to understand the relationships that are established between the various people that make up the school community, and how these relationships contribute to the educational processes which develop in school. In the considerations we list some of the contributions and limitations observed in the intervention process and believe that they can provide information to think and rethink Physical Education and also the school in order to develop pedagogical practices that enable the development of an increasingly liberating education.

Keywords: Educative Processes; Physical Education at the School; Educational Motricity; Human Motricity; Dialogical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
HERANÇAS LATINO AMERICANAS: DOMINAÇÃO, RESISTÊNCIA E LIBERTAÇÃO	35
EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	50
<i>UM QUEFAZER PERMANENTE</i>	<i>50</i>
<i>PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS.....</i>	<i>56</i>
<i>PARA UM ENSINAR E APRENDER DE OUTRO MUNDO: UMA OUTRA ESCOLA</i>	<i>61</i>
DA EDUCAÇÃO FÍSICA A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA.....	72
<i>AS RAÍZES EUROPEIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</i>	<i>72</i>
<i>A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL</i>	<i>78</i>
<i>A GÊNESE DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA</i>	<i>87</i>
<i>O CORTE EPISTEMOLÓGICO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	<i>92</i>
MOTRICIDADE DIALÓGICA: UTOPIA E DESAFIO.....	106
<i>POR UMA MOTRICIDADE DIALÓGICA</i>	<i>109</i>
CAMINHAR METODOLÓGICO	126
<i>SOBRE A METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO</i>	<i>129</i>
<i>SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</i>	<i>154</i>
CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	162
<i>APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS.....</i>	<i>164</i>
<i>A) CONVIVÊNCIA EM DIÁLOGO</i>	<i>164</i>
<i>B) CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM DIÁLOGO</i>	<i>189</i>
<i>C) COMUNIDADE ESCOLAR EM DIÁLOGO.....</i>	<i>205</i>
<i>SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS.....</i>	<i>228</i>
CONSIDERAÇÕES	230
REFERÊNCIAS.....	248
APÊNDICES	256
<i>APÊNDICE 1: DIÁRIOS DE CAMPO</i>	<i>256</i>
<i>APÊNDICE 2: CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS.....</i>	<i>375</i>
<i>APÊNDICE 3: MODELO DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</i>	<i>376</i>
<i>APÊNDICE 4: ENTREVISTAS CENTRADAS NO PROBLEMA</i>	<i>379</i>
<i>APÊNDICE 5: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</i>	<i>405</i>

Introdução

As aulas de Educação Física sempre foram motivo de incômodo para mim, desde os tempos de escola vivenciando as aulas enquanto estudante, até a atualidade atuando como educador da referida área. Quando era estudante do ensino fundamental, enfrentava dificuldades em participar das atividades ministradas nas aulas de Educação Física. Com exceção da 6ª série, em que o professor trabalhava com jogos e brincadeiras tradicionais como pique-bandeira, queimada, pega-pega, entre outras, das quais eu participava com prazer por fazerem parte de minha história de vida, das brincadeiras nas ruas do bairro que morava, onde, em uma organização autônoma, as crianças da vizinhança e eu selecionávamos as brincadeiras, dividíamos as equipes e brincávamos até o cair da noite.

A dificuldade em participar das aulas de Educação Física me acompanhou por todo o restante dos anos de escolarização, pois a atuação de professores/as com quem convivi na Educação Física, além de limitar o rol de atividades ministradas trabalhando basicamente duas modalidades esportivas (vôlei para meninas e futsal para meninos), tinham duas estratégias de ensino para atender aqueles e aquelas que não se sentiam contemplados nas aulas, a primeira era permitir que as pessoas que não quisessem realizar as atividades propostas ficassem sentadas em volta da quadra, e, a segunda era obrigar essas pessoas a participarem de uma das citadas modalidades. Sempre que era possível eu ficava fora das atividades para evitar as reclamações, afinal meu desempenho nas citadas modalidades esportivas não era dos melhores. Com isso minhas notas nunca ultrapassaram o mínimo necessário para evitar uma possível reprovação, e sempre que havia a possibilidade, eu recorria a atestados médicos que justificassem minha dispensa das aulas.

Durante o ensino médio teria continuado assim, porém me matriculei no ensino técnico, no curso de Técnico em Mecânica, e como este só funcionava no período noturno e

as aulas de Educação Física eram realizadas no período contrário, eu conseguia “me livrar” das aulas apresentando atestados de trabalho.

De certa forma meu ingresso no curso técnico influenciou na escolha do curso superior, pois com a grade curricular do curso voltada para atuação técnica, os conhecimentos ali adquiridos afastavam-se bastante daqueles exigidos pelos exames vestibulares. Foram necessários dois anos de curso pré-vestibular para que eu tivesse possibilidades de aprovação, porém não em qualquer curso, e, diante da impossibilidade de custear mais um ano de cursinho na tentativa de ingressar no curso de engenharia, concentrei esforços nos cursos em que visualizava condições reais de ingresso, dentro dos quais estava o de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Diante da pouca afinidade que eu tinha com a área, o curso de Educação Física surgiu como possibilidade somente depois, quando tive a oportunidade de conversar com profissionais formados pela UFSCar que trabalhavam em uma academia vizinha a minha residência, e conhecer as possibilidades de atuação em diversos ramos que me fizeram vislumbrar outras oportunidades na área, dentre as quais posso citar as atuações como *personal trainer*, instrutor de musculação, professor de natação entre outras, e também conhecer um pouco do curso questionando sobre as disciplinas que se desenvolviam durante o mesmo, dentre as quais descobri a fisiologia, anatomia, bioquímica, fisiologia do exercício, que me fizeram refletir que o curso era algo bem distinto do que eu imaginava, pois acreditava que o mesmo fosse completamente composto por disciplinas como futebol e vôlei.

Durante a graduação percebi que o contexto vivenciado por mim na maioria das aulas de Educação Física era motivo de incômodo e crítica da área, principalmente no tocante a ainda atual hegemonia do ensino restrito ao chamado “quarteto fantástico da Educação Física”, a saber: futebol, vôlei, basquete e handebol. Quanto às estratégias de ensino para lidar com a não-participação, muitas sugeriam mudanças nas regras, que feitas pelo/a professor/a,

poderiam favorecer a participação de todos e todas, principalmente das meninas e das pessoas menos habilidosas, de modo que cabia ao/a professor/a identificar o problema, como por exemplo: os meninos não tocarem a bola para às meninas durante um jogo, e, a partir daí desenvolver ou modificar regras para que elas tivessem a possibilidade de participar, como por exemplo: só valer gol feito pelas meninas do time. Também se falava na possibilidade de mudanças das regras dos jogos realizada por parte de alunos e alunas, como forma de ampliar a participação destes nas aulas, porém havia poucas vivências que iam além de experimentações de atividades com os/as colegas de turma durante as aulas, algo bem distinto da realidade escolar.

Nas disciplinas cursadas no período de graduação muito se questionava a hegemonia de esportes, porém efetivamente poucas alternativas eram apresentadas, na maioria das vezes abordava maneiras distintas e possibilidades menos voltadas para o rendimento no ensino de tais modalidades, ou mesmo a possibilidade de outras modalidades esportivas. Em geral, tratávamos de jogos pré-desportivos, ou como ensinar esportes por meio de outras brincadeiras, o que, no fim, mantinha o esporte como eixo principal e a decisão sobre o que e como fazer ficava sempre a cargo exclusivamente do/a profissional.

As disciplinas curriculares do curso que correspondiam à área biológica tais como: fisiologia, fisiologia do exercício, biomecânica, bioquímica, cinésioologia, não faziam qualquer referência a Educação Física desenvolvida na escola, estudava-se os efeitos positivos e negativos do exercício no corpo humano, sem qualquer referência a pessoa que realiza o movimento, ali aprendíamos sobre um corpo objeto¹. Parte dessa fragmentação estava relacionada à possibilidade de escolha entre os cursos de Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Tínhamos dois cursos distintos agrupados em um, pois havia uma grande dificuldade, e ainda há, de interação entre as áreas biológica e pedagógica.

¹ O conceito de corpo objeto será aprofundado posteriormente, durante a apresentação do referencial teórico.

Diante de minhas experiências anteriores com a Educação Física Escolar, e das problematizações durante o curso sobre as dificuldades e necessidades de mudança no citado contexto, optei pelo curso de licenciatura e passei a direcionar meus estudos para compreender melhor tais questões, pois há muito tempo estavam sendo realizadas críticas ao modelo esportivizado desenvolvido na Educação Física Escolar, e, no entanto, desde meus tempos de escola, de minhas observações durante o estágio supervisionado, e atualmente enquanto docente da área, não raramente é observada a permanência do citado modelo.

Como professor de Educação Física, procuro desenvolver em minhas aulas atividades diversificadas e com componentes lúdicos, busco superar a competição exacerbada, que condiciona as crianças a excluírem umas as outras, na tentativa de desenvolver aulas significativas para todas as pessoas, principalmente quando abordo nas aulas o esporte.

Em 2006, meu primeiro ano de atuação profissional, a realidade que encontrei foi parecida com o que vivi, e diante desta, apesar da resistência dos que só queriam “jogar bola”, a metodologia de trabalho agradou grande parte das crianças, e algumas das que antes ficavam sentadas conversando se motivaram a participar das atividades propostas.

No entanto, a realidade do trabalho pedagógico apresentou novos desafios que despertaram outros incômodos em minha prática profissional que envolvia, principalmente, seleção dos conteúdos que seriam desenvolvidos nas aulas, o envolvimento na aula das crianças que resistem em participar de qualquer tipo de atividade proposta, bem como o pouco interesse de parcela significativa da turma quando era proposto um estudo mais aprofundado dos assuntos tratados, visando superar a prática pela prática ou como simples distração. Deste modo, mesmo trabalhando com assuntos diversificados, a participação das atividades não corresponde à de toda a turma, e dentre aqueles e aquelas que desenvolvem as propostas, percebia que algumas crianças a realizam sem sua intencionalidade voltada à mesma.

Buscando responder estas inquietações passei a participar das reuniões do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física – NEFEF, onde tive contato com autores como Paulo Freire, Merleau-Ponty e Manuel Sérgio, e posteriormente ingressei no curso de Especialização em Educação Física Escolar no qual, como trabalho de conclusão de curso, realizei um estudo que visava elaboração e desenvolvimento de um planejamento participativo junto à comunidade escolar, inspirado na perspectiva teórica dos autores citados e buscando desenvolver nas aulas assuntos que fossem significativos para a comunidade em interface com os conhecimentos específicos da Educação Física (CARMO, 2008).

Durante a realização do estudo uma das principais reflexões girou em torno da questão da seleção do conteúdo programático, pois sentia que esta era uma responsabilidade muito grande para ficar apenas nas mãos de docentes que muitas vezes, como foi o meu caso, nem conhecem a realidade da comunidade. De modo que sem conhecer a comunidade eu deveria decidir o que as turmas que estivessem sob minha tutoria iriam ou não iriam aprender, pois não era possível que aprendessem sobre todos os conhecimentos relacionados à Educação Física durante o tempo de escolarização, então, segundo minha formação, eu deveria estar capacitado para selecionar o que eu “achava” que seria importante ensinar para aquelas pessoas, mas sem nunca ter perguntado as mesmas sobre seus interesses e necessidades.

A realização do citado estudo foi de extrema importância para meu aprendizado e contribuiu com a ampliação de minhas reflexões sobre a prática educativa que desenvolvo com as crianças. As dificuldades encontradas no desenvolvimento, o contato com os pais, mães e responsáveis, a intensificação no relacionamento com a turma fomentaram esse meu aprendizado, e acredito que proporcionaram algum a eles e elas também. Dentre meus aprendizados dois foram bastante significativos, o primeiro relacionado ao currículo e aos

conteúdos programáticos, e o segundo relacionado à coerência e ao trabalho com temas geradores² proposto na pedagogia de Paulo Freire.

Sobre as questões do currículo, pude compreender durante a realização do estudo que o currículo deve ser entendido de modo amplo, segundo Saul (2010, p.109), na perspectiva de Paulo Freire o entendimento de tal termo opõe-se a “[...] compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado”. Para Paulo Freire:

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.70).

Ainda segundo o autor em sua compreensão crítica, o currículo abarca:

[...] a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 2005c, p.123).

E foi o diálogo entre as obras de Paulo Freire e a realidade da escola em que estava inserido, que me fez superar a visão restrita e tecnicista de currículo bem como de conteúdo, forjadas durante minha formação. Ao dialogar com os pais e mães das crianças em busca de saber o que eles/as acreditavam ser importante que seus filhos e filhas aprendessem nas aulas de Educação Física, poucos apontaram conhecimentos relacionados especificamente a área da Educação Física como eu esperava, a maioria enfatizou a necessidade do aprendizado de valores e atitudes como cooperação, respeito, solidariedade, amizade e

² Abordaremos mais detalhadamente a questão dos temas geradores e também do universo temático posteriormente, no tópico “Por uma motricidade dialógica”.

companheirismo como sendo conteúdos importantes para serem abordados, conteúdos estes bastante distintos dos determinados e cobrados nas avaliações realizadas, tanto pelas instituições escolares para medir o desempenho de alunos e alunas, quanto pelas esferas administrativas superiores para avaliar o desempenho das instituições.

Essas avaliações de desempenho determinadas pela política educacional, em uma compreensão crítica também é currículo, uma vez que também condicionam o processo formativo de professores/as e estudantes, pois, com uma visão tecnicista do conteúdo e uma política meritocrática, atrelam os resultados dessas avaliações a bonificações pecuniárias, o que faz com que dirigentes e professores/as, ao responderem a estas pressões, priorizem demasiadamente resultados positivos nas avaliações, trabalhando sobre a mesma visão restrita de conteúdo, tendo-o com um fim em si mesmo.

Diante da visão tecnicista presente nas instituições escolares o currículo e seus conteúdos perdem o sentido, uma vez que:

Os valores da escola atuam em sentido contrário aos interesses desses alunos e tendem a precipitar sua expulsão da escola. É como se o sistema fosse instalado para garantir que eles passem pela escola e abandonem como analfabetos. [...] Devido à rebeldia das crianças e adolescentes que abandonam a escola, ou que são vadios e se recusam a empenhar-se na atividade intelectual predeterminada pelo currículo, esses alunos acabam por recusar-se a compreender a palavra (não a sua palavra, é claro, mas a palavra do currículo) (FREIRE; MACEDO, 1990, p.70).

No mesmo sentido, outra situação que desencadeou reflexões foi a conversa que presenciei entre uma professora e um garoto de seis anos que cursava o 1º ano do ensino fundamental. Nesta conversa, o garoto dizia que na escola ele não era criança e sim aluno. Quando indagado se não era possível ser criança e aluno ao mesmo tempo ele disse que não, pois ser aluno implica em não poder ser ele mesmo, não podendo ser criança. Ainda segundo o garoto, só existem dois momentos na escola em que ele pode ser ele mesmo: o recreio e a Educação Física.

A fala do menino me leva a retomar uma discussão trazida por Paulo Freire em diversos de seus escritos, nos quais indica que a escola não sabe trabalhar respeitando as pessoas em seu Ser. Segundo João Batista Freire (1993), os programas pedagógicos e metodologias visam um aluno ideal, dócil, imóvel, polido e silencioso, fazendo com que os que não se enquadrem neste modelo sintam-se à margem da educação escolar e posteriormente de uma sociedade que se estrutura a partir do encaminhamento que é apresentado na formação escolar.

A abordagem tecnocrata do currículo repudia a natureza política da pedagogia para assegurar uma neutralidade aparente, que sustenta o discurso hegemônico de que a educação atende a todos e todas, enquanto, verdadeiramente, serve aos interesses da classe dominante, e possibilita ainda, responsabilizar moralmente os/as estudantes e familiares pelo abandono e fracasso escolar (FREIRE; MACEDO, 1990).

Em citações destacadas anteriormente (FREIRE, 2005c; FREIRE; MACEDO, 1990), Paulo Freire aborda a questão da dimensão oculta do currículo. Segundo o autor, os aspectos mais profundos desse currículo oculto se encontram arraigados nas experiências sociais, culturais, históricas, de classe, de que professores e professoras fazem parte e é por isso que muitas vezes ele é muito mais forte que o currículo explícito.

Neste ponto cabe destacar o segundo aprendizado que emergiu do estudo desenvolvido e que se refere à coerência e o trabalho com temas geradores. Diante de uma compreensão tão ampla e complexa de currículo, a coerência passa a ser uma virtude indispensável ao/a educador/a. Para Freire (2005c) diminuir a distância entre o que se diz e o que efetivamente se faz é um desafio que se impõe aos/as educadores/as progressistas, devendo esses travar uma luta permanente contra os preconceitos que constantemente são introjetados em nosso ser, pois para ele:

Um professor, por exemplo, pode estar teoricamente claro quanto ao respeito que deve a seus alunos, à sua identidade cultural, mas o poder da ideologia autoritária que vive nele introjetada é tão forte que o vence. [...] Até os conteúdos, sobretudo talvez a maneira como são autoritariamente ensinados, sua mitificação, o poder mágico de “salvadores” das classes populares que se lhes empresta, tudo isso que aparece meio explícito, meio escondido, tem que ver com a compreensão crítica do currículo oculto (2005c, p.122-123).

A coerência é elemento fundante da ação educativa e, por isso, quando assumimos a opção por uma educação libertadora, devemos assumir também o compromisso de uma construção curricular crítica que envolve, entre outras coisas, a realização de uma investigação do universo temático na comunidade, bem como o estudo dos temas geradores que emergirem desta. Por isso a metodologia tanto para investigação do universo temático, como para a problematização dos temas emergentes, não pode contradizer a opção libertadora assumida. Nesse sentido a investigação do universo temático “[...] não é uma estratégia mediadora inocente; é o núcleo mesmo cuja fissão nuclear imanta a direção política da libertação” (PASSOS, 2010, p.389).

No entanto, como nos alertam Freire e Macedo (1990), as instituições educacionais reproduzem a ideologia dominante, de modo que para um educador ou educadora progressista, que rejeita esses valores impostos à escola, é muito mais difícil atuar. Porém como lembra o mesmo autor, é possível dentro de tais instituições uma atuação comprometida em transformar o *status quo*. Para tanto é necessário coerência com a opção política e também um constante pensar sobre a prática. O espaço para mudança dentro das instituições educacionais é pequeno, porém existe e cabe aos/as educadores/as “[...] inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm a seu dispor” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.75). É desse processo de pensar e repensar a prática pedagógica, em perspectiva libertadora de educação, que emerge o estudo de mestrado ora apresentado.

Atualmente sinto necessidade da realização de uma práxis pedagógica ainda mais coerente com minhas opções políticas, de desocultar a dimensão do currículo responsável pela reprodução e introjeção da ideologia dominante, com intuito de intencionalizar na prática pedagógica o desenvolvimento de valores estabelecidos junto à comunidade para compor explicitamente o currículo. No entanto, são grandes as dificuldades tanto para elaboração e desenvolvimento metodológico coerentes das atividades realizadas nas aulas, como também na atuação dentro do ambiente opressor das instituições escolares, uma vez que os processos de formação institucional por mim vivenciados no ensino fundamental, médio-técnico, curso pré-vestibular e na graduação tiveram poucas experiências dialógicas, o que dificulta pensar o trabalho pedagógico sob este paradigma, e exige um intenso exercício de transformação pessoal, de pensar e repensar a prática em busca da superação das contradições e dos fatores condicionantes, mas não determinantes, ideologicamente impostos.

Embora a fala do aluno anteriormente citada, expresse que a Educação Física é um dos poucos momentos na escola em que ele pode ser criança, particularmente não vejo tal momento de maneira distinta dos demais, pois não é raro encontrar nas escolas crianças que adoram brincar e detestam a Educação Física, que saem para aula e ficam sentadas o tempo todo quando não são obrigadas a participar das atividades.

É interessante observar que, ao entrar na sala de aula, é comum que o/a docente de Educação Física seja recebido com gritos de euforia como se fosse um atacante que acabou de marcar um gol, porém algumas das crianças que comemoram ao irem para a aula não participam, ou participam obrigadas, dando a impressão de que essa euforia está mais relacionada ao distanciamento do escrever, das obrigações impostas pelo/a docente polivalente e da possibilidade de se livrar das cadeiras e carteiras desconfortáveis as quais ficam submetidos por horas.

Trago estas questões para tentar compreender a resistência das crianças ao atual currículo escolar, pois nas aulas de Educação Física qualquer atividade que envolva não sair da sala de aula é rechaçada, de modo que só de pensar em ter que escrever mais alguma coisa, escutar mais uma explanação ou exposição feita pelo/a docente, ou ainda ficar na sala de aula sentado por mais tempo, elas entram em desespero e lutam com as armas que tem para manter o tempo que, historicamente, é entendido como válvula de escape, entendimento este é reforçado por docentes de outras disciplinas que costumam dizer que a Educação Física é o momento em que as crianças saem para extravasar as energias e relaxar, ou é utilizado como forma de punição, proibindo de participar da Educação Física aqueles e aquelas que não cumpriram as tarefas na sala de aula.

Não tenho dúvidas que a Educação Física ocupa um espaço privilegiado na escola, no entanto ela sofre de um processo de marginalização dentro dessas instituições, pois é historicamente concebida como tempo-espaço para manter o corpo saudável e discipliná-lo para garantir o sucesso no desenvolvimento intelectual, e atualmente continua a cumprir sua função sob o discurso da saúde e qualidade de vida. Segundo Sérgio e Toro (2005) a divisão entre intelectual e físico ainda se mantém na atualidade, pois na escola tudo o que aparentemente não envolve trabalho intelectual fica relegado a um segundo plano, destinando a essas atividades o menor tempo possível, o que pode ser observado na distribuição das horas destinada a cada componente curricular (SÉRGIO; TORO, 2005).

A citada marginalização da Educação Física é expressa também pelas avaliações de desempenho das instituições educacionais, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP que, no ciclo I, avalia conteúdos, competências e habilidades das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e que, no Ciclo II, restringe-se as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (que no caso do Ensino Médio é dividida em Biologia, Química e Física) (SÃO PAULO, 2009).

No entanto, se por um lado a Educação Física demonstra certa fragilidade, por ser considerado elemento supérfluo da formação, por outro ela representa um fértil campo de resistência, pois, apesar de suas contradições³, é uma aula ansiosamente esperada por um grande número de pessoas, e também é um tempo-espaco que sofre menor pressão das avaliações de rendimento, afinal “Educação Física não cai no SARESP”, e isso possibilita aos/as professores/as desenvolverem suas aulas sem necessidade de ceder ao conteudismo presente nos currículos hierarquicamente determinados para as instituições de ensino. Infelizmente muitas vezes essa menor cobrança gera também um baixo comprometimento dos/as profissionais que acabam desenvolvendo, diante das dificuldades de atuação, dos baixos salários e das deterioradas condições materiais, uma rotina de simples prática pela prática ou até mesmo de *laissez faire*.

A Educação Física historicamente tem contribuído para a manutenção da estrutura de marginalização e opressão, tanto quanto os outros componentes do atual currículo escolar, pois tem se ocupado desde seu surgimento da educação dos “físicos”, assim como o restante do currículo se ocupam das mentes. Estruturada desta maneira, a escola não favorece o estabelecimento de relações e ações que possibilitem considerar a diversidade manifestada pela comunidade escolar, mesmo na tentativa de atender as legislações (BRASIL, 1998) que teoricamente visam suportar a democratização do acesso escolar. No entanto, a escola tal como as aulas de Educação Física podem ser um tempo-espaco de outras possibilidades, pois nenhum contexto de opressão pode determinar as ações humanas. Diante de tais possibilidades e com vistas a uma educação libertadora, buscamos suporte nos referenciais da Ciência da Motricidade Humana para romper com a base epistemológica que fundamenta a Educação Física e superar seu histórico de opressão.

³ Este tema será aprofundado durante a revisão de literatura apresentada.

O termo Motricidade Humana pode ser compreendido de diversas maneiras se o entendermos equivocadamente como sinônimo de movimento. O movimento pode estar presente em diversas coisas, por exemplo, uma folha de papel exposta ao vento apresenta movimento, e este é bem distinto dos movimentos executados por uma pessoa, por isso quando falamos em motricidade humana falamos de ação e não de movimento, pois a folha de papel não possui ação alguma no movimento que nos é perceptível. No entanto a compreensão de motricidade como sinônimo de movimento tem possibilitado interpretações equivocadas, do ponto de vista epistemologicamente adotado neste estudo, sobre o significado do termo Motricidade Humana.

De acordo com o documento de orientação curricular do ciclo II para Educação Física da rede municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) “O conceito de motricidade permite um grande espectro de atuação e análise coexistindo diversas interpretações” (p.30). Segundo tal documento, existem estudos que: compreendem o movimento por meio de leis físicas e mecânicas, e buscam propiciar aos sujeitos eficiência e técnica dos movimentos executados através de correção postural e treinamento do gesto esportivo padronizado; entendem que o movimento é uma forma de interação que consolida o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e motoras, que apoiada na psicologia evolutiva faz sobressair concepções tecnicistas de motricidade; pensam o movimento ancorado na fisiologia e focalizam os processos metabólicos do corpo, preocupada com a manutenção da saúde e qualidade de vida por meio da prática de atividade física regular, vendo na Educação Física escolar a função de ensinar conteúdos que possibilitem às pessoas o enfrentamento do sedentarismo. Sobre o último enfoque citado há quem compreenda a motricidade como fenômeno que permite descarregar as energias não gastas nos períodos de controle corporal exigidos por diversas instituições sociais, como a escola (SÃO PAULO, 2008).

As perspectivas apresentadas dão a Educação Física um caráter funcionalista, onde o corpo é estudado como um objeto para oferecer melhores resultados. Quando focamos somente o movimento, nossa análise o fragmenta do contexto sociocultural de onde ele emerge e assim passamos a acreditar que podemos generalizar nossos achados para todas as pessoas, independentemente de onde e como vivem, de quanto ganham, de quantas horas trabalham, etc. Na vertente da saúde e qualidade de vida apoiada em bases exclusivamente fisiológicas que citamos, e, que atualmente ganha cada vez mais espaço na Educação Física dentro e fora do espaço escolar, é possível inclusive responsabilizar individualmente as pessoas pelo cuidado com o corpo, sem qualquer consideração do contexto que nos empurra cada vez mais ao consumo do conforto e ao sedentarismo, ao consumo de *fast food* e à alimentação inadequada e ao consumo de procedimentos cirúrgicos com fins estéticos.

Nesse sentido, romper epistemologicamente com os fundamentos que vem justificando a permanência da Educação Física na escola é necessário para que possamos construir nas aulas de Educação Física um tempo-espaço de conscientização.

Outras reflexões que contribuíram para elaboração do presente estudo advêm de minha experiência na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos, realizada nos dois primeiros semestres do curso de mestrado, e que provocou ainda mais reflexões, pois além do aprofundamento nos estudo de Paulo Freire e Merleau-Ponty, autores que já estudava, tive contato com novos autores como Ernani Maria Fiori e Enrique Dussel que me possibilitaram compreender melhor o contexto latino americano no qual estamos inseridos e como, historicamente, a realidade educacional vem sendo condicionada por tal contexto, além de atentar para necessidade de um movimento de libertação que tenha como fundamento a ética da vida, e, como ponto de partida, a experiência dos grupos oprimidos, pois somente os valores culturais dos que sentem na carne os efeitos negativos da ética do mercado

possibilitaram ao povo latino americano sobrepujar a opressão e tomar nas próprias mãos as rédeas de sua história marcada pela espoliação, exploração e colonização.

No atual sistema educacional brasileiro é possível observar os reflexos dessa herança colonial na violência justificada que alimenta os processos pedagógicos de dominação. O discurso dominante que atribui a culpa à vítima ainda pode ser verificado nas escolas quando funcionários/as e docentes são culpados pelo Estado, que alega falta de comprometimento, pela má qualidade do ensino. Por sua vez, os/as docentes culpam os/as estudantes dizendo que não querem aprender e responsabilizam pais e mães por essa falta de interesse. Por vezes também a família culpa os docentes pela má qualidade do ensino ofertado. Muito se discute, porém nunca é questionado o projeto fundamental que essa totalidade nos impõe. O cerne da questão está em superar este projeto social que não é latino-americano e sim europeu, estadunidense e mais recentemente corporativo.

No contexto dessas reflexões, e, em concordância com os estudos que desenvolvo em diálogo com a obra de Paulo Freire (CARMO 2008; CARMO; SOUZA; LEMOS, 2010), procuro aproximar a preferência sugerida pelos/as estudantes em relação à Educação Física a uma práxis pedagógica que promova vivências significativas à comunidade escolar, de modo a contribuir para o processo de superação do modelo arraigado na instituição escolar, através de constituição de ações educativas que respeitem e considerem os e as participantes como pessoas, e não mais no papel determinado de aluno.

Assim como Brandão (2005a) entendo que práxis pedagógica exige das pessoas envolvidas no contexto de educação escolar o compromisso, não de um ensino técnico, mas de:

[...] criar cenários de respeito pleno pelo outro. Contextos interativos de aceitação sem limites das diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, no qual os diferentes participantes de uma comunidade *aprendente* se sintam motivados a conviver-e-saber. E assim se sintam e reconheçam, ao reconhecer nos outros os seus colaboradores no criar algo que alargue, entre diferentes, a experiência da originalidade e não os seus concorrentes

no fazer algo pela competição que alarga entre desiguais a própria desigualdade (p. 100-101).

Nessa perspectiva de *comunidade aprendente*, que o citado autor traz enquanto uma compreensão para o espaço da “sala de aula”, é que encontro o verdadeiro sentido para o espaço escolar. Assim este estudo procura contribuir com o processo de luta pela democratização das relações entre as pessoas que compõem a comunidade aprendente, para que verdadeiramente se faça possível a democratização do ensino.

Nesse sentido, o presente estudo busca estabelecer reflexões pautadas na seguinte questão orientadora: “*Quais são as possibilidades de contribuição e desenvolvimento de uma práxis dialógica na Educação Física Escolar?*” com o objetivo de compreender os processos educativos desencadeados no processo de construção de uma práxis educativa, pautada nos referenciais da Pedagogia Dialógica e da Motricidade Humana, na Educação Física Escolar.

Heranças Latino americanas: dominação, resistência e libertação

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, servir e machucar os pobres que lhes caem as mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os processos e criar aqui uma sociedade solidária (RIBEIRO, 2010, p.120).

Falar de Educação implica, principalmente no contexto latino americano, falar de dominação e libertação. Palavras que representam condições herdadas no “descobrimento” fazem ainda mais sentido quanto adotamos o termo invasão, ou ainda conquista, para designar esse “achado” do Novo Mundo. O continente latino-americano, originalmente denominado *Abbia Yala*⁴ (DUSSEL, 2005a) pela população autóctone, “nasce” há mais de quinhentos anos, batizado sob os princípios do cristianismo com o nome de América Latina, e a partir daí tem seu sangue novo derramado em nome “do desenvolvimento do capitalismo mundial” (GALEANO, 2010, p.19).

Esse território descoberto, do ponto de vista europeu desde as caravelas de portugueses e espanhóis, foi efetivamente invadido e conquistado, pois já existiam em *Abbia Yala* as populações originárias que avistavam da praia a chegada dessas embarcações, e é neste ponto que o hegemonicamente chamado descobrimento “[...] equivaleu a um encobrimento e a um apagamento do outro [...] um verdadeiro choque de civilizações com o submetimento completo dos indígenas e negros” (BOFF, 2000, p.15-16).

Dussel (s/d) evidencia que em *Abbia Yala* “[...] houve um mundo outro que não o europeu” (p.254) e que o mesmo foi reduzido a objeto à disposição da civilização do “centro” pela lógica da dominação europeia, que se pretendendo universal negou e nega valor a outras culturas que na verdade são vistas como não-culturas. Assim, se constituiu uma visão do

⁴ Denominação dada ao continente americano na cultura dos Kunas do Panamá, antes da invasão dos europeus (DUSSEL, 2005a).

indígena (habitantes originários) e do negro (trazido escravizado da África), desde uma razão eurocentrada, que permitiu questionar a humanidade ou não humanidade destes, e estabelecer, no caso dos índios, que eram bárbaros e rudes a quem se devia educar, e isto equivalia à imprimir nestes os moldes da “civilização” europeia, seja pelo trabalho escravo no qual se castigava justamente seu corpo pagão e profano, ou pela catequese que impunha a língua e cultura portuguesa ou espanhola e os valores do cristianismo (DUSSEL, s/d).

Esse processo de dominação que há mais de quinhentos anos se mantém no Brasil e em toda América Latina pode ser analisado a partir da própria nomenclatura do continente, pois “[...] nomear os lugares envolve uma apropriação. O espaço conforme é designado é apropriado pelos sujeitos, enfim, é tornado espaço próprio (território)” (PORTO-GONÇALVES; PEREIRA, 2009, s/p). O nome América Latina reflete a apropriação do continente pelos conquistadores, e tem no termo “América” uma homenagem ao europeu Américo Vespúcio e na expressão “Latina” a tentativa da elite crioula que, de carona no panlatinismo de Napoleão III, visava afirmar uma europeidade que possibilitasse a busca de uma identidade frente ao avanço imperialista dos Estados Unidos, que havia tomado para si o termo “América” (FARRET; PINTO, 2011).

Assim como o território foi denominado, apropriado e dominado pelo europeu conquistador, as relações intersubjetivas e culturais estabelecidas entre Europa e América Latina foram determinadas, a partir de uma compreensão eurocêntrica, e, segundo Quijano (2005) codificadas em: civilizado/primitivo, científico/mítico, racional/irracional, moderno/tradicional, em suma Europeu/não-Europeu. No mesmo sentido, Dussel (s/d), afirma que a ontologia colonizadora se estabelece pelo: ser e não-ser, onde de um lado encontra-se o ser, a civilização, a razão, o logos, e, do outro a barbárie, o “não-ser” (p.254).

Segundo Quijano (2005) o eurocentrismo carrega a ideia-imagem de uma trajetória evolucionar humana que parte de um estado de natureza, bárbaro e rude, e culmina

com o europeu civilizado e culto. Essa determinação das diferenças entre europeus e não-europeus como “naturais” e não de poder, permitiu aos mesmos atribuírem ao restante (das raças) da humanidade uma inferioridade “natural” que, em pouco tempo, reduziu diversas identidades étnicas de *Abbia Yala* como: maias, incas, aimarás, guaranis, tupinanbás e da África como: zulus, congos, iorubás a duas únicas identidades: *índios* e *negros*.

Os povos latino-americanos, desde os primórdios da invasão, sofrem com o processo de privação de suas identidades históricas pelo poder colonial, recebendo compulsoriamente uma identidade racial, colonial e negativa, que tira seu lugar de direito “[...] na história da produção cultural da humanidade”, se tornando “[...] raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores” (QUIJANO, 2005, p.249).

No Brasil, as classes dominantes sempre se responsabilizaram pela implementação da cultura da dominação e do silêncio, reproduzindo e introjetando, por meio do poder que detêm nas instituições sociais e no espaço público de comunicação, valores hegemônicos formando em nosso país “[...] subjetividades coletivas, hipnotizadas por tudo que vem dos centros” (BOFF, 2000, p.45).

Juntamente com o termo “Latina”, que nomeia essa parte da América, as classes dominantes dos países latino-americanos buscam sustentar a latinidade, europeidade, ou melhor, eurocentrismo que tal termo carrega, pois elas mesmas o legitimaram acreditando que esse era o caminho para superar o subdesenvolvimento com vistas à civilização supostamente desenvolvida (FARRET; PINTO, 2011).

Desde o “descobrimento”, em 1492, as classes dominantes impõem à população os projetos da modernidade como os únicos meios para superação de sua condição de subdesenvolvimento, e inviabilizam qualquer tentativa de interpretação e transformação do mundo por parte das classes oprimidas. Essas oligarquias são as principais responsáveis pela reprodução e difusão da concepção eurocêntrica de modernidade, e conseqüentemente de seus

mitos, desde os que a fundamentam originalmente aos atuais que sustentam a globalização neoliberal.

Sobre a modernidade Dussel (2005a; 2005b; 2012) apresenta dois conceitos extremamente relevantes para compreender os processos de dominação e libertação, e suas relações com a educação.

O primeiro deles é o conceito eurocêntrico, em que a modernidade, tida como fenômeno exclusivamente europeu, é uma emancipação que, gestada durante toda a idade média, permitiu, essencialmente pela racionalização, a superação de um estado de imaturidade, levando o continente Europeu a um nível de evolução tal que superou as demais culturas e se difundiu por todo o globo, proporcionando à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano (DUSSEL, 2005a; 2005b; 2012).

O segundo, que é exposto por Dussel (2005a; 2005b; 2012), interpreta o fenômeno da modernidade situado num horizonte planetário e define o mundo moderno como “[...] fruto da ‘gestão’ da ‘centralidade’ do primeiro ‘sistema-mundo’” (DUSSEL, 2012, p.59). Nessa perspectiva nunca houve uma história mundial antes de 1492, data da invasão das Américas, pois antes disso as distintas culturas do planeta coexistiam sem nenhuma gestão central. A centralidade da Europa Latina na história mundial, possibilitada graças à invasão e exploração das Américas, é o “[...] *determinante fundamental da modernidade*” (DUSSEL, 2005b, p.61).

Desse ponto de vista a revolução industrial do século XVIII, tida como marco da modernidade, é apenas o início de uma segunda etapa que foi antecedida pelo mercantilismo mundial inaugurado por Espanha e Portugal no século XV. Por isso acreditamos, assim como Dussel (2005a; 2005b; 2012), que a América Latina está inserida na modernidade antes mesmo da racionalização imposta pelo cogito moderno do *eu penso*, uma vez que a inserção latino-americana se deu pelo cogito luso-hispano do *eu conquisto*, quando serviu de

trampolim para que as nações europeias, por meio do acúmulo de riquezas provenientes das colônias, superassem as antigas culturas turco-muçulmanas e se tornassem centro do sistema-mundo. “A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a ‘outra face’, dominada, explorada, encoberta” (DUSSEL, 2005b, p.64).

Nesse contexto a modernidade apresenta um núcleo racional forte onde a civilização europeia se compreende desenvolvida e, por sua superioridade autoatribuída, obrigada e responsável pelo desenvolvimento dos povos “primitivos”. Por outro lado a mesma modernidade apresenta um processo irracional que, pautado nos ideais morais dessa civilização, justifica as práticas violentas contra os “bárbaros” que se opõem ao processo civilizador, produzindo e culpabilizando as vítimas que sofrem essa violência (DUSSEL, 2005b).

Quando partimos de uma perspectiva planetária, o conceito europeu de modernidade hegemonicamente imposto oculta um lado mítico e encobridor cujos efeitos negativos recaem sobre os ombros das culturas e/ou nações periféricas. A ideologia que sustenta a hegemonia do projeto eurocêntrico moderno é descrito por Dussel (2005b), a saber:

- ✓ A civilização moderna se autodescreve como mais desenvolvida e superior, o que a obriga a desenvolver os mais primitivos como exigência moral;
- ✓ O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento europeu deve ser seguido pelas demais culturas, e, em caso de oposição a esse processo civilizador, utilizando-se da violência quando esta for necessária para superar os obstáculos no processo civilizador;
- ✓ A dominação e as violências, sofrimentos ou sacrifícios decorrentes da mesma, são custos inevitáveis da modernização de povos atrasados e imaturos;

- ✓ Para o moderno, o bárbaro, vítima da violência, tem “culpa” por opor-se ao processo civilizador, e isso permite apresentar-se como inocente e emancipador (salvador) frente a suas vítimas.

Para Dussel (2005b), a naturalização dos processos de dominação e exploração, presentes no discurso dos atores do projeto civilizador, não passa de uma “falácia desenvolvimentista” intencionalmente elaborada para encobrir a rapinagem exercida sobre as periferias, em prol do contínuo desenvolvimento do centro.

Essa ideologia, que classifica as pessoas em “mais” e “menos” (FREIRE, 2005a), quando introjetada pelas vítimas, produz um imaginário mitológico que, segundo Quijano (2000), funciona como mecanismo mantenedor da exploração, que pauta-se na naturalização das instituições que hierarquizam as relações de poder impostas pelos conquistadores. Esse mecanismo, denominado pelo autor como “colonialidade do poder”, engendrado pelo colonialismo se mantém enraizado na intersubjetividade do mundo todo, de modo a sustentar a exploração mesmo após o fim da colonização. Essa colonialidade abarca as mais diversas dimensões da vida, como a econômica, a política, a educativa, a afetiva.

Freire (2005a) também evidencia a introjeção dessa sombra do opressor pela vítima, que conceitua como aderência, e para ele tal aderência é o principal obstáculo para conscientização do contexto de dominação, pois na tentativa de se livrarem da exploração:

[...] os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores (p.35).

Segundo Freire (2005a) o processo de mitificação é indispensável para manutenção do *status quo*, pois aliena as vítimas negando a elas à possibilidade de

problematizar o mundo. Em tais mitos o mundo não se apresenta como possibilidade e sim como algo “naturalmente” dado e estático a que homens e mulheres devem se ajustar.

As intervenções (econômicas, políticas e militares) externas das potências mundiais em “prol” do desenvolvimento das nações periféricas são, na verdade, as causas do atual subdesenvolvimento e condição de exploração da América Latina, pois transplantam para realidades exploradas soluções que, pensadas *pelo e a partir* do centro, só podem atender seus interesses internos de manutenção da dominação.

De acordo com Ianni (2001) o processo de europeização ou ocidentalização do mundo iniciado pela Europa e revigorado pelos Estados Unidos, se expandiu pelos países e continentes sintetizando-se em padrões, valores, modos de vida e formas de pensamento, tendo como matriz básica dessa civilização, inicialmente, o liberalismo econômico e, atualmente, o neoliberalismo.

Para Ianni (2001) mercantilismo, acumulação originária, sistema colonial, imperialismo e globalização são as diferentes épocas que caracterizam a longa história do capitalismo, de modo que a mesma pode ser lida como a história da globalização do mundo. Segundo o mesmo autor: “A gloriosa trajetória do capitalismo, europeização ou ocidentalização do mundo, pode ser vista, também como uma espécie de holocausto” (p.62).

Destacamos que a trajetória capitalista ainda não teve um fim, portanto o holocausto continua com a globalização do capitalismo fazendo novas vítimas todos os dias. A globalização, apesar de todo desenvolvimento tecnológico e científico apregoado, não diminui as desigualdades e contradições sociais, pelo contrário, “[...] destrói a vida humana, pisoteia a dignidade de milhões de seres humanos” (DUSSEL, 2012, p.573).

Com base na ideia eurocêntrica de modernidade, os grandes centros tentam justificar a exclusão social com explicações simplificadoras e ideológicas. Vão se produzindo

e reproduzindo mitos, e, atualmente sob o mito da “nova ordem econômica mundial” avança o velho capitalismo, agora com a bandeira neoliberal estadunidense.

O investimento em educação tornou-se um grande mito dos ideais neoliberais que, atrelando o desenvolvimento educativo ao desenvolvimento econômico, apresentam a educação como geradora de riqueza “[...] a fim de ocultar tanto as fontes reais de desemprego e da miséria nos países neocoloniais, como seus interesses verdadeiros” (CHOMSKY; DIETERICK, 1999, p.128).

Chomsky e Dieterick (1999) apresentam detalhes das vertentes ideológicas presentes no discurso dos intelectuais do capitalismo neoliberal que justificam o elevado desemprego nos países subdesenvolvidos. Algumas das justificativas apoiam-se na questão educacional anteriormente levantada:

- ✓ O desemprego nas periferias é de responsabilidade do próprio país, devido a sua população não ter suficiente desenvolvimento educativo para estar empregada, e por isso os capitais deslocam-se para outros países;
- ✓ As populações vivem em precariedade por não serem competitivas em nível mundial, e isso faz com que os postos de trabalhos sejam ocupados por trabalhadores mais qualificados em outros países;
- ✓ O desemprego desapareceria se o valor de remuneração da mão-de-obra oferecido pelo mercado fosse aceito.

Assim como os mitos apresentados por Dussel, que destacamos anteriormente, estes também evidenciam uma culpabilização das vítimas, o que nos permite perceber que em 1492 inicia-se um processo globalizador de uma concepção de sociedade em que: “[...] o êxito ou fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo e não daqueles com quem se relaciona” (BLANCHETTI, 1999, p.90).

De acordo com Frigotto (1999) a ideia-força de efeito letal, da alternativa neoliberal que avassala o mundo, é fazer acreditar que não existe outra saída “[...] para humanidade senão curvar-se à férrea lógica do mercado (lei do mais forte)” (p.9). Segundo o mesmo autor isso constitui atentado contra a humanidade, a “[...] seus ganhos históricos e à utopia de estruturação de uma sociedade fundada na solidariedade e na igualdade: socialismo com efetiva democracia” (p.12).

Os efeitos dessa onda hegemônica do grande capital sobre a América Latina são devastadores, no entanto, por sofrerem na carne os mais altos níveis de opressão e exploração, a população latino-americana desenvolveu no seu interior movimentos de resistência e de luta pela libertação. Essas lutas foram travadas desde os primórdios da colonização em todo continente latino-americano, nas lutas e resistência indígena a escravidão, na luta dos negros escravizados nos quilombos, com as diversas revoluções populares e movimentos sociais dos quais se immortalizaram nomes como: Bolívar, Martí, Sandino, Zapata, Guevara entre outros. Essa é outra herança da colonização e, certamente, é nela que devemos nos apoiar, e é ela que nos guiará pelo tortuoso e longo caminho da libertação.

Essa contextualização histórica se faz necessária, pois é nesse horizonte que se desenvolve o mecanismo pedagógico de dominação cultural até hoje presente nas periferias do mundo.

A dependência do Brasil, e das demais nações latino-americanas, se impôs exterior e também interiormente (DUSSEL, s/d; GALEANO, 2010), pois a cultura imperial imposta pelo colonizador que veio de fora forjou, em territórios colonizados, uma elite cultural ilustrada que domina, desde dentro, um povo desprezado e considerado pelas mesmas “[...] como a expressão do atraso e da incultura” (BOFF, 2000, p.45).

A pedagogia da dominação é reproduzida pela elite de cultura ilustrada, que dominada externamente, desvaloriza e nega sua própria cultura em detrimento da valorização

da uma cultura pretensamente universal imposta pelo “centro”. Favorecida pelo sistema opressor, embora em menor nível por se encontrar hierarquicamente abaixo do centro, a elite alienada que pensa pelo e como centro, se esforça para alienar o povo e manter a dependência interna que sustenta seu consumo e bem-estar, utilizando-se das instituições sociais, incluindo a escola (DUSSEL, s/d), e também das mais diversas formas desde as mais sutis e adocicadas como o paternalismo, até as mais repressivas como as ditaduras militares (FREIRE, 2005a).

Lembramos com Quijano (2010) que a colonialidade do poder abarca diversas dimensões da vida, portanto a mesma implica também em uma colonialidade do saber, pois diversos povos foram submetidos ao modelo europeu de percepção e produção de conhecimento, principalmente a partir do final do século XVII e início do século XVIII, período no qual se formaliza a partir dos principais centros da época (com os pensamentos de Descartes, Bacon, Newton, Locke e Rousseau, do norte da Europa) um modo de produzir conhecimento que atendia as necessidades do capitalismo, que tinha como principais características a medição e a objetivação do cognoscível em relação ao conhecedor em busca do controle do homem sobre a natureza. Denominado de racionalidade esse modo de conhecer foi imposto e, subjulgando os demais saberes e epistemologias, admitido como única forma válida de conhecimento.

Destacamos que o eurocentrismo, conforme afirma Quijano (2010), não é exclusivamente uma perspectiva cognitiva dos europeus, ou dos centros dominantes, mas também das periferias educadas sob sua hegemonia.

Assim a escola que, na América Latina, assumiu inicialmente um caráter evangelizador passou, a partir da revolução industrial, a pregar os conhecimentos científicos produzidos nos centros europeus que eram impostos com pretensão de validade universal e necessários à modernização.

Nesse contexto, a identidade das pessoas, principalmente se frequentaram escola, se compromete a ponto de não saberem quem realmente são, sobretudo quando introjetam valores e normas que lhes são impostos por tal instituição. De acordo com Dussel (s/d) dentro das instituições sociais, dentre as quais a escola se encontra incluída, são potencializadas relações alienadas e alienantes o que revela o caráter intencional da “[...] educação alienadora dada por uma elite oligárquica ilustrada, que olha para o ‘centro’ e nega suas próprias tradições que desconhece” (DUSSEL, s/d, p.265).

Dussel (s/d) argumenta que é na cultura e nas classes oprimidas que encontramos elementos sincreticamente confundidos na cultura dominante, tal sincretismo é reflexo da resistência dos oprimidos à dominação cultural da elite ilustrada. “De um lado, está o sistema introjetado; de outro, está também o mais crítico do sistema” (p.275).

Desprezadas, essas culturas marginalizadas sobreviveram na obscuridade e no desprezo das elites modernizadas, enquanto exterioridade. Oprimidas no sistema-mundo, as classes populares são alterativas e livres nos momentos culturais desprezados pelo ideal dominador, tais como: a vestimenta, o folclore (que do ponto de vista das classes populares não é visto como tal, e sim como cultura), as festas, as organizações sociais, a comida e a música. No entanto essa exterioridade cultural não é uma identidade imutável, pois vem se modificando diante da própria modernidade, a mesma possui o sentido de processo e crescimento, mas sempre se mantida como exterioridade (DUSSEL, 2005a).

Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais [...] são formas de resistência que reivestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (GROSFUGUEL, 2010, p.478).

De acordo com o autor, para um projeto de libertação cultural é necessário separar o que há de crítico e de comprometido nessa cultura, pois mais do que criar símbolos ela é

memória, e por sofrer a exploração na carne não esquece quem é aquele que explora e suga seu sangue. Essa cultura não é subalterna ou inferior, é na verdade o “[...] centro mais incontaminado da resistência do oprimido contra o opressor” (DUSSEL, s/d, p.277).

Por isso a afirmação de uma identidade reativa frente à modernidade é algo fundamental ao processo de libertação. Essa afirmação da exterioridade desprezada exige o autodescobrimento do próprio valor, e isso é condição imprescindível às culturas pós-coloniais na luta para uma efetiva descolonização, ou melhor, descolonialidade.

Nesse sentido Dussel (2005a) propõe a trans-modernidade, como projeto de implementação crítica que supera o conceito de pós-modernidade, pois o mesmo, em última instância, reflete a perspectiva europeia de modernidade.

De acordo com Dussel (2005b) a realização de um projeto de libertação é imprescindível à negação e superação dos mitos da modernidade que justificam ações de violência e opressão como um mal necessário e inerente a mesma, e inocentam os responsáveis por tais ações responsabilizando as próprias vítimas que as sofrem. De acordo com o autor, somente uma interpretação eurocentrada do citado fenômeno permite compreender como emancipação e desenvolvimento as ações que, na verdade, visam o ocultamento do outro, da outra face que, embora seja marginalizada, é necessária para a efetivação do projeto moderno europeu, como foram: os índios exterminados, os negros escravizados, as mulheres oprimidas, a cultura popular desqualificada e a população alienada pela cultura do opressor.

A proposta de um projeto trans-moderno tem em sua intencionalidade fundante a libertação, por isso a transmodernidade evidencia os aspectos que se encontram além das estruturas valorizadas pela cultura moderna europeu-norte-americana, que se encontram latentes nas culturas não-européias e que as movem no caminhar em direção de uma utopia pluriversa (DUSSEL, 2005a).

Sobre o sonho plural, o autor alerta para a questão do diálogo multicultural, pois o mesmo é muitas vezes exposto como algo fácil, mas tal compreensão só é possível diante de uma ingênua, ou cínica, suposição de simetria entre as culturas, e afirma que: “nenhuma cultura tem assegurada de antemão a sobrevivência” (p.12). Deste modo uma cultura milenar pode tanto desaparecer quanto desenvolver-se ainda mais devido ao enfrentamento com outra cultura (DUSSEL, 2005a).

Diante disso torna-se importante considerarmos a América Latina desde um contexto histórico globalizado em que as culturas inevitavelmente enfrentam-se nos mais distintos aspectos da vida cotidiana, dentre os quais estão a comunicação, a educação, a ciência, a economia, a política de expansão ou de resistência cultural ou mesmo militar, pois assim se evidencia a assimetria existente entre os sistemas culturais nas relações que se dão entre o centro e as periferias do sistema mundo (DUSSEL, 2005a).

Nesse sentido um diálogo intercultural crítico tem que ser transversal e distinto do diálogo estabelecido entre eruditos dentro das instituições acadêmicas forjadas sob cultura dominante, ou seja, deve ser um diálogo que não suponha a ilusão de simetria entre as culturas e, por isso, se estabeleça de periferia a periferia, a partir de suas lutas feministas, antirracistas e anticolonialistas e devendo ser realizado “[...] entre os ‘críticos da periferia’, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar a um diálogo Sul-Norte” (DUSSEL, 2005a, p.23).

Para Dussel (2005a):

Ao poder fecundar-se transversal, mutuamente os pensadores críticos da periferia, e dos espaços de “fronteira” como fruto do diálogo intercultural; ao poder organizar redes de discussão de seus problemas específicos processo de autoafirmação se transforma em uma arma de libertação. Devemos informar e aprender dos fracassos, das realizações e da justificação ainda que teóricas dos processos de criação frente a globalização da cultura europeu-norteamericana, cuja pretensão de universalidade a que se desconstruir a partir da multifocalidade óptica de cada cultura (p.24).

Assim o conceito de transmodernidade significa a irrupção da exterioridade alterativa de culturas em processo de desenvolvimento que assumem os desafios que a modernidade às impõe. Uma futura sociedade trans-moderna deve assumir as positivities da modernidade avaliando as mesmas desde critérios estabelecidos pelas distintas culturas universais e afirmar e autovalorizar as positivities presentes na exterioridade até então negada e desprezada pela modernidade (DUSSEL, 2005a).

Entretanto um projeto como esse necessita de tempo, inteligência, investigação e solidariedade, mesmo porque essa proposta de resistência cultural envolve, além do enfrentamento com elites das culturas dominantes, a luta contra a colonialidade sustentada pelo eurocentrismo introjetado nas elites da própria cultura.

Lembramos com Freire (2005a) que somente o oprimido pode ao libertar-se, libertar também ao opressor, e também ninguém se liberta sozinho, uma vez que homens e mulheres só se libertam em comunhão, por isso somente em comunhão as periferias do mundo poderão interpelar, libertar-se e libertar a cultura dominante seja ela a ilustrada ou a do centro.

Entendemos, assim como Freire (2000), que dentre os diversos ensinamentos que a trágica experiência colonial nos deu o mais fundamental deles é:

[...] o que deve fundar nossa decisão de recusar a exploração, a invasão de classe também como invasores ou invadidos. É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo e melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes (p.75).

Como nos aponta Freire (2000) “[...] o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente, a partir da compreensão do passado, a superar suas marcas” (p.75). Para pensar a educação é fundamental compreender o contexto mundial e latino americano que estamos inseridos,

assim conscientes de nossa história colonial podemos construir uma práxis de libertação. No caso do presente estudo, buscamos contribuir com reflexões sobre educação, educação escolar e Educação Física em relação ao projeto de libertação latino americano, de modo que nos possibilite um caminhar compromissado em não mais servir ao processo de mitificação, que, segundo Freire (2005a), vem sendo desenvolvido pelas classes opressoras por ser indispensável à manutenção do *staus quo*, como, por exemplo, o mito:

[...] de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocante e irrisório (p.159).

E principalmente combater o mito do heroísmo das classes opressoras, em que estas, de acordo com Freire (2005a, p.159), se autoproclamam “[...] como mantenedoras da ordem que encarna a ‘civilização ocidental e cristã’, que elas defendem da ‘barbárie materialista’”, o que as permitem assumir que, “[...] ‘no reconhecimento de seus deveres’, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela”. Para o citado autor, os conteúdos e métodos da conquista variam historicamente de acordo com os interesses, o que não varia é antialogicidade e a opressão expressa pela necessidade de conquista que garante a existência das classes dominantes.

Nessa perspectiva concordamos com Sérgio (2010) que a Educação Física Escolar, foco central deste estudo, pode e deve transformar-se em um tempo-espço de conscientização no qual se evidencie a motricidade humana e a necessidade da mesma “[...] na construção da liberdade e da igualdade, no combate às desigualdades e à exclusão, na promoção de um mundo mais justo e mais fraterno” (p.92). Acreditamos juntamente com o autor que o ser humano se move em busca de um mundo melhor e que a Educação Física há

tempos necessita de uma mudança que a permita assumir científica e politicamente o valor humano e, tendo dentre outras coisas a solidariedade, a democracia e uma sociedade igualitária como meta do conhecimento científico. Nessa perspectiva ao mesmo tempo em que ação se torna conhecimento, o conhecimento se torna ação em busca do ser mais.

A Educação Física compromissada com a conscientização das ações, ou seja, da motricidade humana, recusa qualquer determinismo ou dogmatismo, pois todo o ato é anseio a transcendência e como tal é emergência de esperança para quem o expressa, pois sempre existe intencionalidade de superar a ordem estabelecida, principalmente para os pobres e explorados, que como os povos latino-americanos, desejam ardentemente uma práxis emancipadora (SÉRGIO, 2009b; 1996).

E é com esse sentido de luta que aportamos teoricamente o presente estudo na Filosofia da Libertação Latino Americana (DUSSEL, 1995; 2012), na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005a) e na Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1991; 1994; 2012), vislumbrando a substituição da ética do mercado pela ética universal do ser humano: a ética da Vida!

Educação: um olhar a partir das práticas sociais

Um quefazer permanente

[...] não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p.23).

O ser humano tem na historicidade o sentido de ser, pois se percebendo existindo no tempo-espaço relaciona as experiências que encarna no contexto de mundo, criando e recriando ações diante da necessidade de responder aos desafios que se colocam.

Objetivando a si mesmo nessa busca pela superação dos desafios o ser humano projeta-se ao mundo, lança-se à transcendência e com isso distingue-se dos demais seres pela

exclusividade de sua produção cultural e histórica que transforma o mundo e a si mesmo (FREIRE, 2001; 1992).

De acordo com Freire (2001) foi:

[...] experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo (FREIRE, 2001, p.68).

O ser humano temporalizado conscientiza-se de sua finitude e de sua inconclusão e se insere num permanente movimento de busca, abre-se ao mundo e aos outros para poder continuar sendo, mais que isso, *ser mais* do que vinha sendo.

Freire (2005a) nos alerta que o citado movimento de busca só se justifica quando se dirige ao *ser mais*, ou seja, à humanização de homens e mulheres que é em si a vocação histórica e ontológica destes. Por isso, essa busca que se fundamenta na comunhão e na solidariedade, e é impossível de dar-se nas relações antagônicas existentes nos contextos de exploração entre opressores e oprimidos.

Para Boff (2003) o ser humano se encontra na natureza, como parte dela, porém ele também se vê de frente a ela, com a possibilidade de intervir nela, assim ele co-pilota o processo de evolução em que ele também se insere e co-evolui, o que o torna co-responsável pelo citado processo, e também determina a dimensão ética de ser humano. No mesmo sentido Freire (1996) afirma que é justamente esta nossa capacidade de decidir, de optar, de intervir no mundo que nos torna seres éticos, dando-nos inclusive a possibilidade, e nunca o direito, de transgredir a essa dimensão ética, que nos coloca como co-responsável pelo desenvolvimento da vida.

Boff (2003) afirma que é justamente por isso que a opressão e a exclusão podem emergir no nível do humano, pois os seres humanos tanto podem interferir na natureza potencializando virtualidades existentes, como também podem, ativando suas potencialidades destrutivas, intervir freando, frustrando e destruindo tais virtualidades provocando vítimas. Nas palavras do autor: “Ele pode ser o anjo bom, o guardião e o jardineiro como pode ser o satã e o destruidor da terra” (p.48). Segundo o mesmo autor existem duas tendências básicas dentre os seres vivos: a da autoafirmação e a da relação com os outros, de modo que, qualquer ruptura no equilíbrio entre tais tendências gera “vitimação”. Se imperar a autoafirmação (princípio do capitalismo expresso pela vontade de acumulação privada), o ser ou sistema submete ou elimina tudo que possa significar alguma limitação, inclusive daqueles que, em verdade, depende para subsistir.

Entendemos, assim como Freire (2005a), que ninguém pode *ser mais* proibindo que outros também sejam, pois: “O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização” (p.86). De acordo com o autor é precisamente diante da necessidade mínima de um ter para ser, que o *ter* exagerado de uns poucos obstaculariza o *ter* e o *ser mais* de muitos.

Para Freire (2005a) tanto a humanização quanto a desumanização fincam suas raízes na inconclusão e no movimento de busca do ser humano, pois sendo esta possibilidade, é também possibilidade histórica seu caminhar que pode levá-lo a humanização ou a desumanização. No entanto, apenas a humanização é vocação ontológica do humano e esta só se afirma na liberdade, na justiça e na valorização do ser humano, o que implica numa luta para garantir às mínimas condições materiais e imateriais necessárias a existência. A desumanização afirma-se pela busca do *ter mais*, e implica o *ter* e *ser menos* de pessoas que têm sua humanidade negada nas injustiças, na exploração e na violência. O movimento de

busca que se verifica no *ter mais* que proíbe o oprimido de *ser* também desvia o opressor de sua vocação ontológica para o *ser mais* (FREIRE, 2001; 2005a).

A desumanização é o processo que faz com que os seres humanos vivam no mundo, tendo este como mero suporte, não mais intervindo e transformando-o eticamente, e sim, adaptando-se a ele em sua realidade ideologicamente apresentada como inexorável. Nesse sentido a desumanização atinge tanto as pessoas oprimidas, que buscando sua sobrevivência se adaptam a realidade opressora, quanto as que oprimem, pois estas também se adaptam a realidade e a sustentam por opção, uma vez que são favorecidas por ela. Estas últimas, vivendo essencialmente sob a tendência da autoafirmação, se negam a uma autêntica relação com as demais, tomando-as como objetos e agindo em benefício próprio, transgredindo a ética que coloca a humanidade como co-responsável pela existência da vida.

A humanização realiza-se na intersubjetividade, processo histórico pelo qual homens e mulheres se constituem e reconstituem na mediação humanizadora do mundo (FIORI, 1991). Diante disso, qualquer relação que se estabeleça entre duas pessoas em que não se estabeleça a intersubjetividade, será em si desumanizante, uma vez que esse diálogo entre as consciências, chamado intersubjetividade, não se estabelece quando uma das pessoas envolvidas objetiva e coisifica a outra.

Vale resaltar que, mesmo quando tratamos de humanização e desumanização, não existe a possibilidade de elaborarmos uma escala que classifique ou qualifique as pessoas em mais ou menos humanas, ou mesmo como inumanas. Ambas compõem a existencialidade humana e nem uma delas se concretiza completamente, pois, por ser possibilidade, o ser humano sempre poderá transgredir sua ética e, do mesmo modo que, de acordo com Fiori (1991), não existe dominação capaz de coisificar totalmente o ser humano.

Embora sejam possibilidades históricas, a humanização não pode ser compreendida como algo dado, tampouco a desumanização, uma vez que, devido à

complexidade da relação natureza-cultura, o ser humano não apresenta um único ponto determinante fixado na espécie, como acontece com os animais que têm o mundo como simples suporte, pois “ao inventar a existência, com os ‘materiais’ que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a *possibilidade* que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela” (FREIRE, 2001, p.66).

Nessa perspectiva a história não se constitui como um *a priori*, pois a inconclusão natural do humano impossibilita sua determinação. Enquanto potência o humano apresenta inúmeras possibilidades em sua existência, e essas envolvem projetos, sonhos, desejos, necessidades, riscos, inclusive o de ser ou não-ser, o de odiar e o de amar, o de oprimir e ser oprimido e o de libertar-se. Não teríamos motivos para falar de educação se a existência humana não envolvesse tais possibilidades, e é por isso que, diante destas, a educação não pode ser neutra, pois enquanto ação humana ela revela sonhos, valores, desejos, projetos e estes se identificam ou não com a vocação ontológica humana. Segundo Freire (2001) “Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la” (p.69).

A educação gesta-se ao longo da história da humanidade enquanto vocação natural, como processo permanente de formação, de aprendizagem, de conhecimento, resultante da curiosidade, da incompletude, da ação e reflexão humana ao mundo, o que nos leva a compreender a educação e o conhecimento como produção social de cultura. Nas palavras de Freire (2001) “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira” (p.21).

Entendemos assim como Freire (2001) que a educação não é permanente porque determinada opção política e ideológica determine, pois sua condição permanente emerge da

consciência da incompletude que permitiu ao ser humano saber que sabia e com isso saber também que podia saber cada vez mais.

Assim, ensinar e aprender são processos presentes em todas as manifestações humanas, não se restringindo a prática educativa de escolarização ou formação acadêmica como comumente somos levados a crer. Nesse sentido Freire (2001) nos alerta que quando questionados sobre nossa trajetória, centramos nossas referências principalmente nos cursos realizados e em nossa formação acadêmica e, deixamos de fora todo o restante dos nossos momentos em que aprendemos durante a vida, como se as experiências, desejos e sonhos que nos moveram durante a infância e juventude, por exemplo, nada contribuíssem para o que somos hoje, profissionalmente ou não.

Lembramos com Freire (1996), que foi aprendendo socialmente que a humanidade descobriu a possibilidade de ensinar. Segundo o autor, recordar isso é necessário para que possamos dar a devida importância às experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, lazer e até mesmo dentro da própria escola nas salas de aula, recreios, pátios, onde os mais variados gestos das pessoas que dela fazem parte se cruzam repletos de significação.

Freire (2001; 1994) nos auxilia em nossa compreensão de educação quando evidencia sua experiência relatando a trajetória pela qual se formou educador. Segundo ele, não havia nascido predestinado para ser professor da maneira que era, mas que na verdade havia se tornado assim pela sua experiência, por toda ela, e não apenas seus títulos acadêmicos. Ele aponta que foi fundamental a reflexão sobre sua ação, a leitura crítica de textos teóricos, bem como a observação de outras práticas e também das práticas de outros sujeitos. Porém, o autor afirma ainda que tão fundamental para sua formação de educador foram, além dos citados estudos e observações, suas experiências de infância. Nas palavras do autor:

Como não perceber, por exemplo, que de minha formação profissional faz parte bom tempo de minha adolescência em Jaboatão, perto do Recife, em que não apenas joguei futebol com meninos de córregos e de morros, meninos das chamadas classes menos afortunadas, mas também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer. Algumas opções radicais, jamais sectárias, que me movem hoje como educador, portanto como político, começaram a se gestar naquele tempo distante (FREIRE, 2001, p.80).

No mesmo sentido contribuem para nossas reflexões Oliveira et al. (2009) afirmando que as pessoas se formam em todas as experiências de que participam, em contextos diversos, ao longo de sua existência, interconectando o aprendido em uma situação com o que aprendem em outra, significando e dando sentido ao processo de aprendizagem. Dessa maneira, o aprendido em casa, na rua, nos bares, nas viagens, assim como em todo e qualquer lugar por onde transitamos, serve como referência para novos aprendizados, incluindo aqueles que o ensino escolarizado visa proporcionar. Porém, é comum o entendimento de que nas práticas sociais que ocorrem em ambientes não-escolares, ou não institucionalizados, nada se aprende ou que se aprendem apenas valores negativos ou coisas sem importância, não sendo reconhecidos como conhecimentos academicamente qualificados.

Por sermos seres curiosos em permanente busca, abertos ao mundo e aos outros, nos arriscamos, aventuramos, aprendemos, ensinamos, conhecemos, enfim, educamo-nos uns aos outros, e, como seres conscientes de que: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2001, p.79).

Práticas sociais e processos educativos

Um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação desumanizar-se [...] Por isso, digo [...] que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. Esta vocação para *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia (FREIRE, 2001, p.10).

Entendemos a educação a partir de Freire (1996; 2001), Fiori (1991a; 1991b), Oliveira et al. (2009) e Gomes (2005) como um processo amplo pelo qual constituímos nossa

humanidade, e que tal processo se desenvolve em diversos espaços sociais como: escola, família, comunidade, ruas, movimentos sociais, trabalho, lazer etc. Entendemos que os citados espaços abrigam as mais distintas práticas sociais, e que estas desencadeiam processos que permitem aos envolvidos se educarem. Nessa perspectiva a escola é apenas um espaço específico de formação inserido nesse amplo contexto educativo.

Acreditamos que as pessoas educam e se educam nas práticas sociais de que participam, pois, conforme Fiori (1991a), a educação é: “[...] processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência” (p.80).

Partimos do fragmento citado a fim de apresentar a compreensão sobre prática social, que identificamos como exercício da existência humana, como práxis, entendida como ação no mundo, mundo este que é histórico, social e culturalmente produzido, reproduzido e transformado por homens e mulheres, que inconclusos, são ao mundo em busca de *ser mais*.

Oliveira et. al. (2009), contribuem para tal compreensão afirmando que:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes [...] em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (p.4).

Partindo da premissa de que a formação de homens e mulheres ocorre no convívio com outras pessoas nos mais variados ambientes, e que este convívio desencadeia processos educativos, concordamos com Oliveira et. al. (2009) quando afirmam que os processos educativos que se desenvolvem nas práticas sociais favorecem o aprendizado de posturas, atitudes e valores construídos, aceitos e ensinados em dado grupo ou comunidade.

Práticas sociais estão inseridas em culturas e se concretizam nas organizações sociais que permitem, tanto ao indivíduo quanto à coletividade, a sua construção, podem se

constituir em ações que visam à transformação da realidade de opressão, ou em ações que busquem a manutenção do *status quo*, possibilitando desta forma tanto um enraizamento como um desenraizamento, ou a necessidade de um novo enraizar. Os atores pertencentes a estas práticas, por opção ou compulsoriamente nelas inseridos, são participantes e constituintes das relações sociais, étnico-raciais, de gênero entre outras, que permitem a apropriação de valores e comportamentos referentes a seu contexto, tempo e lugar, seja ele de luta pela existência e humanidade, ou de dominação e exploração (OLIVEIRA et. al., 2009).

Nessa perspectiva, toda e qualquer prática social desencadeia processos educativos, mesmo as práticas mais opressoras, dentre as quais podemos citar como exemplo a escravização dos povos africanos. No entanto, tais práticas de opressão não desencadeiam apenas processos educativos desumanizantes, favorecendo a aprendizagem de valores que justificam a violência, a opressão e a adoção de atitudes que produzem e reproduzem as citadas práticas, pois como nos lembra Fiori (1991a), não existe prática capaz de coisificar completamente o ser humano. Assim, mesmo as práticas sociais de opressão desencadeiam também processos educativos humanizantes, normalmente vinculados ao processo de resistência que se estabelece entre os que sofrem a violência dessas práticas. Um exemplo disso é a luta do movimento negro que, originada na resistência a escravização, no ano de 2003 conseguiu, por meio da Lei 10.369, garantir o ensino de conteúdos relativos da história africana e afro-brasileira nas escolas. A praticamente inexistência desses conteúdos nos currículos contribuía com o processo histórico de desumanização da população afro-brasileira, uma vez que, na escola, lhes era imposto um currículo que não considerava e nem valorizava sua cultura de origem e as contribuições desta na construção do Brasil. Lembrando que a escola sendo um espaço prioritariamente educativo deveria desenvolver apenas processos educativos voltados à humanização das pessoas. Nosso intento aqui não é afirmar que qualquer prática serve, seja ela opressora ou não, o que queremos enfatizar é que a

possibilidade de transformação sempre existe, diante disso, repensar a prática também deve ser algo permanente, pois é fundamental para manter a coerência das práticas que visam processos de humanização.

A ação no mundo é condição existencial humana, assim como os processos educativos decorrentes destas. No entanto, estes processos educativos podem atuar tanto no sentido da humanização, quando orientam as ações humanas em direção sua vocação de *ser mais*, quanto no sentido da desumanização, quando os valores produzidos e reproduzidos desviam os seres humanos de sua vocação ontológica. Dentro das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar essas relações se mantêm e o currículo, considerando este em suas dimensões explícita e oculta, pode formar para a liberdade e desenvolvimento humano ou encaminhar nossas ações a um individualismo e egoísmo que só se satisfaz na exploração e opressão de nossos semelhantes.

É partindo da compreensão de que a educação é um processo amplo e que envolve os aprendizados oriundos dos mais diversos contextos, que sentimos a necessidade de destacar a importância de buscar compreender a educação brasileira inserida no contexto latino americano e também mundial. Nessa perspectiva, o mundo se apresenta como uma grande escola onde estamos o tempo todo aprendendo, porém, como nos alerta Galeano (2011), é preciso lembrar que a atual escola do mundo:

[...] trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua [e] os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira (p.11).

Observando a citação anterior, não é difícil reconhecer no contexto mundial quais nações representam o grupo dos meninos ricos e o dos meninos pobres, e que ensinamentos são destinados a cada um desses grupos. Segundo o autor a escola do mundo está ao avesso, pois ao invés de educar ela nos adentra a ver os nossos semelhantes como ameaça e nos

conduz a solidão que nos ensina a padecer da realidade e desistir de transformá-la. Ela nos faz esquecer o passado como se o mesmo não tivesse importância, ao invés de ensinar-nos a escutá-lo no auxílio da construção do presente e na projeção de um futuro melhor (GALEANO, 2011).

No entanto, o próprio Galeano (2001) nos conforta e motiva lembrando que não existe “[...] desgraça sem graça, nem cara que não tenha coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola” (p.8), nem mesmo na escola do mundo.

Por isso, sob a ótica das práticas sociais, concentramos nossos esforços, assim como Oliveira et al. (2009), buscando contribuir com intervenções em processos educativos presentes em nosso continente, no caso específico deste estudo, nos que emergem da prática social da Educação Física Escolar, visando um projeto de libertação que permita aos povos latino americanos superarem a espoliação material e cultural que instalada pelo colonialismo ainda nos mantém imersos nele.

Acreditamos, assim como Freire (2001), que para os seres humanos se moverem na direção da realização de sua vocação original:

[...] é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu (p.11).

Dussel (s/d) também alerta nesse sentido e indica que a formação dos operadores da dominação, dos dominados e dos libertadores não depende em seu todo dos “métodos pedagógicos” que se usam, fundamenta-se prioritariamente no *pro-jeto* do sistema pedagógico, que é o *poder ser* na totalidade vigente, opressora, ou futura, em um *pro-jeto* de

libertação. Por isso quando falamos em educação, devemos deixar bem claro nossa opção política.

Para um ensinar e aprender de outro mundo: uma outra escola

Quando entro,
 A escola, pronta
 As aulas, prontas
 As atividades, prontas
 Os programas, prontos
 A avaliação, pronta.
 Percebo, então
 Que um outro está ali
 Não eu!
 [...]
 Que bom seria se a escola
 Não me impusesse uma segunda natureza
 Me assistisse para eu mesmo me recriar
 Que bom seria se a escola
 Deixasse o outro de lado
 E me abraçasse, eu mesmo
 Em minha identidade inelidível (O outro da escola – Moacir Carneiro).

Essa situação controlada em que tudo já se encontra pronto fundamenta-se no método de confinamento e engorda que vem sendo aplicado indiferentemente à “porcos, galinhas e crianças” (FREIRE, 1993, p.109). O espaço escolar, racionalizado com base nessa lógica simplificadora, busca desenvolver crianças inteligentes e produtivas no menor tempo e com menor custo possível, adotando programas pré-estabelecidos e uma pedagogia da transmissão que, tendo como princípio o ensino do medo de errar, mata a curiosidade e a criatividade apresentando respostas enfadonhas, porém cientificamente elaboradas, para todas as perguntas, até para as que nunca foram feitas.

Quando assumimos a educação em uma perspectiva que se opõe a anteriormente citada, entendendo-a enquanto um processo permanente de formação, torna-se imperativo que a escola considere tal caráter, pois, se aprendemos interconectando saberes, ou seja, integrando os conhecimentos adquiridos em nossa experiência de vida com as novas situações de aprendizado, torna-se imprescindível conhecer e, mais que isso, reconhecer esses saberes

que, produzidos em outros espaços, chegam a escola com educandos e educandas, bem como com seus familiares e os diversos/as profissionais da escola que compõem a comunidade escolar. A esse conhecimento proveniente de experiências já vividas que cada um traz consigo Freire (2005a; 2005b; 1996) chama de “saber de experiência feito”. O autor utiliza tal denominação para trazer a tona um tipo de conhecimento que na perspectiva científicista é tido como um não saber. Com isso o autor justapõe saber imediato advindo da vida cotidiana ao saber sistematizado cientificamente, desmistificando a ideia de cultura como sinônimo de erudição, relativizando os saberes a partir do conceito antropológico de cultura, o qual possibilita a compreensão de que não existe nem ignorância e nem saber absolutos.

Outro autor que contribui para nossas reflexões sobre o saber de experiência é Larrosa Bondía (2002) afirmando que:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. [...] Por isso também, o saber de experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (p.27).

Nessa perspectiva a experiência é o que *nos* passa e não o que *se* passa. Isso significa que muitas coisas podem passar por nós. No entanto, algo só nos passa quando encontramos sentido entre as coisas que já nos passaram e as coisas que passam por nós no presente. E aprender, ou conhecer, é em si dar sentido as coisas que interrogamos.

O que acontece com grande frequência nas escolas, e também nas aulas de Educação Física, é que os saberes de experiência feitos em espaços e tempos não-acadêmicos ou não-institucionalizados são negligenciados. Nesses espaços fala-se prioritariamente sobre o ensino dos conteúdos expressos no currículo explícito já institucionalizado, e preocupa-se, a escola, com as avaliações de desempenho que são realizadas pelas instâncias hierárquicas superiores. Mas infelizmente, ao negligenciar a experiências de educandos e educandas, estas

instituições revelam seu projeto de mundo com sua concepção de ensino como pura transferência de saber, que considera os educandos como recipientes vazios a serem encheidos de conteúdo e na qual pouco importa a forma, a metodologia ou o processo de aprendizagem, pois o que vale é a quantidade de conteúdo depositado.

Acreditamos que qualquer prática que se pretenda educativa, como é o caso das que se desenvolvem na escola, devem superar os limites do adestramento e da prática bancária. Esta última, segundo Freire (2005a), é aquela onde os estudantes assemelham-se a contas em que professores e professoras realizam depósitos constantes e ao final de determinados períodos, tiram extratos (provas) para averiguar o quanto seus depósitos renderam.

Entendemos que uma prática de Educação Física afinada a um projeto de libertação deve valorizar o “saber de experiência feito”, e tê-lo como um dos princípios fundamentais para o ato de educar e educar-se. Sobre isso Freire (2005b) nos aponta:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuntos (p.85).

Como aprendemos partindo do que conhecemos, o diálogo entre educadores/as e educandos/as é fundamental para compreender a relação que cada educando/a estabelece com o mundo, com os/as outros/as e com os conteúdos a serem desenvolvidos, a fim de propiciar vivências que permitam aos/as educandos/as estabelecerem uma relação de intimidade entre o *saber de experiência feito* e os saberes curriculares para garantir a significação do processo educativo. Por isso, uma educação compromissada com a libertação:

[...] coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela

saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.30).

É importante destacar que esse respeito ao saber de experiência não deve partir apenas do educador ou educadora e nem estagnar-se na relação educador/a-educando/a. Na verdade fomentado pelo corpo docente, estes saberes devem ser compartilhados e respeitados por todas as pessoas envolvidas, possibilitando além da educação das crianças, a potencialização do aprendizado de toda a comunidade envolvida, afinal a escola é um tempo-espaço que deve assumir-se como uma *comunidade aprendente*, sem restringir-se a satisfação das necessidades de sujeitos individuais, possibilitando, acima de tudo, a organização para luta em busca dos interesses e necessidades do sujeito coletivo que é a comunidade que ela compõe.

De acordo com Freire (2005a) “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p.89). Assim, uma organização comunitária só se estabelece com a ação de todos/as envolvidos/as, pois se a dimensão da ação da palavra for sacrificada o que se estabelece é o verbalismo, o “blablablá”, e este apenas reverbera o que há de mais atual dos referenciais, documentos e teorias de educação, e dele não podemos esperar nem denúncia nem anúncio, pois ao não se comprometer na ação também não o faz com a transformação.

Com base nas reflexões do autor, entendemos que existir humanamente é pronunciar o mundo, é práxis, é transformá-lo, e dizer a palavra não deve ser privilégio de alguns/mas, mas sim direito de todos/as. Precisamente por isso que não é possível dizê-la *pelo* ou *para* os/as outros/as, como um ato de prescrição de quem rouba a palavra aos/as demais, e sim falar *com*, ou seja, em comunhão estabelecendo a intersubjetividade.

Nesse sentido a compreensão de educação por nós assumida propõe que educadores e educadoras substituam o “falar *para*” pelo “falar *com*” (FREIRE, 2005b, p.28)

educandos e educandas, para que em comunhão, todos e todas verdadeiramente aprendam e também ensinem, enquanto constroem e reconstroem o conhecimento.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.26).

Esta relação de comunhão é de extrema importância para o desenvolvimento das pessoas que se integram em determinado contexto educativo. O estabelecimento de uma relação dialógica possibilita que as pessoas se eduquem em um contínuo vir a ser, significativo e motivador, o que é bem diferente do que ocorre em contextos educativos marcados por relações autoritárias e opressoras, nos quais o que ocorre não é educação e sim adestramento.

Fundamental ressaltar que quando defendemos a relação dialógica como princípio para quem se compromete com um projeto de educação libertadora é que o diálogo não deve ser entendido como uma técnica, sobre a qual o educador ou educadora manipula educandos e educandas para aceitar suas prescrições, na verdade, o diálogo deve ser estabelecido horizontalmente, procurando desvencilhar-se das relações de poder para que se efetive em um verdadeiro encontro entre consciências que, mediatizado pelo mundo, tenha em comum a busca do saber agir (FREIRE; 1983; FREIRE, 2005a). Ou ainda como:

[...] algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que [...] nos comunicamos uns com os outros [...] nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber [...] sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p.65).

Assim uma prática educativa que se pretenda libertadora deve construir um espaço de relacionamento dialógico que possibilite o desenvolvimento de ações conjuntas, o estabelecimento de relações de confiança entre os sujeitos, o exercício da práxis, da transformação do mundo e a assunção da vocação humana para sujeito da história, de modo a superar o estatuto de coisa historicamente imposto às classes populares brasileiras pela longa, e ainda presente, condição de exploração e violência decorrentes do autoritarismo e do paternalismo reflexos de uma herança colonial e escravista.

Para alterar esse quadro não basta apenas democratizar o acesso incluindo os oprimidos no sistema educacional elaborado pelos opressores, pois segundo Fiori (1991b):

No caso específico da escola, não se trata, portanto, de integrar nela os que, até agora, foram dela marginalizados, mas de reintegrá-la ao processo totalizante da cultura, cujos fios elementares se entrelaçam na produção material da existência. Não se trata somente de trabalhar na escola e de fazer os escolares trabalharem fora da escola. Trata-se de algo mais fundamental, como reintegrar a escola no processo global de trabalho, construtor e transformador do mundo humano (p. 88).

De acordo com Dussel (1995) uma filosofia a favor da libertação deve ter a cotidianidade como ponto de partida, pois a mesma é a própria prática, ação, existência e segundo o autor, precede a razão, ou a atitude teórica, por isso a necessidade de partir da existência, da percepção, rompendo com o modelo científico vigente, no qual se privilegia a teorização.

Acreditamos, assim como Fiori (1991b), Freire (2005a) e Dussel (s/d), que é nas práticas sociais dos marginalizados e desqualificados pela totalidade vigente que encontramos a cultura popular e nessa o contraponto à cultura ilustrada. Nessas práticas, embora existam contradições internas geradas pela introjeção da ideologia do opressor, as pessoas envolvidas têm maiores possibilidades de se assumirem enquanto sujeitos da ação empreendida e de superarem a condição de objeto, o que ocorre inversamente em práticas institucionalizadas pelas instâncias dominantes da sociedade. Toda prática possui em si um núcleo de resistência,

mesmo nas institucionalizadas como é o caso da escolarização, sempre existem brechas estruturais que nos permitem resistir e lutar, porém são nas práticas dos grupos marginalizados que existem maiores brechas devido a um menor poder estrutural, e isso favorece o desencadeamento processos educativos humanizantes, que podemos vislumbrar quando observamos cuidadosamente os processos educativos que compõem tais práticas, a fim de identificar suas contradições e reconhecer os elementos que favorecem a transformação da realidade, elementos esses que podem favorecer o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem na educação escolar. De acordo com Oliveira et al. (2009) a partir dos resultados de investigações realizadas nas mais distintas práticas sociais pode-se “[...] contribuir para processos educativos em escolas de diferentes níveis de ensino, uma vez que os procedimentos para aprender que empregamos no dia-a-dia fora do ambiente escolar são a referência de que nos valemos para nos apropriar de tudo que a escola se propõe a nos ensinar” (p.1).

Nesse sentido, recorremos a algumas pesquisas realizadas em práticas sociais para observarmos a convergência de elementos significativos nas práticas analisadas que nos auxiliasse a pensar os processos educativos escolares, especificamente os referentes às aulas de Educação Física. Citando alguns exemplos temos: a pesquisa de Cherfem (2009) que investigou a prática de um grupo de mulheres marceneiras pertencentes a um assentamento rural, em que a solidariedade, cooperação, respeito e trabalho coletivo foram elencados como potenciais transformadores da realidade.

Em outro estudo, Joly (2007) pesquisou a prática de uma orquestra e identificou entre os participantes diversos processos educativos do fazer musical que foram favorecidos pelo convívio em grupo. Segundo declarações das pessoas envolvidas, a criação de vínculos de amizade potencializaram aprendizagens e a troca de experiências, na medida em que, respeitando uns aos outros os membros do referido grupo se sentiam a vontade para se

arriscarem na execução das músicas sem medo de errar, pois sabiam que poderiam contar com a paciência e ajuda dos demais colegas.

Pesquisando com um grupo de dança de rua, Ribeiro Junior (2009) identificou como principais processos educativos da prática da dança de rua o “fazer com” e o “fazer fazendo” dentre os quais o pesquisador destacou o amor, a confiança, o respeito, a solidariedade e a responsabilidade, como alguns dos valores que são ensinados e aprendidos no convívio do grupo.

No estudo de Amaral (2010) investigou o olhar de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela UFSCar e que desenvolve em dois tempos: tempo escola e tempo comunidade. A pesquisa levantou, apoiada nas falas das participantes, duas categorias: alteridade e solidariedade. Essas revelaram a importância de tais atitudes no citado espaço de formação, pois o convívio intenso e a abertura ao outro permitiu, no período que ficavam na universidade, que conhecessem a realidade uma da outra, e solidariamente se apoiassem para superar a interdição histórica que vinham sofrendo como população campesina e assim aprendendo muito mais do que o conteúdo previsto no currículo do curso.

Finalizando temos Siqueira (2004) que pesquisou a prática de um grupo de hip hop, nesta destacou-se a união como conceito fundamental para o entendimento do hip hop, pois foi a união que permitiu a tal prática resistir ao constante processo de marginalização a que são submetidas às pessoas participantes. Partindo deste conceito da união são elencadas algumas características essenciais do fazer hip hop do grupo em questão, são elas: amor, atitude e responsabilidade.

Tanto os/as pesquisadores/as quanto os/as participantes, apontam ora como categorias, conceitos ou valores, ora como características, aspectos ou atitudes, os elementos constituintes comuns às práticas investigadas, a saber: respeito, solidariedade, amizade, “fazer com”, união, humildade, amorosidade, responsabilidade e convívio. Em todas essas pesquisas,

os elementos destacados apresentam-se como possibilidades de transformação da realidade e superação frente aos obstáculos encontrados, tanto na atuação em grupo que luta pela realização de um objetivo comum, quanto na formação da identidade dos participantes que integram tais grupos em busca de satisfazer realizações e interesses pessoais.

Esses elementos destacados das pesquisas anteriormente citadas também foram apontados por pais e mães nas entrevistas que realizei em estudo anterior (CARMO, 2008) e também encontrada no trabalho de Lima (2009) que buscou aproximações entre a pedagogia de Freire e a Educação Física. Nessas pesquisas a principal preocupação dos pais, mães e responsáveis, quando questionados sobre o que seus filhos/as deveriam aprender na escola, propunham o desenvolvimento do tema respeito nas aulas. Isso nos indica que existe algo que não vem sendo intencionalizado nos currículos, porém que se revela de grande importância para a comunidade, apontando para a necessidade de nos preocuparmos com a formação ética nos espaços pedagógicos, de contrapor os valores da prática educacional bancária que atualmente permeia as escolas brasileiras.

Assim, se assumimos um projeto de libertação devemos priorizar a educação em detrimento da domesticação que vem sendo gerida pela classe dominante que, assumindo uma que não é a de seu povo e a impondo, dentre outras vias, pelas instituições escolares, tenta matar a criação e aqueles e aquelas que no processo de criar e recriar se fazem e refazem.

Por isso, concordamos com Fiori (1991b) e entendemos que é partindo do reconhecimento das injustiças, que a educação, entendida como movimento libertador, deve se posicionar em favor da classe oprimida, marginalizada e desqualificada, definindo o sentido do processo educativo como libertação, pois se não for libertadora, não será educação e sim adestramento.

Acreditamos, diante disso, que as práticas educativas escolares devem abarcar as experiências existenciais que as pessoas envolvidas trazem consigo de outros espaços e

trabalhar no sentido da afirmação e valorização visando à superação da desqualificação da cultura popular presente nas instituições de ensino. A escola deve aprender com a comunidade tanto quanto a comunidade deve aprender com a escola. Por isso a escola deve incentivar a participação de toda a comunidade na construção de seu projeto educativo, mesmo porque é a ela que a instituição deve servir. Para Fiori (1991a):

[...] a instituição escolar, durante largo tempo, segrega o educando da elaboração viva da cultura. Nesse mundo da dominação, ele é um objeto a mais a ser plasmado, segundo cânones estabelecidos; não participa da direção do processo histórico-cultural, nem, inclusive, de sua história escolar. A rebelião de grande parte da juventude atual, contra a escola, talvez radique numa consciência, cada vez mais clara, de que o sistema só lhe permite participar da construção do mundo quando a considera preparada para fazê-lo nas exatas medidas de seus interesses, isto é, dos interesses dos grupos e classes dominantes (p.81).

De acordo com Freire, (2005c) a escola pública não anda bem, porque, como muitas pessoas gostariam e insinuam, faz parte de sua natureza ser assim, ela está assim, sobretudo, por conta do descaso que as classes dominantes brasileiras têm pelo que é do povo.

Por isso, tenho-me referido à necessidade de mudar “a cara da escola” [...] porque tenho certeza de que a escola que expulsa os alunos (isto tem sido chamado de “evasão escolar”), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem um “cara” de que se possa gostar e manter (FREIRE, 2005c p. 98).

Segundo o autor, para mudar a “cara da escola” deve-se fazer, de forma competente, tudo o que for possível para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar, e dentre as transformações necessárias evidencia: “Reformulação do currículo, participação popular na vida da escola, associação de pais, conselhos de escola etc” (FREIRE, 2005c, p.53).

Nesse contexto destacamos que os familiares dos/as estudantes, bem como os/as funcionários/as da escola sem formação pedagógica (acadêmica), pouca ou nenhuma oportunidade possuem para participar da construção do projeto educativo do local onde

trabalham ou onde seus filhos e filhas estudam, pois na compreensão academicista do corpo docente e administrativo de muitas escolas, estas pessoas não estão preparadas para participar e pouco tem a contribuir, acreditando que as melhores decisões e escolhas são tomadas quando ficam a cargo de especialistas (pedagogos, licenciados e administradores).

Para Freire (2005c) a democratização da escola será impossível enquanto não se “[...] superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres”, sem superar os preconceitos contra a linguagem, sua cultura [...] Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela (p.127)”. E, nesse sentido, participar, segundo o mesmo autor, implica em discutir, em ter voz na política educacional das escolas e na organização de seus orçamentos (FREIRE, 2005c).

A base para uma prática educativa libertadora está em educando/as-educadores/as, educadores/as-educandos/as e educandos/as-educandos/as, romperem com os esquemas verticais que estruturam as práticas educativas bancárias, superando assim a contradição entre educador/a e educandos/as.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005a, p.79).

Destacamos que o ensinar-aprendendo-e-aprender-ensinando não se restringe a relação educador/a-educando/a, pois em um projeto educativo libertador isso deve extrapolar o relacionamento em sala de aula, entre professores/as e estudantes, para potencializar a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar tais como: pais, mães, professoras/os, funcionárias/os e estudantes. Inclusive, Freire (2001) escreve que as cidades são educativas, e lembra que elas o são, independentemente de nosso querer ou desejo, podemos dizer assim que também são as escolas. Trazemos essas reflexões para lembrar que

as escolas formam as pessoas tanto quanto as pessoas as formam, por isso enquanto espaço educativo muito de sua tarefa aporta-se na posição política que esta assume, e enquanto também educanda a escola aprende com a maneira que as pessoas exercem o poder em seu interior, assim uma comunidade criticamente atuante pode educar a escola tanto quanto pode com ela também educar-se, bem como na política das cidades.

Acreditamos com Galeano (2011) na contra escola e com Freire (2005a) em uma educação libertadora, e buscamos com isso uma escola diferente que não adestre, com sua forma bancária e conteúdos ideologizantes, para conformação e imobilismo frente à dominação e opressão existente no mundo. Por isso buscamos efetivar, a partir da Educação Física, por ser nosso principal campo de atuação na escola, uma práxis pedagógica coerente com nossas esperanças, desejos e opção política assumida na luta para fazer o mundo menos feio e injusto. Caminhando nesse sentido, nos inspiramos nos escritos de Paulo Freire empenhamos na construção de uma proposta dialógica para a Educação Física Escolar, em que priorizamos o estabelecimento de relações baseadas na confiança, no diálogo igualitário e amoroso que, a partir do saber de experiência feito, das situações cotidianas comuns ao grupo, favoreçam a promoção da conscientização-libertação das pessoas envolvidas no processo educativo.

Da Educação Física a Ciência da Motricidade Humana

As raízes europeias da Educação Física

A história da motricidade é a historia da própria humanidade, desde os primórdios da existência humana as lutas com animais ou outros grupos, a caça com arco e flecha ou arremesso de pedras, a pesca com arpão, o nado, as corridas, as danças e os jogos compunham ações vinculadas à sobrevivência, a defesa, ou ritos de adoração a deuses. Desse modo, no período denominado pré-clássico, de acordo com Gonçalves Junior (2003), tais manifestações

traduziam-se (por exemplo, entre, Incas, Maias, Astecas, Indus) em cerimônias mítico-religiosas tanto para aproximação com os deuses quanto para a transmissão das tradições e dos ritos entre as gerações, onde as “[...] danças e os jogos desempenhavam função de representação da vida e do mundo” (p.9). Assim, toda forma de movimentação intencional dos seres humanos está intimamente contextualizada ao mundo.

Apesar de todas as manifestações existentes a Educação Física ainda não existia enquanto área do conhecimento, bem como não existia a fragmentação entre corpo e mente/espírito/alma que exigiu a elaboração de uma educação intelectual, outra física e, em alguns momentos históricos, moral.

Tal fragmentação desponta no período clássico na antiga Grécia e no império romano da exaltação do ócio que, enquanto privilégio restrito a determinado grupo de indivíduos, era tido como algo indispensável para a vida feliz e livre. O trabalho passou a ser visto como desonra e degradação e era aplicado como castigo aos escravos e aos pobres. Períodos de luxúria com afirmação dos prazeres e riquezas passaram a fazer parte da cultura grega e também romana, devido a conquista da Grécia pelo império romano. A partir daí as manifestações perdem o sentido original e se transformam em simples espetáculos, em Roma tais espetáculos tornaram-se brutais e sádicos, com morte de homens escravizados que lutavam contra animais ferozes, inclusive com a distribuição de trigo a população espectadora, dando origem a política de pão e circo. Com o advento do cristianismo e o ataque doutrinário ao paganismo, à perversão, à corrupção e à carnificina presentes nos jogos e espetáculos de arena, a política até então empreendida pelo império romano, passou a encontrar forte oposição do cristianismo em ascensão, e os jogos foram suspensos pelo imperador Teodósio após este converter-se ao cristianismo (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Nesse ponto culmina a dualidade entre corpo e alma, e durante toda a Idade Média desenvolve-se uma concepção religiosa que “[...] imprimirá a idéia de que para alcançar a

salvação da alma é necessário mortificar a carne, pois esta era pecaminosa” (p.13). Em tal momento histórico a cavalaria emerge enquanto instituição social e política, que tem seus cavaleiros como representantes de Cristo e da Igreja durante o movimento militar/religioso das cruzadas (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

De acordo com Dussel (2005b) as cruzadas foram às primeiras tentativas da Europa latina se impor para acessar a centro mercantil que se localizava no mediterrâneo oriental, e o fracasso dessas missões manteve a Europa latina na condição de cultura periférica, pois se via isolada pelo mundo turco muçulmano e o império mongol. A saída para Europa latina passou a ser as grandes navegações que culminou com a conquista da América.

E foi com a invasão, sob os princípios do cristianismo no qual estava fortemente presente a fragmentação em corpo e alma, que a visão impura do corpo, da carnalidade se impôs aos povos da América Latina, o que levou ao massacre e ao subjulgo de tais povos e culturas tidas como inferiores por se renderem aos desejos da carne. De acordo com Galeano (2011) não faltaram justificativas ideológicas para converter a sangria e a exploração do Novo Mundo num ato de caridade, ou mesmo em uma profissão de fé. Segundo o autor um vice-rei do território mexicano “[...] considerava que não havia melhor remédio do que o trabalho nas minas para curar a ‘maldade natural’ dos índios. Juan Ginés de Sepúlvida, o humanista, sustentava que os índios mereciam o tratamento que recebiam porque seus pecados e idolatrias eram uma ofensa a Deus” (GALEANO, 2011, p.68). Tais justificativas se apoiavam em documentos como a Bula *Romanus Pontifex*, escrita em 1454, pelo Papa Nicolau V, que, como Vigário de Cristo e possuidor de todas as terras, concedia aos reis de Portugal além de terras, como as que iam do Cabo Bojador e Num até a Índia (MANGONI, 2009), ainda outorgava, a faculdade plena e livre, para agindo em nome de Deus, “[...] invadir, conquistar, combater, vencer e submeter a quaisquer sarracenos e pagãos e outros inimigos de Cristo, em qualquer parte que estivessem [...] e reduzir à servidão perpétua as pessoas dos mesmos”

(SUESS citado por MANGONI, 2009, p.62). Outro exemplo dessa distribuição do poder é a carta de Santa Fé – Granada, que expedida pelo rei, confere a Colombo o ofício de Almirante, o cargo de vice-rei, bem como o direito divino sobre todas as terras descobertas, tudo feito em nome de Nosso Senhor (MANGONI, 2009).

Deste modo, abriram-se as portas para o desenvolvimento europeu, as reconquistas de territórios e o progressivo crescimento mercantil, manufatureiro e também científico. No campo científico emerge com Descartes o cogito cartesiano como princípio que, segundo Sérgio (2007), além de epistemológico é também ontológico pela separação do ser entre a mente, enquanto puro pensamento (*res cogitans*), e o corpo, ordem dos sentido (*res extensa*).

Tal fragmentação coisificou o corpo, como objeto a ser estudado pela ideal científico emergente. O corpo passou a ser visto como máquina, os órgãos se tornaram peças e seu funcionamento comparado ao de um relógio, pois reduzido a simples substância poderia ser estudado sob o mesmo princípio científico que permitia o desenvolvimento das máquinas, princípio este que passou ser visto como única epistemologia válida e a ser aplicada indiferentemente ao estudo da natureza, dos animais e dos humanos. A primazia da razão inaugurada por Descartes tem seu ápice com o movimento iluminista que buscava a verdade sobre o universo humano influenciando a revolução burguesa na França.

Deste modo a doutrina de Descartes se espalhou em diversos níveis do conhecimento e influenciou, e ainda influencia, a concepção de ser humano, mundo e sociedade, e também todas as práticas sociais delas decorrentes. Uma das práticas sociais que nasceram com o racionalismo antropológico-cartesiano foi a Educação Física (PEREIRA, 2006).

A Educação Física nasce efetivamente como um dos produtos do dualismo *res cogitans/res extensa*. E o primeiro filósofo a ocupar-se dela foi o racionalista e teórico político

liberal inglês John Locke, por volta de 1693, em seu livro intitulado *Pensamentos sobre educação*, em que propõe a educação intelectual, moral e física, reforçando o subjugo do corpo a mente, pois a pessoa só poderia realizar as atividades físicas para relaxar o corpo e desenvolver saúde e força após a séria entrega aos estudos intelectuais (SÉRGIO, 1999; 2007; 2005; GONÇALVES JUNIOR, 2003; 2010).

Cabe ressaltar que Locke, um dos grandes colaboradores do liberalismo, que até hoje influencia a organização mundial, pautava suas reflexões na existência de um estado natural de igualdade. Ele argumentava que qualquer pessoa tinha o direito de condenar e agir com violência, se necessário, contra as pessoas que se opusessem a tal estado, estabelecia-se assim um estado de guerra. Essa argumentação, com base no estado natural de igualdade e em uma razão tautológica e simplificadora, permitiu a justificação de atos como a escravidão e exploração terras, pois possibilitavam, por exemplo, compreender as populações originárias latino-americanas como inimigas e instaurar contra elas uma guerra justa, pois as mesmas se opunham a condição natural por representarem um risco ao gênero humano (leia-se: burguesia liberal inglesa), por serem incultas e incapazes de cultivar toda terra que possuíam (DUSSEL, 2007).

Os pensadores liberais clássicos como Locke e Rousseau foram importantes para a formulação das bases da educação que se desenvolveria. Neste modelo educativo as aptidões naturais, os talentos e capacidades eram circunscritas ao âmbito do individual-hereditário-biológico, de modo que a sociedade hierarquizada, fundamental para o processo de produção, era estabelecida com bases no mérito do desenvolvimento próprio e não mais no nascimento como era na sociedade feudal. Com base nesse raciocínio todas as desigualdades e diferenças sociais eram tomadas como naturais e transmitidas geneticamente sem qualquer possibilidade histórica, pois pesquisas científicas demonstravam e ideologicamente confirmavam a superioridade de uns sobre os outros com dados biológicos isolados do

contexto social. As ideias sobre a Educação Física que compunham tal modelo educativo serviram de bases filosófica e pedagógica para o desenvolvimento da mesma durante os séculos XVIII e XIX (SOARES, 1994).

Segundo Soares (1994), tanto Locke quanto Rousseau postulavam uma educação de elite, e na visão de Locke aos ricos deveria se destinar instrução que os permitissem ser governantes de estado e administradores, e aos pobres a instrução teria como finalidade o desenvolvimento da obediência necessária para uma existência virtuosa e manutenção da sociedade.

A partir desses ideais difundidos com a educação liberal intensifica-se a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, com a sobreposição do primeiro sobre o segundo. Assim a Educação Física para o pobre objetivava garantir o vigor físico necessário ao trabalho produtivo e para os ricos era uma recreação formativa, o descanso merecido em prol do trabalho intelectual.

O intenso processo de industrialização e urbanização desenvolve uma progressiva degradação social. As jornadas de trabalho exaustivas, falta de saneamento nas cidades e a miséria gerados pela exploração capital, não eram considerados pela burguesia como efeitos da organização econômica e social, e sim originadas de causas naturais, biológicas, físicas e morais. Assim, sob o discurso científico da medicina social de concepção higienista, desenvolvem-se instrumentos de intervenção visando modificar os hábitos e, por meios de ações normativas e moralizadoras, proclamam a reorganização da família, o afastamento dos vícios e a necessidade de revigorar o corpo e a saúde física na busca por uma assepsia social (SOARES, 1994).

No Brasil, a maior influência da Educação Física está relacionada a escolas europeias de ginástica inspiradas nos ideais iluministas que surgem, principalmente, no contexto das invasões napoleônicas. Diante do avanço francês desenvolveu-se em diversas

regiões da Europa, inclusive na França, um espírito nacionalista e, junto com este, métodos ginásticos com fins de preparação militar, eugênicos visando à regeneração da raça e higiênicos com vistas ao desenvolvimento da saúde e a formação de homens e mulheres fortes, robustos para servir a pátria nas guerras e nas indústrias. As três escolas ou métodos de ginástica que influenciaram a Educação Física brasileira foram o método alemão de Friedrich Ludwig Jahn, o método francês de Francisco Amoros e o método sueco de Per Henrik Ling (GONÇALVES JUNIOR, 2003; SÉRGIO, 1999; SOARES 1994; BETTI, 1991).

Outra grande influência na Educação Física vem do esporte. Segundo Bracht (1998) o grande desenvolvimento do fenômeno esportivo, propriamente após a segunda guerra mundial, foi fator determinante para a absorção ou imposição do esporte à Educação Física.

O esporte desenvolveu-se principalmente na Inglaterra, que diferentemente dos países atacados por Napoleão, anteriormente citados, que desenvolveram os sistemas ginásticos militares, os ingleses, geograficamente protegidos de tais ataques, adotaram o modelo esportivo inicialmente destinado aos estudantes da aristocracia e burguesia industrial em formação e que, posteriormente, a partir das conquistas sociais dos trabalhadores, ficou também acessível à massa trabalhadora. Ancorado nos princípios educacionais liberais o esporte difundiu-se como meio para educar, pois segundo tais ideais a prática esportiva promovia o desenvolvimento de valores como: liderança, lealdade, socialização, cooperação e respeito. Contudo, foi na França que, posteriormente, o esporte ganhou um caráter científico nos estudos da Educação Física, considerando o corpo como uma máquina, tais estudos desenvolveram-se sobre bases exclusivamente fisiológicas (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

A Educação Física Escolar no Brasil

Os subordinados devem obediência eterna a seus superiores, assim como as mulheres devem obediência aos homens. Uns nascem para mandar, outros para obedecer. O racismo, como o machismo, justifica-se pela herança genética: não são

os pobres uns fodidos por culpa da história e sim por obra da biologia. Levam no sangue o seu destino e, pior, os cromossomos da inferioridade costumam misturar-se com as perversas sementes do crime. E quando se aproxima um pobre de pele escura, o perigômetro acende a luz vermelha. E dispara o alarme (GALEANO, 2011, p.45).

O contexto das invasões napoleônicas de certa forma também foi responsável pela vinda dos princípios da Educação Física europeia para o Brasil, pois a história da Educação Física brasileira começou com a vinda da família real portuguesa, que veio para cá com toda a corte para refugiar-se do ataque francês a Portugal.

Dois anos depois da chegada da família real é criada a primeira escola militar a Academia Real Militar (CASTELLANI FILHO, 1991) e foi pela via militar que os métodos europeus e a Educação Física passaram a fazer parte da sociedade brasileira.

No entanto, foi somente depois da independência (1822), particularmente a partir de 1854, que a Educação Física, até então com o nome de ginástica, começou a se difundir com a reforma de ensino do município da corte, na qual a ginástica aparece como matéria obrigatória a ser ministrada no ensino primário e a dança no secundário. Pautado nos princípios higiênicos e militares as atividades ministradas nas escolas atendiam as elites no município da corte, diante da necessidade do fortalecimento da raça branca frente ao grande contingente negro da população, o corpo passou a fazer parte das preocupações das elites dirigentes que, a partir dos conhecimentos gestados na Europa, lançam mão da Educação Física para criar o corpo saudável e robusto para superar o corpo flácido e doentio do sujeito colonial (CASTELLANI FILHO, 1991; SOARES 1994; BETTI, 1991). Destaca-se nesse momento o controle das políticas higienistas e eugênicas elaboradas para desenvolver um equilíbrio de forças entre a população branca e a escravizada de modo que segundo os conceitos higienistas a Educação Física atrelada à educação sexual tornariam homens e mulheres reprodutores e guardiões da raça pura (CASTELLANI FILHO, 1991).

Assim, “[...] a Educação Física no Brasil, quando de suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge com promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 1994).

A sociedade escravocrata resistia à implantação da Educação Física como elemento educacional, mesmo diante dos argumentos científicos dos médicos, pois não queriam ver seus filhos, e principalmente filhas, envolvidos com uma atividade vinculada ao trabalho físico que sempre foi pertinente aos escravos (CASTELLANI FILHO, 1991; SOARES 1994).

Apesar de em 1882 um parecer de Rui Barbosa estender a obrigatoriedade da ginástica a ambos os sexos e níveis de ensino, as aulas ainda ficaram restritas as academias militares e as escolas do município da corte. A partir de 1891 o governo federal identificado com a ideia do progresso e desenvolvimento vinculou tal ideia à necessidade de uma educação estatal para o povo, e se responsabilizou pelo ensino em todo o país. Desde então, até 1930, varias reformas educacionais foram realizadas em diversos estados e em muitas delas a ginástica estava incluída. Sendo somente a partir de 1930, principalmente no período do Estado Novo, que efetivamente a Educação Física ganhou decisivo impulso (BETTI, 1991; SOARES, 1994).

No período de 1930 a 1945, segundo Ghiraldelli Júnior (1988), desenvolve-se no Brasil a Educação Física militarista, esta se distinguia de uma simples prática militar de preparo físico, pois se preocupava “[...] em impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna” (p.18). De acordo com o mesmo autor este modelo também estava seriamente comprometido com a saúde individual e pública, e com a formação do cidadão-soldado. Assim, a Educação Física passou a funcionar como selecionadora de elites, e seu papel era colaborar com o “[...] ‘processo de

seleção natural’, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido de ‘depuração da raça’” (p.18).

No citado período o método francês, proveniente da Escola Militar de Joinville-le-Pont, foi oficializado para as escolas em todo país e a colaboração entre o sistema militar e educativo se intensificou na formação de professores para a Educação Física, pois a formação dos mesmos estava ligada a Escola do Exército (BETTI, 1991).

Durante todo o período em questão a Educação Física foi considerada “prática educativa”, ou seja, com nomenclatura distinta das demais áreas do conhecimento que compunha o currículo, e, diferentemente das chamadas “matérias”, nunca foi objeto de interesses acadêmicos. Para Betti (1991) “[...] foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. A *eugenia*, a *higiene/saúde*, a *preparação militar* e o *nacionalismo* foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física” (p.89).

Marcado pela democracia populista, outro período de destaque para Educação Física brasileira encontra-se entre 1946 e 1968, pois diante de críticas aos modelos higienista e militarista que não tinham a Educação Física como atividade propriamente educativa como as demais matérias, um modelo pedagógico emerge, influenciado pelas teorias escolanovistas, reclamando a necessidade de entender a Educação Física como prática eminentemente educativa, que deveria ser considerada acima dos interesses políticos de grupos ou classes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Para Sérgio (1991) tal pedagogismo subalternizou a Educação Física, uma vez que a mesma não estabeleceu uma demarcação teórica, ou seja, uma delimitação de objeto de estudo e de critérios científicos que agregassem coerência e consistência a área.

O período em questão teve como característica a crítica ao método francês que era utilizado indiferentemente em crianças ou adultos, o surgimento do conceito bio-psico-social

em documentos relacionados à área e o início da esportivização da Educação Física devido à influência do método desportivo generalizado que procurava atrelar o conteúdo esportivo a mesma enfatizando o aspecto lúdico, em busca de metodologias dinâmicas e atraentes que possibilitassem substituir a obrigação pelo prazer durante a execução do exercício (BETTI, 1991).

A ditadura militar trouxe novamente grandes mudanças no cenário político e conseqüentemente no educacional, e no caso da Educação Física as principais alterações ocorreram no período de 1969 a 1980. Ghiraldelli Júnior (1988) denomina a Educação Física desse período como competitivista, a qual enfatiza a competição e a superação individual como valores fundamentais, também se colocando a serviço da hierarquização e elitização social necessária a sociedade capitalista. O modelo competitivista advoga neutralidade com relação à conjuntura político-social e prioriza o treinamento com vistas ao esporte de rendimento com base em estudos científicos da Fisiologia, Biomecânica e do Treinamento Desportivo, o que gerou um entendimento de Educação Física escolar como sinônimo de esporte e formadora de talentos para representação do país em competições internacionais. Apesar da neutralidade política apregoada por seu tecnicismo e cientificidade, a Educação Física competitivista foi “[...] um aríete das classes dirigentes na tarefa de desmobilização da organização popular [em que] o ‘desporto de alto nível’, que é o ‘desporto espetáculo’, é oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação à população” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.20).

Segundo Bracht (1998) o Brasil apresentou um atraso de uma década nesse movimento em relação aos países capitalistas desenvolvidos, pois nestes, desde os idos de 1960, ganhava espaço um teorizar cientificista que buscava a legitimação da Educação Física como campo. De acordo com o autor, em países como Canadá, Alemanha e EUA o discurso humanista da Educação Física de até então foi substituído pelo cientificismo pautado nas

“Ciências do Esporte” ou “Ciência Esportiva” trazendo a melhoria do desempenho ou rendimento esportivo como objetivo central, funcionalizando tal ciência a partir dos interesses de instituições esportivas.

No Brasil, no final da década de 1960, a política do setor se orientou para o progresso do desempenho esportivo nacional e, diante das deficiências que limitavam os avanços na área, investiu no desenvolvimento científico da mesma com a criação de cursos de pós-graduação e de laboratórios de fisiologia do exercício. E é sob essa política dedicada a promoção do fenômeno esportivo que é fundado em 1978 o, não gratuitamente denominado, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Nesse âmbito as pesquisas que tematizavam o esporte eram as que tinham melhores chances de reconhecimento e investimento, de modo que a importância política do desenvolvimento esportivo nacional era a legitimidade da área acadêmica da Educação Física ou Ciências do Esporte ou ainda Educação Física e Ciências do Esporte (BRACHT, 1998).

Nesse momento, o profissional de Educação Física vincula-se a especialidades ou subdisciplinas e torna-se cientista de âmbitos específicos como fisiologia do exercício, biomecânica ou de sociologia do esporte, e não um cientista da Educação Física. Notadamente a Educação Física enquanto prática pedagógica praticamente desaparece nesse horizonte científico, o que resta são, no máximo, preocupações com produção de métodos mais eficientes para o ensino das destrezas esportivas (BRACHT, 1998).

No citado período o predomínio intelectual e político no CBCE, até por influência do grande número de professores que se qualificaram em outros países como EUA, reproduziam a visão hegemônica das Ciências do Esporte e restringiam-se a visões esporte-performance e esporte-saúde, pouco se ocupando de um esporte-educação. O modelo científico empírico-analítico adotado tinha as análises política e filosófica das práticas

corporais como não científicas, e deslegitimava qualquer tentativa de realização nesse sentido (BRACHT, 1998).

Esse novo modelo científico caracterizadamente a serviço do esporte teve suas consequências no ensino escolar. Segundo Betti (1991), a utilização da escola pelo sistema esportivo que ocorreu durante o citado período reflete a concepção de que “[...] o aluno e a escola devem servir ao esporte, e portanto aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais, caso em que ele é que deveria adaptar-se às características e interesses do aluno e da escola” (p.112).

Segundo Castellani Filho (1991), o termo “atividade”, e não disciplina como as demais na época, utilizado no parecer do Conselho Federal de Educação de 1971, que regulamentou a Educação Física como atividade escolar, demonstra a visão de um mero fazer prático sem reflexão teórica, um fazer pelo fazer que:

[...] faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de Saúde de índole bio-fisiológica, [...] compreensão essa, sustentadora do preceituado [...] que diz constituir a aptidão física, “a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (p.108-109).

Analisar as raízes históricas do que hoje conhecemos como Educação Física Escolar nos permite observar os fundamentos do projeto que a mesma serviu ao longo dos anos. Enraizada na racionalidade eurocêntrica, emergiu da dualidade corpo/mente diante das necessidades expressas pelo modelo de educação liberal burguês. O seu histórico higiênico, eugênico, militar e mais recentemente esportivo, reflete até hoje em expressões de preconceito com relação aos corpos mal formados, menos hábeis, fracos, lentos e perdedores que não representam o modelo ideal cientificamente determinado e socialmente desejado para a modernização.

As mulheres também foram, e ainda são, alvos de tais expressões de preconceitos, pois a Educação Física produziu e reproduziu sobre bases tidas como científicas, ideologias machistas destinando às mulheres única e exclusivamente a ideia de mãe, e seu corpo reduzido a especificidade de engravidar, parir e amamentar, de modo a controlar seu comportamento com o auxílio da Educação Física, que dedicava às mulheres atividades higiênicas e plástica, restritas aos trabalhos manuais e aos esportes menos violentos compatíveis ao organismo das mães, para garantir que as mesmas gerassem filhos e filhas fortes e saudáveis para servir a pátria e a indústria (CASTELLANI FILHO, 1991).

Segundo Castellani Filho (1991) a determinação do comportamento feminino pautado apenas nas características biológicas conduz a naturalização de uma superioridade de um sexo sobre outro que, entre outras coisas: “[...] serviu de anteparo à ideia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade calcada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos” (p.59).

Esse caráter de opressão e dominação da Educação Física voltou a ser questionado abertamente na década de 80, após o fim da ditadura militar e início do processo de redemocratização do país, quando teóricos da Educação Física (MEDINA, 1992; SÉRGIO 1992; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1991; BETTI, 1991; SOARES et al., 1992; SOARES 1994; DAOLIO; 1995 entre outros) impõem severas críticas principalmente ao modelo esportivizado e técnico remanescente do golpe militar que, pautado no paradigma positivista da ciência moderna com um olhar estritamente biológico sobre o corpo, privilegiava o desempenho, habilidades e capacidades do “físico” e também a reprodução técnica dos movimentos esportivos. Esse período ficou conhecido como a crise da Educação Física brasileira e a partir dele emergiram diversas propostas para contrapor a hegemonia dos esportes que se apresentava na Educação Física escolar.

É importante ressaltar que “[...] o formidável avanço *teórico* que se obteve na Educação Física brasileira, nas últimas duas décadas, não se reverteu em melhorias na *prática* da Educação Física escolar” (BETTI, 2005, p.3).

Para Betti (2005) esse problema, ainda atual, não pode ser resolvido culpando professores e professoras e nem introduzindo mais teoria nos cursos de formação, pois a grande questão não é simplesmente falta de teoria, e sim a relação teoria-prática. O mesmo autor questiona o sentido do desenvolvimento da produção acadêmica da área:

[...] de que serve o que sabemos se não o retornamos à *Educação Física viva*? Incomodados, em crise e cheios de dúvidas, fomos às diversas disciplinas científicas e à filosofia, em um primeiro movimento, para melhor compreender a Educação Física, e depois, realimentar o *nosso projeto* de Educação Física. Mas a maioria de nós, fascinados pelas respostas encontradas (às vezes de modo muito fácil e rápido), passamos a acreditar demasiadamente nelas, e estamos sendo incapazes de concretizar este segundo movimento, de retorno ao interior da Educação Física viva, para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que nos impulsionou (BETTI, 2005, p. 2).

Carreira Filho (2010), analisando a formação de professores, aponta alguns fatores para isto, tais como: o cotidiano da escola não se encontrar efetivamente presente nos cursos de licenciatura em Educação Física, pois são privilegiadas nos currículos as disciplinas voltadas para a formação de técnicos, muito mais ocupadas com o treino e com atividades extraescolares do que com a educação; a valorização dos conhecimentos da fisiologia em detrimento dos do ambiente escolar que, juntamente com abandono da escola, tem promovido a extinção dos cursos de licenciatura em Educação Física em detrimento da formação de Bacharéis.

Diante desse contexto é compreensível que os professores e as professoras de Educação Física escolar não se reconheçam nas teorias produzidas na academia e com isso reproduzam cotidianamente a prática que lhes tem servido até então.

Carreira Filho (2010), lembrando uma fala de Betti, chama atenção para a necessidade de voltar os olhares para escola e, prioritariamente, envolver a professores e

professoras tanto nas discussões, como também na produção e construção de conhecimentos e saberes relevantes ao ensino de Educação Física.

De acordo com Betti (2005) é necessária uma redescoberta da Educação Física que parta da própria Educação Física. Segundo o mesmo autor, continuar com a negação de uma possibilidade de redescoberta originada em seu interior, os profissionais da citada área estarão condenados a permanecer realizando os projetos de outros, tais como: “descobrir os futuros ‘craques’ do esporte (o projeto das mídias), compensar as mazelas de uma sociedade violenta e desigual (o projeto dos políticos profissionais), ou produzir conhecimentos abstratos para a ‘Ciência’ (o projeto ainda hegemônico na comunidade científica)” (p.3).

Ao longo da história em poucas ocasiões os professores e professoras de Educação Física tiveram nas mãos a existência própria área, pois seguindo os princípios e objetivos cientificamente estabelecidos por outras pessoas, muitas vezes de outras áreas, tendo postos a margem seus anseios e questionamentos em nome do cumprimento das determinações de outros, determinações estas que até hoje não respondem efetivamente as necessidades encontradas na prática cotidiana desses profissionais. Por isso cabe a nós educadores e educadoras, juntamente com a comunidade a que atendemos, assumirmos a construção dos caminhos necessários para efetivação de uma práxis pedagógica em Educação Física condizente com nossos sonhos, utopias e opções políticas.

A gênese da Ciência da Motricidade Humana

As últimas duas décadas de nosso século [XX] vêm registrando um estado de profunda crise mundial complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade (CAPRA citado por TOJAL, 1994, p.43).

Essa crise em que toda humanidade encontra-se mergulhada é, segundo Tojal (1994), na perspectiva da ciência, uma crise paradigmática onde se confrontam o modelo

cartesiano e a unidade total holística e complexa. O mesmo autor afirma que imersa nessa crise encontra-se também a Educação Física, área em que se multiplicaram rapidamente diversas técnicas, métodos e práticas esportivas e, com isso, uma fragmentação que a dispersou por diversos caminhos possíveis desfazendo a unidade que vivia até então. Diante de tal dispersão a comunidade científica da área iniciou, mundialmente⁵, um processo de busca para “[...] encontrar um referencial teórico que pudesse justificar e garantir sua existência” (TOJAL, 1994, p.44).

Foi no contexto de crise mundial da Educação Física que surgiu a Ciência da Motricidade Humana que, proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio, constitui-se atualmente como ciência, possuindo um núcleo base de conhecimentos que permitem estudos em áreas já institucionalizadas dentre as quais se inclui a Educação Física (RIIMH, 2006).

As relações deste professor, apaixonado por futebol e licenciado em filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa, com o campo da Educação Física se iniciam no ano de 1960 quando, ainda cursando filosofia na Faculdade de Ciências e Letras da referida universidade, começa a dedicar-se também a direção e ao jornalismo desportivos (TOJAL, 1994).

Em 1968 Manuel Sérgio ingressou no Centro de Documentação e Informação do Fundo de Fomento do Desporto para lecionar na Escola de Educação Física de Lisboa, na qual eram formados os instrutores de Educação Física, e em 1971 virou redator da revista da Fédération Internationale d'Éducation Physique (FIEP). A partir 1974, tempo em que também estava envolvido com a direção do clube de futebol “Os Belenses”, surgem suas primeiras publicações que tratavam de suas preocupações com o desenvolvimento desportivo em seu país, dentre as obras podemos citar: *Para uma nova dimensão do desporto* e *O texto no*

⁵ Consideramos que as discussões a respeito do campo científico da Educação Física ocorriam também em outros países do mundo, delas emergiram diversas propostas como: *Cineantropologia* de José Maria Cardigal, *Psicocinética* de Jean Le Boulch, *Praxeologia* de Pierre Parlebas, *Ciência do Esporte* de Herbert Haag, entre outras (TUBINO, 2002).

contexto ambas em 1974, e *Para uma renovação do desporto nacional* em 1975 (SOUZA, 2007; TOJAL, 1994).

Mas as preocupações de Manuel Sérgio com a delimitação da Educação Física enquanto ciência iniciou-se propriamente em 1975 quando, convidado a ministrar a disciplina “Filosofia das Atividades Corporais” no Instituto de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa, começou a questionar-se: “Será que podemos falar em Filosofia das Atividades Corporais sem que saibamos antes se existe uma Ciência das Atividades Corporais?” (SÉRGIO, 1991, p.20). O mesmo não estava convencido de que existia tal filosofia, uma vez que não havia uma ciência que lhe servisse de suporte. Ao problematizar suas aulas Manuel Sérgio sentia cada vez mais a necessidade de buscar a matriz teórica para a área do conhecimento cuja filosofia estudava e ensinava, por isso iniciou uma profunda reflexão epistemológica sobre a Educação Física na tentativa conferir maior rigor científico e objetividade as aulas que ministrava (SÉRGIO 1991, 1996b).

No início desse período Manuel Sérgio publicou obras que, embora dedicadas ao desporto, davam indícios de um avanço em direção ao que seria futuramente a Ciência da Motricidade Humana, a saber: *Desporto em democracia* em 1976 e *O desporto como prática filosófica* em 1977. Em 1979 Manuel Sérgio publica na revista *Ludens* o artigo *Prolegómenos a uma nova ciência do homem* em que aponta a necessidade de uma ruptura epistemológica com o campo da Educação Física. Posteriormente em 1982 o autor em questão publicou os livros *A prática e a Educação* (que continha o artigo anteriormente citado como capítulo) e *Filosofia das actividades corporais*, os quais apresentam um salto qualitativo considerando os avanços em direção de um corpo científico para a área, entendendo a Educação Física como uma ciência do homem e não mais da natureza (RIIMH, 2006, SOUZA, 2007; TOJAL, 1994).

Tal dedicação ao estudo epistemológico da Educação Física culminou com sua tese de doutoramento intitulada *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana* defendida

em 1986 e publicada em livro no ano de 1988. Sua tese aprofunda-se na questão da ruptura epistemológica com a Educação Física e defende a existência da Ciência da Motricidade Humana, da qual a Educação Física é uma pré-ciência. A citada tese fomentou a criação da atual Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (RIIMH, 2006, SOUZA, 2007).

Esse breve histórico nos permite compreender porque este filósofo, mesmo partindo de uma ruptura epistemológica com a Educação Física, propôs para área em questão um novo objeto de estudo aportado nas ciências humanas. Diante de suas interlocuções, realizadas principalmente com profissionais de Educação Física no início da década de oitenta, Manuel Sérgio encontrou posições tanto favoráveis quanto contrárias ao desenvolvimento da Ciência da Motricidade Humana, da qual a Educação Física seria seu ramo pedagógico (RIIMH, 2006).

Dentre as posições favoráveis encontravam-se algumas professoras e professores de Educação Física brasileiros que, mergulhados na crise em que se encontrava a Educação Física, buscavam fundamentos que corroborassem para uma visão humanista que pudesse superar tanto a hegemonia do modelo elitista, alienante e autoritário, quanto a inconsistência epistemológica da área. A proposta renovadora e humanista de Manuel Sérgio, que estabelecia a motricidade humana como novo objeto de estudo, apresentou-se como caminho promissor os profissionais envolvidos nesse processo, principalmente no Brasil (RIIMH, 2006).

Nascida em solo português a tese da Ciência da Motricidade Humana repercutiu em solo brasileiro antes mesmo de ser aceita em outros países da Europa ou mesmo da América Latina. Chegou ao Brasil em 1983, tempo em que a tese ainda se encontrava em processo de construção, quando o professor Manuel Sérgio, convidado pelos professores Lino Castellani Filho e Laércio Elias Pereira (então presidente eleito do CBCE), veio participar do

III Congresso do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (COMBRACE) realizado na cidade de Guarulhos-SP. Convidado a participar das edições seguintes do evento Manuel Sérgio pronunciou sua fala também em sua quinta edição, que se realizou em 1987 na cidade de Recife-PE, na qual o professor sugeriu em sua fala, dentre outras coisas, a alteração do nome para Colégio Brasileiro de Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1991, 2007).

É interessante resaltar que o CBCE, que inicialmente reforçou e colaborou para instalação de uma visão cientificista tida como politicamente neutra, na década de 80 começou, diante do movimento dos professores de Educação Física dentro da instituição, a sofrer com disputas internas de poder que culminaram, em 1989, com um direcionamento fortemente voltado para Educação Física enquanto prática pedagógica a partir de referenciais das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1998). Mas apesar de congregar pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciência do Esporte em seu nome até hoje prevalece o conceito de Ciência do Esporte.

As influências da Ciência da Motricidade Humana no contexto brasileiro se intensificaram ainda mais com a vinda de Manuel Sérgio ao Brasil, onde, a convite do Professor João Batista Tojal, atuou durante os anos de 1987 e 1988 como docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Nessa época a referida faculdade caminhava para se transformar em Faculdade de Motricidade Humana, no entanto como a motricidade humana enquanto base teórica não era posição preponderante na instituição, as discussões teóricas passaram a se distanciar da teoria de Manuel Sérgio (TOJAL, 1994) de modo que a faculdade não conseguiu realizar efetivamente o corte epistemológico com a Educação Física.

Nascida em meio a outras propostas que buscavam demarcar um objeto de estudo para Educação Física, a Ciência da Motricidade Humana encontrou eco nos teóricos da Educação Física brasileira, e atualmente conta com a participação de diversos pesquisadores

brasileiros, uma rede internacional de investigadores comprometidos com o desenvolvimento de investigações aportadas na citada ciência. Inclusive, existe no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da UFSCar, uma associação de pesquisadores e pesquisadoras, a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), da qual eu também faço parte, que se dedicam ao estudo da temática e ao desenvolvimento de pesquisas com referenciais da Motricidade Humana, principalmente no campo do Lazer e da Educação Física Escolar.

Destacamos que diferentemente do que ocorreu com a Educação Física, que foi criada no contexto europeu e reproduzida pelos demais carregando todo seu conteúdo ideológico eurocêntrico, a Ciência da Motricidade Humana foi aceita por teóricos em diversos países da América Latina por desenvolver-se sob uma epistemologia que se integra ao projeto de libertação latino americano (RIIMH, 2006). O corte epistemológico que permite passarmos da Educação Física a Ciência da Motricidade Humana “[...] é um nítido combate ao eurocentrismo, a qualquer colonialismo do saber” (SÉRGIO, 2007, p.50).

O corte epistemológico com a Educação Física

Termino com a afirmação, que em mim já tem perto de trinta anos, que discordo da expressão Educação Física e a considero produto de um defunto racionalismo. Defendo em sua substituição, a Ciência da Motricidade Humana, como nova ciência social e humana (SÉRGIO, 2007, p.50).

A Educação Física, com sua origem intimamente relacionada com a medicina, principalmente a medicina social de caráter higienista, apresentou consequências desastrosas oriundas da matriz cartesiana sob a qual se desenvolveu, pois a visão fragmentada do ser humano da ciência clássica destinava ao corpo nada além da valorização do desempenho meramente físico e de exercícios promotores da saúde no seu sentido bio-fisiológico (SÉRGIO, 1991; 1996). Porém com a negação do modelo cartesiano, decorrente da crise paradigmática da área, a Educação Física, em seu estatuto original, perdeu o sentido.

Segundo Sérgio (1996; 2010) a Educação Física não tem sentido por si só, pois sua própria denominação reflete, além do cartesianismo defunto, sua falta de autonomia, uma vez que afirma apenas o físico que é somente um dos elementos que compõe a educação integral (de Locke) que tem o corpo apenas como suporte para o desenvolvimento do intelecto, de modo que a Educação Física por si só não teria sentido algum. Para o autor o termo em si é uma impossibilidade já que ninguém pode educar físicos.

Embora discordante da expressão que a denomina, Manuel Sérgio tem claro para si que os profissionais de Educação Física sempre trabalharam com a motricidade humana, pois na dança, no esporte, na luta, no jogo é o movimento humano que se observa, é a linguagem corporal ou linguagem da ação que se escuta, ou pelo menos se deveria escutar. É oportuno destacar que a motricidade não é um simples movimento, ela é práxis, e sendo ação de homens e mulheres transformando a si e ao mundo, é também cultura (SÉRGIO, 1996).

De acordo com Sérgio (2009a; 2003; 1996; 1999) a motricidade humana é a capacidade para o movimento centrífugo e centrípeto da personalização, ou seja, ela é a energia (intencionalidade) para o movimento intencional de transcendência ou superação, e não o movimento que é produto final da mesma. Ressaltamos que o movimento humano de transcendência e de sentido é uma ação, o que permite dizer que a motricidade é “[...] a energia expressada para a ação de superação” (SÉRGIO; TORO, 2005, p.105).

Para Toro (2009):

[...] ser humano é único e é na relação que se constrói e configura o mundo desde a sua ação, e que esta última é linguagem, e por consequência é um ato dirigido e orientado para os outros, à organização e estrutura em prol da satisfação e das carências e superação dos limites desde uma historicidade e contexto, portanto é transformação, ou [...] é uma práxis. (p. 108).

A linguagem da ação não pode ser resumida ao simples movimento, pois a mesma esta carregada de intencionalidade, e “[...] porque, toda ela, é uma provocação da liberdade.

Aliás, a essência mesma do ser humano está no movimento da transcendência, que é, por via de regra, sua vocação mais autêntica” (SÉRGIO, 1999, p.25-26).

Quando alguém diz com segurança: “eu quero”, há nesta afirmação uma *energia operante*, que se converte em *projecto*, muito anterior à conduta e que lhe dá sentido. E é o corpo que oferece o espaço e é o corpo que fala e é o corpo que revela e desvela os possíveis desta subida para a transcendência (SÉRGIO, 2003, p. 224).

Enquanto seres práticos, somos possibilidade, e diferenciamo-nos dos animais por projetarmos significações, dando sentido ao mundo. De acordo com Merleau-Ponty (1996), somos tempo, espaço, fala e motricidade, de modo que: “[...] não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (p. 208). Assim pensar, sentir, agir, criar e o dialogar caracteriza-nos como seres complexos capazes de subsistir em nossa existencialidade (GAIO; PORTO, 2006), pela intencionalidade do ser no mundo em ações individuais e coletivas, que permitem o desenvolvimento de uma organização autônoma (SÉRGIO, 1994).

Em outras palavras, a passagem de potência, de energia a ato é movimento, e todo movimento humano contém em si um pré-ato, uma intenção, um projeto, e por isso envolve sempre um risco. Segundo Sérgio (1999, p.24): “Quando eu [...] pretendo superar meus limites, aventuro-me, arrisco-me, de muitas e variadas maneiras, dado que sei o que *projecto* fazer, mas não sei o que provoco fazendo”.

A motricidade humana é o ser humano em ato, é intencionalidade operante, é virtualidade para a ação, é por tanto a “[...] virtualidade de um movimento onde há intencionalidade, abertura e relação” (SÉRGIO, 1999, p.25-26), e, nessa perspectiva epistemológica, “[...] o ser humano é fundamentalmente relação com o outro, com o mundo, com o absoluto” (SÉRGIO, 1995, p. 161).

É a abertura à relação que faz da existência humana algo infinitamente múltiplo e mutante, ou seja, a existência humana é antes de tudo uma coexistência. Diante disso, cabe à

Ciência da Motricidade Humana interpretar o ser humano como uma corporeidade que se propõe e se ex-põe a outras e com essas com-põe o mundo (SÉRGIO, 1996). Deste modo a motricidade: “[...] é a evidência de uma dialética incessante **corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa**, onde jorra e se actualiza o sentido” (SÉRGIO, 1996, p.92).

Merleau-Ponty (2006) ao tratar sobre papel do corpo humano nos estudos da natureza, afirma que o mesmo não é uma simples coisa, e que ele é em si uma relação com o mundo, é um corpo que se move, que percebe e que se percebe. De acordo com o autor, é necessário tomar o corpo como sujeito do movimento e da percepção, e não como um corpo-objeto sobre o qual uma consciência age e habita. O corpo é empatia com o mundo, com as coisas e com outros corpos. Para Merleau-Ponty (2006) a carne é a visibilidade do invisível, o corpo como tal é “[...] a figuração no visível da invisível ‘tomada de consciência’” (p.338).

A energia, a intencionalidade que em movimentos se corporiza, se expressa, “[...] é inseparável da consciência desta vocação deste dever. Sem o anseio, visível no corpo em acto, de superação do que se é e do que se tem, não há sujeito. O ser humano só o é, enquanto acto de superação ou criação” (SÉRGIO, 2009b, p.101).

O corpo por sua possibilidade empática já é desejo, projeção, energia, pulsão, portanto o esquema corporal sensível é em si uma estrutura libidinal, e por ser libidinal revela a existência de um “[...] enraizamento *natural* do para outrem” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.340). Assim, homens e mulheres possuem uma inerente relação de abertura ao mundo, o que faz com que estes se impliquem mutuamente, de modo que assim como a motricidade humana projeta e transforma o mundo, o mundo se torna carne pela motricidade.

Essa abertura original do humano ao mundo e aos outros demonstra, além da incompletude humana, a consciência dessa carência, pois o corpo se põe em ato, em uma permanente busca de superar tal carência, por isso para Sérgio (1995), “a motricidade humana é bem a expressão corporal da incompletude!” (p.166).

A ação humana não se separa de seu ator, ela é atuação sobre o mundo e sobre si, por isso a motricidade é ao mesmo tempo expressão e impressão (SÉRGIO; TORO, 2005). Expressão porque enquanto energia para a dialética eu-tu a subjetividade se orienta para intercorporeidade ao mundo, e impressão porque, não sendo algo dado, o corpo-sujeito ao mover-se ao mundo constitui-se em identidade (SÉRGIO, 1998).

Eis o grande obstáculo para a Educação Física, abandonar o corpo-objeto e dedicar-se ao estudo e compreensão do corpo-sujeito, do ser humano na complexidade do sistema que o mesmo forma com o mundo e com os outros, pois na racionalidade epistêmica da qual emerge, a Educação Física não passa de “[...] uma estrutura a-histórica e em que a divisão Ciências da Natureza/Ciências do Espírito a enclausurava nas metodologias específicas das Ciências da Natureza, com alguma pedagogia à mistura” (SÉRGIO, 1999, p.24).

A Educação Física, segundo Sérgio (1991; 1996b), não apresenta nada além de uma linguagem retórica, infundada e, quando muito, analógica, que necessita de uma sistematicidade que permita a seus profissionais compreender e explicar a matriz teórica sua especialidade, pois:

Sem uma linguagem formalizada e axiomatizada, sem uma comunidade científica que dialogue entre si; dado o baixo grau de formalização atingido, a Educação Física não extrapola a esfera do subjetivo, do oportunismo ou até do ideológico, soprado, fomentado pelas centrais de manipulação da opinião pública, mais interessadas em modelar “bestas esplêndidas”, em manter uma certa *sabença* (acumulação de conhecimentos meramente recebidos, sem qualquer atividade investigadora e crítica [...]) do que humanizar desenvolvendo e desenvolver humanizando (SÉRGIO, 1991, p. 25).

O autor esclarece ainda que: “Sem o radical fundante de uma ciência autônoma, a sociedade não tem da Educação Física uma definição precisa. Pelo contrário: vê nela um subproduto que o Desporto vem colonizando, paulatinamente” (SÉRGIO, 1996, p. 255). Isso acontece porque até então a Educação Física “[...] vivia (e vive, se não se faz o *corte*

epistemológico) do que pede de empréstimo à biologia (mas há biólogos); ou à psicologia (mas há psicólogos); ou à sociologia (mas há sociólogos); ou à pedagogia (mas há pedagogos), sendo difícil de se encontrar nela o necessário rigor científico” (SÉRGIO, 1991, p.22).

A Ciência do Desporto, ou Ciência do Esporte, é discurso hegemônico sob qual a Educação Física tenta se estabelecer atualmente, no entanto Sérgio (1991; 2007) problematiza o estabelecimento de tal ciência, uma vez que o corpo em ação, o movimento humano, não se restringe às práticas esportivas. Por isso aceitar a Ciência do Esporte significa assumir a dissolução da multiplicidade das manifestações corporais humanas e assumir como objeto de estudo o corpo humano (biomecanicamente e fisiologicamente) a serviço do esporte. Assim de acordo com o autor cabe a pergunta: “E por que não se criar também a *Ciência da Dança*, a *Ciência do Circo* e a *Ciência da Reabilitação*?” (SÉRGIO, 1991, p.38). Portanto, segundo o autor o Esporte deve ser considerado, assim como as demais manifestações da motricidade humana, dentro de uma ciência que abarque a todas, estudando e compreendendo-as como sistemas complexos que são.

De acordo com Sérgio (1991) é imprescindível ultrapassar a fragmentação que limita e imobiliza a Educação Física centrando-a apenas no físico, no corpo, e consequentemente no movimento, como objeto de estudos fisiológicos e biomecânicos, pois: “Não se pode investigar o *movimento intencional* ao nível exclusivo das propriedades físicas e biomecânicas, pois há nele uma lógica que subsume uma causalidade mais complexa e mais ampla” (p.99).

Daí emerge a Ciência da Motricidade Humana, da necessidade estudar o ser humano através de sua motricidade e de propor uma autonomia científica que desse maior credibilidade aos conhecimentos produzidos em uma área que, se tratada como Educação Física, permanecerá imobilizada por conceitos provenientes ou das ciências da natureza, ou

em um pedagogicismo simplista, que nos torna objetos do conhecimento científico (SÉRGIO, 1991).

Sob a ótica da motricidade humana o movimento não é algo em si, um fim em si mesmo, mais que isso, ele é a expressão de um projeto situado em determinado contexto de tempo-espaço, o que nos permite dizer que não existe movimento, ou melhor, motricidade desvinculada de intencionalidade e de sentido (SÉRGIO, 1991).

Por isso a Ciência da Motricidade Humana, pautada em uma noção sistêmica, busca o rompimento com a Educação Física tradicional e com a razão técnico-científica que a sustenta e que, há anos, vem sendo sinônimo de progresso quando verdadeiramente representa o “[...] pensamento hegemônico do neoliberalismo dominante” (SÉRGIO, 2009a, p.34).

Sérgio (1991) indica que não se pode falar de movimento humano sem o situar na complexidade totalizante da realidade humana (que é organizada, auto-organizada e auto-eco-organizada). Segundo ele a Educação Física:

[...] ao deixar de recorrer a uma teoria que dê conta do caráter sistêmico do seu objeto de estudo, perde critérios de inteligibilidade [...] e se já foi propriedade dos médicos, dos militares e de simples curiosos, se não abandonar a dimensão de um *praticismo*, sem ter como dado primeiro as exigências epistemológicas do discurso científico, ficará indefesa nas mãos, como tenazes, do Ter e do Poder (SÉRGIO, 1991, p.26).

Não é demais lembrar que a Educação Física que nasceu na Europa precisou do capitalismo colonizador para difundir-se (SÉRGIO, 2007), uma vez que seu sentido original era servir ao mesmo classificando as melhores e piores raças, adestrando e estigmatizando corpos, sob ideologias eugênicas e higiênicas, com o respaldo do inquestionável conhecimento científico. Nesse sentido Sérgio (2007) alerta que o “[...] corpo não é natureza tão-só, trata-se de uma instituição política. O corpo em acto, ou a motricidade humana, pensa-se e pratica-se como construção de sujeitos históricos” (p.33).

Assim, de acordo com o autor, existe a necessidade de romper tanto com a concepção de conhecimento centrada no físico que atribui ao campo a única função de investigar sobre a melhoria das capacidades funcionais, quanto com o pacto social e com o poder que, camuflado sob a bandeira da neutralidade, desenraiza a Educação Física de qualquer transformação social global.

Para Sérgio (1991) é importante pensar a Ciência da Motricidade Humana como ciência que nasce do compromisso de solucionar problemas de ordem acadêmica e social, de homens e mulheres na atualidade. Partindo do pressuposto de que ciência é poder o autor alerta sobre a importância da constituição de uma comunidade científica com aceitação social que possibilite transformar também em poder (contra hegemônico) a Ciência da Motricidade Humana. Para o autor não é possível convencer politicamente sem antes convencer-nos e convencer de que existimos como ciência, e para isso é preciso forjar-se epistemologicamente a partir de estudos e investigações rigorosos, sem os quais tal reconhecimento não é possível, por isso a Ciência da Motricidade humana antes de ser uma doutrina pré-fabricada, é uma ciência em permanente processo de construção.

Mais que uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana é uma maneira de fazer política por meio do poder científico, que em toda sua história, apesar da aparente neutralidade em seu discurso técnico, nunca foi e nunca será neutro. Afinal foi o desenvolvimento científico que permitiu a humanidade práticas como as ocorridas em Auschwitz, Hiroshima, e também a produção e manutenção de um norte abastado a custas da miséria e fome do sul (SÉRGIO, 2009a; 1996).

A partir da Motricidade Humana, o desafio está em avançar e produzir referencial teórico-prático que responda ao atual cenário planetário como compreender, interpretar e produzir resposta para o grande progresso científico e tecnológico presente na contemporaneidade que está convivendo ao lado do enorme abismo que arrasta aproximadamente metade da população mundial à situação de miserável [...] (GENÚ, 2009, p. 99).

Fundada sobre uma epistemologia crítica que rejeita qualquer tipo de dogmatismo científico comum à ciência clássica, a Ciência da Motricidade Humana é também ação ao intervir no mundo com a responsabilidade de servir ao necessário processo ético-libertador pelo desenvolvimento da humanidade. Diante disso Trigo (2009) aponta que o compromisso desta ciência ético-política no atual momento histórico é o de gritar ao mundo “[...] bem alto para que o grito se transmita pelas veias do planeta, seus rios, mares, montanhas, vulcões” (p.68).

Argumentando em defesa do rompimento etimológico com a Educação Física Sérgio (1991) esclarece que a motricidade humana emerge do treino, da dança, da ginástica, da motricidade infantil, do esporte, do circo, da reabilitação com certa regularidade que possibilita alguma generalização (SÉRGIO, 1991).

Parece-nos, indubitavelmente, ser a Motricidade Humana o nosso objeto de estudo e o espaço em que se concretiza uma prática profissional. O Desporto, a Dança, a Ergonomia, a Reabilitação Psicomotora e enfim os vários aspectos da motricidade, do jogo ao trabalho, passando pela saúde, o lazer e a educação, são as especialidades que despontam da CMH. (SÉRGIO, 2007, p.35).

Manuel Sérgio com sua proposta ultrapassa os domínios da Educação Física com a proposição da Ciência da Motricidade Humana, definindo-a como:

Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropológico (SÉRGIO, 1994, p.153).

Sérgio (2003) indica que a Educação Física não consegue abarcar toda área de atuação em que estão envolvidos seus profissionais, tais como o jogo, a ginástica, a dança, a ergonomia, o esporte, a reabilitação, o circo.

Deste modo, a Ciência da Motricidade Humana não substitui a Educação Física, na verdade, ela a abarca como seu ramo pedagógico, no entanto, nem mesmo para denominar

o citado ramo a expressão Educação Física tem sentido, pois sob o paradigma da Ciência da Motricidade Humana em que se situa, ela não poderá mais continuar a desenvolver:

[...] educação de físicos, mecanicamente considerados, nem processos de colonização, por parte de técnicos ou de professores autoritários, porque o educando, ou o atleta, ou o bailarino, ou o paciente, é um sujeito que só de modo inter, trans, multidisciplinar poderá conhecer-se e que não pretende a superação de si, a partir de si, mas a superação de si, ao apelo do Outro (SÉRGIO, 2009b, p.102).

Para o citado autor a expressão *Educação Física* seria substituída pela expressão *Educação Motora*, que como ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, assume a função “[...] proporcionar espaço e tempo ao movimento da transcendência a um ser consciente das suas limitações e que, ao superá-las encontra o sentido da vida” (SÉRGIO, 1995, p.166). Assim a expressão *Educação Motora*, *Educação Motrícia* ou ainda *Paidamotricidade*, sendo os dois últimos termos desenvolvidos por outros/as pesquisadores/as em Ciência da Motricidade Humana, apontam alternativas de denominação para a Educação Física Escolar. Não concordamos com o termo educação motora, por acreditar que assim como não é possível educar físicos, também não é possível educar motores, ou seja, não podemos direcionar uma ação educativa de desenvolvimento motor, o máximo que conseguiríamos nessa perspectiva seria o treinamento de habilidades e capacidades físicas o que nos manteria no ponto do qual desejamos avançar. Por isso nós, membros da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, temos optado pela utilização da expressão “Motricidade Escolar”, embora ainda mantenhamos também a utilização do termo Educação Física devido a implicações legais que denominam a área bem como o componente curricular dentro das escolas.

O autor defende que somente atrelada a essa nova ciência que a situa no campo das ciências sociais e humanas é que:

A Educação Física ou Educação Motora (quero dizer: o desporto, a dança, a ergonomia e a reabilitação, em tempo, forma e conteúdo pedagógicos) pode assumir

(criticamente) a capacidade de saber-se teoria, de definir arqueologicamente (em termos foucaultianos) um programa de investigação, que pesquise as condições de possibilidade dos conhecimentos, que permitam novas racionalidades e, por fim, de refletir, em termos gerais e fundantes, o Homem, a Sociedade, a Natureza e a História (SÉRGIO, 1996, p.50).

Nesse sentido o autor sugere que as Faculdades de Educação Física passem a se chamar Faculdades de Motricidade Humana, argumentando que assim a nomenclatura faria referência ao campo científico em que estão aptos os cursos nela oferecidos e não mais a uma pré-ciência sem fundamentação própria. De acordo com o autor as Faculdades de Motricidade Humana deveriam graduar especialistas em esporte, em dança, em ergonomia dentre outros, enfatizando para esses profissionais durante o processo de formação que é a preparação, o rigor e honestidade intelectual, que os tornarão imprescindíveis para a sociedade, dentro da parcela que lhes cabe no desenvolvimento individual e social de homens e mulheres ao se moverem ao mundo (SÉRGIO, 1998).

É interessante citar que apesar da sugestão de Manuel Sérgio na substituição das nomenclaturas, tanto das faculdades quanto do curso de Educação Física, as instituições brasileiras que se direcionaram para o paradigma da Motricidade Humana, por uma série de conflitos de interesse, dentre os quais podemos citar as imposições legais, impediram a alteração das nomenclaturas. O máximo que ocorreu, nos casos em se tentou tal mudança, foi o acréscimo da expressão “e Motricidade Humana” ao final nomenclatura de departamentos, cursos e faculdades de Educação Física.

Diante desse contexto Sérgio (2007) defende que, mesmo que se opte pela conservação da expressão Educação Física, é necessário considerar a motricidade humana como objeto de estudo da área, pois segundo o autor “[...] é ao nível do estruturalmente humano que a Educação Física trabalha” (p.35), e não simplesmente do físico.

Propor a Ciência da Motricidade Humana representa algo maior que uma simples mudança de nomenclatura para uma ciência já existente. Na verdade revela criação de uma

nova ciência humana capaz garantir autônoma a uma área que, diante da fragmentação natureza/cultura em que estava imersa, não conseguia uma fundamentação consistente.

Portanto a relação entre a Ciência da Motricidade Humana e a Educação Física é:

[...] um problema epistemológico porque, através de uma inequívoca mudança de paradigma, cria um discurso novo; é um problema ontológico, pois concede prioridade à pessoa no acto da transcendência, e não ao físico ou ao corpo-objeto; e é um problema político porque, nesta ciência, se tem em conta a incorporação do poder, como algo determinante na constituição de práticas estruturalmente situadas (SÉRGIO, 2007,p.33-34).

Assim a emergência dessa nova ciência do homem só pode se dar a partir de dois grandes cortes, o primeiro, epistemológico, rompe com a Educação Física e com o conceito clássico de ciência substituindo o estudo “corpo anatomo-fisiológico” pela “pessoa em movimento intencional da transcendência”, já o segundo corte se dá em nível político quando se assume a ciência como prática política e, acima de tudo, transformadora (SÉRGIO, 2009a).

Trigo (2005) alerta que quando se trata de motricidade humana o corte epistemológico não se restringe só ao campo científico, pois o mesmo deve ocorrer em nossa forma de interpretação do mundo e da vida. De acordo com a autora não podemos realizar cortes epistemológicos apenas dentro dos escritórios e laboratórios, já que não somos investigadores em um tempo e humanos em outro.

A citada autora argumenta que uma das grandes limitações que enfrentamos é a “compartimentação do tempo”, o que nos faz falar:

[...] em palavras de ontem aos tempos de hoje: tempo de trabalho, tempo livre, tempo de lazer, tempo de..., tempo de... Sem darmos conta de que tudo é tempo de vida. E é em nosso tempo de vida que podemos-devemos atuar desde nosso *self*. Isso significa que os cortes epistemológicos ou são íntegros ou não o são. Ou abarcam todo nosso ser, ou permanecem em simples teorismos que preenchem páginas e páginas de livros inteiros, mas que nada chegam a modificar na realidade da vida das pessoas e povos (TRIGO, 2005, p.45).

A autora avança em suas reflexões pensando questões do cotidiano e nos indica que o corte epistemológico vai além de uma posição assumida no âmbito científico, na verdade representa um projeto de mundo. Observar as coisas tantas vezes ditas e não realizadas, as contradições entre o que se diz e o como se diz, bem como o distanciamento entre a teoria e a prática presente no dia-a-dia das aulas nos dão alguns indícios de que o citado corte não existe como algo parcial. E, nesse sentido, nossas ações expressam nossa intencionalidade original.

Para Hurtado-Herrera (2005):

As dificuldades da Educação Física para configurar uma didática própria se relacionam estreitamente com o obstáculo epistemológico que lhe é inerente ao entender o ser humano como ser dual, surge como obstáculo na medida em que a educação como processo de humanização forma a um ser humano total e complexo, e não a um ser humano fracionado donde o corpo ocupa um lugar anexo, a Educação Física esportivizada como modelo preponderante, reproduz um modelo dual donde o corpo anexo é um corpo produtivo e de consumo. Suas estratégias didáticas são condizentes com os conteúdos do esporte más não com propósitos formativos de formar um corpo crítico e emancipado (p.65).

De acordo com o autor a Educação Física, assumindo a motricidade humana como objeto de estudo, e esta como vivência da corporeidade através de ações que promovam o desenvolvimento para o humano, deverá afastar-se das “[...] práticas instrucionais e do ‘deixar fazer’ que têm sido o denominador comum das práticas de Educação Física”(HURTADO-HERRERA, 2005, p.64).

O autor destaca ainda que a Educação Física possui em si, apesar de seu histórico de opressão, um potencial transformador, uma vez que educandos e educandas veem nela um tempo-espaço diferenciado de encontro relacional onde se rompe a dinâmica adotada na maioria dos componentes curriculares desenvolvidos no espaço escolar. E, aportada na Ciência da Motricidade Humana a Educação Física Escolar encontra suporte para desenvolver cada vez mais esse potencial, pois:

A configuração da Motricidade Humana como imaginário instituinte, como práxis transformadora, se converte em compromisso vital de reconhecimento de um sujeito capaz de oferecer resistência, de transformar, de lutar, de contradizer, de construir, desconstruir e de criar a si mesmo. Nesse sentido, a aposta pelo encaminhamento e a geração de propostas de humanização com sujeitos criadores que através de suas práticas (com os outros e sobre si mesmo) se emancipam, geram espaços de pensamento crítico e transformam seus contextos socioculturais (HURTADO-HERRERA, 2005, p.70).

Nessa perspectiva as aulas Educação Física Escolar, ou Motricidade Escolar, devem se transformar em espaço e tempo de esclarecimento, de conscientização das ações humanas, uma vez que é importante considerarmos que as injustiças sociais não surgiram por acaso, é antes o resultado da hegemonia da razão instrumental que simplificando e unidimensionalizando o mundo, faz com que o ser humano deixe de ser um valor para se tornar um fato (SÉRGIO, 1996).

Diante disso, a Ciência da Motricidade Humana traz grandes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendendo que a Educação Física enquanto ramo pedagógico deve considerar que:

[...] a motricidade humana há de estar preparada a reagir a um espaço opressivo e a um vigilância hostil; à manutenção de uma obscurecida e passiva consciência individual ou coletiva; à estratégia positivista, que separa os factos dos valores; à inexistência de uma comunidade ideal de comunicação (Apel); a um viver morno, melancólico, acomodado, sem justificação, fundamentação ou transcendência (p. 228).

No mesmo sentido, Toro (2005) aponta que um profissional da motricidade humana é também um profissional do desenvolvimento humano, e este, no contexto latino-americano, não pode esquivar-se do compromisso social que demandam da historicidade e das relações sociais estabelecidas em nosso continente e pouco tem contribuído para o verdadeiro desenvolvimento humano.

Estudos realizados por membros do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF/UFSCar) e da SPQMH/UFSCar (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; COUTO, 2003; LIMA; GONÇALVES JUNIOR, 2006; CARMO, 2008; LIMA,

2009; LEMOS, 2009; BRASIL; CORREA, 2009; RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2010; CARMO; SOUZA; LEMOS, 2010) apontam a necessidade, e buscam desenvolver práticas educativas na Educação Física Escolar com vistas a uma educação que favoreça o pleno exercício da motricidade, que baseada no diálogo e objetivando a humanização, possibilite um agir autônomo preocupado com o *vir-a-ser*, garantindo o direito de *ser mais* a todas as pessoas da comunidade envolvida. Assim estas poderão, por meio de sua práxis, contribuir na luta para diminuir as desigualdades do modelo social vigente e na construção/transformação de uma sociedade para todos/as. É no contexto destes estudos, ora apresentados e com intenção de dar continuidade ao processo de busca em que estes estão envolvidos, que o presente trabalho se insere.

Motricidade Dialógica: utopia e desafio

[...] com o Homem, surge a liberdade e, com a liberdade, não só o Homem é produto da História, como a História é produto do Homem. Donde se conclui que a motricidade humana, transcendência e liberdade são inseparáveis. E que a esperança passou a ter sentido...” (SÉRGIO, 2003, p. 245).

Motricidade dialógica é um conceito em construção que emergiu durante o diálogo estabelecido com as pessoas do NEFEF/UFSCar, na ocasião de minha exposição sobre o projeto. Por isso, o entendimento ora apresentado do termo está restrito ao momento da redação final desse texto e corresponde a algumas reflexões preliminares sobre o assunto, que nos permite a compreensão momentânea da motricidade dialógica como a expressão da autonomia e liberdade no processo de construção identitária que se revela na ação das pessoas que, em busca de ser mais, dialogam e se constituem durante o processo de constituição do mundo constituinte.

A motricidade dialógica é um termo intencionalmente redundante, como também é a expressão “motricidade humana” propositadamente cunhada por Manuel Sérgio, pois, a motricidade é uma potência exclusiva do ser humano na compreensão deste autor, e por ser

humana, deve ser eticamente dirigida, de modo que, o termo motricidade já carrega em si o sentido de humanização, de desenvolvimento humano. No mesmo sentido o diálogo é uma capacidade unicamente humana, ele é o processo em que homens e mulheres se encontram para elaborar o caminho em direção a sua vocação ontológica, o ser mais (FREIRE, 2005a).

No entanto, a inconclusão, igualmente característica humana, reflete a impossibilidade de determinismos, e em uma existência onde nada é completamente dado, há a possibilidade de transgressão da ética ou de adoção de uma erroneamente chamada “ética” do mercado. Está última, distintamente da primeira, que exige o reconhecimento e a assunção de estar caminhando contra a natureza humana, nos põe a caminhar com os olhos vendados na mesma direção, ocultando, ou muitas vezes, fundamentando a opressão a partir de justificativas genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas, que explicam, por exemplo, a superioridade dos brancos sobre os negros, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. (FREIRE, 1996; 2000).

A necessidade de redundância do termo emerge da incorporação de termos como autonomia e liberdade pelo discurso neoliberal, pois estes, em tal contexto, estão associados à noção de autossuficiência que, de acordo com Oliveira (2011), fortalece o individualismo e a tendência de responsabilizar totalmente cada pessoa por todas as possibilidades e limitações que configuram a sua vida.

Nesse sentido, com o termo motricidade dialógica esperamos evidenciar que o que buscamos na ação educativa é o imperativo ético do respeito à autonomia e liberdade das pessoas envolvidas no processo educativo, considerando que liberdade e autonomia distante da conscientização, que não ocorre na individualidade, induzem as pessoas à inércia e não à motricidade, a relação antidialógica e não dialógica, ao ter mais e não ao ser mais, a opressão e não a libertação.

A organização desse estudo emerge do sonho de libertação, sonho esse alimentado pela esperança de quem, assim como Freire (2005b), não simplesmente espera, mas que, com paciência impaciente, caminha em seu *esperançar*, buscando mais que denunciar, anunciar possibilidades de transformação do mundo. O sonho, ou utopia, é fundamental à existência humana, pois nos possibilita viver em incompletude, é o que nos permite projetar, imaginar, desejar e nos afastar de qualquer determinismo histórico.

A utopia busca subverter, em primeiro lugar a cotidianidade: é uma simpleza querer mudar a vida social baseando-se em categorias econômicas e políticas, sem modificar a vida cotidiana. Se não mudamos a vida cotidiana, as mudanças sociais são flatulência, verbalismo mentiroso... a utopia é o que falta a razão para ser verdadeira... A vida não pode ser suportada senão como ficção, como possibilidade, como renovação, como superação, como negação e nova afirmação... (BOTERO-URIBE, citado por TRIGO, 2009, p.86-87).

Perseguindo um sonho ou projeto nos movimentamos ao mundo, porém, é possível sermos tomados por um tipo de esperança que simplesmente espera, ou ainda, pela desesperança, e, nesse sentido:

O desafio que talvez não tenhamos assumido em nossa própria existência, mas que temos estabelecido como princípios e relatos para outras pessoas, pois geralmente é isso que a ciência faz, e temos esquecido o sentir e as contradições que nos geram sentido e *nonsense* no dia a dia, temos sido orientadores para outros em vez de ser orientadores de nossas próprias vidas, colonizadores ou libertadores de outros, mas que construir nossa própria liberdade em permanente relação com os outros, ou temos falado sobre o que fazer sem nós mesmos fazermos (TORO, 2009, p.123).

Muitos professores e professoras de Educação Física já se cansaram de esperar e de ouvir, ou seguir orientações de outrem, e há algum tempo estão a caminho do sonho de libertação latino americano, buscando transformações no dia a dia da práxis pedagógica nas aulas, realizando estudos e pesquisas no âmbito da Educação Física escolar. E é nesse caminho que este trabalho nos põe a caminhar, afinal “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2005b, p.155).

Por uma Motricidade Dialógica

Entendemos que o presente estudo tem o sentido de construção de um caminho, de um fazer e refazer intencionalmente dirigido à superação das “situações-limites” encontradas na ação educativa, bem como à objetivação e alcance dos “inéditos viáveis” necessários para o desenvolvimento de uma práxis que favoreça o desenvolvimento do que estamos chamando de motricidade dialógica.

Freire (2005a) descreve situações-limites como situações geradoras de desesperança, que dão a sensação de impotência, impossibilidade. Funcionando como um verdadeiro freio, tais situações se apresentam a homens e mulheres “[...] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (p.108).

O inédito viável é o que se encontra além das situações-limites, ocultado por elas, e que só é desvelado a partir de uma percepção crítica da realidade social que, objetivada, permite compreender as situações-limites e superar as mesmas por meio de “atos-limites”. Este último é o ato de superação que, nutrido pela esperança gerada com o vislumbamento do inédito viável, possibilita romper as barreiras antes intransponíveis em face da desesperança que anestesava a percepção (FREIRE, 2005a).

Lembramos com Freire (2005a) que para mantermos nossa trajetória rumo a humanização é imprescindível a superação das situações-limites em que homens e mulheres se encontram quase reificados.

Diante dessa meta que nos colocamos, foi necessário elencarmos alguns conceitos para nos auxiliar em nossas ações e reflexões durante o processo de organização e execução de ação educativa, que tem como princípio fundamental o diálogo. São eles: autonomia, convivência e comunidade. Trataremos do princípio fundamental, e também dos conceitos citados, antes de passarmos para a próxima fase, onde descreveremos o processo de

organização da ação educativa por nós realizada, bem como da investigação que debruçamos sobre a mesma.

O diálogo como princípio fundamental da ação educativa emerge de estudos sobre a educação dialógica (FREIRE, 2005a,1992) e de trabalhos de estudiosos/as (TORO, 2005; SÉRGIO, 2007; SILVA, 2005; ARAGÃO; PERNANBUCO, 2005) preocupado/as em desenvolver aulas de Educação Física sob o paradigma da motricidade humana, todos e todas comprometidos/as com o processo libertador.

O diálogo já foi abordado em algumas passagens deste texto, porém julgamos necessário aprofundá-lo um pouco mais, uma vez que é elemento central da intervenção. Segundo Freire (2005a), ele é fundamento para uma educação que se contraponha a educação bancária. De acordo com o autor, o diálogo enquanto fenômeno humano é em si palavra, porém a palavra é algo mais do que um meio para que se faça um discurso, ela carrega em si dois elementos constitutivos e radicalmente solidários, a saber: ação e reflexão. Assim, dialogar significa transformar o mundo por meio de um processo constante que envolve ação e reflexão. Por isso, entendemos que cultivar o diálogo, que é o encontro onde homens e mulheres aprendem e ensinam na busca do saber agir, é também cultivar a transformação do mundo.

Entre os referenciais da motricidade humana o diálogo também é um conceito presente. Sérgio (2007) afirma que a Ciência da Motricidade Humana deve construir entre as pessoas um diálogo que: “[...] seja mais do que um método, porque, nele, quem ensina aprende e quem aprende ensina, de modo que todos sejamos aprendizes, através da motricidade, da vida, dos afectos, da luta por um mundo melhor” (p.33). As pesquisadoras Aragão e Pernambuco (2005), inspiradas em Freire, apontam que o diálogo “[...] é uma relação empática, em que a pessoa se situa na mesma situação e condição do outro e assim pode entendê-lo” (p.152).

Dentre os referenciais da motricidade humana, traz outras contribuições para a compreensão da empatia no processo de desenvolvimento humano Toro (2005), segundo ele a empatia se relaciona com o reconhecimento do outro como digno de consideração e respeito, e de que a presença deste é imprescindível. Segundo ele a empatia:

[...] está fundada na percepção que se constrói a partir da presença corpórea do outro e reconhecendo a integridade do outro, ou seja, desde um princípio de intenção de compreender ao outro desde sua situação, portanto é mais que inferir assepticamente seu comportamento desde seu comportamento observável, mas sim intencional um ato de situar-se desde a perspectiva integral do outro (TORO, 2005, p.130).

Nessa perspectiva é a empatia que nos permite sentir ao outro e, em alguma medida, sentir o que o outro sente, fazendo-nos emocionar com e como o outro. De acordo com o autor, é a empatia e as emoções por ela desencadeadas que permitem atitudes de colaboração, respeito, altruísmo e solidariedade e, segundo ele, em um continente como o latino americano em que os conflitos entre o desenvolvimento individual e social entram em choque com os interesses de alguns grupos de poder, a empatia emerge como condição de desenvolvimento expressa, pois nossa sobrevivência está cada dia mais em suspensão (TORO, 2005).

Sobre a necessidade de uma relação empática para estabelecimento do diálogo também contribui Silva (2005) ao afirmar que uma relação educativa se torna autêntica quando desenvolvemos a capacidade de se colocar no lugar do outro e, assim, dialogar. A autora também assinala que, o respeito, a responsabilidade, a solidariedade e, com estes, a confiança e autonomia, são condições para o estabelecimento de um relacionamento autêntico, ou seja, uma relação constituída e constituinte de diálogo, pois, segundo ela, não basta “[...] deixar que nosso aluno seja ele mesmo, não só permitir, e sim criar oportunidades para que ele pense, opine, eleja, decida” (SILVA, 2005, p.145).

No mesmo sentido, Freire (2005a) alerta que o diálogo que não se fundamente na esperança de que todas as pessoas tem possibilidade de fazer, criar transformar, é uma farsa,

pois: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (p.94).

A confiança é algo que se sente e que muitas vezes não conseguimos explicar, mas sabemos se sentimos ou não, e de acordo com Brandão (2005b, p.131): “Só podemos manter e tornar verdadeira uma relação com o outro quando há um sentimento partilhado de confiança recíproca”. Sem esse sentimento não se estabelece dialogicidade, não nos sentimos confiantes em espaços em que vivemos o desrespeito e a indiferença, por isso a empatia é algo fundamental ao estabelecimento da confiança, e esta, em contrapartida, nos permite maior abertura ao outro. O diálogo também é promotor da confiança, pois o mesmo depende da fé e da “[...] confiança de que cada um dos implicados quer o melhor para o outro, confiança de que cada um está tentando dar o melhor de si, confiança de que os erros que ocorrem são tentativas de acertos” (SILVA, 2005, p.145). Assim, do mesmo modo que a empatia nutre o diálogo, o mesmo nutre-se da empatia, ambos promotores da confiança e nutridos também por ela.

Conforme Freire (1992) o diálogo funda-se na esperança e também na confiança, por isso ele emerge quando, empaticamente, os dois polos do diálogo se ligam, e, “[...] com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (p.115) exercendo responsabilmente a autonomia em busca da liberdade.

Diante do apresentado, sentimos a necessidade de nos aprofundar no conceito de autonomia, uma vez que o diálogo relaciona-se diretamente com ele. Nesse sentido, destacamos que nossa compreensão sobre autonomia é bastante distinta da formulação mais corrente que, de acordo com Oliveira (2011), é capacidade do ser se autogovernar “[...] baseada em princípios que a definem como um atributo humano desvinculado das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais” (p.25). Nosso entendimento de

autonomia compreende-se a partir do paradoxo “autonomia/dependência” (MACHADO, 2010, p.53).

Por sermos seres culturais, somos necessariamente dependentes e, nesse sentido, autonomia implica em assumir radicalmente essa dependência do outro, pois: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1996, p.41).

A autonomia, para Freire (1996), é em si processo, é um vir a ser que, assim como a liberdade, só ocorre por meio da experiência do ser com os outros ao mundo, e vai se construindo na experiência de tomar decisões, e disso emerge sua estreita relação com a liberdade, uma nutre-se da outra, pois: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir [...]. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” (FREIRE, 1996, p.107).

Autonomia é capacidade de decisão que, orientada pela percepção crítica da realidade, nos permite compreender os condicionamentos aos quais estamos expostos e nos obriga a escolher e assumir a responsabilidade das escolhas que orientam nosso agir ao mundo. Uma práxis favorecedora dessa autonomia “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”, mesmo porque: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p.107).

Salientamos que a liberdade necessária à autonomia, só se faz liberdade no confronto de outras liberdades e na defesa dos direitos frente à autoridade, seja ela exercida por pais, mães, educadores/as, Estado etc. (FREIRE, 1996). Assim, é fundamental ao aprendizado da autonomia, que educandos e educandas aprendam que eventualmente é preciso, sem desrespeito algum à sua autonomia, considerar a expectativa das outras pessoas e, sobre tudo que “[...] sua autonomia só é autêntica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p.59).

Frente a nossa preocupação em proporcionar processos educativos que favorecessem o desenvolvimento da autonomia, passamos a nos ocupar de outro conceito, o de convivência, pois a autonomia autêntica só é possível no contato com as outras pessoas, ou seja, na convivência. Porém, para nós, convivência é algo mais do que apenas frequentar o mesmo espaço, “[...] significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida” (OLIVEIRA, 2009, p.314).

Concordamos com Boff (2006) quando afirma que a convivência exige ser bem entendida, para que possamos diferenciá-la de outras formas de estar juntos. De acordo com o citado autor, o conceito não deve ser entendido como uma definição fechada, e sim em algo que possui contornos claros e que representa o resultado de “[...] processos de aproximação e de conhecimento do outro e do diferente” (p.27). No mesmo sentido, Oliveira (2009) afirma que é a convivência “[...] que nos leva a compreender a diversidade” (p.314).

As diferenças e as tensões decorrentes destas são elementos constituintes da vida em sociedade e, portanto, são também geradores de conflitos. De acordo com Jares (2002) o conflito, devido a uma concepção hegemônica derivada da ideologia tecnocrática-positivista, tem usualmente sido associado a algo negativo, sinônimo de violência, dando às situações de conflito o caráter de não-desejável, mas, segundo o autor, é justamente o conflito que torna as transformações possíveis. Deste modo, aprender a convivência é aprender a conduzir os conflitos e tensões emergentes dela a um resultado positivo, gerador de conhecimento e não de violência, que é o que ocorre quando os conflitos são ocultados ou ignorados.

Assim, compreender o diferente, a diversidade, é parte do processo de conhecer. Segundo Boff (2006) o termo conhecer, quando se parte da palavra correspondente na língua francesa *con-naître*, equivale a “nascer junto”. O autor destaca que esse “nascer junto” não é possível quando:

[...] prevalecem os pré-conceitos e os enquadramentos em algum esquema cultural. Eles representam concepções cristalizadas que impedem fazer uma concepção nova que nasce do encontro dos dois. Os pré-conceitos são obstáculos e barreiras ao verdadeiro conhecimento, nem sempre fácil de serem superados (BOFF, 2006, p.28).

A superação dessas barreiras que dificultam o encontro gerador de conhecimento só é possível pelo diálogo, por isso compreendemos juntamente com Oliveira (2009) que, é no exercício do diálogo que “[...] aprende-se a convivência e, com ela a gostar de si e da vida” (p.318). Nessa perspectiva:

A convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim, *viver com* elas e não *apesar* delas. A convivência só surge a partir da relativização das diferenças em favor dos pontos em comum. Então surge a convergência necessária, base concreta para uma convivência pacífica, embora sempre persistam níveis de tensão por causa das legítimas diferenças (BOFF, 2006, p.33).

Segundo Boff (2006) esse conceito de convivência surge no Brasil a partir de dois nichos de experiência, a saber: os estudos de Paulo Freire, principalmente a partir de suas obras *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, e também o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base. O autor lembra que para Paulo Freire a divisão professor/aluno, sob a qual se organiza o espaço escolar, não é originária, pois para ele originária é a *comunidade aprendente*, um espaço “[...] onde todos se relacionam com todos e todos, ao trocarem, aprendem uns com os outros” (BOFF, 2006, p.32). Sobre as Comunidades Eclesiais de Base, Boff (2006) descreve que estas se caracterizavam como comunidades pela busca do estabelecimento de relações igualitárias, includentes e solidárias, ou seja, nesses dois nichos o desenvolvimento de um relacionamento comunitário estava intimamente relacionado com questão da convivência, e é nesse ponto em que emerge o conceito de comunidade que trataremos mais detalhadamente no decorrer do texto.

Nesse sentido Boff (2006) aponta como sendo três os pilares da convivência: a participação, a comunhão e a celebração.

A *participação* de todas as pessoas envolvidas é essencial, e nela esta implicada a ajuda mútua, o que permite aos e as participantes sentirem-se sujeitos responsáveis pela comunidade. Essa convivência, que se inaugura com a participação, se aprofunda pela *comunhão*. Isso significa que:

[...] a convivência não resulta apenas de convergências pelo fato de os grupos coexistirem e buscarem pragmaticamente objetivos comuns. Criam-se as possibilidades para que ocorra algo de mais profundo: as pessoas começam a se envolver, a criar laços, a se tornarem amigas e objetivamente se amarem. [...] ela inclui dimensões bem concretas de solidariedade, de mútuo apoio e de sentimento de co-pertença que vão além da simples participação (BOFF, 2006, p.36).

A *celebração* ou a festa é o que expressa a realidade concreta da convivência, bem como a força de coesão estabelecida na mesma. Como destaca o autor é condão da festa suspender momentaneamente os conflitos e fortalecer o sentimento de pertencimento, pois é nesse momento que: “[...] a convivência pode ganhar sua irradiação maior, uma verdadeira aura mágica que potencia o sentido de vida comunitária e reforça as razões de viver junto, de caminhar junto e de junto construir um mundo que valha a pena” (BOFF, 2006, p.39).

A convivência é um tempo-espço essencialmente pedagógico. Nela se dá a construção coletiva do saber, é ela que nos permite apreender o que nos aflige e a repensar as ações e trabalhos coletivos para superar os condicionamentos que se apresentam no cotidiano (OLIVEIRA, 2009), enfim, é com ela que aprendemos os valores que nos orientam em nosso presente e abre as portas para o futuro (BOFF, 2006).

Retomando o conceito de comunidade anteriormente comentado, reforçamos sua íntima relação com a convivência que se origina no seio de movimentos de desenvolvimento comunitário, uma vez que a vida em comunidade constitui-se na medida em que constitui a convivência entre as pessoas, em um processo contínuo e inacabado que não se sustenta, a menos que seja deliberadamente assumido pelas pessoas que compõem o grupo.

A expressão comunidade é polissêmica, e diante disso é imprescindível conceituá-la na perspectiva que adotamos neste estudo. É interessante observarmos que, mesmo tendo diversos significados, a palavra comunidade nos remete sempre a algo positivo, a uma sensação de segurança. Bauman (2003) afirma que tal termo sugere sempre uma coisa boa devido aos significados que ele carrega, “[...] todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar” (p.7).

Na sociologia o termo comunidade assumiu diversos significados desde seu surgimento, dentre tais significados destaca-se o proposto por Tönnies que atribuía a comunidade o caráter de organização social que se opunha à sociedade. Tal significação não perdurou por muito tempo, pois logo se tornou óbvio a impossibilidade de inexistência tanto de uma sociedade quanto de uma comunidade puras. Por isso, ao ser utilizado posteriormente por outros sociólogos, este termo foi sofrendo transformações em seu significado, e seu uso corrente na sociologia contemporânea serve para distinguir relações sociais de tipo *local* das relações de tipo *global*, sendo esta distinção puramente descritiva entre os comportamentos vinculados a comunidade em que se vive e comportamentos voltados a sociedade mais ampla (ABBAGNANO, 2007).

Outros elementos que nos auxiliam a explicitar nossa compreensão do conceito de comunidade tem origem no pensamento dos povos originários do continente africano, dentro do qual a ele se apresenta como um dos cinco conceitos fundamentais (afirmação da vida, criação, comunidade, pessoa e trabalho), dentre os quais o principal é o de *afirmação da vida*, porém a vida só pode ser afirmada em comunidade, o que coloca esse conceito como central no modo de vida tradicional africano, de maneira que a vida comunitária afirma cotidianamente a totalidade da vida (TEDLA, 1995).

Nessa perspectiva, comunidade ou sociedade refere-se a uma verdadeira fusão, a um “nós” estabelecido por uma relação orgânica assumida entre as pessoas, e que se expressa

pelo ditado “sou porque nós somos” (TEDLA, 1995, p.30). Esse “nós” inclui a totalidade da vida, ou seja, não é um “nós” antropocêntrico, tal compreensão pode ser observada na declaração Zulu: “Eu sou rio, eu sou montanha, eu sou árvore, eu sou amor, eu sou emoção, eu sou beleza, eu sou lago, eu sou nuvem, eu sou sol, eu sou céu, eu sou mente, eu sou um com outro” (ASANTE citado por TEDLA, 1995, p.35).

Assim, enraizadas e constituintes da comunidade, e do passado que esta representa, as pessoas se conscientizam e adquirem o senso de responsabilidade com a manutenção da mesma e, portanto, da vida.

Tal visão contrasta com a visão ocidental de comunidade que, de acordo com Tedla (1995), representa uma coleção de indivíduos interessados em si próprios, em que cada um se guia por seu conjunto privado de referências e que só se reúnem porque sabem que associados podem atingir seus objetivos pessoais que não conseguem realizar de outra forma.

No pensamento tradicional africano todas as pessoas precisam estar cientes da responsabilidade social em manter a harmonia, a justiça, a paz, a ordem e o equilíbrio da vida, que garante a constante afirmação da vida, ou seja, possibilita o fluxo e abundância da vida livre e sem interrupção. Isso significa efetivamente que não é negada a nenhuma pessoa a oportunidade de aprendizado e trabalho, sendo todos e todas amplamente apoiados para assumirem-se como membros contributivos da comunidade, do mesmo modo que a comunidade contribui satisfazendo as necessidades de cada pessoa (TEDLA, 1995).

Segundo Tedla (1995): “A comunidade funciona como uma rede de segurança que olha para todo mundo. Ela também garante que a injustiça não prevaleça, e que a natureza deste conceito não seja abusada ou afastada” (TEDLA, 1995, p.33).

Trazemos também para auxiliar-nos na compreensão do conceito em questão, contribuições do pensamento do povo indígena Guarani, o qual tem bastante similaridade com os dos povos originários africanos, principalmente no tocante a valorização da vida em sua

totalidade. Isso pode ser observado pela palavra que os Guarani utilizam para denominar comunidade, *Tekoá*. Segundo Bergamaschi (2005):

Teko para o Guarani significa vida e Tekoá, comunidade, lugar bom para viver o modo de ser Guarani. Tekoá significa e produz, a um só tempo, as relações econômicas e sociais, bem como a organização política da tradição Guarani. Tekoá é o lugar onde os Guarani vivem segundo seus costumes, numa relação simbiótica com a natureza (p.73).

Como é possível observar os povos indígenas Guarani também possuem uma compreensão não antropocêntrica de comunidade, na qual as relações econômicas, políticas e sociais estão simbioticamente integradas com a natureza, como algo vital.

Trazer as contribuições desses povos para compreensão do conceito de comunidade nos parece fundamental, pois de acordo com Dussel (s/d; 2005b), é na cultura dos povos e populações marginalizados, que sofrem os efeitos da opressão, que encontraremos os valores que nos auxiliarão a superar a condição de exploração a qual estamos submetidos. Em nosso entender são os povos de matriz cultural africana e indígena, oprimidos, que constituem a exterioridade no contexto brasileiro, sendo, portanto, legítimos portadores do sentido de comunidade e cultura popular.

Partilhando desses ideais iniciamos nossas reflexões sobre a comunidade escolar, e encontramos em Arruda (2000), Brandão (2005a) e em Boff (2006) elementos que nos permitem pensar o espaço escolar de maneira aproximada a tais ideais. Vale resaltar que quando utilizamos o termo *comunidade escolar*, o fazemos, pelo menos a princípio, considerando o contexto situado (*local*) sob o qual estão se estabelecendo as relações sociais entre as pessoas, ou seja o espaço escolar. Entendendo que do ponto de vista da sociologia contemporânea podemos nomear de comunidade todo e qualquer conjunto de pessoas que mantém relações sociais, em termos locais, neste caso, em torno de determinada instituição escolar. Porém, a compreensão que temos de comunidade vai além da de um conglomerado de pessoas que se relacionam socialmente em determinada região ou local.

Compartilhamos da opinião de Arruda (2000) quando o mesmo afirma que tal termo tem sido muito utilizado para caracterizar qualquer agrupamento humano com algo em comum. Cortela (2012) também nos alerta para a necessidade de distinguir entre um mero agrupamento de pessoas de uma comunidade. Por isso, assim como Arruda (2000), acreditamos que, para se constituir em comunidade, o agrupamento deve se conscientemente realizado, ou seja, o grupo de pessoas se une por partilharem um projeto comum com valores, ideais e práxis também comuns e coerentes com o projeto. O citado autor ressalta que entre os valores da comunidade deve estar o de que os vínculos que unem seus membros devem ser igualmente válidos no relacionamento com outras comunidades, pois para ele: “O desenvolvimento emancipatório de agrupamentos humanos é aquele que permite construir relações integralmente humanas – isto é, conscientemente solidárias – dentro da comunidade, assim como para fora dela” (ARRUDA, 2000, p.162).

Partindo dessa compreensão de organização comunitária buscamos compreender a escola como uma *comunidade aprendente*, termo que para Boff (2006) representa o encontro e relação entre as pessoas que trocam e também constroem novos saberes. No mesmo sentido, Brandão (2005c) considera como *comunidade aprendente* cada uma das unidades de vida ou grupos sociais aos quais estamos integrados e nos quais, juntamente com o motivo principal em torno do qual o grupo se reúne (jogar bola, brincar, trabalhar, pedalar, viajar etc.), as pessoas inter-trocam e constituem saberes, ensinado e aprendendo umas com as outras.

Certamente dentro da escola existem diversas *comunidades aprendentes*, como em qualquer outro tempo-espço que frequentamos, porém o motivo principal da escola é proporcionar a aprendizagem dos/as estudantes. Assim, na perspectiva da *comunidade aprendente*, a escola deve ser um tempo-espço em que todas as pessoas envolvidas, sejam essas estudantes, familiares ou funcionárias, se reúnam em busca de ações comprometidas com a melhoria constante da qualidade do ensino ofertada, aprendendo e ensinando umas com

as outras durante o próprio processo de busca. Nesse sentido a escola em si deve constituir-se uma grande *comunidade aprendente* que, convivendo com todas as demais que estejam ao seu alcance - sejam elas grupo de estudantes, movimentos sociais, associação de pais, universidades, associações de bairro etc. – promova o *face-a-face* vital ao relacionamento próximo, afetuoso, solidário e responsável entre pessoas, sobre o qual se funda a construção do saber.

No entanto, um projeto de desenvolvimento comunitário da escola deve ser conscientemente assumido pelas pessoas envolvidas no contexto escolar, pois necessita um profundo comprometimento das mesmas. Pois além do local onde se desenvolve as relações, o sentimento de pertencimento, ou seja, a identificação que as pessoas estabelecem com o grupo é que caracteriza efetivamente uma comunidade.

Diante de tal perspectiva, torna-se tarefa fundamental, principalmente aos profissionais atuantes na escola, criar um contexto pedagógico de respeito pleno entre as pessoas, de interação e aceitação das diferenças, de abertura ao trabalho e criação partilhada e emotiva de saberes, que permitam às pessoas que integram a *comunidade aprendente* sentirem-se motivadas a “conviver-e-saber” (BRANDÃO, 2005a).

Diante de tais conceitos, que entendemos como fundamentais para o favorecimento de uma motricidade dialógica, nos pusemos a pensar sobre as situações-limite vivenciadas na práxis pedagógica. No contexto Motricidade Escolar, recorreremos ao trabalho de Silva (2005) que aborda questões com as quais se deparam educadores e educadoras de Educação Física que, dedicados ao desenvolvimento da motricidade humana, buscam desenvolver aulas na perspectiva libertadora dentro das instituições escolares.

O homem vive contra o relógio, não tem tempo para ouvir ao outro, não tem tempo para colocar-se no lugar do outro [...] Sendo assim, como esperar que, com tanta pressa, podemos compreender e colaborar com seu desenvolvimento?, como conhecer o educando: o que ele já é, o que ele traz consigo, o que pretende?, como pensa?, qual é o próximo passo para seu desenvolvimento, quando a organização escolar reúne centenas de individualidades em um pequeno espaço, em posição

corporalmente incômoda, para ter contato com problemas que nem sempre são problemas com os que se desejaria enfrentar, ou sobre os quais está disposto a refletir? (SILVA, 2005, p.144).

Questionamentos como estes que se apresentam à práxis pedagógica refletem algumas limitações vivenciadas por educadores e educadoras, que podem muitas vezes nutrir a desesperança dando a estes e estas a impressão de estarem com as mãos atadas, principalmente quando, acreditando-se especialistas (e frequentemente é isso que nos ensinam os cursos de formação), sentem pesar sobre si toda responsabilidade do processo educativo e não encontram no contexto que estão imersos, possibilidades para ultrapassá-los.

Freire nos alerta que a superação “[...] não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2005a, p.105), por isso, é necessária a participação de todas as pessoas envolvidas no contexto em que se apresenta a situação-limite, afinal homens e mulheres só se libertam em comunhão.

Romper com as limitações que se impõem a prática educativa exige a participação, o empenho e o compromisso de toda comunidade escolar com processo de superação, o educador ou educadora sozinho/a muito pouco pode fazer. Nesse sentido, e diante da pressa, do número de aulas e de estudantes e dos entraves burocráticos, temos uma primeira situação-limite, a de aprofundar o envolvimento das pessoas que compõem a comunidade escolar no processo educativo.

Com intuito de desenvolver uma práxis preocupada com a ampliação da participação comunitária nos processos educativos desenvolvidos na escola, e mais especificamente nas aulas de Educação Física, nos inspiramos novamente em Paulo Freire (2005a; 1992) quando propõe que o diálogo deve começar antes mesmo do encontro entre educando/a-educador/a em uma situação pedagógica, ou seja, deve iniciar-se no momento em que o educador/a se questiona sobre o que vai dialogar com educandos e educandas, pois: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações

do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da política” (FREIRE, 2005a, p.100).

De acordo com Freire (2005a), essa organização democrática do conteúdo deve ser realizada por meio de uma investigação do universo temático, processo que é em si, ponto de partida do processo educativo e de sua dialogicidade. O universo temático é o conjunto de temas geradores a partir dos quais é definido e organizado todo o conteúdo programático.

Os temas geradores referem-se às expectativas que emergem da cotidianidade da comunidade em que se estabelece uma ação educativa libertadora e que, com intermédio do educador ou educadora, passam a compor o currículo, servindo de base para elaboração de seu conteúdo programático. Segundo Freire (2005a) possuem em sua denominação o adjetivo “geradores”, porque estes contém em si possibilidades de desdobrarem-se em muitos outros temas. Por emergirem da realidade, tais temas revelam ideias, valores, concepções, esperanças e desesperanças presentes na vida da comunidade e nos permite compreender a leitura de mundo realizada pelas pessoas que a compõem. Por isso, os temas: “[...] se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’” (FREIRE, 2005a, p.108).

Aragão e Pernambuco (2005), com base em Freire, afirmam que uma intervenção de caráter social e/ou pedagógico profissional deve ter como critério para elaboração de seu plano de ação: “[...] a problematização, a ação consciente, e a vivência contextualizada e significativa para os sujeitos implicados. Extraído do cotidiano do grupo participante, os temas que aparecem com maior frequência no grupo, serão o eixo central do plano de ação e/ou planejamento da intervenção a ser desenvolvida” (p.150).

Desenvolver um trabalho nessa perspectiva envolve o respeito ao “saber de experiência feito”, a partir do qual, o educando ou a educanda pode refletir “[...] através de

certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2005a, p.100).

O respeito ao saber deve também considerar o saber do educador/a que, diante do caráter dialógico da educação aqui abordada, também tem o direito e o dever de introduzir temas que não foram sugeridos, porém que se evidenciam como necessários ao grupo durante a investigação.

O processo de investigação do universo temático junto à comunidade e, posteriormente, dos temas geradores com educandos e educandas, deve se orientar coerentemente com a opção política da educação que estamos tratando, a metodologia pela qual se desenvolve pode contradizer os ideais democráticos da educação libertadora, que sendo dialógica é também conscientizadora, deve proporcionar a apreensão e, ao mesmo tempo, a conscientização dos envolvidos acerca dos temas geradores (FREIRE, 2005a).

O processo de investigação temática é realizado em parceria entre educador/as e educandos/as, e de acordo com Freire (2005a, 1992), o mesmo realiza-se por meio de dois processos complementares, a codificação e decodificação. A codificação consiste em criar situações que funcionem como desafios para pessoas participantes. Trata-se de situações-problemas codificadas que se relacionam com a realidade concreta vivenciada pelo grupo, e que possuem em seus núcleos elementos para serem decodificados pelo grupo com auxílio do educador.

A decodificação é a análise crítica da situação-problema codificada, realizada por meio da problematização. Esta por sua vez pode ser compreendida em duas etapas. A primeira delas é onde comumente as pessoas realizam um tipo de “cisão” na situação em análise, o que corresponde inicialmente a uma descrição das partes do todo que representa a situação-problema, e essa descrição das partes permite ao grupo perceber a interação entre as mesmas,

e a influência destas no todo. Na segunda etapa, as pessoas envolvidas direcionam suas reflexões sobre a situação concreta, pois a situação-problema remete a esta e sua decodificação induz a uma percepção crítica em face da realidade objetiva (FREIRE, 2005a, 1992). De acordo com Freire (2005a): “[...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ de realidade, se fixe na compreensão *da totalidade*” (p.116).

No caso da ação educativa desenvolvida e analisada neste estudo, buscamos realizar a codificação e decodificação por meio da utilização do que chamamos atividades geradoras. As atividades geradoras são atividades organizadas com intuito de problematizar o tema gerador, podendo estas desencadear a necessidade de investigação de outros temas, bem como da realização de outras atividades tanto para o estudo de outros temas, quanto para o aprofundamento de um tema já em estudo.

Finalizando este capítulo, salientamos a importância do estabelecimento dos conceitos aqui abordados para a organização da ação educativa empreendida, pois como o próprio Freire (1992) afirma, a dificuldade de educadores e educadoras em trabalhar na perspectiva proposta não se relaciona ao aprendizado técnico dos procedimentos, e sim “[...] na criação de mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que no entanto faltou na formação que tivemos (p.123)”. Nesse sentido, objetivar crítica e intencionalmente o desenvolvimento do diálogo na cotidianidade do fazer pedagógico pode ser fundamental para aprender a convivência e desenvolver a autonomia, ambas necessárias para um viver comunitário que, afirmando a vida, ensine cada vez mais a *com-viver*. Acreditamos que o diálogo, a ação/reflexão *com* as pessoas, nos permitirá superar as *situações-limites* materializadas no dia-a-dia da Motricidade Escolar.

Caminhar Metodológico

Este capítulo metodológico é composto por duas partes, na primeira encontra-se o processo de intervenção, como foram realizados os contatos com os/as profissionais, estudantes e familiares da comunidade escolar, a descrição do espaço e, na segunda parte, encontra-se o desenho metodológico da pesquisa realizada sobre a intervenção desenvolvida. Embora os processos de intervenção e investigação sejam abordados separadamente neste capítulo, devemos resaltar que estes momentos são em si complementares, uma vez que o processo de investigação nutriu as reflexões e ações da intervenção com informações provenientes dos diários de campo, do mesmo modo que a intervenção fornecia dados para investigação, bem como fez emergir a necessidade da utilização de entrevistas para complementar a mesma.

No entanto, antes de passarmos a descrição das citadas fases, faz-se necessário abordar a capacidade humana chamada intuição, por consideramos como fundamental para organização metodológica dos processos, tanto de intervenção quanto de investigação.

A necessidade de abordar tal capacidade evidencia-se diante da complexidade do contexto de trabalho pedagógico de educadores e educadoras, pois mesmo tendo suporte de programas ou planos de ação pré-estabelecidas, estes não conseguem prever todas as ocorrências que podem surgir durante a prática, e, portanto, são insuficientes para responder aos desafios que se impõem diariamente a educadores e educadoras, principalmente quando estes e estas se propõem a realizar nas aulas práticas dialógicas, nas quais as situações de incertezas, provenientes da abertura ao diálogo, exige dos educadores e educadoras respostas rápidas e intuitivas. Na pesquisa, em certa medida, isso também ocorre, pois como não havia um plano de intervenção completo previamente estabelecido, pois muitas decisões dependiam dos diálogos que seriam realizados com as pessoas, a investigação também não teve uma sua

metodologia totalmente pré-estabelecida, e sim, partiu de uma ideia inicial e foi tomando forma conforme a intervenção também se desenvolvia.

Para auxiliar na compreensão do conceito de intuição recorreremos a uma fala de Fayga Ostrower (2001) extraída de um vídeo no qual ela, por meio de um exemplo a partir do contexto de criação artística, aborda tal capacidade humana:

O momento mais importante, ou mais difícil na criação artística é o momento de terminar uma obra. Quando é que uma obra está terminada? Quando todos os componentes, [...] tudo [...] se encaixa em uma ordem que é justa, onde tudo se justifica [...] tudo se relaciona para um conjunto não só harmonioso, mas expressivo, que tudo tenha realmente valor. Nada é supérfluo, mas também nada falta. Esse momento você não pode programar, você não pode nem prever. Você pode perguntar a um artista: quando é que você vai terminar? Ele vai dizer: Não sei. E no momento seguinte ele pode já terminar. Quer dizer, são realmente avaliações que a gente faz o tempo todo que na arte, evidentemente, se dão no nível da própria linguagem, do próprio conteúdo expressivo, daquilo que a gente quer expressar, mas que na verdade já existem como uma extensão da vida cotidiana (OSTROWER, 2001).

De acordo com Ostrower (2001) toda criação é intuitiva, mesmo a mais racional, pois parte de hipóteses instantaneamente e espontaneamente levantadas, imaginadas a partir de nossa realidade, e essa possibilidade de imaginar é que nos possibilita intuir, após o fazer, se as coisas que fizemos estão certas ou não. A intuição segundo a autora é realizada a todo o momento na vida cotidiana, e ela também está presente na arte e na ciência, sendo que: “Na arte, [...] a verificação se dá através da própria obra. Na ciência se dá através de hipóteses que poderão ser refeitas, ou reanalisadas por outros cientistas para confirmar se são válidas ou não” (2001).

Sobre a relação da intuição e ciência encontramos respaldo em Merleau-Ponty (1991), que nos permite compreender a importância da mesma para o processo de investigação. Adverte-nos o citado autor, a partir dos escritos de Husserl, que “O começo da pesquisa, num certo sentido constituem-lhe o todo, uma vez que a pesquisa é, ele o diz, começo continuado. Não devemos imaginar Husserl constrangido aqui por obstáculos desastrosos: a localização de obstáculos é o próprio sentido da sua pesquisa” (p.177).

Partindo das reflexões de Ostrower (2001), em que a intuição é sempre o ponto de partida, e também de chegada, o trecho anteriormente citado possibilita compreender o valor da intuição no processo de pesquisar. Outra colocação refere-se à consideração do erro como fator substantivo, porém comumente descartável em outros paradigmas em que o mais importante do método é prevenir-se dos erros.

A intuição é fundamental na pesquisa, pois para Merleau-Ponty (1991) o ponto de partida para interrogação, para a reflexão, está na atitude natural, assim “[...] é necessário começar e passar pela opinião antes de chegar ao saber” (p.181), pois só podemos interrogar o que nos é sensível. Segundo o autor, relações entre a intersubjetividade carnal, que corresponde ao momento pré-reflexivo ou pré-objetivo, e a objetividade lógica, ou momento reflexivo, não são simples e não nos permitem dizer que uma esteja ao lado da outra, ou mesmo que uma seja anterior à outra, pois:

A ordem do pré-objetivo não é a primeira, porquanto apenas se fixa e, a bem dizer, só começa realmente a existir quando se efetiva na instauração da objetividade lógica; esta porém não basta a si mesma, limita-se a consagrar o trabalho da camada pré-objetiva, não existe senão como resultado do “Logos do mundo estético” e só é válida sob o controle dele (MERLEAU-PONTY, 1991, p.181).

O pré-reflexivo, ou a intersubjetividade carnal é constituída na relação com os outros e outras ao mundo, de modo que a abstração que realizamos no estabelecimento no momento reflexivo, por ser intuitivamente justificada, não oferece uma pessoa isolada, uma subjetividade pura (MERLEAU-PONTY, 1991). Desta forma, as pesquisas, por mais objetivas que se desejem, ou se afirmem, emergem sempre do pré-objetivo, e por isso não existirá método, ou melhor, protocolo de procedimentos que fornecerá uma objetivação pura à pesquisa, que por ser ação humana carrega em si a intersubjetividade carnal.

No entanto, vale salientar que, mesmo sendo seres de intuição, a capacidade de intuir não é algo estático, de acordo com Ostrower (2001), “[...] quanto mais você estuda, quanto mais você sabe artesanalmente e por experiência, digamos que você tem a experiência

do fazer, tanto melhor você pode intuir”. Nessa perspectiva, não podemos nos entregar tanto na pesquisa quanto na prática docente a uma intuição desarmada, enquanto educadores/as ou pesquisadores/as, devemos cuidar para o estabelecimento de uma rigorosidade metódica que nos permita uma avaliação crítica do que estamos fazendo. Lembramos com Freire (1996) que por sermos humanos e inconclusos, sabemos o que sabemos e também sabemos o que não sabemos e, justamente por isso, podemos saber o que ainda não sabemos e melhor saber o que já sabemos. E nesse sentido é fundamental o exercício constante da reflexão crítica sobre a prática para intencionalmente fortalecermos nossa capacidade intuitiva.

Diante do exposto, entendemos que as dúvidas e variáveis que se apresentam à realidade do educador/a e/ou pesquisador/a, podem fazer com que qualquer programa ou protocolo pré-estabelecido, seja insuficiente, pois “[...] diante de situações mutáveis e incertas, os programas de pouco servem e, em contrapartida, faz-se necessária a presença de um sujeito pensante e estrategista” (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p.18). Para nós este sujeito pensante é o sujeito intuitivo que tem que responder rapidamente as situações da realidade que exigem dele uma ação. Nessa perspectiva, o método é práxis, e atividade pensante do sujeito situado, não-abstrato, “[...] capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (p.18).

Deste modo, a metodologia apresentada neste capítulo emergiu durante os processos de intervenção e pesquisa, afinal, conforme Morin, Ciurana e Mota (2003) “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (p.20).

Sobre a metodologia da intervenção

A escola, onde foram realizadas a intervenção e a pesquisa, faz parte da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, localiza-se na região central do município de

São Carlos – SP e atende crianças na faixa etária entre 06 a 11 anos. Atualmente possui um corpo discente de aproximadamente 750 educandos/as, dividido nos períodos manhã e tarde, e em turmas que vão do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição apresenta um alto Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), que em sua última avaliação realizada no ano de 2011 foi de 6,96 pontos, bem próximos dos 7,00 pontos estabelecidos como meta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para o ano de 2020, e, acima da média estadual, que no mesmo ano foi de 4,77 pontos.

A referida escola organiza suas ações a partir das orientações curriculares que, estabelecida pela SEE-SP para o Ciclo I (1º a 5º ano) sob a denominação “Projeto Ler e Escrever”, define os objetivos gerais, as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas para o ensino da Língua Portuguesa e também da Matemática (SÃO PAULO, 2008).

Salientamos que o próprio documento ressalta:

[...] que, embora as expectativas de aprendizagem das demais áreas de conhecimento não sejam explicitadas aqui, elas deverão ser publicadas futuramente e, por hora, seus conteúdos serão abordados nos projetos e sequências didáticas presentes nos diferentes materiais para alunos e professores que serão distribuídos a partir do ano que vem (SÃO PAULO, 2008, p.4).

Até o momento tais publicações ainda não foram realizadas, e os materiais que abordam os projetos e sequências didáticas são destinados as/os professoras/es polivalentes, ou seja, os que atuam diariamente e especificamente com uma turma e são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Isso significa que efetivamente, os componentes curriculares, Educação Física e Artes que são ministradas por professores “especialistas”, ou seja, com formação específica na área que atua e em diversas turmas, não possuem orientações curriculares explícitas estabelecidas pela SEE-SP como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, e também não tem os conteúdos relativos a estas áreas contemplados nos materiais citados pelo documento anterior, desenvolvidos sob as orientações dos projetos e sequências didáticas, devido a restrição dos materiais, dos cursos e

do aumento do tempo de formação na escola aos/as profissionais polivalentes. No caso das citadas áreas fica a cargo do/a docente elaborar seu planejamento anual e submeter à apreciação da direção da escola e da Diretoria de Ensino.

É importante destacar que, com esta exposição, não estamos reivindicando o estabelecimento hierárquico de orientações curriculares para o ensino da Educação Física, mas simplesmente o tempo-espço que ela vem ocupando na estrutura das escolas estaduais paulistas, como é o caso da escola em questão neste estudo.

Atuam na referida instituição 27 docentes, sendo 2 de Educação Física, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e 9 funcionárias de apoio, divididas nas funções de inspetora, secretária, servente, merendeira. Quanto à estrutura física e recursos materiais a escola conta com uma área total de quase 4 mil metros quadrados divididos em: sala de professores equipada com computador ligado à internet e fotocopiadora, 11 salas de aula, banheiros de funcionários e banheiros de discentes, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de uso compartilhado entre Arte e Educação Física, sala de vídeo equipada com projetor, TV, DVD, equipamento de som e notebook, sala de informática com cerca de 30 computadores com acesso à internet, salas da administração (diretoria, secretaria, coordenação), um pátio descoberto, além de um pátio coberto e uma pequena quadra poliesportiva descoberta com equipamento de som instalado de modo a servir a ambos.

A escolha da escola e do professor de Educação Física, nesse estudo chamado de Nenê, provém da relação que estabeleci com o mesmo durante o curso de “Especialização em Educação Física Escolar”, que cursamos juntos na UFSCar. O relacionamento de amizade ali estabelecido permanece até os dias atuais e, durante esse período, que já completa oito anos, compartilhamos diversas experiências, dentre elas posso citar: as acadêmicas como a participação em cursos, minicursos, congressos e palestras, na elaboração e realização de palestras, minicursos, relatos de experiências e de tutoria em disciplinas em turmas de

licenciatura em Educação Física da UFSCar, bem como na produção de artigos e na participação do NEFEF; e, as não menos importantes, não-acadêmicas como churrascos, festas, pitzizadas, viagens, passeios de bicicleta, e mais recentemente produção de cerveja artesanal. Esses encontros não-acadêmicos foram espaços nos quais Nenê, eu e outros/as amigos/as educadores/as, que destes participavam, muitas vezes encontrávamos apoio para superação das dificuldades que vivenciávamos nas escolas onde trabalhamos, seja por meio da troca de experiências e sugestões para solução de problemas, ou mesmo pela possibilidade de desabafar e conversar. Talvez, por isso não raramente ouvíamos nesses encontros questões como: vocês só sabem falar de escola? Normalmente feitas pelo filho ou pela filha do professor, ou mesmo por outras pessoas que, assim como os familiares de Nenê, também compartilhavam conosco esses momentos.

Esses momentos de convivência foram, e ainda são, momentos de formação, ou melhor, de transformação. Essa convivência, essa nossa participação em distintas *comunidades aprendentes*, que permitiu o diálogo com outras pessoas, e também entre nós mesmos, possibilitaram inclusive a organização de ações que interferiam diretamente no dia-a-dia das aulas e da escola.

Como resultado de algumas das ações desencadeadas do citado contexto, podemos citar a interação positiva entre a escola e a universidade que se deu por intermédio do professor Nenê. Embora essas atividades possam se enquadrar no campo acadêmico, diante da obrigatoriedade do cumprimento de horas de estágio supervisionado em escolas, sua organização está estruturada em outro tempo-espaço, ela se origina do convívio nos churrascos, comemorações, pedaladas e também nos encontros do NEFEF. A articulação entre o Professor Nenê e a atual professora de estágio é favorecida pelo convívio e confiança estabelecidos nos citados espaços-tempo e possibilita uma atuação engajada que favorece tanto o aprendizado dos/as estudantes de Educação Física com a experiência do professor na

atuação na escola, como também permite que o mesmo aprenda coisas novas mantendo um constante processo de formação profissional e que a docente universitária aprenda cada vez mais sobre as possibilidades da organização dos estágios. O mesmo ocorre na Disciplina Fundamentos da Capoeira ministrada no curso de Educação Física que eu também tive a possibilidade de participar, na qual pela convivência do professor Nenê como docente da referida disciplina e o convite e oportunidade oferecida pelo mesmo possibilitou que Nenê atuasse voluntariamente auxiliando nessas aulas, articulação esta que possibilitou uma aproximação dos conhecimentos com a realidade escolar. Essa aproximação do professor com a universidade que se dá por vias não acadêmicas, por conta da confiança que se estabelece nesses espaços, faz com que estudantes de graduação frequentemente procurem o professor Nenê para realizar, além dos estágios, pesquisas de monografias, dissertações e teses, e isso mantém um constante e retroalimentado processo de formação das pessoas.

Vale destacar que a articulação entre escola e universidade anteriormente descrita não é objetivo nem da universidade e nem da escola enquanto instituições, afinal elas não viabilizam mecanismos e condições para garantir uma organização que favoreça tal tipo de interação. O que ocorreu na verdade foi uma transgressão à organização original promovida por um grupo de pessoas que, por vislumbrar e crer na possibilidade de mudança, se pôs em ação para promovê-la da maneira que foi possível.

Essa interação entre as diferentes comunidades, que se dá por meio das pessoas que delas participam e entre elas transitam, desvelam para nós a transcomunidade⁶, ou seja, é o estabelecimento de relações comunitárias entre diversas comunidades. Foi nesse contexto de

⁶ *Trancomunidade* é um neologismo criado por nós para tratar das interações entre as *comunidades aprendentes*. Ele emerge de nossas observações que, no decorrer da pesquisa, desvelaram influências que as experiências vividas por mim e pelo professor, fora da escola, tinham em nossa atuação na escola. Como exemplo pessoal dessa interação, posso citar o convívio que eu e professor Nenê temos em comum em dois grupos distintos que possuem uma organização com ideais comunitários, são eles: o grupo PEDAL, o qual realiza semanalmente passeios de bicicleta e, anualmente viagens de cicloturismo; e o NEFEF em que semanalmente nos reunimos para estudo de temas como: Fenomenologia, Educação, Motricidade, Humana, Educação Física, Lazer etc.

transcomunidade que emergiu a possibilidade de realizar a intervenção na escola, com uma das turmas em que o professor Nenê leciona.

Inicialmente pretendíamos realizar a intervenção na própria escola em que eu atuava, no entanto, meu pedido de transferência de cidade foi atendido no mesmo ano em que se iniciaria a realização da pesquisa, deste modo optamos, junto ao professor Nenê, em organizar a intervenção na escola em que ele trabalhava, pois o mesmo atua na mesma escola há bastante tempo, possuindo uma relação mais estreita com a comunidade escolar, enquanto minha nova sede de trabalho ainda era uma realidade pouco conhecida e em que meu relacionamento com a comunidade escolar ainda era bastante superficial.

A escolha pelo 4º ano foi realizada em conjunto como professor entendendo que, diante da apresentação da proposta de intervenção, deveríamos optar pelas crianças com mais idade para que pudéssemos exercitar nossa autonomia na organização de aulas que promovessem liberdade para o exercício da autonomia das crianças, tarefa que, a nosso ver, imporia a nós maiores dificuldades caso optássemos em desenvolver a intervenção com crianças mais novas, pois as experiências provenientes da formação que recebemos, ou melhor, da nossa inexperiência democrática pouco suporte nos dá para realização de uma tarefa como essa, devendo esse ser um próximo passo. Não selecionamos turmas de 5º ano, que corresponderiam as com mais idade porque, no final do ano, essas turmas seriam transferidas para outra escola, o que inviabilizaria a continuidade da investigação caso houvesse necessidade de retornar a campo.

E turma de 4º ano que participou da intervenção foi sugerida pelo professor Nenê que, diante do seu conhecimento sobre da realidade da escola, indicou a turma em questão por acreditar que teria uma maior participação dos familiares nas reuniões, bem como maior disponibilidade da professora da turma para com o desenvolvimento da proposta que, em alguma medida, poderia interferir em suas aulas.

A trajetória da intervenção iniciou-se no primeiro semestre de 2011 quando, após contato com a diretora da escola e a concordância da mesma, me inseri no espaço acompanhando as aulas de Educação Física ministradas pelo professor Nenê para a turma de 4º ano participante do estudo. Esse período de aproximação foi composto por 10 encontros, realizados entre abril e junho de 2011, as quartas e sextas-feiras, dias em que ocorriam as aulas de Educação Física. Nesse período de aproximação acompanhei as aulas do professor e também o auxiliiei no desenvolvimento de aulas sob a temática da cultura indígena. Tal período foi importante para que eu conhecesse melhor o espaço, as funcionárias, os e as familiares, a turma, a relação do professor com a mesma e também a rotina de funcionamento da escola.

A intervenção propriamente foi iniciada no segundo semestre de 2011, mais precisamente entre os meses de agosto e dezembro. No período em questão foram realizados 25 encontros, normalmente as quartas e sextas-feiras e, eventualmente, em outros dias da semana. A intervenção realizada contou com a participação do professor de Educação Física tanto nos processos de elaboração quanto de realização e avaliação.

Assim, iniciamos a intervenção com uma investigação do universo temático presente no contexto das pessoas que interagem com a turma em questão. Lembrando que:

[...] nesse encontro os investigadores necessitam obter que um número significativos de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de confiança mútuas (FREIRE, 2005a, p.120).

Por isso nesse processo de investigação temática buscamos dialogar com as Crianças da turma, os pais, mães ou responsáveis pelas mesmas, bem como as funcionárias (Direção, Coordenação, Secretaria, Professora, Limpeza, Cozinha) da escola e também o Professor Nenê.

Tal investigação foi iniciada na uma *Reunião de Pais e Mestres* da escola, na qual pudemos contar com a presença de doze pais, mães ou responsáveis. Nessa reunião professor Nenê e eu apresentamos uma amostra, por meio de fotos e vídeos, das atividades realizadas no semestre anterior, para exemplificar o tipo de atividades que seriam realizadas pelas crianças durante a intervenção. Essa exposição também serviu para aproximar os familiares das atividades desenvolvidas na Educação Física. A finalidade dessa apresentação inicial foi esclarecer nossas intenções com a intervenção na escola e sobre a pesquisa que se desenvolveria a partir desta.

Após esse esclarecimento, o professor Nenê e eu, solicitamos sugestões sobre temas que os e as presentes acreditassem ser importantes de serem abordados na escola, durante as aulas de Educação Física. Nesse primeiro contato quatro pessoas fizeram sugestões, o que nos indicou a necessidade de elaborar outra forma de diálogo, a fim de promover uma maior participação. Em conversa com o Professor Nenê optamos pelo envio de uma carta (Apêndice 2) solicitando as sugestões tanto dos familiares que não fizeram sugestões na reunião, quanto para os que, por algum motivo, não puderam comparecer a mesma, e assim obtivemos um retorno mais significativo, das 19 cartas que retornaram, 10 continham sugestões. As sugestões vieram em forma de respostas a duas questões encaminhadas na carta, a saber: 1) Em sua opinião de pai, mãe ou responsável que tema/assunto é importante para as crianças aprenderem na escola?; 2) Como as aulas de Educação Física podem contribuir para que isto aconteça?

O passo seguinte foi realizar conversas com as funcionárias/o da escola que atuavam com a turma de 4º participante do estudo, dentre as quais contribuíram com a investigação a diretora, a coordenadora, duas merendeiras, duas inspetoras, uma servente, uma secretária, a professora polivalente e também o professor de Educação Física da turma, pessoas estas que atuavam com as crianças nos dias de intervenção. Posteriormente

investigamos os temas geradores entre os educandos e educandas da turma em uma conversa realizada, com permissão da professora polivalente, na aula seguinte a uma das aulas de Educação Física.

Ao final da investigação temática, após algumas leituras e releituras dos registros, emergiram dois temas geradores, os quais foram abordados na intervenção. A seguir temos um quadro representativo para auxiliar na compreensão do processo de investigação, universo temático e da definição dos temas geradores.

Quadro 1: Universo Temático

Temas	Sugestões	Qt.	10 Funcion.	14 Familiares	34 Crianças	Total
Meio ambiente	Plantar e cuidar do meio ambiente;	2	2	1	-	3
	Conservação e limpeza do ambiente escolar	1				
Respeito	Respeito ao próximo, aos colegas e funcionarias;	9	10	11	-	22
	Cidadania, igualdade, e humildade;	3				
	Preconceito, discriminação racial, bullying;	1				
	Participação e integração entre as crianças;	4				
	Autonomia e responsabilidade no estudo e nas tarefas;	3				
História dos jogos e esportes	Conhecer a história de diversos esportes e jogos;	5	-	2	10	12
	Abordar esportes tradicionais da região como a bocha;	1				
	Prática de diversos Jogos e Esportes;	5				
	Conhecer sobre as técnicas e táticas;	1				
Brincadeiras de diferentes culturas e épocas	Folclore;	1	-	2	2	4
	Brincadeiras das diversas épocas;	1				
	Jogos de origem africana	2				
Prevenção e saúde	Prevenção de álcool e drogas;	2	1	5	-	6
	Atividade física e saúde;	1				
	Violência Doméstica;	1				

Ressaltamos que tal organização não possui caráter de eleição por maior número de votos, pois cada pessoa fez quantas sugestões sentiu necessidade. Deste modo, foi a saturação, ou seja, a frequente ocorrência de um mesmo tema entre as diversas pessoas participantes, que nos indicou a necessidade de abordar determinados temas como geradores. Assim, foram definidos como prioridades os temas: “Respeito” e “História dos jogos e esportes”. O primeiro tema teve grande relevância principalmente nas sugestões de familiares e funcionários, e o segundo emergiu prioritariamente do diálogo com crianças, no qual a

prática de diversos jogos e esportes tiveram grande relevância assim como o interesse pelas origens de tais práticas.

Diante disso, iniciamos o processo de investigação dos temas geradores com as crianças durante as aulas de Educação Física. Os processos de codificação e decodificação dos mesmos foram realizados por meio de atividades geradoras, algumas previamente planejadas e outras que foram emergindo do contexto de investigação temática com as crianças e incluídas na aula.

As atividades geradoras giraram em torno da realização de práticas sugeridas durante as conversas com as pessoas envolvidas, assim, foram abordados nas aulas de Educação Física esportes e jogos relacionados ao futebol e vôlei, por sugestão das crianças, basquete por sugestão das crianças e de alguns familiares, bocha por sugestão de um dos pais e diante do interesse de outros pais e de algumas crianças por esportes diferenciados. Também foi incluído por nós, em uma das aulas, um jogo de origem africana que também havia sido sugestão de duas educandas da turma.

Todas as atividades organizadas buscaram possibilitar a participação das pessoas envolvidas com o contexto escolar da turma em questão na intervenção, por isso nos esforçamos para garantirmos o estímulo e exercício do *diálogo*, o reconhecimento e a valorização do *saber de experiência feito* das pessoas envolvidas, fossem estas educandos/as, familiares, professore/as ou qualquer outra pessoa da comunidade que viesse a participar das nossas atividades.

A *convivência* também foi motivo de preocupação, por isso garantir a participação do maior número de pessoas nas atividades da intervenção pareceu-nos o ponto de partida para a aprendizagem da convivência. Nas situações de aula, mais especificamente, a convivência foi elemento central em muitas conversas realizadas com as crianças, relacionada ao tema gerador respeito, originadas principalmente de situações de conflito nas atividades.

No mesmo sentido, o exercício da *autonomia*, que para nós é fundamental também para a aprendizagem da convivência, também foi intencionado na organização das atividades realizadas na intervenção, principalmente nas que envolviam o trabalho coletivo entre as crianças, fosse ele realizado por toda a turma como os exercícios iniciais de alongamento, a divisão em grupos ou equipes, a resolução coletiva de conflitos, ou mesmo as atividades executadas em pequenos grupos como a criação de jogos ou resolução dos conflitos dentro dos próprios grupos.

A problematização foi uma das principais estratégias utilizadas por nós na organização das atividades, procuramos problematizar as situações cotidianas, a realidade, de modo possibilitar ao grupo o exercício de uma leitura crítica dos problemas levantados e das situações vividas com vistas à promoção de ações de transformação da realidade observada. Esta ocorreu principalmente durante a realização das atividades em grupo preocupadas com o exercício da autonomia e da convivência, de onde emergiram diversos conflitos, que necessitaram problematização até que o grupo pudesse solucioná-lo/encaminhá-lo.

Nas situações citadas, de diálogo entre educadores e educandos/as nas aulas, atentávamos, principalmente, para o exercício da *dialogicidade* entre os/as educandos/as, cuidando para o estabelecimento de uma relação horizontal entre as pessoas, necessária também ao estabelecimento de empatia e confiança, que em nosso entender favorece o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e respeito, necessárias para superar a opressão e dominação que, socialmente aprendidas, eram frequentemente observadas no relacionamento entre as crianças.

Por isso, nas aulas, os dois temas geradores elencados para essa intervenção foram se desenvolvendo, em certa medida, de modo simultâneo, com a busca de um estabelecimento de respeito mútuo durante o desenvolvimento das atividades citadas, respeito esse necessário

tanto para estabelecimento do diálogo, quanto para convivência, confiança e consequentemente a aprendizagem do grupo.

Assim as situações de desrespeito ocorridas durante o estudo do tema *história dos jogos e esportes* eram coletivamente problematizadas em busca de possível solução, de modo que não promovíamos aulas sobre respeito, e sim buscávamos o estabelecimento do mesmo durante todos os momentos da intervenção.

Fez-se necessário destacar que as atividades não seguiram um planejamento prévio, e não conseguimos, com nossa experiência, delimitar e diferenciar até que ponto uma atividade favoreceu a autonomia, a convivência ou mesmo a dialogicidade. Buscamos, intuitivamente, a organização das mesmas em acordo com princípio do diálogo, porém nossas incoerências se revelam, principalmente, nas ações intuitivas, e o reconhecimento das mesmas é o que nos permite a reflexão que nos possibilita e exige uma ação de transformação.

Em nosso entender um planejamento previamente estruturado não impediria as incoerências e nem eliminaria o processo intuitivo, pois a todo o momento o/a educador/a é questionado pela realidade e deve responder instantaneamente, e esse momento terá sempre uma resposta intuitiva, que alias, é muito comum a cotidianidade do/as educador/a, principalmente quando trabalha pautado na dialogicidade. Por isso elaboramos um quadro que apresenta cronologicamente as atividades e descreve brevemente as atividades realizadas durante o processo referente à investigação dos temas geradores com as crianças nas aulas de Educação Física. Salientamos que o referido quadro foi elaborado após a intervenção, com a finalidade de expor as atividades, reflexões e ações emergentes do processo, bem como as dificuldades e possibilidades percebidas no processo, buscando evidenciar com nitidez o método de trabalho da intervenção.

Quadro 2: Quadro representativo das ações realizadas na intervenção

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
1ª	História dos jogos e esportes	Criação, apresentação e vivência de jogos	Vivenciar e compreender coletivamente o processo de invenção de um jogo; Vivenciar o exercício da autonomia e da utilização do saber de experiência na elaboração coletiva e apresentação do jogo.	As crianças criaram jogos em grupo de acordo com os materiais disponibilizados pelos educadores, os jogos foram apresentados aos demais grupos por crianças do grupo desenvolvedor do mesmo e posteriormente vivenciados pela turma.
		Tarefa de Casa	Vivenciar o processo de descrição escrita de um jogo, com intuito de abordar a questão das regras estabelecidas nos esportes.	Escrever no caderno de Educação Física o jogo criado pelo grupo, indicando suas regras e modo de jogar.
	Respeito	Realização da atividade proposta em grupos divididos pelos educadores	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo tanto para organização, para que o mesmo ocorra com respeito a todas as crianças participantes, quanto para resolução de possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Em grupos divididos pelos educadores as crianças dialogavam com objetivo de criação de um jogo “inédito”. Os educadores frequentemente passavam pelos grupos auxiliando, quando necessário, na resolução dos conflitos, na organização e também na construção dos jogos.
		Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas a pedido do educador, uma de cada vez, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante esta aula ou na próxima				
<p>Reflexões: O trabalho em grupo, em parte, foi prejudicado pelo descontentamento das crianças com relação à divisão aleatória que eu e o professor fizemos. Isso ficou bastante evidente em um dos grupos em que só havia ficado uma menina, a qual quis mudar e eu insisti para que ficasse, pois estava preocupado em manter meninos e meninas em todos os grupos. Também notei a mesma dificuldade na organização do alongamento, pois o fato do professor o realizar sempre intercalando meninos e meninas não solucionava o aparente mal estar da situação. Concluímos que misturá-los por si só não promove interação entre gêneros e, além disso, assumimos a responsabilidade de uma tarefa que certamente pode ser das crianças, que é a divisão dos grupos. Tivemos também muita dificuldade da realização do trabalho em grupo, pois as crianças, imagino que por falta de experiência, trabalhavam agrupadas, porém individualmente, e em poucos momentos senti que se reuniam para pensar sobre a atividade.</p> <p>Soluções adotadas: Para a aula seguinte decidimos não solicitar que as crianças se intercalem por gênero durante a formação inicial de alongamento, deixar essa organização livre e manter apenas intercalada por gênero a ordem das pessoas que sugerem o alongamento.</p> <p>Decidimos também deixar a divisão a cargo das crianças na próxima aula que envolvesse atividades em grupos, somente estabelecendo parâmetros do número de pessoas e distribuição equitativa de gênero entre os grupos e, acompanhar o máximo possível as atividades em grupo, para orientar as crianças em suas escolhas e tentar possibilitar a participação de todas.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
2ª	História dos jogos e esportes Respeito	Criação, apresentação e vivência de jogos (continuação)	Vivenciar o exercício da autonomia na elaboração e apresentação do jogo; Vivenciar os diferentes jogos e problematizar as diferenças e semelhanças entre eles.	Os jogos, não realizados na aula anterior por falta de tempo, foram apresentados aos demais grupos por crianças do grupo criador e vivenciados pela turma. Ao final da aula conversamos sobre as distinções e semelhanças entre eles e sobre os jogos e esportes que já conhecíamos.
	Respeito	Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, organização e realização de atividade em grupo, bem como para assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas a pedido do educador, uma de cada vez, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
		Vivenciar em grupo os jogos criados pelos colegas	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo, tanto organização da prática em si, quanto para que a atividade realizada ocorra com respeito e possibilite participação equitativa das crianças participantes.	Mantendo os grupos da aula anterior, as crianças realizaram os jogos criados e apresentados pelos colegas. Os educadores auxiliaram os grupos, quando necessário, ajudando o grupo propositor na organização da atividade, no esclarecimento sobre as regras e também mediando a resolução dialogada dos conflitos que ocorreram.
		Tarefa de Casa	Problematizar o processo de trabalho em grupo vivenciado.	Escrever individualmente sobre a realização do trabalho em grupo.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: A primeira reflexão desta aula começa com a tarefa de casa, pois, das 31 crianças presentes na aula, apenas treze trouxeram o caderno com a tarefa. No entanto, diante da necessidade de dar continuidade às atividades, não tivemos tempo (o professor e eu) de ler detalhadamente a tarefa, o que me fez refletir sobre a dificuldade de orientar e auxiliar todas as crianças com as tarefas realizadas, considerando suas individualidades, no tempo destinado a EF.</p> <p>Durante o alongamento notei que muitas meninas, mas também alguns meninos, nunca assumiam a responsabilidade sugerir um movimento de alongamento e, assim, sempre as mesmas pessoas se repetiam na tarefa. Percebi também que algumas crianças só realizavam tal tarefa em dupla. A dificuldade do trabalho em grupo emergiu em um dos grupos, pois, duas meninas que haviam faltado na aula em que foram criados os jogos, entraram em um dos grupos e mudaram o jogo de acordo com seus interesses sem consultar o restante do grupo que havia inventado o primeiro jogo, porém só percebemos isso no final.</p> <p>Soluções adotadas: Pensar em possibilidades para a tarefa de modo a utilizá-la durante as aulas e, no caso desta aula, já pedimos ao final uma tarefa com intenção de retomá-la já no início da aula seguinte, para conversar sobre o processo de trabalho em grupo, tema sobre o qual trataria a mesma; Realizar o jogo anteriormente construído pelo grupo e que havia sido substituído por duas integrantes; Ficar atento a esse tipo de atitude nos grupos.</p> <p>Situações-limite: Propiciar condições para que todos se sintam bem em/para assumir a responsabilidade na realização dos alongamentos. Por enquanto, imaginamos que este seja um trabalho a longo prazo, e que, o estabelecimento do respeito e da confiança entre as crianças pode ajudar nessa tarefa; Lidar com as tarefas diante do grande número de alunos (700 no caso do prof. Nenê) e do pouco tempo destinado à E.F. e ao planejamento.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
3ª	História dos jogos e esportes Respeito	Modificar as regras de um jogo anteriormente criado	Valorização do saber de experiência e exercício da autonomia vivenciando a modificação do jogo, alterando suas regras a fim de problematizar o processo de evolução de jogos e esportes conhecidos atualmente, bem como compreender as semelhanças com jogos de origens distintas.	Após a seleção de um dos jogos pela turma, a mesma, dividida em dois grupos, realizou mudanças nas regras e funcionamento do referido jogo de acordo com os interesses do grupo. Os educadores acompanharam tal organização, um em cada grupo, auxiliando na elaboração dos jogos.
	Respeito	Retomada da tarefa anterior	Debater alguns dos problemas emergentes do trabalho em grupo anteriormente realizados.	Problematização dos conflitos realizada a partir dos dados apresentados na tarefa de casa solicitada na aula anterior e destaque da importância da realização da mesma.
		Realização da atividade proposta em grupo	Exercício da autonomia para o diálogo em grupo na elaboração conjunta das mudanças, bem como para resolução de possíveis conflitos emergentes no processo, assumindo parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	Divisão da turma em dois grupos (realizada pelas crianças por afinidade), sob orientação dos educadores que objetivaram manter uma distribuição equitativa em gênero e número de integrantes; Orientação e mediação do processo de construção coletiva, no sentido de promover a participação, com sugestões, dúvidas e discordâncias de todas as crianças dos grupos.

Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima

Reflexões:

Inicialmente iríamos realizar o jogo que havia ficado da aula anterior, porém, uma forte chuva inviabilizou o uso da quadra, o que nos fez dar início à atividade seguinte. Apenas duas crianças trouxeram a tarefa, o que, embora não tenha inviabilizado a problematização planejada, certamente a empobreceu devido aos poucos elementos destacados. O trabalho em grupo com menor número de pessoas facilitou o acompanhamento por parte dos educadores e, a presença dos mesmos nos grupos, foi importante para estimular a participação de todas as crianças no exercício de construção coletiva. Acreditamos que a divisão de grupos também foi favorecida pelo baixo número de alunos e não teve nenhum conflito.

Soluções adotadas:

Justificar ao grupo que teria seu jogo realizado nesta aula que o mesmo ficaria para a próxima por conta da chuva que inviabilizava a utilização segura da quadra; Retomar todo o processo no início da próxima aula, descrevendo-o para que as crianças que faltaram nessa aula entendam o quê e porquê foram feitas tais mudanças, antes de apresentar e vivenciar os jogos.

Situações-limite: Não realização das tarefas; Pensar alternativas para superação desta situação indicada também pela professora da sala, pela coordenadora e pela servente da escola, como uma questão que envolve grande parte das crianças.

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
4ª	História dos jogos e esportes Respeito	Modificar as regras de um jogo anteriormente criado (continuação): “O Jogo de Mulamba”	Vivenciar um mesmo jogo sob regras distintas e dialogar sobre as semelhanças encontradas entre jogos e esportes que possuem origens diferentes ou existem com nomes distintos em diversas partes do mundo.	A menina que redigiu o jogo na aula anterior fez a leitura do registro para que o restante da turma aprendesse as regras e o funcionamento e pudesse vivenciar o mesmo.
		Tarefa de Casa	Vivenciar o processo de descrição escrita de um jogo, com intuito de abordar a questão das regras estabelecidas nos esportes.	Escrever no caderno de E.F. o jogo vivenciado na aula indicando suas regras e modo de jogar.
	Respeito	Organização das equipes realizada por crianças que pertenciam ao grupo idealizador do jogo	Exercício da Autonomia para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	Seguindo a orientação dos educadores um menino e uma menina do grupo ficaram responsáveis pela divisão das equipes, de forma aleatória e equitativa em gênero e número de integrantes. O educador auxiliou mediando conflitos emergentes do processo de formação de equipes.
		Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas a pedido do educador, uma de cada vez, sugerindo à turma um exercício de alongamento.

Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima

Reflexões: Mais uma vez não foi possível a realização do que estava programado, pois o menino do grupo que tinha as regras registradas em seu caderno não estava presente e, desta forma, a vivência foi de novo adiada para a próxima aula. Novamente pouquíssimas crianças fizeram a tarefa. Um menino, que participou da elaboração dos jogos na aula anterior, questionou-nos se iríamos jogar futebol. As crianças, inclusive este menino, fizeram diversas sugestões distintas do futebol e assumiram que seria interessante conhecer a história dos jogos e esportes, no entanto, começaram a surgir interpelações a favor da prática do futebol.

A organização das equipes sob a responsabilidade de dois representantes do grupo propositor gerou diversos conflitos, pois estavam escolhendo seus próprios times e não dividindo as equipes.

Soluções adotadas: Na própria aula falamos da importância da realização da tarefa para que pudéssemos saber como eles estavam compreendendo as atividades e também como se sentiam com as mesmas. Cobramos o compromisso com a sua realização lembrando que, assim como tínhamos que organizar as atividades, eles e elas tinham que fazer sua parte, que no caso era a tarefa. No caso do futebol, perguntamos ao garoto qual atividade tínhamos combinado em grupo para ser realizada naquela aula e, com a resposta, o mesmo compreendeu, não muito contente, que realizaríamos a proposta combinada e participou da atividade normalmente. Orientamos durante a própria aula que deveriam dividir as equipes e não escolher times. Para a próxima aula iríamos propor a divisão coletiva das equipes, ou seja, com a participação de todos.

Situações-limite: A não realização das tarefas continua e passou a ser fonte de grande preocupação, porém não sabemos como tratar tal questão.

A não participação de algumas pessoas na proposição de exercícios de alongamento continua, mesmo com convites e incentivo dos educadores.

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
5ª	História dos jogos e esportes	Retomada da tarefa de casa anteriormente solicitada	Problematizar a questão da constituição das regras dos esportes e a importância da escrita para a divulgação dos esportes pelo mundo.	Breve comentário sobre o processo de escrever os jogos a partir das tarefas realizadas. A conversa não se alongou, pois poucas crianças realizaram a tarefa.
		Criação, apresentação e vivência de jogos (continuação)	Exercício da Autonomia para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	Realizamos o jogo “bastampa” produzido por um dos grupos. Um dos integrantes do grupo disponibilizou o caderno com as regras escritas para que a turma pudesse jogar.
	Respeito	Retomada do jogo “bastampa” criado na primeira aula	A retomada do jogo buscou valorizar a produção do original que, devido a um conflito no grupo, havia ficado sem ser realizado; Demonstrar respeito à produção das crianças e valorizar o saber de experiência enfatizando a importância do grupo todo ser considerado no processo.	Realizada uma conversa justificando a importância de dialogar com todos os participantes do grupo, pois, devido a um grande conflito por falta de diálogo, um jogo que havia sido produzido e registrado foi descartado sem a concordância de todas as pessoas do grupo.
		Divisão autônoma das equipes	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo, tanto para organização, para que o mesmo ocorra com respeito a todas as crianças participantes, quanto para resolução de possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Divisão de duas equipes realizada livremente pelas crianças, com orientação para que elas cuidassem para garantir a participação de todos e todas, bem como para equidade entre número de participantes e de gênero nas equipes. Os educadores auxiliaram na mediação dos vários conflitos que emergiram do processo em questão.
		Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas a pedido do educador, uma de cada vez, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
	Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima			
<p>Reflexões: Apenas 4 meninas realizaram a tarefa, o que limitou a reflexão inicial da aula. A auto-organização das crianças na divisão dos times revelou diversos conflitos, o que nos permitiu uma melhor compreensão das relações de poder que estavam estabelecidas entre elas e que indicavam a necessidade de orientação dos conflitos a longo prazo para superá-las. Percebemos claramente que, dividir as equipes aleatoriamente tentando evitar os conflitos comuns ao processo, nega às crianças a responsabilidade e o cuidado que devem ter uns com os outros nesse momento e, conseqüentemente, impossibilita o exercício da autonomia e ainda contribui para o ocultamento das relações de poder.</p> <p>As crianças gostaram bastante do jogo, porém o tempo da aula foi pouco diante da necessidade de resolver os conflitos e, tornou muito breve a nossa conversa sobre a importância do trabalho em grupo.</p> <p>Soluções adotadas: Ficar mais atento às relações estabelecidas nos grupos e entre eles durante a E.F.</p> <p>Situações-limite: A questão das tarefas e da participação no alongamento inicial.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
6ª	História dos jogos e esportes Respeito	Modificar as regras de um jogo anteriormente criado (continuação): “O jogo do Reino de Ubuntu”.	Vivenciar um mesmo jogo sobre regras distintas e dialogar sobre as semelhanças encontradas entre jogos e esportes que, ou possuem origens diferentes ou existem sob nomes distintos em diversas partes do mundo.	Uma criança do grupo desenvolvedor do jogo fez a leitura do registro contendo as regras e modo de jogar com o auxílio do educador; Problematização sobre as diferenças entre os jogos, lembrando que os mesmos no início eram um só, e que ficaram diferentes pois as mudanças foram realizadas por diferentes grupos.
	Respeito	Divisão autônoma das equipes	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo para que a divisão em grupos ocorra com respeito a todas as crianças participantes, solucionando dialogicamente possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Divisão de quatro equipes com números iguais de participantes realizada autonomamente pelas crianças sem qualquer determinação quanto a equidade em relação ao gênero. O educador auxiliou mediando conflitos emergentes do processo, lembrando constantemente a importância em garantir a participação de todos e todas.
		Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas, uma de cada vez ou em grupo, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
		Seleção de jogos ou esportes para estudo das origens	Exercício da autonomia na organização do conteúdo programático e realização de atividade em grupo, assumindo parte da responsabilidade do processo educativo; Valorização do saber de experiência.	Foi elencado em diálogo com a turma, dentre as modalidades esportivas citadas anteriormente pela mesma, as que mais interessavam conhecer a história. Foram escolhidas: Vôlei, Basquete, Futebol e Bocha.

Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima

Reflexões: A dificuldade de compreensão do jogo apenas com a leitura foi um bom exemplo para que eu e o professor enfatizássemos a importância do exercício da tarefa escrita, pois era bastante difícil escrever as regras e o funcionamento de um jogo para quem não o conhecesse. A divisão das equipes foi realizada por conta das crianças, desta vez sem qualquer indicação para que tivessem integrantes dos dois gêneros e os conflitos foram bem menores do que na aula anterior, talvez até por conta da mesma, e foi interessante notar que, depois de todas as negociações entre as crianças, todos os grupos formados eram mistos. Um dos alunos insistiu com a solicitação de jogar futebol, que já havia sido dialogada em aulas anteriores, fiquei preocupado e na dúvida comecei a ter a impressão que as crianças não sabiam bem o que estavam fazendo mesmo com elas participando das discussões e problematizações sobre os jogos. Tal dúvida se confirmou ao final da aula, quando perguntamos a elas porque estavam fazendo aquelas atividades e elas não souberam responder. As modalidades esportivas foram bastante citadas pelas crianças na seleção dos jogos que estudaríamos. **Soluções adotadas:** Relembramos ao final da aula que elas tinham demonstrado o interesse na origem dos jogos e esportes e estabelecemos as modalidades que iríamos conhecer a história: Basquete, Vôlei, Futebol e Bocha, esta última sugestão minha inspirada por um dos pais e que sugeri afim de oferecer a possibilidade de conhecer uma modalidade diferente e também solicitamos como tarefa que escrevessem como compreendiam o processo de criação dos mesmos, para sabermos se as atividades realizadas estavam auxiliando. Decidimos manter para as próximas aulas a auto-organização das equipes. **Situações-limite:** A questão das tarefas e da participação no alongamento inicial.

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
7ª	História dos jogos e esportes Respeito	Reconstrução do Basquete	Problematizar algumas condições que influenciaram a evolução da modalidade esportiva basquete, reconstruído com as crianças alguns passos a partir de uma adaptação do jogo “bola torre”. Valorizando o saber de experiência ao realizar as mudanças a partir de sugestões das mesmas. Facilitar a compreensão do processo de criação das modalidades já instituídas e também enfatizar a possibilidade de reinventá-las.	Os educadores dividiram a turma em duas grandes equipes e iniciaram, no pátio coberto, o jogo bola torre, utilizando como bola um saco com tampinhas. A partir dessa situação inicial que possuía grande número de participantes, num espaço não demarcado e uma bola inadequada, fomos problematizando algumas mudanças que ocorreram na modalidade esportiva em questão. A cada sugestão fomos vivenciando o jogo conforme a mesma e fazendo novas alterações.
	Respeito	Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas, uma de cada vez ou em grupo, sugerem à turma um exercício de alongamento.
		Reconstrução coletiva	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo, ouvindo as diversas sugestões e optando coletivamente para realização de uma ou outra sugestão.	As problematizações eram realizadas com todo o grupo, e mediada pelos educadores para garantir um espaço favorável ao diálogo e conseqüentemente à participação de todas as crianças.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: Nessa aula não realizamos a divisão auto-organizada pelas crianças, pois nosso foco principal era a problematização da modalidade basquete e o tempo certamente seria insuficiente para a realização das duas atividades. Nove crianças realizaram as tarefas, no entanto, dentre estas apenas três realizaram de acordo com a proposta, o restante trouxe textos sobre modalidades esportivas aparentemente com informações da internet. Fiquei pensando que algumas crianças poderiam ter tido dificuldades em realizar a tarefa, por não terem entendido a solicitação da mesma. A necessidade de pensar e repensar as atividades de tarefa torna-se cada vez mais evidente. Pensei também que este tipo de reflexão deveria fazer parte do “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC) e reuniões de pais, pois permitiriam trocar ideias entre os envolvidos com vistas a superação de obstáculos como este, pois sinto que apenas o professor sozinho não consegue solucionar tal questão. Com o jogo de basquete, a marginalização das meninas e dos menos habilidosos ficou evidente, assim como o aumento da violência nas atitudes dos jogadores.</p>				
<p>Soluções adotadas: Comentamos que a tarefa deveria ser escrita por elas, pois gostaríamos de conhecer a união delas e não dados da internet, lembrando que consultar a internet nós mesmos poderíamos fazer. Quanto a questão da violência debatemos um pouco ao final da atividade e pedimos algumas sugestões para as crianças, dentre as quais ficou para a aula seguinte a diminuição do número de pessoas nas equipes. Debates também brevemente sobre as mudanças ocorridas nas modalidades esportivas e sobre a violência observada nelas nas transmissões pela televisão. Para a aula seguinte decidimos debater a questão do respeito durante o jogo de basquete devido as últimas observações realizadas.</p>				
<p>Situações-limite: A questão das tarefas e da participação no alongamento inicial.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
8ª	História dos jogos e esportes Respeito	Reconstrução do Basquete (continuação)	A intenção era continuar com a reconstrução do basquete.	Diante da desorganização da turma durante a aula não foi possível dar continuidade. Uma das possibilidades para compreender esse comportamento incomum das crianças poderia ser a ausência do professor Nenê naquela aula.
	Respeito	Dialogando sobre respeito e responsabilidade	Enfatizar ao grupo a responsabilidade de cada um no processo de organização da aula, no estabelecimento do respeito para com as outras pessoas, sejam elas professores ou colegas, e também a disciplina necessária às atividades.	Diante do comportamento das crianças fiquei aguardando até que pudéssemos conversar e iniciar a atividade prevista para aquela aula. Quando foi possível, debatemos sobre a importância da organização do espaço da aula e sobre a responsabilidade de todos na mesma.
		Dialogando sobre o processo de formação de equipes	Problematizar o processo de formação das equipes e suas influências no desenvolvimento dos jogos, tais como a marginalização de algumas pessoas nos citados processos, a fim de fomentar durante o processo a consideração e respeito entre as crianças participantes, diminuindo os conflitos.	Relembramos as reclamações surgidas na aula anterior sobre as pessoas que não passavam a bola para as outras e, sobre a violência durante o jogo. Debatemos a importância e o direito da participação de todos na atividade, pois o objetivo das mesmas é possibilitar o aprendizado, dos que já sabem, mas também dos que ainda não sabem e, por isso, devemos considerar a participação de todos.
		Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizaram o alongamento no momento final da aula, devido ao grande tempo gasto para esperar condições que possibilitassem a organização dessa atividade. Em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas, uma de cada vez ou em grupo, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: A ausência do professor alterou bastante o comportamento da turma, sendo muito difícil organizar algo. Muitas crianças pediam para que eu gritasse para que as demais parassem. A vontade foi grande, mas insisti na conversa, que demorou bastante mas senti que teve efeito. Alguns meninos vieram negociar comigo na tentativa de jogar futebol livremente em metade da aula. Sinto que não querem aprofundar sobre o assunto, apenas jogar. A problematização do processo de seleção das equipes revelou claramente que, a habilidade, gênero e até a beleza das pessoas, condicionam as escolhas e, tal situação, se reproduz a cada novo acontecimento se não for constantemente questionada, mantendo à margem das atividades sempre as mesmas pessoas, as quais, coincidentemente ou não, pouco se arriscam nas demonstrações de alongamento no início das aulas.</p>				
<p>Soluções adotadas: Debater com os grupos a questão do respeito e organizar na próxima atividade de jogo; Acompanhar de perto e mediar a organização dos times durante o jogo problematizando com os participantes a situação de jogo em que estão envolvidos e efetuar modificações para deixar a participação equitativa.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
9ª	História dos jogos e esportes Respeito	Reconstrução do Basquete (continuação)	Finalizar o processo de reconstrução do basquete vivenciando o jogo com características bem próximas do mesmo.	Seis equipes auto-organizadas compuseram três mini-jogos similares ao basquete, para vivenciar a sugestão de jogar com menos jogadores, que havia sido falada anteriormente. Os educadores davam dicas e orientações para as crianças que demonstravam menos habilidade no jogo, a fim de favorecer o aprendizado das habilidades necessárias e a participação das mesmas na atividade.
		Visita do Pai de Nios	Fomentar a participação dos pais nas atividades da escola e valorização do saber da comunidade; Possibilitar o aprendizado sobre a origem e funcionamento do jogo de Bocha, tanto para as crianças como para os educadores.	O pai que havia sugerido a modalidade em questão foi convidado por nós para ensinar um pouco sobre o jogo em uma das aulas. Ele compareceu e explicou o funcionamento do jogo e também aspectos históricos, desde sua origem, chegada ao Brasil e seu desenvolvimento em São Carlos.
	Respeito	Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	As crianças realizam o alongamento no momento inicial da aula, organizadas em círculo e intercalando-se entre meninos e meninas, uma de cada vez ou em grupo, sugerindo à turma um exercício de alongamento.
		Divisão autônoma da equipes	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo para que divisão dos grupos ocorra com respeito a todas as crianças participantes, solucionando dialogicamente possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Divisão auto-organizada de 6 equipes com números iguais de participantes realizada pelas crianças sem qualquer determinação quanto à equidade em relação ao gênero, apenas lembrando a necessidade de equilibrar os times com pessoas que sabiam e que não sabiam jogar. Os educadores auxiliaram mediando conflitos do processo, lembrando constantemente a importância em garantir a participação de todos e todas.
		Problematização da situação e jogo	Possibilitar o estabelecimento da empatia entre as crianças de modo que as que saibam jogar auxiliem e possibilitem a participação das outras com atitudes cooperativas e solidárias.	Os educadores acompanharam a realização dos mini-jogos verificando se todos estavam participando com questionamento feito às equipes e, quando alguma divergência era encontrada, debatíamos e estabelecíamos uma ação decidida em resolução consensual.

Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima

Reflexões: A divisão dos times não foi realizada de acordo com as sugestões e os grupos terminaram se organizando nas “panelinhas” de sempre. No entanto, a problematização dos jogos fez emergir os conflitos e exigiu uma solução que significava efetivamente uma ação, que foi desde a reestruturação e divisão dos times, à acordos de cooperação firmados entre as crianças para que todos pudessem participar. A visita do Pai da Nios foi muito interessante. As crianças prestaram muita atenção e se revelaram bastante curiosas sobre o tema. **Soluções adotadas:** Combinamos com o pai de realizar uma vivência do jogo de bocha na escola em outra aula, na qual o mesmo traria alguns materiais da Bocha. Iniciamos a conversa sobre uma possível visita a uma cancha de bocha.

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
10 ^a	História dos jogos e esportes Respeito	Visita do Pai de Nios (continuação)	Fomentar a participação dos pais nas atividades da escola e valorização do saber da comunidade; Aprofundar o conhecimento das regras e estrutura do jogo de bocha por meio da vivência organizada junto ao pai.	O pai apresentou às crianças dois modelos de bolas utilizadas no jogo e passou de mão em mão para que elas conhecessem tais implementos. Posteriormente os educadores, juntamente com o pai, elaboraram 3 canchas a partir de materiais alternativos e demonstraram uma pequena partida lembrando as regras e, em seguida, a turma vivenciou o jogo de uma maneira adaptada que possibilitasse a participação de todos no curto tempo da aula.
	Respeito	Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	Enquanto um dos educadores e o pai organizavam as canchas, as crianças realizaram os exercícios de alongamento como de costume.
		Divisão autônoma da equipes	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo para que a divisão em grupos ocorra com respeito a todas as crianças participantes, solucionando dialogicamente possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Divisão auto-organizada de duplas e posteriormente de quem jogaria com quem, realizada pelas crianças. Os educadores auxiliaram mediando os poucos conflitos do processo.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: As crianças mostraram-se bem envolvidas com a atividade, dando a impressão de terem gostado bastante, e ficaram ansiosas em poder visitar a cancha de bocha conforme possibilidade anunciada pelo pai. O garoto, que constantemente solicitava o futebol, se animou com a bocha e perguntou ao filho do visitante se o mesmo viria e comemorou com a resposta positiva. A pouca experiência de todas as crianças com a bocha dificultou o sucesso dos “mais habilidosos” e possibilitou experiências entre algumas daquelas que não apresentavam grande desempenho em outras modalidades esportivas. Diante dos diversos compromissos, tanto do pai como do professor, organizar essa atividade conjunta não foi tarefa muito fácil, pois muitas coisas foram se resolvendo na hora como também já havia ocorrido na aula anterior, porém acreditamos que isso vai fazer parte desse processo de articulação entre os membros da comunidade escolar.</p>				
<p>Soluções adotadas: Organizar junto ao pai a visita à cancha de bocha; Incluir outros jogos pouco conhecidos para favorecer a participação de todas as crianças nas aulas.</p>				
<p>Situações-limite: Organizar atividades como esta com a participação dos pais com todas as turmas, pois, se para uma só já se mostrou um desafio, porém não impossível, conseguir estender isso a todas as turmas, considerando o pouco tempo para o planejamento e o grande número de turmas, é algo ainda mais desafiador.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
11 ^a	História dos jogos e esportes Respeito	História na tela	Conhecer com maior profundidade a história dos esportes que sobre os quais as crianças mais demonstraram interesse: Futebol, Basquete, Vôlei e Bocha; Relacionar a origem desses jogos e o processo evolutivo dos mesmos com as atividades realizadas durante as aulas.	Apresentamos quatro vídeos, cada um tratando de uma modalidade. Os mesmos foram assistidos com realização de diversas pausas nas quais buscávamos problematizar a situação, com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a origem dos mesmos, enfatizar alguma informação apresentada pelo vídeo e também fazer relações entre os vídeos e as atividades realizadas na aula.
	Respeito	Respeito	Valorização do saber de experiência feito por meio do debate coletivo sobre os temas apresentados nos vídeos, principalmente a questão da violência e da marginalização de colegas no processo de escola e no desenvolvimento das atividades.	Problematização de um desenho animado que, abordando a evolução do basquete, representou em alguns momentos a organização de um time apresentando cenas “cômicas” com situações de marginalização e violência durante a prática da citada modalidade. Estas cenas foram analisadas e comparadas com as situações e reclamações vivenciadas pela turma durante a vivência.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: Apesar de uma resistência aparente de algumas crianças ao saberem que a aula de Educação Física daquele dia envolveria apenas a apresentação de vídeos, ao final da atividade tive a impressão de que elas gostaram da atividade. As crianças se animaram bastante com o vídeo que tratava da bocha e perguntaram diversas vezes se iríamos visitar a cancha. Os diálogos sobre o vídeo foram bastante interessantes, muitas crianças fizeram comentários durante o mesmo. Durante a conversa sobre o jogo de basquete foi possível analisar a própria ação das crianças durante o jogo.</p> <p>Soluções adotadas: Defini com o professor a realização de um jogo africano que as crianças ainda não conheciam para ser realizada na última aula antes da finalização da intervenção, que seria a visita à cancha de bocha, acreditando que tal jogo favoreceria o desenvolvimento menos competitivo na aula. Tal escolha se pautou em sugestões realizadas por duas meninas durante o período de investigação, e também por ser interessante para discutir sobre a origem de outros jogos, menos conhecidos e que não se transformaram em esporte.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
12ª	História dos jogos e esportes Respeito	“Óh my God!”	Dialogar sobre a origem de tal jogo e problematizar a questão da transformação dos jogos em esportes, a fim de compreender por que alguns se tornam esportes conhecidos e praticados em todo o mundo e outros não.	Vivenciamos o jogo de origem africana “Óh my God” e após o término do jogo problematizamos sua origem e questionamos às crianças porque tal jogo não se transformou em esporte. Debates um pouco sobre isso falando do processo de padronização e escrita dos esportes, bem como sua divulgação pelo mundo por meio de instituições como escolas e associações esportivas.
	Respeito	Alongamento Inicial	Exercício da Autonomia para prática regular de exercício físico, para organização e realização de atividade em grupo, bem como assumir parte da responsabilidade do processo educativo do grupo.	Diante da demora para iniciar, chamei a atenção das crianças para a questão do tempo que tínhamos para aula. Entrei na roda junto com as crianças, assim elas começaram a organizar a atividade como de costume.
		Seleção autônoma das equipes	Vivenciar o exercício da autonomia para o diálogo em grupo para que a divisão em grupos ocorra com respeito a todas as crianças participantes, solucionando dialogicamente possíveis conflitos emergentes do mesmo.	Divisão de três equipes com números iguais de participantes realizada autonomamente pelas crianças sem qualquer determinação quanto à equidade em relação ao gênero. O educador auxiliou mediando os diversos conflitos emergentes do processo, orientando as decisões e lembrando constantemente a importância em garantir a participação de todos e todas.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: Neste dia me surpreendi com um menino que só ia ao centro da roda demonstrar o alongamento em dupla com seu amigo, pois o mesmo foi sozinho sem necessidade convidá-lo ou algo parecido. Pode ser apenas uma coincidência, porém pode indicar um tímido avanço na questão da autonomia dessas atividades, porém as demais crianças que não se arriscam continuaram da mesma forma. Muitos conflitos emergiram na organização das equipes e em diversos momentos tivemos que intervir mediando a situação. O grande impasse desta vez ocorreu principalmente porque nenhum dos grupos queria um grupo de meninos que, segundo eles, não prestam atenção no jogo por que só conversam e isto implicaria na derrota do time. A vitória e derrota emerge como fator influenciador nas escolhas e, sua excessiva valorização, deve ser abordada constantemente nas aulas, porém é bastante complicado falar sobre isso em um local onde as pessoas são premiadas ou recebem números que as classificam de acordo com o desempenho. Depois desse conflito inicial a realização do jogo foi bastante tranquila, todas as crianças participaram sem problemas com marginalização, o único desvio foi com dois ou três garotos que “trapacearam” durante o jogo e foram advertidos pelos colegas e também diversas vezes pelos educadores.</p> <p>Soluções adotadas: Durante a escolha tivemos uma longa conversa que exigia pensar cuidadosamente o momento de escolha do time e que também acabou envolvendo tratar da questão do compromisso das pessoas durante as atividades para não prejudicar o grupo. Ao final da aula o último tema tratado voltou à discussão para falarmos sobre o descontentamento do grupo com relação ao comportamento dos colegas que estavam “trapaceando” durante o jogo e não cumprindo as regras combinadas, prejudicando as demais pessoas da turma.</p>				

Aula	Tema gerador	Atividades Geradoras	Intencionalidade das atividades	Breve descrição
13 ^a	História dos jogos e esportes Respeito	Conhecendo um campeão	Envolver a participação da comunidade nas atividades da escola e valorização do saber da mesma; Aprofundar o conhecimento das regras e estrutura do jogo de bocha por meio da vivência organizada junto a pessoas da comunidade em um passeio a uma cancha de Bocha.	Realizamos um passeio a pé para uma cancha de bocha próxima a escola. Tal visita foi intermediada e acompanhada por um pai. Os familiares foram convidados a participar do passeio, bem como os estagiários que estavam atuando na escola a convite do professor Nenê. No espaço fomos recebidos por um senhor campeão de bocha da cidade que nos ensinou mais sobre o jogo e nos possibilitou vivenciar o jogo com materiais e espaço oficiais para a prática da modalidade.
	Respeito	Caminhada até o espaço	Autonomia e responsabilidade durante o trajeto de caminhada em grupo.	Orientações necessárias à segurança do grupo, que era de responsabilidade de todos.
		Convite à comunidade	Possibilitar a participação das pessoas da comunidade na realização da atividade, visando a participação de familiares e dos estagiários em atividades diferenciadas das que normalmente ocorrem na escola.	As crianças convidaram seus familiares e o professor Nenê convidou seus filhos e alguns estagiários que demonstraram interesse em participar da atividade e conhecer a cancha de bocha.
Reflexões sobre a prática e ações desencadeadas durante a aula ou na próxima				
<p>Reflexões: Dois estagiários se interessaram e nos acompanharam no passeio, assim como a Irmã de uma das alunas. As crianças estavam bastante animadas com a saída da escola. Até as roupas estavam diferentes: levaram assessórios, máquinas fotográficas, bonés (que são verdadeiros “pesadelos” na escola) e bolsas. Uma das mães e um pai demonstraram interesse em ir, porém disseram que não poderiam por conta do trabalho. Chegamos um pouco antes do horário combinado e a cancha ainda estava fechada, decidimos esperar na praça que havia em frente. As crianças brincaram muito naquele espaço. Os estagiários e educadores apenas ficavam atentos para que não fossem para a rua. Os comportamentos fora do ambiente escolar se transformaram, as relações se estabeleceram de outra forma, mais solidárias, cooperativas e respeitadas, inclusive por parte dos familiares que auxiliaram nas orientações e cuidado com as crianças.</p>				
<p>Conversamos entre educadores e estagiários sobre a falta de possibilidades de atividades como esta no espaço escolar, inclusive a falta de espaço também nas casas e apartamentos que afastam as possibilidades de conviver e brincar em grupo.</p>				
<p>Situações-limite: A questão das tarefas continua em pauta para serem pensadas, infelizmente não foi possível grandes avanços, assim como o estabelecimento de relações de confiança que permitam a todas as crianças sentirem-se valorizadas e respeitadas nas atividades possibilitando maior aprendizagem para todos.</p>				

Sobre a metodologia da investigação

Para a investigação da intervenção anteriormente citada optamos pela modalidade qualitativa de pesquisa, pois, segundo Flick (2009a), ela nos permite abordar o mundo “lá fora” e entender os fenômenos sociais “de dentro”, permitindo esmiuçar a forma como as pessoas relacionam-se ao mundo, oferecendo uma rica visão do fenômeno estudado.

Diante dos distintos enfoques teóricos e epistemológicos possíveis na pesquisa qualitativa, assumimos neste estudo uma abordagem de inspiração fenomenológica teoricamente ancorada em Merleau-Ponty (1996), mais especificamente na modalidade fenômeno situado (MARTINS; BICUDO, 2005; MACHADO, 1997).

De acordo com Merleau-Ponty (1996) a fenomenologia é o estudo das essências, é uma filosofia que repõe a essência na existência humana, partindo do princípio de que não é possível compreender o ser humano e o mundo, a não ser a partir de sua facticidade, ou seja, do contato ingênuo entre o ser humano e o mundo. A opção pela fenomenologia se faz por encontrarmos nela coerência com a visão de mundo por nós assumida e explicitada no texto, pois concordamos com Fini (1997) que o pesquisar em educação não se faz independente de nossa visão de ser humano e de mundo.

A pesquisa fenomenológica se dirige aos significados dos fenômenos, ou seja, não se ocupa dos fatos, e sim do que determinado fenômeno significa para os participantes da pesquisa, e nesse sentido, o objeto de estudo não pode ser o acontecimento em si, e sim a experiência humana que emerge dos acontecimentos que desejamos investigar (MACHADO, 1997; MARTINS; BICUDO, 2005).

De acordo com Bicudo (1997) a palavra fenômeno deriva do grego *fainestai* que significa “o que se mostra”, deste modo o fenômeno é o que se manifesta para a consciência. Segundo a autora a consciência, na fenomenologia é o voltar-se para algo atentivamente, e é esta intencionalidade, expressa pela interrogação que fazemos de determinado fenômeno, que

nos permite compreender e interpretar o sentido e o significado do mesmo na realidade em que se dá.

Sendo o fenômeno o que se manifesta para a consciência como resultado de uma interrogação originária, o fenômeno educacional, seja ele qual for, só existirá na presença de um sujeito que o vivencie, o que significa dizer que na perspectiva fenomenológica não é possível interrogar o ensino ou mesmo a aprendizagem em si, e sim as pessoas envolvidas nos citados processos. Nessa perspectiva o/a pesquisador/a em educação incumbe-se de desvelar e explicitar a constituição do fenômeno a que se pôs a interrogar (MARTINS; BICUDO, 2005; FINI, 1997).

A pesquisa fenomenológica, na modalidade fenômeno situado, nos inspirou, pois esta propicia a compreensão da estrutura fundamental do fenômeno interrogado, baseada nas descrições ingênuas dos sujeitos envolvidos no mesmo, ou seja, o principal intuito deste tipo de pesquisa é “[...] buscar o que é comum aos agrupamentos dos fenômenos, mais do que enfatizar os conteúdos de fenômenos individuais” (FINI, 1997, p.30).

Parte fundamental desse processo de investigação é o estabelecimento de uma região de inquérito que, emergindo do mundo-vida das pessoas que vivenciam o fenômeno interrogado, nada mais é do que a situacionalidade das mesmas em termos da experiência vivida (FINI, 1997). Assim determinamos como região de inquérito para esta pesquisa o processo de intervenção anteriormente descrito no tópico anterior deste capítulo.

Dentre as pessoas participantes da pesquisa encontram-se educandos e educandas de uma turma de 4º ano do ensino fundamental com 34 crianças, sendo 22 meninos e 12 meninas, os pais, mães ou responsáveis das mesmas, bem como a diretora, a coordenadora, a professora da turma, a secretária, duas merendeiras, duas inspetoras, uma serviços gerais e o professor de Educação Física da turma. Todas as pessoas optaram livremente em participar da pesquisa e a concordância das mesmas foi estabelecida por meio da assinatura de um Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), em que concordavam com a coleta de dados por meio de entrevistas, diários de campo, imagens e registros textuais produzidos na intervenção, bem como com a divulgação dos mesmos em eventos acadêmicos. As pessoas participantes tiveram seus nomes preservados, por isso algumas são denominadas, em alguns casos, pelos cargos que ocupam e em outros casos, como o do professor de Educação Física e das crianças, são utilizados nomes fictícios escolhidos por cada um deles/as.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado prioritariamente o registro em Diário de Campo, tendo sido produzido neste estudo vinte e cinco registros (Apêndice 1), numerados em algarismos romanos e, cada um correspondendo a um encontro da intervenção.

A opção pela utilização do diário de campo se deu por acreditarmos, assim como Bogdan e Biklen (1994), que os registros de campo são fundamentais para o desenvolvimento de uma observação participante, pois o diário de campo é um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Isso, ainda segundo o autor e autora citados, nos permite captar as mais diversas manifestações ocorridas, bem como características do local investigado, tais como: gestos, conversas, espaço físico, atividades desenvolvidas, ações, comportamentos etc.

Vale salientar que tais diários foram confeccionados com grande esforço para registrar consistentemente as observações em campo, no entanto, assim como Bogdan e Biklen (1994), assumimos que qualquer descrição reflete, em certa medida, escolhas e juízos do investigador, pois implica em decisões sobre o que anotar, bem como sobre as palavras utilizadas nas descrições, o que significa que não podemos “[...] atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflectam a influência do observador” (p.167).

Embora os diários apresentassem muitas informações para investigação, sentimos a necessidade de outro instrumento de coleta que permitisse maior foco na experiência das crianças participantes da intervenção, pois a práxis educativa possui como sujeitos o/a educador/a e os/as educandos/as, e o diário, mesmo que cuidadosamente elaborado pelo pesquisador/educador, refletia muito mais a experiência do educador, e, sendo a intervenção enquanto práxis educativa a região de inquérito, foi necessário, diante da necessidade de desvelar sua estrutura enquanto fenômeno, aprofundar, a partir da experiência das crianças, alguns temas evidenciados nos diários de campo.

Por isso, como instrumento complementar ao processo de investigação, foram realizadas duas entrevistas centradas no problema (FLICK, 2009b), sendo uma com o Professor de Educação Física da Turma, e outra com um grupo de Educandos/as. Tais entrevistas visaram aprofundar a investigação sobre alguns aspectos que se evidenciaram em leitura preliminar dos diários de campo. Segundo Flick (2009b) a entrevista centrada no problema permite um aprofundamento orientado ao objeto de pesquisa. De acordo com o mesmo autor o citado modelo de entrevista utiliza-se de quatro estratégias comunicativas centrais: a entrada conversacional, a indução geral, a indução específica e as perguntas *ad hoc*. Tais estratégias permitem um aprofundamento gradativo do entendimento do pesquisador sobre as questões relevantes ao estudo.

A entrevista com as crianças foi realizada coletivamente com um grupo de educandos e educandas. O grupo foi composto por oito crianças. A seleção das crianças foi realizada tendo como base a análise prévia dos diários de campo, que revelou a estrutura das relações estabelecidas no espaço-tempo das aulas e que nos permitiu a formação de um grupo representativo da diversidade manifestada na turma. A seleção das crianças foi realizada buscando participantes que representassem cada grupo de crianças que se revelaram nas observações das aulas, a saber:

- ✓ Que participavam timidamente das atividades;
- ✓ Que apresentavam maior participação;
- ✓ Que questionavam as atividades;
- ✓ Que formavam sempre o mesmo grupo nas atividades;
- ✓ Que apresentavam rejeição durante a formação dos grupos;
- ✓ Que rejeitavam pessoas durante a organização dos grupos;
- ✓ Que representasse a diversidade de gênero.

Como estes grupos não possuem uma divisão tão demarcada dentre as crianças, foram selecionadas informantes-chaves que transitam em dois ou mais grupos, de modo a permitir uma melhor compreensão do contexto situado das crianças durante as aulas. As crianças participantes da entrevista foram: Yuri, Cristiano Ronaldo, Fabian, Mikaila, Joel, Miranda, Kananda e Nios.

Os temas aprofundados na entrevista com as crianças foram três, emergentes da análise prévia dos diários, a saber:

- ✓ As impressões gerais sobre a intervenção realizada
 - Opiniões pessoais;
 - Coisas que gostaram;
 - Coisas que não gostaram;
- ✓ Conflitos durante a organização dos grupos;
 - Com relação ao gênero;
 - Com relação a interesses e habilidades;
 - Com relação a afinidades.
- ✓ Realização das tarefas;
 - Realização de tarefas distintas da solicitada;
 - Realização de tarefa de casa;
 - Apelos insistentes pelo futebol;
 - Objetivos das tarefas de aula e de casa.

A entrada conversacional que deu início a entrevista foi a questão: *Quais as lembranças que vocês têm das atividades que realizamos?* Esta entrevista foi realizada na própria escola, na sala da Educação Física, e teve duração aproximada de uma hora.

A entrevista com o Professor de Educação Física buscou aprofundamento nas temáticas anteriormente citadas, porém a questão de início foi distinta: *Como foi pra você participar dessa intervenção lá na escola?* Teve a duração de aproximadamente 30 minutos e

foi realizada no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Cultura Corporal do DEFMH/UFSCar, por sugestão do próprio professor. A questão de início para as entrevistas foram distintas, pois entendemos que a questão inicialmente elaborada, que foi utilizada com o professor da turma, não seria adequada para as crianças, principalmente por conter o termo intervenção, conceito o qual não estavam habituadas e também por ser uma entrevista realizada em grupo. Por isso recorremos à questão das lembranças que tinham das atividades, acreditando que assim conseguiríamos dar início a entrevista e aprofundar os temas estabelecidos para a mesma.

As falas foram registradas em equipamento gravador de áudio digital de marca SONY – Modelo ICD-PX312F- com consentimento das pessoas participantes e de seus responsáveis legais, no caso de menores de idade. Todos os dados foram transcritos e as transcrições encontram-se disponíveis no final do trabalho (Apêndice 4).

Para a análise dos dados pautamo-nos prioritariamente nos diários de campo, os quais foram analisados por procedimento metodologicamente inspirado na fenomenologia existencial de Merleau-Ponty (1996), na modalidade fenômeno situado segundo Martins e Bicudo (2005). Utilizamos do termo “inspirado”, pois a metodologia em questão foi originalmente elaborada para análise de entrevistas, procedimento frequentemente utilizado em pesquisas de aporte fenomenológico. Embora as entrevistas seja um procedimento frequentemente utilizado, o modelo de entrevista que optamos emergiu de uma necessidade a posteriori, e não segue os princípios da modalidade fenômeno situado, assim como a articulação entre os dois também não é prevista no mesmo. Salientamos que embora a utilização da entrevista seja um procedimento comum, a utilização de registros realizados pelo próprio pesquisador também pode ser utilizada, desde que estes sejam realizados com cuidado para que não se induza à respostas desejáveis (MARTINS; BICUDO, 2005).

Deste modo pautamo-nos para análise dos dados prioritariamente nos diários, procedimento possível dentro da modalidade fenômeno situado e realizamos complementações a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Para obter os significados que nos permitem compreender o fenômeno interrogado, faz-se necessária uma análise detalhada das descrições registradas nos diários de campo. Tal análise constitui-se em um complexo processo que, embora não seja rigidamente estabelecido, exige do investigador uma série de cuidados para evitar equívocos no tratamento dos dados. Para tanto realizamos nossa análise de acordo com estudos de Martins e Bicudo (2005) e Gonçalves Junior (2003), que apresenta o processo dividido em três momentos:

- ✓ *Identificação das unidades de significado*: Nesse primeiro momento realizamos uma leitura geral dos diários de campo sem buscar interpretar ou identificar qualquer elemento contido nas mesmas. Essa leitura inicial tem o intuito de nos proporcionar visão geral do todo, pois esta é necessária para realização do processo de busca das unidades de significado que se segue. Posteriormente iniciamos a identificação de unidades significativas para a investigação, lendo e relendo as descrições diversas vezes até conseguir discriminar todas as unidades significativas à pesquisa. As unidades foram discriminadas com grifos sob os trechos que nos apresentaram como significativos ao objetivo do estudo. Tal divisão em unidades se faz necessária diante da complexidade das descrições que dificultam a análise integral das mesmas. As unidades estão identificadas com a inscrição de um número arábico ao final da mesma. A numeração é crescente e respeita a ordem em que aparecem no texto, sendo sua contagem reiniciada a cada diário de campo.
- ✓ *Organização das categorias*: Após a identificação das unidades significativas, as analisamos em busca de convergências e divergências ou mesmo de

idiossincrasias, e destas emergiram, a partir do agrupamento das referidas unidades segundo os critérios citados, as categorias estruturais que nos permitiram caminhar em busca da essência do fenômeno interrogado, desvelada nos registros de campo. As categorias de análise são identificadas por letras do alfabeto, que, nos diários de campo, foram grafadas ao lado do número identificados das unidades de significado.

- ✓ *Construção dos resultados*: Fase final da pesquisa em que a apresentamos a estrutura do fenômeno obtida a partir das fases anteriores. Nossa compreensão do fenômeno interrogado foi elaborada com base na organização dos dados em uma matriz nomotética. A referida matriz expressa o reagrupamento dos constitutivos significativos à interrogação empreendida, e nos possibilita realizar uma análise precisa da estrutura geral do fenômeno.

Os dados originados nas entrevistas foram utilizados de maneira distinta, auxiliando na interpretação das situações descritas nas unidades de significado e complementando o processo de análise dos dados com excertos que permitem aprofundamentos em algumas discussões realizadas a partir das categorias emergentes da análise dos diários, uma vez que, as entrevistas foram organizadas a partir de questionamentos oriundos dos diários de campo e, por tanto, abordaram questões já apontadas nos mesmos.

Salientamos que, por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, a subjetividade do pesquisador torna-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009b), portanto, na perspectiva da pesquisa qualitativa os dados não se encontram prontos, bastando ser observados, em certa medida, eles envolvem o olhar e interpretação do investigador, de modo que diferentes investigadores podem observar uma mesma situação e, de acordo com a perspectiva e interrogação de cada um, identificar unidades de significados, bem como estruturar categorias de formas distintas entre eles (MARTINS; BICUDO, 2005).

Do descrito processo de análise emergiram três categorias estruturais, as quais são apresentadas no próximo capítulo com intuito de elaborar uma compreensão geral do fenômeno interrogado neste estudo.

Construção dos resultados

Essa construção de resultado foi elaborada com base na matriz nomotética que será apresentada a seguir (Quadro 3), em que foram organizadas as categorias, a saber: A) Convivência em diálogo, B) Construção da autonomia em diálogo e C) Comunidade escolar em diálogo.

A matriz em questão encontra-se organizada da seguinte forma: na linha superior do quadro encontram-se as células correspondentes às categorias estruturais identificadas por letras do alfabeto de “A” a “C”, e, nas células localizadas na primeira coluna à esquerda, encontram-se os diários de campo identificados por sua numeração grafada em algarismo romano. Nas células em que se interseccionam linhas e colunas, estão agrupadas as unidades de significado que cada diário possui em correspondência com a categoria representada na célula inicial de cada coluna. As unidades são representadas com números arábicos que indicam a ordem em que cada uma aparece no seu respectivo diário. Algumas unidades de significado apresentam uma letra “d” em fonte minúscula, que representam divergências, ou seja, unidades que se relacionam à categoria, porém que possuem sentido divergente.

Salientamos que as categorias estruturais apresentadas na matriz não podem ser compreendidas separadamente, como elementos estanques, pois a cotidianidade da intervenção expressa nos dados revela que as mesmas se interpelam, estabelecendo uma íntima relação entre elas no desencadeamento dos processos educativos.

Quadro 3: Matriz Nomotética.

...Categoria Diário de Campo	A Convivência em diálogo	B Construção da autonomia em diálogo	C Comunidade Escolar em diálogo
I	-	-	1;2;3;4;5;6d
II	-	2	1;3;4d;5
III	-	1;2d	3;4
IV	-	-	1;2
V	4	1;2d;3	5;6
VI	-	-	1
VII	-	-	1
VIII	2d	4	1d;3d;5;6d;7
IX	6d;8d;11d;13d	1;5;7d	2;3d;4;9;10;12
X	2d;4d;5d;6;7d	1;3	8
XI	4d	2	1;3;5
XII	3d;8d;10d;12d;14d;17d	2;5;6d;7;9;11;13;16	1;4;15;18;19d
XIII	3d;4d;5;12d	1;7;9;10;14	2d;6;8d;11d;13
XIV	4d	2;5;7;9	1;3d;6;8d
XV	1d;6d;8d;9;12d; 15d;16d;17d	5;7;13;14	2;3d;4d;10;11d;18
XVI	1d;7d;8;9d;10; 11d;13d;14;15d	6;12	2d;3d;4d;5
XVII	5d;9d;10;12d	2d;4;6;7d;8;14d	1;3d;11;13;15d; 16;17d;18
XVIII	2d;8d;10d;12d	5;6d	1d;3;4d;7;9; 11;13;14d;15
XIX	3d;7d;9d;14d	1d;4d;6;8;12d;13	2d;5d;10d;11
XX	4d;6;7d;8;11d;12; 13d;17d; 19d;21d	2;5;10;	1;3;9;14d;15d; 16d;18d;20d
XXI	4d;9d;13d	3; 7d; 10d	1;2;5; 6;8d;11;12
XXII	4	1d;9d	2;3;5d;7;6;8d;10;11d;12
XXIII	2d;4d;5d;9d;10d;11;12d; 13;14d;15;16d	3;8	1d;6d;7;17;18
XXIV	-	-	1;2d;3
XXV	3;5d;6;9	8;10	1;2d;4;7d;11;12d; 13;14d;15;16d;17

Seguimos agora para a apresentação das categorias, etapa que busca detalhar e analisar cada uma das categorias, bem como observar as relações estabelecidas entre elas.

Apresentação das Categorias

Destacamos que os diários de campo analisados continham momentos de observação das aulas ministradas pelo professor Nenê que ocorreram durante o processo de investigação do universo temático com as pessoas participantes, antes de iniciarmos o processo de intervenção com as crianças, e, por acreditarmos serem estas descrições importantes para compreensão do fenômeno interrogado, também foram incluídas algumas delas durante a apresentação das categorias.

A) Convivência em diálogo

Esta categoria emerge da inconclusão do humano e de sua original abertura ao outro, pois a vida cotidiana só tem sentido diante das redes e relações que estabelecemos com as outras pessoas, sejam elas amigas, conhecidas ou ainda desconhecidas (BRANDÃO, 2005b). Convivência tem para nós o sentido de *viver com*, algo mais do que simplesmente estar perto ou junto, melhor dizendo, conviver é estabelecer uma sintonia de sentimentos que nos permite agir em prol do bem comum, ou seja, da vocação ontológica: o *ser mais*. Estar junto é importante, no entanto, é apenas uma situação potencial, ou seja, pode vir a se alongar em convivência, algo que nem sempre acontece. Isso porque a indeterminação do ser humano faz com que a convivência, que para nós é parte do processo de humanização, não seja algo naturalmente dado, ela é em si possibilidade e não certeza.

A palavra diálogo que também compõe o nome dessa categoria traz a esta dois sentidos. O primeiro põe a convivência entre as crianças durante as aulas, e, a ação dos educadores em torno desta, como objeto de nossas reflexões. O segundo aponta o estabelecimento do diálogo como elemento favorecedor de convivência, na medida em que possibilitava a problematizar e administrar os conflitos que, como vimos, são tarefas fundamentais para o exercício do convívio.

Não sendo a convivência algo dado, esta categoria apresenta tanto unidades convergentes, quanto divergentes. As convergências representam situações em que os conflitos recebiam das crianças encaminhamentos dirigidos à integração, cooperação e solidariedade, ou simplesmente situações em que tais atitudes revelavam-se espontaneamente entre as crianças durante as atividades. Já as unidades divergentes que expressam situações em que os conflitos emergentes resultavam em situações de discriminação ou momentos das atividades em que observamos dificuldade de interação entre as crianças. Destacamos que as divergências não são aqui compreendidas como algo indesejado. São antes, se devidamente problematizadas, potencialidades para o exercício da convivência. Este categoria, portanto, se ocupa de representar ambos os sentidos que se expressam na dialética do viver em busca do ser mais.

As convergências são representadas por vinte unidades de significado e as divergências correspondem a sessenta e três unidades.

As divergências que revelam situações de discriminação e outras onde pode ser observado o distanciamento entre as pessoas na situação de aula. Tal distanciamento se desvela pela dificuldade de interação nas relações entre educadores/as-educados/as e educandos/as e educandos/as, nas quais pessoas se afastam, são afastadas ou afastam outras pessoas das atividades, as quais ficaram a margem das mesmas, bem como das possibilidades de aprendizagem.

As dificuldades de interação entre meninos e meninas é uma dessas situações, que foi apontada como uma preocupação pelo professor que relatou ter bastante dificuldade em promovê-la. Ele afirma que, mesmo solicitando em todas as atividades que meninos e meninas se intercalassem na formação do círculo do alongamento inicial, das rodas de conversa e também separando os grupos ou equipes cuidando para manter uma equidade de gêneros, o estabelecimento de dinâmicas que visavam a interação e a participação igualitária

entre gêneros era bastante complicado, pois, segundo ele, apesar desses esforços, as crianças sempre que tinham possibilidade, ou seja, não tinha uma supervisão ou controle direto do professor, agrupavam-se por gênero, com raras exceções. Tais situações se evidenciaram ainda mais nos diários correspondentes a atividades da intervenção realizada, pois, buscando maior autonomia das crianças no estabelecimento dessas relações, procuramos exercer um menor controle sobre a questão. Podemos notar tais relações nos trechos que seguem, e que se referem aos momentos iniciais da aula em que as crianças realizam o exercício de alongamento:

Como nem eu nem o professor lembramos aos alunos a necessidade de intercalarem meninos e meninas, a roda se formou quase que exclusivamente em um lado composto por meninos e outro por meninas (XVI, 7d), com exceção de Ricardo, Joel e Deuce que se posicionaram entre o grupo de meninas (XVI, 8).

Durante a atividade de alongamento havia momentos em que as crianças propunham movimentos para serem realizados em duplas ou trios, e, novamente a dificuldade de interação entre meninos e meninas ficava evidenciada, a ponto de duas crianças não realizarem o movimento proposto.

Mikaila, Yasmin e Juliana fizeram um movimento em trio e, dos nove trios formados, apenas dois eram mistos, a saber: Deuce, Manuela e Bruna; Neymar, Kananda e Márcia. Sendo que o último teve tal formação, pois as demais crianças rapidamente se arranjaram em grupos e sobraram os três sozinhos que demoraram a se agrupar (XV,9).

Juliana, Yasmin e Mikaila fizeram um movimento em trio, e novamente os trios se formaram quase que exclusivamente entre meninos ou meninas (XVI, 9d), e apenas o grupo onde estava Deuce organizou-se de forma mista, porém com quatro pessoas, a saber: Deuce, Fabian, Sabrina e Ira (XVI, 10). Duas crianças não realizaram o movimento, Kananda e Cristiano Ronaldo. Eles ficaram sozinhos, não se agruparam com outros trios como fez o grupo anteriormente citado e nem formaram uma dupla, que também seria possível (XVI, 11d).

Nos dois últimos trechos citados é possível observar convergências e divergências relacionadas à interação entre meninos e meninas, no entanto mesmo as unidades convergentes revelam momentos de distanciamento e dificuldade de interação entre as

crianças, pois além da resistência no pequeno número de grupos mistos que se formam, ainda devemos considerar que a interação entre meninos e meninas se restringe a um determinado grupo de crianças, esta interação é tão forte entre esse grupo que dificulta a interação delas com as demais crianças da turma. Analisando agora tais situações, percebemos que deixamos passar uma grande oportunidade de diálogo, pois dialogar com estes grupos que se organizavam de maneira mista, com intento de compreender o estabelecimento a interação entre os gêneros que se dava no mesmo, poderia trazer contribuições para pensar estratégias para intervenção.

Outras situações que revelavam alguma dificuldade de interação surgem igualmente no momento de alongamento, e, embora fique mais evidenciado entre as meninas, também ocorria em alguma medida com os meninos. As crianças, uma de cada vez, propunham exercícios de alongamento e, por conta de orientações do professor, deviam intercalar essa função entre meninos e meninas, e as crianças se intercalavam, no entanto o que ocorria era que sempre as mesmas meninas que assumiam tal papel.

No entanto, poucas meninas quiseram ir ao centro da roda. Mikaila foi duas vezes, pois não havia nenhuma outra que se prontificasse (X, 2d).

Voltando para roda de alongamento observei que Mikaila, Yasmin e Juliana faziam movimentos em trio, e foram ao centro da roda mais de uma vez, pois quando era a vez das meninas e nenhuma se manifestava, elas assumiam a tarefa (XIII, 3d).

Essas observações nos permitem perceber que grande parte das crianças, principalmente das meninas, não se sentiam à vontade em realizar tal proposta, pois nunca assumiam a posição de proponente durante o alongamento. As crianças pareciam envergonhadas, e, mesmo quando procuravam incentivar a participação convidando-as a propor movimentos, elas resistiam, normalmente ficando em silêncio e respondendo negativamente com a cabeça, pareciam querer se preservar daquele tipo de exposição ou

função. Acreditando que tal situação avançaria com o desenvolvimento da convivência entre as crianças optamos por priorizar a problematização de outras situações vivenciadas nas aulas.

Outro ponto importante dessa categoria nos chama atenção para coerência no processo educativo, pois o professor estava preocupado com as relações de gênero entre as crianças, no entanto a escola como um todo, intencionalmente ou não, atuava em sentido oposto, pois em alguns dos momentos observados as turmas que se deslocavam pela escola estavam sempre divididas em filas de meninos e meninas, a maioria deles foi registrada nos diários realizados às quartas-feiras, dia em que todas as turmas cantavam o hino nacional na entrada do período e que a turma participante tinha aula de Educação Física no primeiro horário do mesmo.

Observei pelo portão e notei que as crianças já estavam organizadas em filas de meninos e meninas para a execução do hino, costumeiramente realizada às quartas-feiras (XVI, 1d).

Outras divergências consideradas nessa categoria revelam momentos em que crianças se afastam do espaço da aula com amigos ou amigas para realização de outras atividades, como o caso anteriormente citado, como podemos observar nos excertos que seguem:

Já na quadra, no momento do alongamento, brincavam Nios, Sonic II e Lucas em um dos pontos da quadra. Em um outro ponto brincavam Dragão do Inferno e Peter. Disse ao grupo que, se demorasse em fazer o alongamento, não conseguiríamos realizar nenhum dos jogos propostos para aquela aula (XV, 6d).

Dragão do Inferno, Nios, Lucas e Sonic II conversavam entre si, o que aparentava ser outro assunto ou brincadeira. Uma das crianças disse que estavam com um bonequinho de brinquedo. As crianças gritaram que eles tinham que guardar. Pedi para que se concentrassem na atividade que estávamos fazendo e guardassem o brinquedo para o intervalo (XV, 12d).

[...] disse que iniciariamos a organização dos times e perguntei quantas pessoas tinham e me responderam que eram trinta e duas. Olhei a volta e notei que tinham duas meninas que não estavam com o grupo, perguntei a elas porque não estavam participando, Sabrina respondeu que estava com a mão machucada e Emmanuele disse que não poderia participar, pois estava de sapato de salto (XX, 4d).

Esses fragmentos expressam nossa preocupação com a participação de todas as crianças na realização das atividades, ponto inaugural para o exercício da convivência de acordo com Boff (2006).

Compondo o maior número de divergências estão as situações de conflito que revelaram ações discriminatórias entre as crianças, e, mesmo nas ocasiões que era expressa a necessidade da outra criança nas atividades, tal expressão continha em si elementos discriminatórios, pois não servia qualquer outro ou outra, assim momentos de união entre alguns gerava uma discriminação com relação às demais pessoas, podendo esta ser estabelecida tanto pelo próprio grupo que se afastava das atividades, ou pela turma que punha o grupo ou criança as margens da mesma. Isso pode ser observado no trecho que retrata o momento do alongamento em que um menino recusa-se a dar às mãos a outra criança para guardar lugar para seu melhor amigo.

Nios também não queria dar as mãos para Cristiano Ronaldo e este irritado gritava com ele: “vai logo da a mão aí!” Nios respondeu dizendo que estava guardando lugar para Sonic II, porém Cristiano Ronaldo insistiu. Percebendo a situação disse a Nios que ele poderia dar as mãos para Cristiano Ronaldo para começar a atividade e que, assim que Sonic II voltasse, ele poderia entrar e ficar ao seu lado sem problemas. Nios aceitou a proposta e começamos com os movimentos de alongamento (XXIII, 4d).

Tal união entre os amigos foi também elemento motivador de discriminação em diversos outros momentos, pois ficavam tão juntos um do outro que conturbava a relação entre eles e as demais pessoas, sejam elas professores ou colegas de turma, que chegavam ao ponto de não quererem a dupla de amigos participando do grupo ou equipe. Outras relações dessa natureza também foram observadas entre outras crianças, porém em menor intensidade.

Nios e Sonic II saíram de perto do grupo e aparentavam conversar sobre outro assunto. Pedi para que voltassem junto ao grupo (IX, 10d).

Nios conversa com o colega Sonic II, e o professor chama sua atenção dizendo: “Nios, de novo você esta conversando!” e outra criança chama atenção do menino. O professor continua dizendo ao menino “você conversa toda hora. Fala que não vai conversar mais e está toda hora conversando com Sonic II” (XVII, 12d).

Perguntei se, além disso, tiveram outros problemas como de passar a bola ou coisa parecida. Michael disse que Nios e Sonic II ficam conversando durante o jogo, não prestando atenção para que eles possam passar a bola, tendo assim que jogar sozinhos. O professor comentou que conversa com eles sobre isso há bastante tempo e sugeriu que ficassem separados. Eu disse a eles que deveriam escolher se queriam jogar juntos, e que para isso deveriam evitar conversas que atrapalhassem a atividade (XX, 21d).

Os citados fragmentos trazem, além do incomodo das demais pessoas participantes da atividade com a postura dos dois colegas que não se inseriam nas atividades propostas, indícios da origem de posturas discriminatórias entre as crianças, principalmente quando está agregado à atividade, mesmo sem nossa intenção, o fator competição.

Compreender a influência da competição nos processos de discriminação observados requer lembrarmos que vivemos em um contexto em que reina um sistema econômico que cresce cada vez mais a colonização da vida humana, “um mundo onde os derrotados perderam porque não aprenderam a vencer” (BRANDÃO, 2005a , p.89).

De acordo com Brandão (2005a) estamos vivendo um momento em que se fortalece o ideário pedagógico em que a competição e a aprendizagem servem para estabelecer cada vez mais desigualdades utilitárias entre as pessoas, e que:

[...] tende a tornar a sala de aula e a escola em um aparente civilizado cenário de combates, em que crianças e jovens são incentivados a se esforçar sempre mais, para aprender cumulativamente sempre mais [...] para se tornarem não prioritariamente seres humanos bons, belos e verdadeiros, mas agentes competentes, vencedores sobre os outros (p.99).

Em meio a essas desigualdades manifestam-se varias formas de violência, simbólicas ou mesmo físicas. Segundo Brandão (2005b) toda relação violenta se funda em um sentimento dominante de medo que “nos desafia a uma abertura plena ao outro” (p.126). Esse medo seja ele de perder, de errar, de ariscar, de ser enganado, nutre outros sentimentos: o de desconfiança e insegurança.

Por isso entendemos que competição teve papel fundamental nas manifestações de discriminação entre as crianças, e estas surgiam relacionadas com os dois elementos que compõem a situação competitiva: a vitória e a derrota. A vitória foi bastante valorizada pelas crianças, podemos observar isso no trecho que segue:

A maior parte das crianças chegou ao fim da quadra, marcando ponto, porém, nem o professor e nem eu ficávamos marcando a pontuação. No entanto, Cristiano Ronaldo, que havia chegado ao final da quadra, gritava: “cheguei, cheguei!”, e quando viu que os demais colegas estavam voltando começou a gritar ainda com mais expressão de irritação, notei que se dirigia a mim e ao professor. Disse a ele: “muito bem conseguiu chegar”. Assim ele voltou comemorando o ponto que havia conseguido (XII, 17d).

Com essa importância socialmente atribuída à vitória, a derrota vive seu lado oposto, o da desvalorização e da crítica.

A atividade era um jogo pré-desportivo do vôlei, onde os grupos formavam linhas paralelas a rede, sendo três linhas de cada lado da quadra, e um grupo no fundo da mesma esperando para entrar no jogo. O jogo era organizado da seguinte maneira: o saque era realizado apenas de um dos lados da quadra e pelas pessoas que estavam na linha de fundo, sendo um de cada vez e tendo direito a dois saques. Assim que todos desta linha tivessem sacado, o grupo mudaria para a posição da frente dando lugar para o grupo que estava de fora entrar. [...] Não havia times adversários, uma vez que todos jogavam de ambos os lados devido a mudança de posição propiciada pela dinâmica do jogo. Apesar de não ter times definidos e nem contagem de pontos, percebia-se a comemoração das crianças a cada “ponto”, a cada vez que a bola tocava o solo do lado oposto onde estavam ou quando a mesma caía fora durante o saque. Notei que Kananda mantinha os braços junto ao corpo, a cabeça baixa e saía da trajetória da bola toda vez que se percebia na mesma. Acredito que o professor tenha observado a mesma coisa, pois não demorou muito para que conversasse com ela. Disse que deveria tentar pegar a bola e que não precisava ter medo. Pouco depois disso a bola veio em sua direção e a mesma tentou rebatê-la, porém a bola caiu em seu campo. Mikaila e Cristiano Ronaldo chamaram sua atenção por ter deixado a bola cair. Kananda voltou a posicionar-se da mesma maneira, porém agora massageando as mãos, aparentando dor pelo contato com a bola (IX, 8d).

Amanda, que havia errado um saque, iria sacar novamente, porém, antes que o fizesse, o professor que tinha observado seu erro foi ajudá-la. Mostrou o posicionamento e deu dicas de como bater na bola. Durante o saque novamente não conseguiu sucesso. Quando ia sacar segurava a bola com as mãos trêmulas [...] (X, 7d).

Juntamente com a derrota e a carga de fatores que ela implica, vem também o medo, e, coincidentemente ou não, as duas últimas meninas anteriormente citadas compunham o grupo de meninas que não tomavam iniciativa no momento de proposição dos

exercícios de alongamento. Isso também pode nos ajudar a compreender as possíveis razões pelas quais uma das citadas meninas, que aparentava bastante medo, desconfiança e insegurança durante as atividades, faltava na escola prioritariamente nos dias com aula de Educação Física. Como podemos observar pelo comentário da professora polivalente da turma.

Comentou que Amanda também faltava bastante e ia muito pouco a Educação Física e eu disse que também havia notado isso. Perguntei se Amanda não ia a Educação Física porque ficava na sala ou porque faltava e ela me disse que era por conta das faltas dando a entender que a menina faltava mais em dias de aula de Educação Física (XXI, 9d).

O medo da derrota gera críticas às pessoas que erram e a desvalorização do erro muitas vezes impede as crianças de participarem como queriam, e também de exercitarem suas habilidades e criatividade durante a realização das atividades. Isso pode ser percebido no fragmento que segue, na resposta das meninas quando questionei as crianças sobre o que mudariam nas aulas de Educação Física.

Miranda: [...] quando as pessoas... os meninos querem jogar futebol as meninas também participassem, só que quando a gente erra os meninos ficam gritando com a gente.

Pesquisador: E aí vocês não participam por causa disso?

Mikaila: Às vezes, assim, a gente fala assim chuta a bola pra gente, aí eles chutam a gente sai correndo, aí a gente vai chutar pro gol e por causa de um tantinho assim que a gente jogou torto e não acertou no gol eles já ficam brigando. Aí por isso as vezes a gente não joga as brincadeiras.

Cristiano Ronaldo: É verdade isso (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

A tensa relação entre o perder e o ganhar, entre o medo e o risco, entre a desvalorização das crianças menos habilidosas e a valorização das mais habilidosas emergiu potencialmente na intervenção durante a divisão das equipes, ou grupos, quando, pretendendo o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitíamos que elas organizassem a divisão sob alguns critérios como número de participantes, grupos a serem organizados e distribuição

de meninos e meninas nos grupos. Assim desvelaram-se fortemente as relações utilitaristas que tinham na busca da vitória, ou na proteção contra o medo, a principal motivação.

Algumas citações que serão apresentadas são bastante longas, porém necessárias para compreensão do contexto das relações estabelecidas nas atividades, como o exemplo que traz um conflito iniciado entre um grupo de meninas, que segue:

Disse que então deveríamos formar dois times e solicitei que fizessem isso, porém que tinham que ter o mesmo número de pessoas em cada time e que todos os times deveriam ter tanto meninos quanto meninas entre seus integrantes. As crianças conversavam, reuniam-se, mudavam de lado na quadra, chamavam outras crianças para o grupo e vários grupos se formaram na quadra, porém nenhum time. Notei que duas meninas, Fabian e Sabrina, saíram e se sentaram próximas à caixa d'água. Outro grupo de meninas conversava e, junto com Ricardo, decidiam quem iria ficar com elas no grupo que já contava com, Mikaila, Juliana, Yasmin e Manuela. À espera da decisão estavam Miranda, Amanda e Ira dentre as quais Miranda foi a escolhida por Manuela, sobre certa pressão do restante do grupo, para juntar-se a eles. As outras saíram de perto, aparentemente não muito felizes, seguindo a orientação de Ricardo que dizia que elas ficariam no outro time, e se juntaram a Kananda que havia ficado sozinha em outro ponto da quadra. Aproximando-me do grupo disse que havia meninas de fora e então a divisão dos grupos não estava correta, pois no outro time tinha apenas três. Ricardo disse que elas não queriam mais jogar. Pedi que ele fosse até lá saber por que elas não iriam mais jogar. Observando a organização dos meninos percebi que Cristiano Ronaldo tentava organizar um grupo e que outro grupo estava no centro da quadra. Notei também que Josué, Neymar e Caetano, assim como Ricardo, estavam compondo o grupo envolvido na discussão de divisão entre as meninas. Na verdade tinham formado três grupos de meninos e em números desiguais. Observei que Bruna e Deuce estavam conversando isolados em outro ponto da quadra, distantes dos grupos. Voltei ao grupo das meninas para saber como estava e Yasmin me disse: “elas não querem mais jogar porque a gente pegou todas as meninas, mas olha quanta menina aí” e Mikaila completou: “a gente pegou todas não, a gente é amiga e a gente gosta de ficar junto” e eu disse que tínhamos que chamar todas e dividir metade para cada lado. Mikaila disse: “eu chamei a Manuela e ela falou para chamar a Miranda, e eu chamei a Miranda”. Disse a elas: “vamos até lá ver o que aconteceu”. Chegando perto de Fabian e Sabrina perguntei: “o que aconteceu?”. Manuela chegou e disse em tom de voz elevado: “tem três meninas lá, vocês podem muito bem ir lá. É cinco meninas em cada grupo, vocês tão vendo que tem lugar pra vocês, vocês não querem ir porque estão com frescura”. Já Miranda disse: “vocês falaram que a gente pegou tudo, a gente deixou três meninas lá”. Disse que esperassem, pois eu queria saber de Fabian e Sabrina qual era o problema. Mikaila disse: “onze meninas dividido por dois dá cinco, porque seis daria doze, aqui nesse grupo tá seis meninas, dá pra vocês se juntarem e fazer um grupo forte, e se vocês ficarem aqui o grupo de vocês vai perder e nunca vai jogar. Se fosse um campeonato de vôlei e você não gosta da menina você não vai jogar por isso?” Miranda disse: “que nem a Amanda, a Kananda...” Mikaila interrompeu dizendo: “a Amanda odeia jogar queimada e nem por isso ela fica de fora”. Miranda continuou e disse: “a Kananda tem medo da bola” e riu. Manuela tenta convencê-las dizendo: “então tem duas meninas lá, vocês podem ir lá”. Novamente perguntei a Fabian e a Sabrina: “o que está acontecendo, vocês não querem jogar ou é por causa da divisão dos times?” Mikaila disse: “é sempre assim, toda a vez que é pra gente arrumar o grupo fica o grupo entre eu, a Yasmim, a Juliana e mais algumas meninas, a Amanda e a Ira, mas hoje a gente colocou a Miranda e a Laura. E os meninos Ricardo, Joel, Caetano, Yuri, e toda a vez a gente fica nesse grupo e nunca elas querem jogar”. Perguntei: “não tem um

jeito de dividir que não dê este problema?”. Cristiano Ronaldo veio me dizer que ele estava mandando as meninas para o time e elas não iam. Pedi para que ele deixasse as meninas e os meninos se dividirem em dois grupos. Miranda sugere: “só se for eu, a Fabian e a Sabrina...” e foi interrompida por Manuela que a puxou para perto de si. Juliana sugere que cada uma das meninas vá para um time, e complementa dizendo que não sabe se elas vão querer porque são muito amigas. E eu pergunto ao grupo se isso resolve o problema. Ninguém se manifesta e eu digo que elas têm que me ajudar a resolver. Mikaila diz: “a Bruna se juntou com as outras, se elas forem lá aquele time fica com seis e o nosso com cinco”. Pergunto novamente se a sugestão resolve o problema e não obtenho resposta. Manuela diz: “a gente vai ficar sem jogar só por causa de duas pessoas” e eu respondi: “não é só por causa de duas pessoas, é porque o grupo todo tem que estar lá, e quando tem problema envolvendo duas pessoas a gente tem que tentar entender e ajudar a resolver”. Perguntei novamente qual era o problema, se era o time ou o jogo e nas duas não responderam. Disse a elas que os meninos já estavam quase organizados, que iríamos começar e se elas não me ajudassem a entender direito o que estava acontecendo, eu não poderia ajudar a resolver, porém não responderam. Pedi que o grupo se juntasse aos demais, pois iríamos começar o jogo. No momento em que fiquei sozinho com as duas perguntei novamente o que estava acontecendo, porém não me responderam. Disse a elas que iria começar a atividade e se realmente não queriam vir. Responderam com um movimento negativo de cabeça. Fui ao centro da quadra e notei que os grupos dos meninos não estavam iguais. Contei em voz alta com os alunos cada grupo e perguntei se estava certo. Diante da resposta negativa perguntei o que precisava fazer para dividir corretamente. Responderam que deveria passar uma pessoa de um time para o outro. Perguntei quem queria ir e alguém sugeriu o Sonic II, que imediatamente se dirigiu ao outro time, disse que poderia ser qualquer um e alguém disse que ele ia querer ficar com Nios. Sonic II ameaçou voltar a seu time e eu perguntei se ele poderia ficar naquele time ou se preferia voltar para o primeiro. O menino concordou em ficar. Na divisão das meninas estavam cinco de um lado e três de outro. Perguntei novamente a Fabian e Sabrina se não queriam mesmo jogar e expliquei que poderíamos dividir as meninas novamente caso fosse necessário. Porém, se não fossem jogar, teríamos que passar uma de uma equipe para a outra. Fabian se levantou e foi para a quadra. Perguntei a ela se gostaria que dividíssemos novamente o grupo das meninas e a mesma disse que jogaria naquele mesmo. Sabrina não jogou. Iniciamos o jogo. Durante o jogo Sonic II não se movia e ficava próximo à linha do centro da quadra. Escutei algumas crianças reclamando que ele queria ser queimado para ir ao morto para ficar perto de Nios que estava no outro time. Em um momento durante o jogo fui conversar com Sabrina, que estava sentada em um banco, para tentar saber o que havia ocorrido realmente, porém esta não quis falar comigo (XVI, 13d).

As crianças se agrupavam por afinidade, seja ela por amizade ou interesse na habilidade dos colegas, e, posteriormente, tentavam completar o time com as que restavam, porém, diante da necessidade de se separarem, para atender o número de participantes ou para atender nossa demanda de ter meninos e meninas no time, cada pessoa tentava proteger-se para permanecer no time de interesse, podendo ser o interesse vencer ou se proteger das reclamações e críticas entre os amigos.

Outro exemplo dessa situação foi expresso por um grupo de meninos durante a divisão de equipes:

Os grupos começaram a se organizar. Amanda, Bruna, Manuela, Deuce, Márcia e Emmanuele se agruparam e tentavam conseguir outros elementos para formar um grupo. O mesmo aconteceu também com Dragão do Inferno, Justin Bieber, Anderson Silva, Cristiano Ronaldo, Dagoberto, Neymar e Elvís e com Nios, Sonic II, Michael, Lucas e Peter. Tínhamos três grupos que deveriam tornar-se dois, pois um já estava formado e era composto por: Ricardo, Joel, Juliana, Caetano, Endo, Josué, Sabrina, Miranda e Yuri. Nenhum dos grupos queria se dividir. Comentei com eles que aqueles três grupos deveriam se dividir em dois. Cristiano Ronaldo tentava organizar o seu grupo, porém Dragão do Inferno, Anderson Silva e Justin Bieber não aceitavam suas sugestões, pois não queriam os meninos do outro grupo que Cristiano Ronaldo apontava. As meninas se afastaram dessa organização e se agruparam mais e também aparentavam não quererem pessoas desses outros grupos junto com elas(XXIII, 9d). [...] Anderson Silva estava chorando. Aproximei-me do menino e com ele estavam, Justin Bieber e Dragão do Inferno. Cristiano Ronaldo ainda tentava organizar o time chamando-os para agrupar-se com os outros. Perguntei a Anderson Silva o motivo de seu choro. O mesmo abaixou a cabeça e não respondeu. Justin Bieber começou a chorar assim que iniciou sua fala: “é que o Ricardo e o Joel pegam todas as pessoas para o time deles.” Dragão do Inferno complementou também tomado pelo choro: “é eles pegam sempre todas as pessoas para o time deles.” Pedi para que todos voltassem e sentassem no chão para que pudéssemos resolver a questão. As crianças sentaram e disse que estávamos tendo algumas reclamações durante a formação dos times. Assim pedi para que Anderson Silva comunicasse aos demais qual era o problema. O menino não quis falar. Pedi então para que outra pessoa explicasse a situação e ninguém se manifestou. Comentei que se não falassem sobre o problema que estavam tendo com os outros eles não iriam saber e não conseguiríamos resolver nada. Dragão do Inferno disse então que Ricardo havia pegado todas as pessoas que estavam no grupo deles. Então perguntei: “ele pegou, ou as pessoas foram para o grupo dele?” e ele respondeu: “a gente tinha chamado eles e eles aceitaram, aí depois o Ricardo veio aqui chamou eles e eles mudaram só porque eles jogam melhor.” Juliana, aparentando certa irritação, disse: “então por que vocês não foram falar com a gente? A gente trocava com vocês.” Dragão do Inferno retrucou: “aquela hora eu fui lá e vocês não deixaram eles virem para o nosso time.” Em algum momento da divisão eu havia visto Dragão do Inferno ir até o outro grupo e retornar com aparência nervosa, embora eu não soubesse o real conteúdo da conversa. Disse a Dragão do Inferno que as pessoas quiseram ir para o outro grupo e não tinham sido pegadas. Comentei que tinham muitas pessoas sobrando para montar o time e perguntei: “Qual é o problema de ter essas outras pessoas que estão ainda sem time no seu grupo, pois faltam pessoas no seu, e, no entanto vocês não querem estas pessoas, querem as que foram pro outro grupo, por quê?” Ele respondeu: “não dá para ficar com Nios e Sonic II. O Lucas e o Michael até que conversam menos, mas o Nios e o Sonic II só sabem conversar de Pokemon. Eu também gosto de Pokemon e sou amigo deles e converso disso, mas na hora do jogo eu não fico conversando dessas coisas. Eles não prestam atenção, só ficam conversando o tempo todo”. Perguntei a Nios e a Sonic II se eles estavam percebendo o que estava acontecendo. Nios respondeu falando que não queria mesmo ficar no time deles. Comentei que o problema não era só eles irem para o outro time ou não, a questão era que as outras pessoas também não iriam querer entrar no grupo deles, por causa da conversa excessiva entre os dois em momentos inadequados. Perguntei ao grupo que reclamava qual era o problema de ter pessoas que conversam no grupo. Eles responderam que eles não prestavam atenção. Continuei: “o que acontece?” Cristiano Ronaldo disse: “aí quando mais a gente precisa deles eles estão conversando.” Insisti: “e o que acontece?” ele respondeu: “a gente perde.” Perguntei: “por que vocês fazem jogos na escola?” Dragão do Inferno disse: “para tirar nota.” Então eu disse: “só para tirar nota?” Alguma criança respondeu que era para aprender e outra que era para estudar. Comentei que realizávamos as atividades na escola com o principal objetivo de aprender e não de ganhar o jogo. Comentei que assim todos tinham que jogar e, mesmo que no time tenha pessoas que ficam conversando, temos que conversar com elas durante o jogo e ir resolvendo o problema. Disse à turma que quando o professor separava o time muitos, não gostavam do grupo que caíram, porém,

quando eles separam o time, as pessoas também não ficam contentes com os grupos e que assim, enquanto eles não pararem de determinar quem não vai ficar no time, não haveria um jogo em que todos gostassem, pois sempre teriam pessoas descontentes com o time. Complementei dizendo que, descontentes, essas pessoas não tocariam a bola ou não participariam direito. Dragão do Inferno disse: “é, mais pode ver, eles sempre formam o mesmo time. Sempre pegam as mesmas pessoas, nunca muda.” Eu disse que entendia o problema e que gostaria que eles me dessem uma solução para que isso não acontecesse mais. Cristiano Ronaldo disse para Dragão do Inferno: “é, mas disso você não pode reclamar, porque o nosso grupo também sempre quer ficar junto.” Dragão do Inferno disse: “e se pegar as pessoas que mandam nos grupos e fazer elas escolher os outros um por vez?” Respondi que não deveria ter ninguém mandando no grupo, pois não tínhamos decidido isso e eles é que estavam deixando uma só pessoa mandar no grupo. Perguntei a ele: “e se o Ricardo estivesse escolhendo e escolhesse as pessoas que você queira que fosse do seu grupo? E se Nios estivesse escolhendo e escolhesse Sonic II e você para o grupo dele, isso iria resolver o problema?” Ele respondeu negativamente (XXIII, 10d). Cristiano Ronaldo disse, demonstrando certa impaciência: “vamos deixar o time como está mesmo!” Eu respondi: “Não adianta deixar o time como esta só para começarmos a jogar e depois ficar todo mundo descontente.” O grupo de Ricardo comenta a possibilidade de trocar algumas pessoas. Assim disse para eles que teriam mais três minutos para tentarem acertar os times. Nios rapidamente convida a Sonic II, Michael e Lucas para irem junto com ele completar o time das meninas. Os outros dois grupos acordaram algumas trocas e se organizaram (XXIII, 11). Observei que Sabrina saiu contrariada e foi sentar-se com Fabian. Perguntei a ela o que aconteceu e a mesma respondeu que não queria ser a única menina do time (XXIII, 12d). Comentei alto com os grupos o novo conflito. O grupo, que agora estava com Ricardo e Cristiano Ronaldo juntos, veio até ela e disse que as duas poderiam entrar no time deles juntas. Disse a eles que Fabian não iria jogar e Sabrina não queria ficar no time sendo só ela de menina. Cristiano Ronaldo e Ricardo disseram que ela poderia entrar no time deles que alguém trocaria com a Miranda, para que ficassem as duas juntas. Ao final da conversa Fabian se animou a jogar e entraram as duas nesse time (XXIII, 13).

É interessante notar, observando as duas citações, que a última apresentou duas unidades convergentes que representam momentos em que as crianças organizam uma solução consensual que, apesar do conflito inicial, expressou uma preocupação por parte das crianças em atender a menina que se mostrou desconfortável em ser a única menina da equipe, bem como de Nios e seus amigos em se agruparem com as meninas, hipótese que inicialmente recusaram. Esta última citação foi extraída de um dos últimos diários, o que sugere que a problematização desses conflitos, junto com as crianças, permitiu avanços em direção a uma participação mais igualitária, o que indica avanços positivos na relação de convivência entre as pessoas.

O professor da turma indicou na entrevista a percepção de um pequeno avanço no mesmo sentido:

[...] eu continuo dando aula pra essas crianças né? Eu acredito que algumas crianças... é... Mudaram muito pouco nessa relação [...], mas também vejo que alguns começam uma tentativa de mudança nessas relações, de respeitar mais o outro, então quando há uma discussão, por exemplo, com essa turma, agora, nas minhas aulas desse ano eu percebo que algumas pessoas se preocupam em resolver os problemas de uma forma mais tranquila, mais sossegada, através de conversas. [...] Me parece que alguns dos alunos entenderam um pouco isso e tão tentando promover essa mudança. Timidamente eu diria, mas me parece que ocorreu alguma coisa com alguns deles (ENTREVISTA COM O PROFESSOR).

Ainda sobre a organização dos grupos ou times, temos informações presentes nas falas das crianças quando questionadas sobre o assunto. Tais falas acrescentam, além da questão de gênero, de habilidade e amizade, a questão estética como fatores de discriminação.

Perguntei por que sempre tem conflitos quando a turma fica responsável por dividir os grupos. Fabian respondeu dizendo: “é porque tem meninas que escolhem todas as meninas e meninos que escolhem todos os meninos” Outra criança disse: “tem gente que escolhe só quem é bom”. Mikaila disse que as pessoas querem ficar com os amigos. Manuela disse: “tem gente que não escolhe o outro porque ele é feio”. Eu disse que estas coisas aconteciam na hora da escolha do time e também durante o jogo, quando só jogávamos a bola para aquele que era bom ou amigo e quando os meninos não passavam a bola para as meninas. Completei dizendo que fazíamos estas atividades na escola para que todos tivessem oportunidade de jogar e de aprender (XIX, 9d).

Excertos da entrevista realizada com as crianças aprofundam essas questões, quando comentam o motivo que leva algumas crianças a saírem, ou a não participarem das atividades:

Fabian: É porque... ai! Eu esqueci. Ah, lembrei! É porque a Mikaila, a Yasmim pegava todas as pessoas boas e a gente ficava, tipo, com o Endo e algumas pessoas ficava brava sentava no banco e não jogava mais.

Pesquisador: Quando você fala que ela pegava as pessoas boas, boas como?

Fabian: O Ricardo, o Joel...

Pesquisador: quando você fala boa, você fala que jogam bem?

Fabian: É.

Cristiano Ronaldo: E deixam as pessoas ruins.

Mikaila: Mas as vezes o professor mesmo fazia isso. Mas tem pessoas que eles também tem medo da bola. A pessoa taca eles fica aonde tem um monte de gente...

Nios: Eu.

Mikaila: É não sei (risos). Eles ficam aonde tem um monte de gente, ai vai ser fácil de ele ser queimado, por que a pessoa não vai tacar onde tem uma pessoa só.

Cristiano Ronaldo: E tem varias gente que só fica conversando e num, e quer jogar mas não vai atrás da bola pra tentar pegar pra arremessar.

Pesquisador: Mas qual que é o problema de ter pessoas que tem medo da bola no time?

Mikaila: Ah, não sei! Porque assim, a pessoa tem medo da bola e toda vez... as vezes ela ta conversando com amigo e não vê a bola e... é queimada, ela nunca pega a bola.

Joel: Ai ela vai reclamar com o professor.

Mikaila: É!

Fabian: Ai a pessoa fica com raiva e senta no banco. Não faz a lição.

Pesquisador: Mas vocês acham que, tipo, o fato de ter pessoas que tem medo da bola deixa difícil de separar os times?

Mikaila: Não, na hora de separa os times não, mas na hora de jogar.

Pesquisador: É porque a Fabian falou do... que pegam as pessoas boas num time e ai as outras pessoas ficam sem time. Não foi isso?

Mikaila: Mas, as vezes acontece isso e não é nem a gente que separa os times é o professor.

Cristiano Ronaldo: É mais a maioria é vocês, né?

Pesquisador: A Fabian falou aqui das pessoas boas. A pessoa que tem medo da bola é uma das pessoas consideradas boas para entrar no time ou não?

Fabian: Mais ou menos.

Cristiano Ronaldo: Porque se ela fosse boa... um exemplo, todo mundo queria escolher ela. Um exemplo, o professor deixava nós escolher o time. Ai um exemplo, escolhia eu e a Mikaila, ai eu... tem pessoas que é amigo e tem que escolher pessoas boas pra ganhar do outro time né? E só escolhe o amigo e fica conversando, não corre atrás da bola, num faz nada, só fica conversando.

Miranda: É mas quando a gente ta no cemitério as pessoas não deixam a gente pegar a bola.

Mikaila: Mas as vezes a pessoa ta no cemitério e ela nem corre atrás da bola e depois ela vai reclamar com o professor que as pessoas que tão lá no cemitério, tipo, quando tá o Ricardo e Joel eles correm mó rapidão para pegar a bola e as outras pessoas correm...

Fabian: É, e até colocam o pé na frente.

Mikaila:correm mais devagar, ai elas querem pegar a bola. Ai ele reclamam com o professor que a gente não deixa eles pegar a bola. Mas as vezes a gente até dá a bola pra pessoa. As vezes ta eu e o Joel lá e eu falo: Joel da próxima vez que você pegar você deixa eu jogar? As vezes se u pego eu dou pra ele ou do ainda pro Ricardo.

Joel: A gente passa.

Miranda: E quando a pessoa vai queimada, as pessoas do seu time briga.

Cristiano Ronaldo: É quando é..

Miranda: É quando a pessoa erra...

Cristiano Ronaldo: Todo mundo faz isso, até quem não fala faz isso. Todo mundo reclama.

Nios: Tem gente que quer ser queimado só pra ficar conversando.

Mikaila: É só porque a pessoa assim, tipo, a pessoa que joga bem foi tentar pegar a bola e a pessoa que não joga muito bem conseguiu pegar a bola, ai ela joga e todo mundo fica brigando com ela.

Pesquisador: Isso acontece sempre? Vocês falaram que todo mundo faz isso.

Cristiano Ronaldo: Todo mundo faz isso, todo mundo erra um dia, todo mundo.

Pesquisador: Mas e de reclamar com quem errou acontece sempre?

Cristiano Ronaldo: Acontece, pode ser quem for acontece.

Pesquisador: E o que vocês acham disso?

Cristiano Ronaldo: Porque si... si ninguém, si...que nem no futebol se bater o pênalti nunca erra né? Tem que errar pra aprender.

Pesquisador: Tem que errar pra aprender?

Cristiano Ronaldo: É

Miranda: todo mundo erra.

Mikaila: quando tá errando tá aprendendo.

Pesquisador: Amanda você que esta quietinha, o que você acha dessa história?

Obs: Amanda permanece em silêncio.

Pesquisador: Fala pra mim Amanda o que você acha disso que eles falavam. Você percebeu alguma coisa ou não.

Mikaila: A Amanda é uma das pessoas que nuca pega a bola (risos).

Cristiano Ronaldo: É.

Pesquisador: Nunca pega a bola?

Obs: Amanda confirma com um movimento de cabeça.

Mikaila: Ela só pega quando ela é queimada.

Nios: E olha lá!

Mikaila: Ou quando alguém da abola pra ela (ENTREVISTA COM EDUCANDO/AS).

Salientamos que essas relações se estabeleciam também quando o professor organiza a divisão em grupos, pois segundo a educanda Mikaila:

[...] às vezes ele mesmo coloca as pessoas boas num time só e as ruins no outro, ou às vezes ele dá uma misturadinha assim, mais bem pouco. Não colocam as meninas onde tem as pessoas boas, mas mesmo assim quando alguém erra a pessoa ainda fica brava, ou então, ela não consegue pegar a bola mesmo que alguém de a bola pra ela. Às vezes ela fala que não (ENTREVISTA COM EDUCANDO/AS).

As crianças estabelecem relações e organizam grupos em que se sintam mais à vontade, com pessoas que confiam mais ou têm mais afinidade por algum motivo, seja esse amizade, ganhar o jogo ou proteger-se de reclamações. Essa necessidade de se manter com as mesmas pessoas é expressa pelo discurso de Mikaila. Segundo a educanda, o grupo dela sempre procurou manter-se no mesmo time:

A gente ficava ele [Joel], o Ricardo, o Caetano, eu, a Amanda, a Juliana e a Yasmin, a gente sempre queria tá no mesmo time. Então, tipo assim, às vezes o professor tava falando assim: você nesse, você naquele. Ai, tipo assim, ficava o Joel aqui, ai tinha uma pessoa no meio dele, ai outra pessoa que queria ficar no time dele do lado, por que ai ele ia no mesmo time por que ai era um sim um não. [...] Ai a gente fazia até isso pra ficar no mesmo time (ENTREVISTA COM EDUCANDO/AS).

As preocupações em permanecerem no mesmo grupo vão além da vitória de algum jogo, pois consideram também o bom desempenho na avaliação do professor e revelam uma preocupação com a nota atribuída às pessoas que não mereceram por não se esforçarem suficientemente. De acordo com Mikaila:

Às vezes as pessoas gostavam de ficar tipo assim, eu o Joel, a Yasmin, Ricardo e o Caetano num time, porque a gente sabe que ia ficar todo mundo focado na lição. Agora que nem, o Nios e o Sonic II num time só. To dando só um exemplo. Ai

assim eles iam ficar conversando de Pokémon, o resto do grupo ia fazer e eles iam levar a nota junto (ENTREVISTA COM EDUCANDO/AS).

Essa formação de grupos específicos na turma estabelece uma relação de poder entre as crianças e isto influencia nas possibilidades de aprendizagens destas. Sobre esta questão o professor realizou algumas observações durante a entrevista que realizamos com ele, quando comentou sobre as coisas que começou a perceber após a realização das atividades da intervenção.

[...] um grupo inclusive de alguns meninos e algumas meninas tidos por mim como os melhores alunos da sala, e que até então eu dava aula pra eles há quatro anos, é o quarto ano que eu dou aula pra eles, e eu não tinha observado assim. Quer dizer eu sempre observei que eles estavam juntos, né? Mas eu via aquilo como algo positivo, né? De que eles eram bons alunos, eles se juntavam e sempre de lá saíam coisas positivas, né? Então tudo o que era proposto eles sabiam fazer, eles faziam muito bem, é... Se era proposto que eles explicassem qualquer coisa para os alunos eles explicavam pros outros alunos. Se era proposto que eles, em algum momento, comandassem a aula, se eu quisesse eles poderiam fazer isso. Então por essas habilidade e competências que esses alunos têm eu os via como os melhores alunos, e até acredito que ainda são, mas o quê é que eles fizeram sem que eu percebesse, ou sem que eu me atentasse? Eles se juntaram, e eles passaram a, de uma certa forma, inibir a ação dos outros. Então tudo o que ocorre, e ainda acontece em alguns casos, tudo ou talvez... Boa parte, né? Do que acontece na classe passa por eles. As decisões passam por eles, ou pelo menos por alguns alunos que estão naquele grupo. Eu tenho tentado esse ano, e ainda não sei exatamente como fazer isso, tentar, não digo separar esse grupo, mas formar grupos diferentes aonde esses alunos estejam dispersos em outros grupos, pra que aí sim, se é que eles realmente são alunos como eu os vejo, como os melhores, com capacidade de influência positiva, que isso seja disseminando, de uma forma positiva, nos outros grupos. Porque até então isso servia como um inibidor para os outros grupos, para os outros alunos, que em algum momento os viam de uma forma não tão positiva assim, tipo assim, aquele grupo sabe tudo, eles sabem tudo, eles sabem fazer e pra nós?... Então eles tomavam a frente de tudo, de todas as decisões. Se era proposto para eles inventar um jogo, por exemplo, eles logo inventavam, e eles que apresentavam o jogo... Aí com essas conversas eu pode observar que algo que num primeiro momento parecia positivo, estava sendo nocivo para aquela turma lá. E eu tenho feito isso agora também com outras turmas, então nesse sentido foi um aprendizado (ENTREVISTA COM PROFESSOR).

Isso mostra que é fundamental uma observação cuidadosa e crítica das relações estabelecidas entre as crianças na sala de aula, para garantirmos cenários pedagógicos interativos, igualitários e que respeitem o direito que todos e todas têm de aprender.

Destacamos que, mesmo dentro da união do grupo anteriormente citado, existe um conflito de interesses que se revelou quando tocamos no assunto “campeonato de

basquete”, este seria realizado na escola pelo professor ao final do bimestre que já se aproximava.

Antes que eu saísse Yasmim me perguntou quando seria o campeonato de basquete. E respondi que não tinha certeza, mas acreditava que seria na primeira semana de dezembro. Ela perguntou: “vai ter para meninas?” Eu disse que acreditava que sim, porém não tinha muitas informações sobre o campeonato e não saberia responder se seriam times mistos ou divididos em categoria masculina e feminina, pois que estava organizando era o professor Nenê. Ricardo, que estava perto perguntou: “vai ter que jogar com menina?” eu disse que não sabia, mas que era uma possibilidade. Quando estava voltando para a porta o escuto comentando com outro menino, referindo-se a habilidade de Yasmin e Mikaila: “pelo menos estas aqui são boas!”. Posteriormente comentei com o professor a dúvida da menina e o mesmo me respondeu dizendo que o campeonato de basquete seria dividido em modalidades femininas e masculinas e que iria conversar com as turmas para esclarecer as dúvidas sobre o campeonato (XXI, 13d).

Esta unidade representa também a contradição do professor que, preocupado com as relações de gênero, realiza um campeonato com categorias feminina e masculina. Este, em parte, possibilita a participação das meninas, no entanto mantém uma separação que não favorece a convivência entre gêneros, porém a organização do campeonato permanece com a distinção de categorias em meninos e meninas uma vez que ainda não conseguiu solucionar tal problema em aula, a ponto de proporcionar jogos mistos.

Embora as relações de discriminação fiquem menos aparentes quando o professor organiza os grupos, as mesmas se mantêm e afloram durante a execução das atividades, podendo ser notadas quando buscamos observar quais crianças realmente conseguem participar da atividade e quais se afastam por medo, insegurança ou mesmo desinteresse de participar de uma prática com pessoas cuja companhia desagrada.

Um exemplo disso foi a atividade que tinha como intenção a criação coletiva de um jogo, porém a relação estabelecida entre as pessoas do grupo, que foi organizado de forma aleatória por mim e pelo professor da turma, dificultou a interação necessária para realização de um trabalho verdadeiramente coletivo, pois uma menina, única entre os meninos na

composição de um dos grupos, ficou desconfortável de estar naquela situação e os meninos que faziam parte do grupo também não se relacionavam muito bem entre si.

Cristiano Ronaldo me chamou e disse que o grupo dele também já tinha inventado um jogo e perguntei como era. Ele me disse que as pessoas de uma equipe deveriam ficar nos cantos da quadra com as tampinhas e a outra equipe ficaria espalhada na quadra para pegar os outros quando tentassem passar com a tampinha. Perguntei o que aconteceria com quem fosse pego e ele respondeu que a pessoa pega deveria sair do jogo. Enquanto ele me explicava, Endo e Sonic II, membros desse grupo, brincavam um com o outro, afastados dos demais. Chamei-os para que se aproximassem do grupo e perguntei qual era o nome do jogo. Kananda disse que não sabia, pois Cristiano Ronaldo havia inventado o jogo sozinho. Pedi para Cristiano explicar o jogo para o grupo para que pudessem contribuir na elaboração do mesmo, ou mesmo criar outro, caso o grupo não concordasse com a sugestão de Cristiano Ronaldo (XII, 10d).

Outro exemplo é o momento de uma reconstrução do jogo de basquete em que realizávamos o jogo fazendo mudanças, após paradas e diálogos para compreender a evolução histórica do esporte. Observei durante a realização da atividade que:

[...] a bola circulava sempre nas mãos das mesmas crianças. Dentre elas me recordo principalmente de Joel, Ricardo, Josué, Yasmin, Juliana, Justin Bieber e Cristiano Ronaldo. Notei que outras crianças sequer tocaram na bola tais como: Ira, Manuela, Bruna, Deuce, Sonic II, Lucas, Miranda, Sabrina, Kananda e Amanda (XVIII, 8d). [...] Reiniciamos o jogo com a bola de basquete. A situação anteriormente descrita se agravou e ainda menos pessoas passaram a tocar na bola, pois apenas as crianças que conseguiam conduzir a bola quicando jogavam passando entre si, o restante passou a maior parte do tempo tentando interceptar a bola e quando conseguiam perdiam ao tentar deslocar-se (XVIII, 10d).

O discurso do não merecimento e da falta de empenho das pessoas, anteriormente descrita no caso da atribuição de notas injustas, também era bastante utilizado pelas crianças para justificarem a não participação das pessoas nas atividades, como é apontado no fragmento que segue:

O professor comentou que muitas pessoas não haviam tocado na bola e questionou o porquê disso acontecer. Neymar disse que elas não jogam porque estão conversando. Outras crianças comentam que estas pessoas não querem jogar. Juliana diz que as pessoas que não estavam pegando a bola não jogavam porque não queriam, pois segundo ela o jogo estava ali para quem quisesse jogar (XVIII, 12d).

Muitos diálogos problematizaram a questão apontada, bem como intervenções nossas durante as atividades com intuito de oportunizar a todas as crianças possibilidades de participação. Nesse sentido apresentamos uma descrição que, trazendo uma unidade de significado que se opõe à unidade divergente anterior, representa um avanço no sentido de minimizar as situações de discriminação nas atividades.

[...] notei que Márcia, Amanda e Miranda permaneciam afastadas do restante e estavam jogando bem mais longe das demais crianças. As duas primeiras pertenciam ao mesmo time (Amanda, Márcia, Fabian, Josué e outro menino). Já Miranda formava uma equipe junto com Cristiano Ronaldo, Anderson Silva, Dagoberto e Justin Bieber. Os meninos se jogavam no chão na tentativa de pegar a bola a ponto de disputarem bola entre dois meninos do mesmo time. Interrompi várias vezes o jogo orientando os meninos para que tomassem cuidado e evitassem este tipo de conduta, pois corriam risco de machucarem a si mesmos e às outras pessoas. Reduziram bastante esse tipo de conduta, mas em alguns momentos ela se repetiu. Eu disse às meninas que estavam de fora que seria interessante que elas também se aproximassem mais do jogo, tentando atrapalhar os jogadores do outro time para que dificultassem o arremesso na cesta e o toque entre eles. Disse também que assim sobrariam mais bolas e elas também teriam mais chances de jogar. Elas timidamente se aproximavam, mas ainda resistentes, eventualmente refugiavam-se distante do grupo (XX, 11d). Interrompi o jogo novamente, pois mesmo com as mesmas se aproximando do jogo o grupo não passava a bola para elas, e disse aos grupos que seria necessário que o time tocasse a bola também para aquelas pessoas, pois eu estava observando já há algum tempo e não havia visto um só passe para as três meninas citadas. O grupo atendeu a solicitação e começou a realizar alguns passes para elas e elas também conseguiram, com a movimentação, pegar a bola por conta própria algumas vezes. O professor também conversou com as meninas no sentido de estimulá-las a se arriscarem mais, se posicionando sob a cesta, pois a possibilidade de pegarem a bola era bem maior em tal local. Ele também disse que, se fossem até lá, duas coisas poderiam acontecer, uma delas seria a bola cair na cabeça e a outra seria que elas pegariam a bola, porém se estiverem atentas para pegar a bola dificilmente a mesma cairia na cabeça, e mesmo se caísse não seria algo tão grave a ponto de machucar. As meninas aparentavam timidez neste momento em que o professor conversava, sorriram quando ele falou sobre a bola cair na cabeça. O professor continuou sua fala chamando a atenção das meninas para o jogo e mostrou que os meninos que estavam arremessando a toda hora e mais erravam do acertavam a cesta. Complementou falando que o melhor lugar para conseguir pegar a bola seria lá, e ainda disse que se elas pegassem a bola, arriscassem o arremesso e errassem não estariam fazendo nada de diferente deles, pois os mesmos estavam errando a toda hora e que ele achava que valeria a pena elas tentarem. A partir dessas conversas as três meninas se arriscaram mais, embora Amanda o fizesse aparentando grande insegurança. Já Márcia e Miranda aparentavam maior segurança em suas movimentações e ações durante o jogo (XX, 12).

Embora a categoria em questão tenha apresentado uma maioria de unidades divergentes, acreditamos que as mais representativas são as convergentes, como a anteriormente apresentada, pois elas representam as potencialidades do exercício da

convivência que os conflitos devidamente problematizados podem significar. Outras convergências que apresentaremos a seguir, também bastante significativas, nos permitem compreender a conjuntura em que se estabelecem as relações dentro da escola, especificamente no contexto diferenciado das aulas de Educação Física.

A necessidade da convivência é em si movimento de resistência às discriminações vivenciadas no espaço escolar, pois emerge espontaneamente nas situações em que o controle diminui. Tais episódios possibilitam o entendimento das influências das relações estabelecidas entre as pessoas e entre elas e o tempo-espaço de determinada prática, e nos faz anúncios, indicando a necessidade de nos inspirarmos nas práticas realizadas pelas crianças em outros contextos, preferencialmente não escolares, para organizarmos o tempo-espaço escolar de modo a favorecer produção de atitudes e valores promotores da convivência.

Cabe aqui recordarmos sobre a importância dos processos educativos que se desenvolvem nas praças, nas ruas, recreios, tanto para considerá-los nas atividades das aulas, em respeito ao saber de *experiência feita* conforme nos aponta Freire (2005a, 1996), quanto para, em concordância com Oliveira et al. (2009), compreendermos os processos pelos quais as pessoas se educam ao longo da vida, inclusive para desenvolvermos novas formas de ação pedagógicas no contexto da própria educação escolar.

As principais unidades que nos enveredam por esses caminhos referem-se a situações autonomamente realizadas pelas crianças sem necessidade de interferência docente. É curioso que a maioria desses acontecimentos ocorreu em espaço-tempo escolar diferenciado com menos controle docente, como no horário de recreio e no dia do passeio realizado pela turma com intuito de conhecer uma cancha de bocha. Apenas a primeira da sequência que será apresentada ocorreu durante uma aula de Educação Física, quando toda a turma começou a torcer e auxiliar com dicas o menino que apresentava dificuldades para rebater, com um bastão de madeira, uma tampinha de garrafa plástica que estava posicionada no chão.

Durante o jogo foi comum a necessidade das crianças em fazerem várias tentativas até acertar a tampinha e, Justin Bieber chamou a atenção do grupo diante das inúmeras tentativas que realizou. As crianças, tanto a de seu time quanto a do time adversário, davam dicas como: “mira bem!” “abaixa mais”, para ele rebater. Ricardo, que estava no time oposto, sugeriu que ele rebatesse com o bastão deitado bem próximo ao chão e então ele conseguiu rebater a tampinha. Esta técnica foi utilizada por outras crianças durante o jogo (XVI, 14).

Outro momento foi o intervalo, quando:

Notei que o agrupamento das crianças da turma participante da pesquisa difere bastante do apresentado durante as aulas. Nios, Sonic II, Lucas, Ricardo, Caetano, Michael, Kananda, Miranda e Manuela estavam agrupados com a maioria dos meninos sentados no chão, em linha, e recostados em uma parede e as meninas em pé, todos interagindo e conversando ora com um ora com outro (XXII, 4).

Porém o dia do passeio foi o que mais apresentou situações como estas. Antes mesmo da saída:

Endo não estava de uniforme e chorava debruçado sobre a carteira. O professor perguntou se alguém tinha uma camiseta para emprestar para ele. Sabrina diz que tinha uma que já iria emprestar, porém, como a menina havia faltado, ele poderia usar. O professor pediu para que Endo pegasse a camiseta e se trocasse para que pudesse ir ao passeio. O menino parou de chorar, pegou a camiseta e saiu da sala (XXV, 3).

Na praça, à espera da abertura do clube de bocha as crianças apresentaram um relacionar-se distinto do observado no tempo-espço das aulas de Educação Física, quando:

Durante o tempo em que ficamos na praça notei que o número de crianças brincando de pega-pega aumentava cada vez mais, se juntando aos que já brincavam, aos poucos foram aderindo à brincadeira: Elvis, Justin Bieber, Deuce, Sonic II, Josué, Miranda e Juliana. Posteriormente entraram: Dagoberto, Manuela, Kananda e Mikaila. E logo depois entraram: Sabrina e Yasmin. Observei também que Ricardo, Yuri e Joel não brincaram de pega-pega e ficaram conversando. Como Ricardo estava de mochila, se ofereceu para levar as garrafinhas dos colegas e começou a pegá-las e colocá-las na mochila. Observei-o recolhendo as de Nios, Sonic II, Elvis e Lucas (XXV, 9).

Agruparam-se para brincar de modo tranquilo, não observamos nesse momento nenhuma cena de discriminação ou distanciamento entre as crianças, muito pelo contrário, foi

um momento de muita integração entre elas, inclusive com gestos cooperativos e solidários, mesmo entre crianças que em condições de aula apresentam certa resistência para fazê-los.

Para auxiliar na compreensão das situações que destacamos durante a análise desta categoria recorreremos a uma citação de Brandão (2005a), em que ele, tratando sobre os jogos no contexto da educação de crianças, diz:

É com as crianças que podemos pensar por um momento. Deixadas a si mesmas, quando pequenas e relativamente livres ainda do controle dos adultos sobre os seus momentos de lazer, as crianças criam brincadeiras cooperativas. Elas gostam de reinventar as “coisas do Mundo”, criam casinhas, fazendinhas, clubinhos, ou o que seja. E inventam brincadeiras em que todas partilham da experiência construtiva (e talvez construtivista) de inventar alguma coisa juntas para se divertirem com o que vivem e criam, sem necessariamente competir. Só mais tarde, e imitando os jogos “dos grandes”, irão surgir, pouco a pouco: a competição, o “um contra o outro” ou “contra todos”, a vitória alegre de um e a derrota pesarosa de todos os outros (p.105).

Não é por acaso que os momentos em que observamos maior convívio entre as crianças sejam momentos que, embora dentro do tempo-espço escolar, apresentaram menor interferência de pessoas adultas.

Durante as entrevistas realizadas com as crianças fizemos a elas questionamentos a fim de buscar possibilidades que às auxiliassem na a solucionar os conflitos para que estes não se desdobrassem em situações de discriminação como as que foram citadas ao longo desta categoria. Quando questionadas sobre as dificuldades de interação nas atividades das aulas as crianças indicam os motivos e possíveis caminhos para ajudar a resolver a questão. Mikaila diz que cada um: “Já tem uma aliança com um só. Já teve uma... nem que fosse aquela briguinha lá sobre a matéria, mas já teve uma briguinha com o outro e então não fica muito junto” (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS). Amanda também expressa sua opinião sobre o assunto afirmando que: “[...] cada um fica separado. Cada um forma um grupo que vai e fica separado, não fica todo mundo junto. [...] por que cada um tem um assunto, daí às vezes num calha” (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Cristiano Ronaldo expressa sua opinião de como deveriam ser as aulas para que não houvesse conflitos:

O certo era todos os amigos enturmar com os outros. Um exemplo, a Mikaila fica com a turma dela, o Joel fica com a turma dele e a Miranda fica com a turma dela. E eles não quer conversar com os outros. [...] O certo era um conversar mais com o outro, por que nem todos conversa com o outro, nem todos conversa com o outro, por isso que o certo era se enturmar, conversar mais (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

E Mikaila e Fabian complementam:

Mikaila: Isso! Por que às vezes fica fazendo panelinha, tipo assim, eu fico com a Yasmin. Quando a Juliana tava na escola ficava eu a Yasmin e ela. O Joel fica ele o Caetano e o Ricardo. A Amanda fica, na maioria das vezes, sozinha ou com a Márcia. O Yuri fica lá com eles também, o Nios fica com os Pokémon.

Fabian: A Miranda fica com a Kananda (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Dando continuidade ao assunto, questionei aos educandos e educandas de quem deveria ser a responsabilidade de separar os grupos, e Mikaila respondeu: “O professor teria que separar o time por que se... a gente separa o time as vezes... as vezes, se a gente pede alguma coisa assim, pra ficar mais fácil de a gente dividir o time ela não faz e ai fica difícil e a gente perde quase meia hora da aula só pra fazer os times” (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS). Cristiano Ronaldo também expressou sua opinião sobre o assunto: “Não precisa, cada um tem sua responsabilidade de tentar conhecer os outros [...] por que nem todo mundo se conhece aqui” (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Esse diálogo com as crianças nos permite refletir sobre as falhas nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas por pessoas que, além de adultas, são especialistas formados para atuar profissionalmente na escola. Essas atitudes na praça, no recreio e as falas das crianças na entrevista mostram que elas reconhecem a importância de algo que nós, há muito tempo, temos ignorado no contexto da sala de aula e da escola, em prol do desenvolvimento de um ensino exclusivamente técnico, elas sabem que: “Só podemos estar

voluntariamente juntos quando cooperamos uns com os outros e aprendemos a ser e a viver uns por intermédio dos outros” (BRANDÃO, 2005a, p.91) e que “a competição movida pela perene concorrência, a comparação de desempenhos, a inveja e a agressividade, na verdade, limitam e entram o aprendizado do conhecimento que nos faz sabedores e, mais ainda, da compreensão que nos faz sábios” (BRANDÃO, 2005a, p.99).

Esta categoria nos auxilia a compreender como que ações pedagógicas pautadas nos referenciais da motricidade humana e no diálogo podem trazer contribuições às ações educativas desenvolvidas na Educação Física escolares. Sérgio (2009a; 2003; 1996) e também Sergio e Toro (2005) explicitam que não existe gesto ou ação humana que não seja carregada de intencionalidade e de sentido, e, observar as atividades realizadas sob essa ótica nos permitiu desvelar sentidos e significados nas ações das crianças no dia-a-dia das aulas, e estes por sua vez, nos revelaram a necessidade de considerá-los no planejamento e organização das aulas e do tempo-espço escolar como um todo. No mesmo sentido, o diálogo como elemento central de nossas ações, foi o que nos possibilitou esse desvelamento, bem como as problematizações necessárias para que fossemos aprendendo a convivência no próprio processo de conviver.

O grande número de divergências desta categoria, que como já foi observado são potencialidades para o aprendizado da convivência, se não forem adequadamente consideradas e abordadas nas aulas, podem, como nos alerta Jares (2002), se alongarem situações de violência aumentando cada vez mais o número de ocorrências de discriminação entre as crianças, condição esta que pouco contribuiria com processo de educação das mesmas. Nesse sentido romper com o modelo de ensino autoritário e puramente técnico dos conteúdos foi condição para percebermos o grande número de conflitos que ficam ocultados na situação de aula na perspectiva bancária de educação, e como não resolvê-los implica a negação da convivência e isso, por sua vez, colabora para conservação de um sistema

econômico perverso no qual, segundo Freire (2005a), dividir é fundamental para manutenção da opressão.

A partir dos dados apresentados nessa categoria, observamos que os desafios apresentados à prática pedagógica de educadores e educadoras ultrapassam a questão da aprendizagem de conhecimentos técnicos ou conceituais relacionados ao currículo, pois como vimos com Brandão (2005a; 2005b), os sentimentos, emoções e as relações estabelecidas dentro do espaço educativo, sejam elas com os/as colegas, de turma ou de escola, ou com os/as educadores/as, são motivadores da participação, do envolvimento e do convívio, assim como também podem se dirigir para o lado oposto, o que corresponde, em alguns casos, a recusa à participação, ou a uma pseudoparticipação que pouco contribui para o desenvolvimento da autonomia e para uma educação libertadora, na qual o aprender a conviver é uma aprendizagem, sobretudo, política.

B) Construção da autonomia em diálogo

Como na categoria anterior, a palavra diálogo nomeando esta categoria também traz dois sentidos, tanto buscando estabelecer relações entre autonomia e diálogo, quanto também a colocando em diálogo a partir do desenvolvimento da intervenção.

A autonomia, sendo um processo que só ocorre na presença de alteridade, de encontro entre diferentes, carrega em si divergências e, assim, do citado encontro emerge o conflito como elemento constituinte do processo de construção da autonomia. Nesse sentido vivenciar o diálogo é vivenciar a autonomia e vice-versa, pois uma solução consensual dos conflitos só ocorre quando se compreende e respeita as diferenças a ponto de vislumbrar e organizar ações que levem ao bem comum.

Como diz Jares (2002) é preciso uma reformulação da corrente compreensão que se dá ao conflito, assumindo-o como um processo necessário e potencialmente positivo para a formação das pessoas e de grupos sociais.

O conflito que estamos tratando aqui é entendido como a tensão originária das relações democráticas nas quais se expõe e problematiza as diferenças, e não o conflito entre interesses antagônicos que, ao invés de proporcionar o exercício da convivência, o máximo que permite promover é a convivência (FREIRE, 2005b).

Como vimos com Freire (1996) a liberdade no processo educativo é o que permite aos educandos/as vivenciar experiências cultivadora da consideração e da responsabilidade ambas necessárias à verdadeira autonomia. Esta não pode ser confundida com o discurso neoliberal da autossuficiência e que acirra a competição, classifica e induz as pessoas a acreditarem que a única forma de ação é a adaptação aos determinismos da vida.

A categoria em questão reúne as unidades de significado relativas ao desenvolvimento de processos educativos de construção da autonomia observados durante a análise dos diários de campo. As convergências correspondem a situações de exercício da autonomia em que educandos e educandas assumem a corresponsabilidade das atividades realizadas. As divergências, em contrapartida, indicam momentos em que o citado desenvolvimento apresenta, em alguma medida, contradições e tensões decorrentes do processo dialógico, as quais não são necessariamente um obstáculo permanente, mas o ponto para a superação no decurso da construção da autonomia.

Nesse sentido, no contexto da intervenção realizada nas aulas de Educação Física, momentos como o da realização do alongamento, emergiram diversas vezes durante os registros das observações como um destaque do exercício da autonomia, e, embora apresente algumas contradições referentes ao relacionamento entre meninos e meninas referidas na categoria *Convivência em Diálogo*, tais momentos faziam parte da rotina do grupo já há algum tempo, como é possível observar:

As crianças já estavam se organizando na quadra para iniciar o alongamento, sendo que cada um, ora um menino, ora uma menina, sugeriam um exercício e os demais acompanhavam. O professor de Educação Física da turma os estimula a essa

dinâmica e as crianças já adquiriram o hábito de, inclusive, realizarem sozinhas (V, 1).

Na quadra o professor já iniciava com as crianças a roda de alongamento. As crianças iam ao centro da roda, uma a uma, fazer movimentos de alongamentos, enquanto as demais repetiam o movimento sugerido. As crianças se intercalavam entre meninos e meninas sob a orientação do professor (III, 1).

Durante as atividades de alongamento as crianças eram frequentemente convidadas a sugerirem movimentos, principalmente aquelas que resistiam em participar, embora algumas vezes estes estímulos não fossem suficientes, como mostra o trecho que segue: “O professor começou a chamar uma a uma e sugerir que fossem ao centro da roda, as crianças sugeriam a elas exercícios que ainda não tinham sido realizados, no entanto nem todas concordaram em ir” (X, 3).

Essa dinâmica inicial foi mantida também durante a realização das atividades da intervenção, pois a construção da autonomia é um processo constante, não tendo sentido interromper essa atividade que já compunha o cotidiano da turma.

Solicitei as crianças iniciassem o alongamento, durante a organização do mesmo o professor sugeriu que todos dessem as mãos para melhor distribuir o grupo no círculo que estava organizado no centro da quadra. Eu entrei na roda, entre Amanda e Sabrina, para realizar a atividade com as crianças. Perguntei quem iniciaria o alongamento. Fabian perguntou se poderia ser uma menina. Respondi que poderia ser tanto menina quanto menino. Dagoberto levantou a mão. Eu disse que poderia começar, no entanto ele indicou não querer, me pareceu que não tinha levantado a mão para tal motivo. Josué tomou a iniciativa e iniciou o alongamento indo ao centro da roda e realizando um movimento. Na sequência outras crianças como Fabian, Ira, Sonic II e Nios, realizaram exercícios de alongamento, sendo que os dois últimos citados realizaram um movimento em dupla. A organização respeitou as orientações do professor de outras aulas, que indica que devem se intercalar meninos e meninas, porém percebi que as meninas demoraram mais para tomar a iniciativa de demonstrar movimentos (XII, 2).

Enquanto processo, esse momento inicial também revelou conflitos que, em nosso entender, são também inerentes ao processo à construção da autonomia.

Na quadra as crianças davam as mãos, mas não montavam a roda, muitas estavam conversando com os colegas do lado e não organizavam o espaço, outras como Nios, Lucas e Sonic II, e também Dragão do Inferno, Justin Bieber e Anderson Silva aparentavam brincar entre si. Entrei na roda no ponto que havia mais espaço e estiquei meus braços tentando formar o círculo. As crianças, percebendo esta

intenção, foram organizando o círculo. Fui para o centro da roda e iniciei com alguns movimentos de alongamento e em seguida as crianças deram continuidade (XVI, 6)

Muitas vezes a responsabilidade desse estímulo inicial, para organizar a roda de alongamento ou iniciar os exercícios, era assumida autonomamente por um/a ou outro/a educando/a, quando notavam que o grupo não iniciava a atividade. Tal situação é explicitada em dois fragmentos que seguem:

Ricardo pediu para que dessem as mãos para formarem o círculo, o grupo atendeu e rapidamente se organizou. Fabian iniciou o alongamento e Dagoberto deu continuidade. Fabian me perguntou se poderia ir novamente. Respondi dizendo que se não houvesse meninas que ainda não tivessem participado querendo fazer, que poderia ir sem problemas (XV, 7).

Dragão do Inferno começou o alongamento dizendo: “vou eu, porque nunca ninguém quer começar mesmo!” (XIII, 1).

Durante as observações essa possibilidade da realização autônoma da atividade de alongamento desvelou a importância da mesma, tanto para o processo de aprendizagem das crianças, quanto para realização das atividades pedagógicas do professor que dispunha desse tempo para organizar materiais a serem utilizados durante a atividade principal da aula, bem como para o acompanhamento das tarefas de casa.

Enquanto as crianças se alongavam na quadra, o professor fixava a rede de vôlei (VIII, 4).

As crianças foram chegando, o professor solicitou que deixassem os cadernos no banco e que iniciassem a roda de alongamento (IX, 1).

Solicitei às crianças que organizassem a roda do alongamento. O professor solicitou que antes de irem para atividade deixassem os cadernos com ele, para que olhasse (XVI, 6).

Esse tempo se revelou muito importante para organização das atividades pedagógicas. Devido à troca das turmas que ocorrem a cada aula, muitas vezes, principalmente quando são turmas de séries diferentes, existe a necessidade de se trocar os materiais da aula e estes ficam na sala de Educação Física, que é distante da quadra, e o

professor precisa se ausentar da aula para buscá-los, ou mesmo, diante do pouco tempo das aulas, o professor faz desses momentos possibilidades para o acompanhamento das tarefas de casa que ele solicita semanalmente, porém, como ele mesmo diz, não é possível acompanhar todas todos os dias, assim ele vai intercalando, olhando alguns cadernos em um dia, outros em outro.

A organização dos grupos e equipes também foi tarefa de responsabilidade dos/as educandos/as observada nas aulas do professor, porém, com maior intensidade no processo de nossa intervenção. Esse exercício realizado pelas crianças foi um dos principais desencadeadores das situações de discriminação abalizadas na categoria anterior e, por isso, constantemente foram motivo de problematizações e diálogos com o grupo.

Em uma das primeiras atividades deixamos a tarefa de divisão dos grupos sob a responsabilidade das crianças que compunham o grupo que haviam inventado o jogo, no entanto, indicamos a forma de dividir para garantir uma formação aleatória dos grupos.

Solicitei à Manuela dividisse as meninas em quatro grupos, numerando-as de um a quatro, na sequência em que aparecessem na fila, e que Cristiano Ronaldo dividisse os meninos da mesma forma. Sendo assim, quem fosse número “um” ficaria de um lado da quadra, “dois” do outro e “três” e “quatro” em filas perpendicularmente posicionadas a linha lateral da quadra (XV, 14).

Sendo a atividade pedagógica um momento de aprendizado tanto de educando e educandas, quanto do/a educador/a, notamos que muitos conflitos emergiram dessa forma de divisão, por conta dos interesses das crianças responsáveis pela escolha. Além disso, pouca ou nenhuma autonomia foi verdadeiramente possibilitada às crianças que organizaram, pois determinamos tudo o que tinha que ser feito, nem ao restante da turma que não participou do processo. Por isso passamos a deixar a organização dos grupos sob a responsabilidade de todas as crianças, acompanhando, orientando e problematizando conflitos em busca de uma solução conjunta. As soluções acordadas eram lembradas sempre, antes dos momentos de organização dos times, tal como o que segue:

Comentei com as crianças que faríamos três jogos ao mesmo tempo, sendo que um seria no pátio com as torres e outros dois na quadra, um em cada metade da quadra. Perguntei a eles quantos times precisariam e me responderam que seriam necessários seis times. Lembrei as crianças de que então tínhamos trinta pessoas para seis times e que teríamos que ter cinco pessoas em cada time e lembrei para que cuidassem para dividir as equipes de acordo com o que havíamos conversado, colocando no time pessoas que já sabem jogar com quem ainda não sabe, disse que não era obrigatório ter meninos e meninas na equipe, mas que seria interessante se os grupos se organizassem assim. Deixamos as crianças se organizando (XX, 5).

Divergências também foram encontradas nesses momentos, pois tanto eu quanto o professor, em determinados momentos, por privilegiar o desenvolvimento de outras atividades a serem desenvolvidas na aula, organizamos os grupos sem uma efetiva participação das crianças nas decisões. O primeiro fragmento representa uma escolha aleatória sugerida por mim:

O professor estava tirando fotos e me auxiliou na divisão dos grupos que foi feita atribuindo números de um a cinco às crianças, os quais correspondiam ao grupo a que deveriam se dirigir (XII, 6d).

E este outro representa um momento em que, após uma tentativa frustrada das crianças organizarem as equipes, o professor, em uma de suas aulas anteriores à intervenção, ao invés de dialogar para solucionar os conflitos, prefere organizar rapidamente a atividade:

Essa situação perdurou até a intervenção do professor que disse “ainda não conseguiram?” e completou “é só juntar dois meninos e duas meninas” enquanto, organizava-as em grupos mistos. Algumas crianças pareceram não estar contente em se separarem do grupo ao qual estavam unidos (IX, 7d).

A construção ou sugestão de jogos e brincadeiras realizadas por parte das crianças também compõem esta categoria. Esse tipo de ocasião foi observada, tanto durante as aulas do professor, quanto nas atividades da intervenção. Sob a responsabilidade do professor, uma das atividades realizadas consistiu nas crianças apresentarem individualmente um jogo ou brincadeira, inventado ou aprendido em outro espaço, que auxiliasse a turma no aprendizado do basquete.

Durante a intervenção, diversas foram as situações de construção ou modificação de jogos, todas envolvendo um trabalho coletivo em pequenos grupos ou com toda a turma, dentre elas podemos citar duas. A primeira é o exercício de criação de um jogo realizada em grupo:

Falei que para começar a estudar a origem dos jogos seria interessante entender como eles são criados e para isso tínhamos levado as tampinhas e bastões para a aula. Disse que nos dividiríamos em cinco grupos de seis pessoas e que cada grupo se reuniria para criar um jogo utilizando os citados materiais. Alertei que deveriam criar algo diferente do que já conhecem e exemplifiquei questionando: “se eu crio um jogo onde eu tenho que chutar uma tampinha no gol, que jogo é esse?” Dragão do inferno respondeu: “futebol!” Perguntei: “fui eu que inventei o futebol?” responderam que não. Disse também que não havia necessidade de usar os dois materiais, e que os grupos poderiam escolher somente um ou outro, ou mesmo os dois. (XII, 5). Com os grupos espalhados em regiões diferentes da quadra, fomos passando, o professor e eu, de um em um, orientando e tirando dúvidas. Dizíamos aos grupos que deveriam criar um jogo e dar um nome a ele, que teriam algum tempo para isso e que posteriormente eles apresentariam o jogo às demais crianças (XII, 7).

O segundo exemplo é de uma reconstrução coletiva de um dos jogos elaborados anteriormente que, selecionado pela turma, foi modificado por dois grupos diferentes que representavam dois povoados distintos e ficticiamente denominados de Mulamba e Ubuntu.

Solicitei ao Professor que acompanhasse as atividades em Ubuntu e eu fui para Mulamba. Eu disse aos dois reinos que muito tempo havia passado após a saída de Josué e muitas coisas mudaram nos reinos, assim como as regras do jogo que inicialmente era a mesma, e que cada grupo reescreveria o jogo fazendo mudanças para melhorar o jogo. Perguntei quais sugestões tinham para modificar o jogo. Cristiano Ronaldo disse: “tem que deixar mais fácil para o grupo que pega as tampinhas, por que na outra aula quase ninguém conseguiu”. Eu disse a elas que alguém do grupo deveria anotar no caderno as sugestões. Manuela se prontificou. Pedi que anotasse então a primeira sugestão de Cristiano Ronaldo. A segunda sugestão foi de Manuela, que disse: “poderíamos fazer quatro times”. Perguntei ao grupo o que achavam da ideia e todos aprovaram. Perguntei individualmente a Bruna, Neymar se tinham alguma sugestão. Anderson Silva e Justin Bieber faziam brincadeiras paralelas, pareciam estar chutando um ao outro por baixo da mesa. Pedi para que nos ajudassem com o jogo. Perguntei se continuariam duas tampinhas de cada lado. Cristiano Ronaldo disse que deveria ter mais e Manuela disse que deveria ter o mesmo número que o número de pessoas de cada time. Os demais concordaram com Manuela, dividimos o número da sala por quatro e chegamos a conclusão de que deveriam ser oito tampinhas de cada lado. Perguntei se quem estivesse pegando as tampinhas poderia pegar quantas quisesse. Cristiano Ronaldo e Manuela disseram que seria melhor se cada pessoa pudesse pegar só uma, pois caso contrário, as outras não teriam tampinhas para pegar. Cristiano completou dizendo que achava que quem pegasse a tampinha deveria voltar para o campo que saiu para que valesse o ponto. O restante do grupo concordou [...] (XIV, 7).

Essas circunstâncias de trabalho em grupo possibilitaram a tomada de decisão por parte das crianças, bem como expressão da criatividade e do saber de experiência feito. Tais possibilidades motivaram as crianças, e isso pode ser observado em um trecho em que o professor faz um comentário referente a um educando que ficou incomodado com o grupo que, depois do ingresso de duas integrantes que haviam faltado na aula anterior, mudaram toda a organização do jogo ignorando sua opinião:

O professor comentou que o grupo de Josué realmente tinha organizado o jogo na aula anterior e que Josué estava realmente envolvido na atividade, pois ficou nervoso por que não realizaram a atividade. Disse também que Josué não costumava se envolver assim nas atividades. Completei dizendo que deveríamos fazer o jogo na próxima aula para não desvalorizarmos o esforço empreendido, na aula anterior, pelo seu grupo na atividade (XIII, 14).

A apresentação e explicação dos jogos para os colegas de turma também eram de responsabilidade das crianças, ou seja, um representante do grupo responsável pelo jogo é que se responsabilizava pela função.

Depois que todos haviam feito à atividade chamei outro grupo, no qual Nios se responsabilizou pela explicação. O jogo consistia em rebater uma tampinha o mais longe possível em uma só tacada, porém tendo três chances cada vez. Assim, se não acertassem em três chances, deveriam passar o bastão para a outra pessoa da fila e ir para o final da mesma esperar outra oportunidade. Porém, se acertasse, a pessoa que rebateu deveria ficar parada em pé próximo a sua tampinha para marcar o lugar, e, assim, quando todos terminassem, seria possível observar qual tampinha foi mais longe (XIII, 9).

Solicitei a Manuela que lesse as anotações que explicavam o jogo. Antes mesmo que iniciasse a leitura, notei que Anderson Silva estava brincando com Peter. Disse a ele que se ele não lembrava as regras do jogo, o qual ajudou a construir, seria interessante que ele escutasse a colega explicar as regras para que pudesse jogar com a turma. Manuela leu com voz baixa e muitas das crianças reclamaram dizendo não ter ouvido. Algumas crianças também conversavam entre si, por isso pedi para que fizessem silêncio no momento da explicação das regras, caso contrário não seria possível realizar o jogo, Manuela repetiu a explicação por solicitação minha (XV, 13).

Como é possível notar na última citação, alguns conflitos se fizeram presentes no exercício da autonomia, como o respeito aos colegas e também o compromisso com a atividade, que foram motivos de muitas conversas entre o grupo, conversas estas que

emergiram, em grande parte, devido à realização de atividades em grupo que exigiam uma tomada de decisão coletiva, e com ela a necessidade de respeitar as pessoas durante suas falas. Neste sentido um registro bastante relevante foi produzido em um dia de intervenção em que o professor de Educação Física não pode estar presente.

[...] Tentei diversas vezes chamar a atenção deles para iniciar a atividade. Algumas crianças que aguardavam a atividade se irritaram e começaram a pedir silêncio gritando com os colegas. Disse que não havia necessidade de gritar, pois bastava todos decidirem começar para que fizessem o silêncio necessário para a organização da atividade. Cristiano Ronaldo e Dragão do Inferno, que também conversavam, percebendo que eu não iniciaria a atividade naquelas condições, começaram a esbravejar para os demais: “Cala a boca!”. Quando terminaram de gritar, Dragão do Inferno se dirigiu a mim dizendo: “grita aí professor, para eles pararem!”. Disse a eles que não havia a necessidade de gritar e que dizer para as pessoas calarem boca não era uma coisa muito bacana, pois as pessoas não gostam de ser tratadas assim. Nesse momento escutei alguém comentando: “ele não é bravo que nem o professor Nenê!”. Com uma palma e um tom de voz mais elevado pedi a atenção da turma. Nem todos atenderam tal pedido, mas mesmo assim falei que o “cala a boca” não era uma coisa muito agradável de escutar. Perguntei em voz alta, competindo com as conversas paralelas, se algum deles gostava quando alguém os mandava calar a boca. Todas as crianças, com exceção de Dragão do Inferno, responderam negativamente. Nesse momento a turma diminuiu as conversas. Perguntei a Dragão do Inferno por que ele gostava que o mandassem calar a boca. Ele respondeu que gostava quando as pessoas falavam assim com ele, pois depois ele poderia bater nelas. Perguntei para a turma se alguém ali gostava de apanhar. Cristiano Ronaldo, Dragão do Inferno e Anderson Silva disseram que sim, contrariando o restante das crianças. Refiz a pergunta: “quem de vocês gosta de apanhar?” e complementei: “e não de brigar.” Todos disseram não gostar. Concluí então que, se nenhum deles gostava de apanhar, nenhum deles poderia mandar o Dragão do Inferno “calar a boca” e como nenhuma das demais crianças gostava que mandassem “calar a boca”, nenhum de nós poderíamos fazê-lo. Disse também que eu não gostaria de ter que mandá-los calar a boca toda a vez que fosse necessário silêncio na atividade. Nesse momento Manuela disse: “então você é diferente da professora [...]!” Citando o nome da professora de sala. A esta altura as conversas e brincadeiras entre as crianças já havia retornado. Continuei solicitando a atenção das crianças para que pudessemos iniciar a atividade, no entanto, a situação não permitia a organização da mesma. Disse, em tom de voz elevado, que já fazia mais de dez minutos que estávamos no pátio e ainda não tínhamos começado a organizar a atividade. Preocupados com o tempo que diminuía, aumentaram as reclamações e pedidos de silêncio das crianças que aguardavam a atividade. Dragão do Inferno e Justin Bieber, que gritaram diversas vezes com os colegas pedindo silêncio, conversavam e brincavam como os demais. Disse a eles em particular que eles estavam fazendo justamente igual aos colegas que estavam criticando. Cristiano Ronaldo gritou com os demais dizendo para ficarem quietos, pois iriam perder a Educação Física. Aproveitei a momentânea atenção proporcionada por seu brado para dizer que não estávamos perdendo a Educação Física, pois a aula havia começado no momento em que eu havia chegado à sala, porém diante da dificuldade de organização para iniciar a atividade, estávamos gastando o tempo que tínhamos de aula conversando e esperando até que fosse possível tal organização (XIX, 6). Novamente as crianças começaram a conversar e a fazer brincadeiras, interrompi a fala esperando atenção dos mesmos. [...] Com tom de voz aumentado disse que já tinha passado vinte e sete minutos desde minha chegada em sala, e que a partir daquele momento teríamos cerca de dezoito minutos de aula. Manuela, Juliana e Cristiano Ronaldo disseram que eu deveria mandar quem estava conversando para diretoria. Respondi falando

que acreditava que não caberiam na sala da diretora todas as crianças que estavam conversando, e que o problema não estava em conversar, mas sim em conversar em momentos inadequados, como quando outra pessoa está falando, seja esta pessoa o professor, a professora ou um colega (XIX, 8).

Esta ocorrência, com duração de cerca de meia hora, evidencia nas falas das crianças a necessidade da utilização do grito para organização do espaço educativo. Vivenciar estes conflitos e dialogar pacientemente sobre eles, foi tarefa fundamental para o processo de construção da autonomia de educandos e educandas, para que estes possam verdadeiramente se educar. A questão do grito no dia a dia das aulas emerge também em outra unidade divergente na qual a professora da sala comenta que: “[...] para as crianças fazerem as coisas é só no grito e que ela grita bastante, pois não consegue que eles façam de outro jeito. Comentou que tem alunos que ela até esquece o nome, pois são quietos e que tem outros que ela tem que gritar o tempo todo durante a aula para que façam alguma coisa” (XXI, 10d).

Algumas divergências revelam um pouco dessa organização do contexto educativo e, nesse sentido, o fragmento a seguir nos parece ter um papel central:

Assim, na aula anterior, ele levantou a possibilidade de fazer uma aula um pouco mais longa, pois as crianças voltavam do intervalo e ficavam vinte minutos com a professora antes de saírem para aula e, contando o tempo que levam até se organizarem e começarem alguma coisa, faz com que a mesma se interrompa logo no início. Assim ele acreditava que seria mais interessante, tanto para a professora quanto pra nós, iniciarmos tal atividade logo após o intervalo, caso a professora concordasse. Assim cheguei no horário do primeiro intervalo, e pude confirmar com o professor a possibilidade anteriormente levantada. Durante este intervalo perguntei ao professor se não estavam prejudicando o trabalho da professora utilizando o tempo de suas aulas. O mesmo comentou que a professora aceitou as trocas sem problemas e que, como o quarto ano não realiza o SARESP, eles têm um final de ano mais tranquilo do que as turmas de quarta séries, que estudam e revisam o conteúdo exaustivamente até o dia da prova (XXII, 1d).

A preocupação da escola com a avaliação anual é o que determina o ritmo de estudos das turmas, ou seja, as que estão em ano de avaliação devem se esforçar muito mais para aprender, bem como o corpo docente deve esforçar-se muito mais para ensinar, diante da cobrança que tal avaliação representa, influenciando significativamente na remuneração dos

mesmos, pois existe uma bonificação para os/as professores/as das escolas que varia de acordo com o desempenho dos/as educandos/as em tais avaliações. A meritocracia que exerce poder sobre o corpo docente tem seus reflexos nas relações pedagógicas e também nos processos educativos delas decorrentes, como podemos observar no trecho a seguir, em que, após retornar com as crianças à sala de aula, solicito que elas façam um registro sobre a mesma, e, no entanto:

Notei que Sabrina não estava fazendo e perguntei se estava tudo bem. Ela me respondeu dizendo que não estava na aula e por isso não escrevia. Comentou que ela e Justin Bieber ficaram na sala para terminar a tarefa que não haviam feito. [...] A professora comentou comigo que achava que agora, no final do ano, a classe parecia com um quarto ano e eu perguntei por quê. Ela respondeu dizendo que agora a maioria está escrevendo como devia. Ela me mostrou a atividade que Justin Bieber havia ficado fazendo na sala. Disse que ele não tinha feito nada. Perguntei se eles tinham que completar a história inventando ou reproduzindo a leitura e ela comentou que para completar as frases da história ela havia discutido diversas possibilidades de forma coletiva e que escreveriam de acordo com o que foi falado ou completar com outras ideias, porém ele não havia escrito nada e que só fez a atividade porque ficou sem Educação Física (XXI, 7d).

Salientamos que, em nenhum momento, fomos informados que tais crianças ficariam na sala, e que, no dia em questão, foi realizada na aula de Educação Física uma atividade diferenciada ministrada pelo pai de um dos alunos, e essas crianças infelizmente perderam tal possibilidade.

Como os conteúdos avaliados no SARESP referem-se apenas aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, as demais atividades de interesse das crianças viram moeda de troca, de modo a dificultar o desenvolvimento do processo de construção da autonomia. Outros momentos, como o citado anteriormente, foram observados:

Já no banco, notei que havia poucas crianças, perguntei se as outras tinham faltado. Responderam que não, que a professora havia deixado na sala as crianças que não leram o texto na lousa. O professor perguntou que atividade eles estavam fazendo. As crianças disseram que tiveram que escrever um texto em casa e que a professora estava chamando para que cada um lesse o seu na lousa, e algumas crianças não quiseram ir, então a professora disse que estes não iriam para a Educação Física (XVII, 2d).

O comprometimento do desenvolvimento autônomo também se manifestou em momentos em que o professor, e, posteriormente eu, reforçando a fala anterior do mesmo, confirmamos a expectativa expressada pelas crianças no momento em que encaminhávamos uma das tarefas de casa.

Dragão do Inferno perguntou se a tarefa iria valer nota. Respondi que não seria eu quem iria atribuir nota a eles e por isso não atribuiria nota as atividades. O professor disse que quem fizesse esta tarefa teria um ponto direto na média final (XVII, 14d).

Durante o alongamento Yasmin me perguntou se eu daria nota nas tarefas. Respondi que as tarefas que eu havia solicitado serviam principalmente para eu compreender a relação dos alunos com o tema em estudo, porém elas são registradas no caderno de Educação Física, o qual o professor utiliza como parte da nota do bimestre e que ele poderia utilizá-las para nota como ele já havia assinalado em encontro anterior, no entanto eu não o faria (XVIII, 6d).

A realização das tarefas acaba ficando sempre atrelada a atribuição de uma nota ou ao cumprimento de algum tipo de punição, e dentre as punições mais utilizadas estava a impossibilidade de frequentar as aulas de Educação Física.

Esse modo de controle apareceu também durante a conversa que tivemos na entrevista realizada com as crianças, na qual um trecho descreve a forma com que algumas das crianças se relacionam com as tarefas de casa.

Fabian: É, é... eu não fiz as três lição que o professor mandou do ano passado. E quando você dava uma lição e o professor dava outra e eu não fazia as duas. Ai eu chegava em casa, almoçava deitava na cama da minha vó e dormia, eu só acordava as cinco horas quando minha mãe chegava eu ia tomar banho, nem brincava e ia dormir nove horas em ponto. E nem fazia a lição.

Pesquisador: E porque que não fazia a tarefa?

Fabian: Ah, por que eu tinha preguiça, chegava em casa de vez em quando eu nem tirava a roupa e já ia na rua brincar.

Pesquisador: Você ia brincar e não fazia a tarefa?

Fabian: É, ai dava mais ou menos seis horas eu pegava o meu caderno correndo e fazia a lição da professora da classe e não fazia a de Educação Física.

Pesquisador: Porque que você fazia a da professora da classe e não fazia a de Educação Física?

Fabian: Ah, por que a da professora da sala, ela mandava bilhete.

Pesquisador: Pra casa, avisando que não tinha feito?

Fabian: É, ai eu ficava de castigo e não podia mais sair na rua.

Pesquisador: E ai? O que ia precisar pra você fazer a lição de Educação Física?

Cristiano Ronaldo: Começar a mandar bilhete.

Miranda: É mandar bilhete.

Fabian: O professor teria que começar a mandar bilhete pra mim.

Nios: Ainda bem que não tem isso! (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

E mais a frente, na continuação da conversa:

Pesquisador: Fabian, essa lição [...] você fez também ou não?

Fabian: Fiz.

Pesquisador: Mas teve que mandar bilhete?

Fabian: Não.

Pesquisador: E porque você fez essa e não fez as outras?

Cristiano Ronaldo: Por que valia dez a nota (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Essas formas de lidar, ou melhor, driblar as situações de coação, que visam determinar comportamentos, o estabelecimento de disciplina e a realização das tarefas que foram determinadas, são expressão de uma resistência intuitiva ao currículo opressor da instituição escolar.

Infelizmente essa entrevista foi realizada somente ao final da intervenção, pois ela nos permitiu compreender o sentido que as crianças atribuem às tarefas de casa, o que exige de nós educadores/as questionar quais contribuições a realização de tarefas nesse contexto traz para educação das crianças, bem como apresentar respostas consistentes para justificar a manutenção dessas tarefas e, principalmente, um exercício de desconstrução e reconstrução da prática docente em busca de outras formas e possibilidades que permitam às crianças estabelecerem outros sentidos que as motivem na realização das tarefas de casa.

Diante da estrutura condicionante da escola, algumas dificuldades se impõe a prática docente, e, nesse sentido, o professor da turma aborda algumas dificuldades em se trabalhar em favor da autonomia dentro do tempo-espço escolar.

[...] a gente não consegue muita coisa por conta do tempo que a gente tem... Esse eu acho que é um dos problemas, né? O tempo que a gente tem pra conversar com essas crianças. A aula de Educação Física ela é de cinquenta minutos, duas vezes por semana, e muitas dessas aulas, elas são baseadas no movimento, né? Que é uma expectativa das crianças. Então no fim acaba ficando pouco tempo para que ocorram as discussões, e... E essas crianças [...] continuam vivendo dentro da sala de aula, na outra situação com as outras professoras, se é que isso ocorre, eu não estou lá pra saber. Elas continuam vivenciando isso em casa na rua [...] É pouco tempo que a gente entende como possível de promover uma mudança que a gente se propôs a fazer lá. [...] inclusive número de aulas que a gente tinha lá pra fazer não foi muito grande. Então a gente, em todas as aulas procurou trabalhar essas questões, né? Mas não existe uma continuidade, eu até estou tentando nas aulas de Educação Física, na

minha aula regular lá, manter essa continuidade, mas é muito difícil porque as crianças trazem toda uma bagagem, né? Então aquele aluno que tem um tendência de violência, de chutar o colega por qualquer motivo, de xingar, de ofender, ele continua fazendo isso, e muitas vezes, e talvez aí uma falha minha, a gente não consegue trabalhar com esse aluno da forma como deveria, né? Conversando, trocando ideias, tal. A gente naquele momento precisa repreender mesmo: “para de xingar o menino, você não pode fazer isso, você não deve fazer isso” Então a gente, eu, ainda preciso fazer isso durante a aula por conta inclusive da quantidade de alunos, que são um número muito grande. Essa turma em especial tem trinta e cinco alunos, então é muito difícil, né? Você fica gerenciando conflitos, aí então, quer dizer, quando os conflitos são mais sérios, a gente procura conversar trocar ideia. E outra coisa, muito é difícil de ser observado, né? Muito do que ocorre, que deveria ser trabalhado, conversado pra ter essa continuidade de uma possível mudança, a gente não consegue observar, porque as vezes a gente tá preocupado com outras coisas. De repente o objetivo naquele dia é o movimento mesmo, é aprende a dar o toque na bola de vôlei, sei lá, ou algo assim, ou aprender a jogar a bola na cesta de basquete. Então o que está sendo observado naquele dia é isso, e não essas relações (ENTREVISTA COM PROFESSOR).

Finalizando a apresentação desta categoria, apresentamos um fragmento que faz refletir sobre as possibilidades e estímulos para o desenvolvimento da autonomia que estão presentes no espaço escolar, pois nos parece que, apesar de a autonomia estar muito presente nos discursos dos documentos e referenciais da educação, pouco se observa no dia-a-dia, e, se não ficarmos atentos a isso podemos, quando imersos no tempo-espaço escolar, assumir posturas que muitas vezes dirigem nossa atuação mais no sentido da dominação e adaptação do que para a libertação. Os dez minutos que esperamos na praça no dia do passeio foi um contra ponto bastante importante para nossa observação e compreensão sobre o espaço escolar em que estávamos atuando.

Comentei com o professor sobre a organização diferenciada das crianças naquele espaço e disse que pensava que deveriam existir muito mais oportunidades como aquelas, pois imaginava que as crianças tinham muito poucas possibilidades de brincarem livremente com os amigos, pois na escola sempre tinha orientações e em casa dificilmente encontravam-se com todos os amigos em um espaço para brincar como aquele em que estavam. Comentei também com o professor que fora da estrutura escolar e das aulas as crianças se organizavam de maneira mais autônoma e com menos conflitos. O professor comentou que até a questão da obrigatoriedade do exercício chamava a atenção, pois segundo ele, muitas crianças reclamaram de ter que andar a pé, mas assim que acabaram de chegar, as mesmas crianças, já estavam brincando e correndo “como loucos” sem nenhuma preocupação com cansaço ou coisa parecida. Ele comentou também que acreditava que as crianças gostavam dos jogos eletrônicos e dos computadores, por que tem poucas oportunidades de se divertirem de outra forma e concluiu que dificilmente uma criança sozinha em casa, ou sem poder ir a rua brincar, vai abandonar os jogos eletrônicos (XXV, 10).

Este fragmento permite algumas reflexões acerca dos desafios que a Motricidade Escolar deve enfrentar. O primeiro deles é repensar profundamente o espaço pedagógico das aulas, pois ficou evidente que, com o distanciamento do controle comum ao espaço escolar, se estabeleceram entre as crianças relações muito mais estimulantes de convivência, algo fundamental a processo educativo. O segundo está relacionado ao discurso da saúde e qualidade de vida que perpassa atualmente o campo da Educação Física, normalmente atrelado à necessidade da prática de exercício físico e combate ao sedentarismo, sendo abordado como uma questão individual, com invenção de novas práticas e métodos de exercício para convencer as pessoas e pouco abordando a questões de segurança, jornada de trabalho e espaços públicos que favoreçam a frequência, a utilização e a convivência entre as pessoas nesses espaços. Além disso, devemos considerar as afirmações de Bauman (2003) de que vivemos atualmente em ambiente fluido em que reina a insegurança, e, por sua vez a desconfiança como nos aponta Brandão (2005b), pois o diálogo, a abertura ao outro, passa pelo estabelecimento confiança, e é essa confiança que permite as pessoas estarem juntas voluntariamente e cooperarem entre si, gerando um tempo-espaço confortável e convidativo a participação, algo fundamental ao desenvolvimento da autonomia, porém que em sala de aula temos dificuldade de realizar.

Esta categoria está intimamente relacionada com a anterior, pois foram nas atividades aqui descritas, em que buscávamos o desenvolvimento autônomo das crianças, que possibilitaram problematizar questões de relacionamento emergentes na categoria *Covivência em diálogo* antes ocultas, que, quando expostas, exigem das crianças respostas às questões que não são feitas, por exemplo, quando professores/as assumem a responsabilidade de dividir os grupos. No entanto, o tempo, destinado à solução desses conflitos, dificultava em alguns momentos o desenvolvimento de outras atividades durante as aulas, inclusive outras atividades geradoras que previam a construção da autonomia com o grupo.

No trabalho com Motricidade Escolar, a questão do desenvolvimento autônomo das crianças é fundamental, pois, segundo Silva (2005), as heranças que temos da Educação Física nos têm acostumado a tratar a outra pessoa como objeto que pode ser conduzido e manipulado, de modo que superar as limitações que vivenciamos cotidianamente nas aulas é imperativo fundamental para, efetivamente, realizarmos o corte epistemológico com a Educação Física, e, nesse sentido, percebemos que a postura dialógica foi favorecedora de aprendizados e que permitiu avanços no sentido de superação das limitações e contradições vividas no dia-a-dia.

Entendemos que a problematização desenvolvida em torno das atividades geradoras foi um ponto bastante relevante da intervenção, pois elas desafiaram tanto as crianças quanto aos educadores a apresentarem respostas às questões que emergiam dessas situações, proporcionando um excelente exercício da autonomia, de convivência e de construção de conhecimentos. Concordamos com Freire (2005a) que quanto mais desafiados nos sentimos, maior é nossa obrigação de responder ao desafio que se impõe, e, é na resposta a ele, que o percebemos como um problema complexo inter-relacionado com outros em uma totalidade, por isso a compreensão resultante desse processo torna-se cada vez mais crítica e crescentemente desalienada. Ainda segundo o autor, é essa compreensão crítica que “provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja” (FREIRE, 2005a, p.80).

Pensando a Motricidade Escolar, o compromisso e o engajamento são elementos fundamentais à práxis pedagógica, uma vez que, na perspectiva da motricidade humana não existe ação humana que não expresse intencionalidade e sentido, assim, a ação engajada é expressão do compromisso intencionalmente assumido com algo que tem sentido. Nessa perspectiva, questionar os sentidos das ações, tanto das crianças quanto nossas como

educadores, foi algo fundamental para compreender e buscar a transformação das práticas que habitualmente reproduzidas, tornam-se alienadas, esvaziadas de sentido. Diante disso a práxis dialógica trouxe contribuições bastante significativas para atuação em Motricidade Escolar, pois os diálogos em torno dos processos de construção da autonomia, foram desafiadores para as pessoas participantes constantemente questionadas sobre o sentido das ações realizadas nas aulas, obrigando-as, ao identificar o sentido que as mantém, engajar-se com compromisso na transformação das ações com as quais não concordamos, ou seja, não fazem sentido, e no cultivo das ações que entendemos como importantes.

Essa dinâmica revelou uma grande dificuldade de organizarmos atividades que auxiliassem no desenvolvimento da autonomia das crianças e com isso a necessidade de uma reavaliação constante das ações, a fim de nos mantermos coerentes com sentido de desenvolvimento da autonomia na organização e proposição de atividades para as crianças. Exemplos disso podem ser observados, tanto nas transformações ocorridas nos momentos de divisão dos grupos e equipes, nos quais nós educadores fomos aprendendo a necessidade e nos engajando na tarefa de ampliar a autonomia das crianças nesse momento, ao mesmo tempo em que aprendíamos a lidar como conflitos emergentes de tais situações, quanto nos momentos de solicitação das tarefas em que fizemos algumas alterações com intuito de torná-las mais significativas, porém, diante da dificuldade, nas últimas aulas interrompemos as solicitações das mesmas por não vermos sentido na dinâmica que estava estabelecida e por necessitarmos de um afastamento para refletir em profundidade sobre a questão e estabelecer uma dinâmica coerente, favorecedora do desenvolvimento da autonomia das crianças.

C) Comunidade escolar em diálogo

O termo comunidade escolar é utilizado comumente para referir-se ao conjunto de pessoas que estabelecem relações sociais por estarem de alguma maneira relacionada com a instituição escolar, tais como: estudantes, familiares, funcionários/as, dentre os/as quais estão

professores/as, diretores/as, coordenadores/as, merendeiras/os, inspetores/as, auxiliares de limpeza e secretários/as. No entanto, como vimos anteriormente, nossa compreensão sobre o significado deste termo é mais ampla que esta.

Retomando, entendemos comunidade como uma deliberada união de pessoas, que se estabelece pela convivência autêntica entre diferentes, que por conta desta, se engajam em ações compromissadas com concretização de sonhos comuns, sonhos estes que se originam a partir das necessidades sentidas pelo grupo no contexto histórico e cultural em que se situa a existência do mesmo.

Bauman (2003), analisando a questão da comunidade na sociedade contemporânea, e segundo ele líquida, põe em jogo a existência da comunidade e afirma que esta, pela segurança que representa, é frequentemente objeto de desejo, porém, diante do elogio à liberdade vivido na sociedade líquida, a vida em comunidade como imaginada torna-se inalcançável diante da necessidade e indisponibilidade de abrimos mão de parte da nossa liberdade. Assim, “‘comunidade’ é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir” (BAUMAN, 2003, p.9). Segundo o autor, na tentativa de atingir o sonho de comunidade, as pessoas se agrupam em “comunidades cabides”, expressão de desengajamento, pois as pessoas não desejam a fixidez, antes prezam pela possibilidade de deixarem o grupo quando do surgimento de novas oportunidades. Outro ponto destacado por Bauman (2003) é que as “comunidades” existentes frequentemente tornam-se espaços coercitivos e geradores da violência cotidiana, pois representa um processo de formação de guetos, uma forma superficial de garantir segurança entre “os mesmos”, ou seja, a segurança de um “nós” frente o perigo representado por “eles”. Vive-se atualmente o agrupamento entre iguais e essa expressão da mesmice é facilmente observável pela crescente construção de condomínios privados, intolerância entre grupos étnicos, religiosos e formação de gangues, por exemplo.

Trazemos as contribuições de Bauman (2003) para expor as problemáticas que envolvem o desenvolvimento comunitário nos dias atuais e para exemplificar os tipos de relações que queremos superar em nossa compreensão de comunidade. Daí nossa inspiração nos pensamento africano (TEDLA, 1995) e indígena (BERGAMASHI, 2005), entendemos que a comunidade deve ter como interesse comum a vida, a afirmação da vida de todos e todas. Na perspectiva que apresentamos aqui, não cabem no conceito de comunidade os agrupamentos de pessoas que não expressem em suas ações ao anseio pela afirmação da vida em sua totalidade.

Introduzimos assim esta categoria, pois em nosso entender nenhuma comunidade, como compreendida neste trabalho, se estabelece espontaneamente no contexto contraditório da sociedade líquida, ou seja, sempre demanda esforço tanto para sua formação, quanto para sua permanência. No mesmo sentido desse estudo, Buber (2012) afirma que a vida humana em comum não pode ser imposta, “[...] ela deve emergir do interior em cada grupo em cada tempo e lugar” (p.38). No entanto, ressaltamos que pode a comunidade emergir a partir da relação entre duas ou mais pessoas e aos poucos expandir-se e tornar-se fundamento para vida comum de muitas pessoas (BUBER, 2003).

Em nosso entender a escola é um espaço de construção de conhecimento que para ser efetivo exige, de acordo com Brandão (2005a) e Boff (2006), o convívio entre diferentes e que este, por sua vez, não se dá distante da afirmação da vida, ou seja, no caso escolar, da garantia de um tempo-espaço de aprendizagem distanciado de concepções classificatórias, utilitaristas e competitivas. Assim emerge o papel fundamental dos/as profissionais atuantes nos espaços educativos, que é criar cenários que ajudem a superar no dia a dia os valores contrários a afirmação da vida.

Nesse sentido essa categoria põe em diálogo esse processo de construção da comunidade escolar da qual buscamos participar com nossa intervenção na escola, bem como

aborda as possibilidades inauguradas e os fatores limitantes vivenciados durante a práxis dialógica que buscamos construir nesse processo.

A primeira contribuição desta categoria desvela-se durante a investigação temática por nós realizada, que revelou nas convergências o tema gerador *respeito*, em nosso entender, um valor afirmador da vida, como um interesse comum às pessoas envolvidas com o contexto da escola que realizamos inserção e intervenção. Mesmo as crianças não tendo citado tal tema na conversa inicial, durante as aulas elas se mostraram incomodadas com as situações que emergiram da problematização de tal tema.

É interessante observar que o legado histórico de opressão que compõe a situacionalidade dos povos latinos americanos, e o presente modelo neoliberal que rege a organização econômica e política brasileira, apresentam diversos desafios ao campo da educação, dentre eles, a necessidade de uma práxis educativa voltada ao respeito para com as outras pessoas, como foi indicado nas falas das pessoas participantes. No entanto, embora tal tema tenha se apresentado, isso não dá ao conjunto de pessoas que se relaciona em torno do espaço escolar o caráter de comunidade, pois apenas o reconhecimento de uma necessidade não significa, ainda, uma articulação de ações conjuntas com vistas à promoção desse interesse comum, é apenas um passo inicial que pode ou não desencadear a ação do grupo. Nesse sentido, Tedla (1995), Arruda (2000) e Cortella (2012) nos auxiliam a diferenciarmos uma comunidade que possui objetivos comuns, de um grupo de pessoas que apenas possuem objetivos que coincidem.

Assim, mesmo existindo uma convergência de interesses, o que muitas vezes acontece é um distanciamento entre as pessoas devido às suas diferenças e à busca da realização individual que, frente à realidade introjetada como algo inexorável, é compreendida como a única, ou como a melhor possibilidade de ação e que, verdadeiramente, é expressão da adaptação que fundamenta o processo de manutenção da realidade social. Bauman (2003)

afirma que, na sociedade fluida em que vivemos, a permanente incerteza relacionada ao futuro amedronta as pessoas, na medida em que as mudanças das regras do jogo ocorrem durante a partida sem qualquer aviso prévio, e isso não favorece a união das pessoas que sofrem com elas, antes as divide e separa. As dores causadas às pessoas “[...] não se somam, não se acumulam nem condensam numa espécie de ‘causa comum’ que possa ser adotada de maneira eficaz unindo as forças e agindo em uníssono” (BAUMAN, 2003, p.48).

Por isso assumimos para essa categoria que o processo de transformação da realidade só existe no encontro entre diferentes que, justamente por ser e pensar a partir de distintos pontos de vista, possibilita, por meio do diálogo, compartilhar saberes e produzir os conhecimentos necessários para orientar e realizar ações com vistas à promoção do interesse comum, aprendendo assim a elaborar o próprio caminho de libertação. Por isso, esta categoria reúne trechos significativos que caminham nas duas direções, as convergentes indicam uma aproximação entre os diversos grupos que compõe a comunidade escolar em direção ao estabelecimento da proximidade e da partilha, necessárias aos processos de conscientização e libertação. Enquanto as unidades divergentes nos lembram de que, como seres indeterminados, temos sempre a possibilidade, se tomados pela desesperança, de seguir na direção contrária, nos aproximando da indiferença e do individualismo, introjetando a ideologia que atua em favor da manutenção. Sempre considerando, porém, a tensão constante entre uma e outra possibilidade existencial presente, que requer um esforço consciente em direção à humanização.

As unidades aqui agrupadas descrevem momentos de interação e diálogo entre membros da comunidade escolar, bem como os momentos de dificuldades ou de não estabelecimento do mesmo. Ela nos ajuda a compreender quais as influências do diálogo no desencadeamento dos processos educativos relativos ao contexto da comunidade escolar em questão.

Dentre as situações de diálogo estabelecidas, apresentaremos inicialmente algumas que tratam do diálogo entre os/as familiares das crianças participantes e o professor de Educação Física, em que ele me apresentou aos mesmos informando as intenções de pesquisa e retornando a eles esclarecimentos das atividades que ele havia realizado no bimestre anterior com meu auxílio.

[...] o professor Nenê disse aos pais que apresentaríamos um vídeo breve para ilustrar o trabalho realizado com as crianças no bimestre anterior. Disse também que ele e eu continuaríamos a desenvolver trabalhos semelhantes com as crianças, pois eu estava cursando mestrado e realizaria atividades junto com ele visando pesquisa sobre Educação Física Escolar, e que, para realizar esta pesquisa, seria necessária a autorização deles (I, 2). Iniciamos a apresentação. Nenê disse que o tema estudado no bimestre anterior havia sido a cultura indígena e que para isso, entre outras coisas, utilizou um vídeo sobre os jogos e brincadeiras do povo Kalapalo, editado pelo SESC, e que iria exibir um pequeno trecho do mesmo. Passamos um trecho de aproximadamente 4min, o qual mostrou um pouco da cultura da referida etnia. Após este, Nenê disse que iria passar uma das brincadeiras presentes nesse vídeo. Exibimos um trecho da brincadeira *Itó Huga* e na sequência um vídeo das crianças em aula fazendo a citada brincadeira. Posteriormente, mostramos fotos paralelas que mostravam, de um lado, os indígenas fazendo as brincadeiras e, de outro, as crianças fazendo a mesma brincadeira em aula. Foram mostradas também fotos da visita de dois estudantes indígenas do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, que ocorreu em uma das aulas programadas pelo professor e trechos escritos pelas crianças em forma de cartas para serem entregues aos respectivos estudantes com as impressões que tiveram da conversa com eles (I, 3).

O compromisso com a comunidade evidencia-se tanto por parte do professor, quanto por nossa parte, pois comunicamos detalhadamente e exemplificamos com algumas atividades realizadas com as crianças no bimestre anterior o tipo de atividades que seriam realizadas na intervenção, bem como o tipo de utilização que faríamos dos dados coletados no decorrer da pesquisa, caso autorizassem a participação da criança na mesma. Nossa preocupação e cuidado para respeitar as pessoas participantes estiveram muito presentes nos momentos de coleta de temas geradores, pois durante as conversas, tanto com os pais, mães ou responsáveis, quanto com as funcionárias, explicitávamos às pessoas a livre opção que tinham em colaborar com a pesquisa ou não, deixando-as à vontade para ler e analisar o termo com bastante calma, inclusive levando-o para casa sempre que sentiram tal necessidade, e sempre deixamos evidente que a participação só seria possível mediante a concordância com

tal termo. Podemos observar essa questão no momento de coleta dos temas na reunião de pais e mestres, em que conversei individualmente com algumas pessoas.

Quando passava nas carteiras muitos perguntavam se poderiam levar para casa o termo e depois enviar, respondi positivamente. Disse a todos que não eram obrigados a assinar. Disse também que poderiam levar para pensar e depois enviar. O primeiro pai que conversei disse que iria enviar o termo pela criança depois, disse que tudo bem e solicitei sugestões de temas. O mesmo disse “no meu tempo Educação Física era Educação Física mesmo, hoje parece que é diferente”. Disse também que achava importante a prática de atividade física para que as crianças entendam que é benefício para o corpo e que achava que tinha que ter exercícios. Complementou que, no tempo dele, eles corriam, faziam exercícios de peito ao solo e achava importante fazer bastante exercício, pois as crianças ficam obesas ainda pequenas. Disse também que achava que era isso, mas que nem sabia o que era feito na escola e que não sabia se estava certo. Eu disse a ele que não tem certo ou errado e que eram sugestões e todas seriam consideradas e que tudo dependeria da conversa com o restante das pessoas. Na sequência foi uma mãe que tirou algumas dúvidas sobre o preenchimento do termo e, quando questionada sobre o tema, a mãe disse que achava importante que as crianças aprendessem a não falar palavrão e a ter disciplina e corrigiu dizendo que não era bem isso, e que o que ela queria dizer era que as crianças tinham que aprender a ter paciência, pois a filha dela não tem. Disse que em sua casa tudo tem que ser do jeito da menina e, caso não seja, ela briga e vira a cara e não tem paciência com nada e não sabe esperar. Agradei e fui para outra mesa na qual outra mãe tirou dúvidas sobre como preencher o termo e disse não ter nenhuma sugestão e que levaria o termo para casa. Disse a ela que tudo bem e que caso tenha alguma ideia de tema em sua casa poderia mandar por escrito pela aluna junto ao termo. Outra mãe disse que também iria levar o termo e que não tinha nenhuma sugestão, mas que iria ver em casa e que mandaria depois, pois queria conversar como filho que, segundo ela, tinha a nota mais baixa em Educação Física e quem sabe se ele fizesse uma coisa que ele gostasse ele melhoraria a nota. Respondi que tudo bem, que ela poderia levar, mas que eu também iria conversar com as crianças sobre os temas e atividades de interesse, porém, se ela quisesse conversar com ele em sua casa não teria problema [...] Outras duas mães vieram falar comigo, tiraram dúvidas sobre o preenchimento do termo e disseram não ter sugestões. Estava me levantando quando mais uma mãe veio me perguntar sobre o preenchimento do termo e me disse que levaria para casa para conversar com o marido. Disse que não tinha sugestões a fazer e que achava que deviam fazer esporte mesmo. Respondi que tudo bem e, caso tivesse mais sugestões, poderia mandar por escrito. Um pai me perguntou sobre o preenchimento do termo e quando solicitei sugestões disse que não tinha nenhuma, que achava que basquete seria interessante, pois o filho parecia gostar desta modalidade. O pai disse também que gostou muito da apresentação e que conhecer culturas diferentes também é interessante, pois o filho dele, segundo ele, é muito tímido e não gosta de futebol e então, se não tiver outras atividades, ele não faz exercício, e que com estas atividades diferentes se motiva a fazer exercício físico. A última mãe que conversei perguntou se, caso não assinasse, a criança não poderia participar da aula. Respondi que participaria da aula normalmente e que apenas eu não poderia usar imagens e produções do filho dela na divulgação da pesquisa como demonstramos na apresentação. Disse que, caso ela decida pela não participação, eu não utilizaria fotos onde a criança esteja aparecendo e nem falas ou textos produzidos pela mesma. Alguns responsáveis saíram sem falar comigo, parte dos presentes demonstrou pressa de ir embora e, dos doze, quatro me entregaram o termo assinado ao final da reunião (I, 5).

Além do compromisso e respeito com as pessoas participantes, o excerto anteriormente citado nos possibilita observar outros detalhes importantes como, por exemplo, a surpresa do pai ao conhecer um pouco de trabalho realizado pelo professor nas aulas de Educação Física e ao afirmar que gostou do mesmo acreditando que as atividades realizadas interessavam a seu filho. Outro pai também ficou surpreso de saber que as aulas de Educação Física haviam mudado desde o seu tempo de escolar. Isso nos mostra que esse canal de comunicação, estabelecido na reunião, foi bastante significativo, uma vez que o docente pode conhecer as expectativas das pessoas para educação de seus filhos e filhas, bem como de apresentar o trabalho realizado para que os mesmos conheçam, se surpreendam, valorizem e também critiquem, estabelecendo nesse processo um diálogo em que todos e todas aprendam.

A interação entre escola e as famílias nem sempre tem o diálogo como objetivo, pois foram observadas algumas divergências que os distancia do sentido de comunidade. Um dos exemplos pode ser observado no registro que fizemos no dia da reunião de pais e mestres, de que participamos e a qual contou com poucos responsáveis, apenas 12 de 35 compareceram, e destes muitos saíram apressados sem que pudessem conversar conosco, como podemos observar ao final da citação anterior. Tal registro indica os possíveis motivos para essas ocorrências que são levantados na conversa entre o professor de Educação Física e a professora da sala, em que:

Nenê comentou que foram poucos pais. A professora respondeu que foi decorrente do horário em que foi marcada a reunião, diferente do habitual horário de aula da própria criança. Ela disse também ter convocado todos os pais e lembrado várias vezes às crianças da reunião. Nenê disse que como as outras professoras só haviam convocado para reunião os pais dos alunos com os quais precisavam conversar, e as crianças devem ter falado para as outras que contam para os pais, muitos deveriam ter decidido por não ir. Ela foi a única professora da escola que convocou todos os pais, e o fez a pedido do professor Nenê para que pudessemos pegar as autorizações e sugestões, pois a escola decidiu realizar as reuniões apenas com os responsáveis que tinham necessidade de conversar (I, 6d).

A mudança de horário sem consulta aos familiares e a convocação apenas dos responsáveis cujo filho ou filha apresenta algum problema com a escola revelam que as decisões que afetam toda a comunidade estão sendo tomadas apenas por determinado seguimento, sem qualquer escuta aos demais.

Nosso compromisso assumido de dialogar com os responsáveis pelas crianças nos levou a buscar outra forma de comunicação possível de realizar dentro da estrutura escolar em que estávamos inseridos.

Cheguei à escola vinte minutos antes do início da aula da turma, pois queria preencher, com os nomes das crianças, os Termos de Consentimento Livre Esclarecido, referentes aos pais, mães e responsáveis que não compareceram na reunião para facilitar o preenchimento em casa. Buscando a maior participação possível dos responsáveis na seleção dos temas geradores, decidimos encaminhar também, por meio das crianças, uma carta solicitando sugestões temáticas aos pais, mães e responsáveis, já que reunião não contou com a presença de todos e todas. Esta carta também foi preenchida com os nomes das crianças para poderem ser identificadas no retorno da mesma. Solicitei ao professor uma lista com os nomes das crianças para não esquecer nenhum nome (II, 1).

As respostas obtidas com envio da carta também estão compondo esta categoria, pois estamos considerando como uma forma de diálogo possível, dentro do contexto em questão que limitava a participação das famílias uma vez que não consideravam suas possibilidades e disponibilidades para frequentar a reunião. Seguem as respostas dos responsáveis:

Responsável por Dagoberto: “Meio ambiente; Ensinando as crianças a plantar e cuidar do meio ambiente”.

Responsável por Manuela: “Respeito ao próximo, raciocínio lógico. Através de brincadeiras que estimule o raciocínio e o respeito aos colegas”.

Responsável por Nios: “Nosso folclore, principais atletas e suas modalidades esportivas, esporte tradicionais de nossa região e pouco difundidos como a bocha, etc... no caso da bocha, ela traz enúmeros benefícios para a crianças. Relato que fiz o meu TCC sobre esse tema. A nossa Educação Física, tem que sair do tradicional, fazer com que nossos alunos pensem mais. Podemos fazer uma votação de um tema diferente entre os alunos e a partir daí fazer com que os mesmos realizem uma pesquisa sobre o referido tema”.

Responsável por Caetano: “Na minha opinião como pai e cidadão, acredito que seria importante para as crianças aprenderem na escola, cidadania, igualdade, respeito e humildade. Mostrando aos alunos que nas atividades de Educação Física, todos tem direitos e deveres, que são iguais sem distinção. Sabendo respeitar os

limites de cada aluno e humildade reconhecendo os erros e derrotas, respeitando seu professor e os companheiros de atividade de Educação Física”.

Responsável por Miranda: “Tema sobre: preconceito, discriminação racial, bullying, etc. Fazendo as crianças se misturarem, brincarem sem fazer aquela famosa rodinha só dos conhecidos”.

Responsável por Yasmin: “É de suma importância que os professores (educadores) mesquem brincadeiras das diversas épocas; Outro ponto importante que posso citar é um ponto crucial para o bom andamento das atividades, é a participação e integração entre os alunos” [...]

Responsável por Mikaila: “Trabalho e recreação em equipe. Tendo a integração entre classes”.

Responsável por Bruna: “Respeito e dignidade. A partir do momento que a criança respeitar o professor e os colegas de classe através de brincadeiras”.

Responsável por Anderson Silva: “Importância da atividade física rotineira na vida de um ser humano para construção de um corpo e mente sadio, evitando com isso doenças futuras, depressões e tantas outras enfermidades dos tempos atuais” [...]. (IV, 2).

Essa forma escrita de dialogar auxiliou-nos no processo de seleção dos temas, pois mesmo que não tivéssemos conversado com os responsáveis, essas cartas nos permitiu conhecer as expectativas dos e das responsáveis, frente ao trabalho pedagógico a realizado com as crianças. O estabelecimento deste diálogo permitiu, inclusive, contar a participação de um dos pais em três aulas da intervenção para que ele nos ensinasse um pouco sobre o jogo de bocha, sua sugestão de tema.

Conversei no dia anterior com o professor Nenê para organizarmos a atividade de Bocha para o dia seguinte, averiguar se havia a necessidade de emprestar bolas para realização de vários jogos simultâneos e pensar as possibilidades de improvisarmos, com os materiais disponíveis na escola, tanto as bolas quanto as canchas. Nessa conversa o professor me disse que havia falado com Pai de Nios, enquanto trocavam contato, e o mesmo se mostrou interessado em retornar na próxima aula trazendo as bolas de bocha para apresentar e, talvez, fazer uma vivência. Segundo o professor, ele provavelmente iria nos auxiliar na vivência, só não sabia se conseguiria emprestar os materiais para levar a escola. [...]. Combinamos chegar dez minutos antes para organizar o material. Mais tarde o professor me telefonou dizendo que Pai de Nios participaria da aula, porém só havia conseguido uma Bocha e um Bolim, e que ele também chegaria dez minutos antes para organizarmos o material (XXI, 1).

A conversa com as funcionárias e funcionário também foi cuidadosamente realizada. Podemos observar a seguir um desses momentos descritos no diário de campo:

[...] encontrei a funcionária da limpeza conversando com as merendeiras. Interrompi a conversa pedindo licença e perguntei se poderia conversar com ela, respondeu que sim [...] Expliquei o contexto da pesquisa, e que estava coletando sugestões de temas e assuntos. Disse também que a direção havia me autorizado a conversar com as

funcionárias, porém a participação de cada uma seria voluntária e sigilosa, e alertei também sobre a necessidade da assinatura do termo de consentimento. A funcionária disse para que eu mostrasse onde deveria assinar, pois estava sem óculos, antes que ela assinasse informei detalhadamente o conteúdo do documento. Assinado o termo perguntei quais temas ou assuntos ela achava importante tratar com as crianças. Ela prontamente respondeu: “educação, eles não respeitam os funcionários, pelo menos com quem faz a limpeza eles não tem respeito!” E completou: “por isso vivo brigando com as crianças”. Disse também que outra coisa importante de tratar, era a necessidade de levarem o estudo mais a sério, pois segundo ela: “ninguém cobra nada deles e vai deixando, deixando e eles não fazem. Os pais também não pegam no pé”. Disse que ela pegava bastante nos pés de seus filhos para que estudassem e que respeitassem as pessoas. E complementou dizendo que a cobrança dos estudos vinha depois com a vida, para arrumar emprego, para entrar na faculdade e fazer concursos. Assim, segundo ela, a escola e os pais devem cobrar mais responsabilidade com os estudos. Perguntei se havia algo que quisesse acrescentar, e ela respondeu que era só aquilo mesmo. Agradei a atenção [...] (V, 5).

Já em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, foi sugerido:

[...] que deveria ser trabalhado com as crianças o tema violência, pois elas não brincam e sim brigam. A socialização e o relacionamento entre as crianças constantemente envolvem situações de violência, começam com uma brincadeirinha e depois estão brigando. Segundo ela, parece que os pais não estão sabendo lidar com o problema. Disse que estão pensando em marcar uma reunião para que ela e a diretora possam tratar deste assunto com os pais, pois esta questão estava muito evidente no dia a dia da escola. De acordo com a coordenadora a falta de limites era um agravante, pois as crianças não sabem até onde podem chegar, que puxar o cabelo do outro machuca, e o outro não vai gostar. A lição de casa também era outro problema, pois muitos responsáveis não olham os cadernos e nem conferem se as crianças estão fazendo os deveres. E completou me dizendo que sabia que esta parte que refere aos pais seria mais difícil para mim, mas se fosse possível seria importante [...] (VI, 1).

As conversas com as funcionárias da escola indicam a necessidade de compartilhar algumas responsabilidades com os pais, mães ou responsáveis, tais como a de acompanhar as tarefas de casa e orientar o comportamento das crianças, impondo os limites necessários. Uma conversa com a professora também abordou tal questão dizendo que tem crianças que faltam demais e que: “[...] tem pais que não se importam com as crianças e não fazem com que venham para escola” (XXI, 8d).

Tanto a conversa com os pais, mães ou responsáveis, quanto a realizada com as funcionárias da escola, tiveram grande convergência com relação as sugestões entorno do respeito e relacionamento interpessoal entre as crianças, enquanto o levantamento de temas

geradores com as crianças inicialmente girou entorno das modalidades esportivas hegemonicamente difundidas.

Perguntei que assunto ou tema gostariam de estudar. Futebol foi a primeira modalidade citada por vários meninos. Na sequência, vieram imediatamente o Basquete e o Vôlei, este último citado por um grupo de meninas. Disse à turma que estavam citando atividades esportivas e que gostaria de saber um tema, algo maior que pudéssemos estudar a partir de tais atividades. Perguntei: “por que vocês veem na escola?” e responderam em coro “para estudar” outros “para aprender”. Continuei: “e o que vocês aprendem?” responderam “matemática, português, geografia, história...” Questionei: “o que mais vocês aprendem na escola?” Responderam: “ler, fazer conta, escrever...” Uma menina disse: “esportes e Educação Física” O restante da turma completou “jogar, fazer brincadeira, queimada”. Perguntei: “e na Educação Física o que vocês aprenderam?” Responderam em coro: “futebol, basquete, vôlei...” Indaguei: “se vocês já aprenderam o futebol, o basquete e o vôlei, por que vocês querem estudar eles novamente?” Alguém citou brincadeiras indígenas e Cristiano Ronaldo disse: “isso nós já tivemos”. Perguntei: “vocês não fizeram brincadeiras indígenas no segundo bimestre?” Responderam que sim. Continuei: “e o que vocês aprenderam com estas brincadeiras?” Uma criança respondeu: “a fazer a dança” outra complementou: “a brincar de pega-pega.” Continuei indagando: “além de aprender a fazer as brincadeiras, vocês aprenderam mais alguma coisa?” Mikaila respondeu: “aprendemos como eles vivem.” Disse à turma que um tema era como aquilo, fazemos uma atividade e aprendemos outras coisas além de fazer a própria atividade. Perguntei: “o que podemos aprender com estas atividades que vocês falaram?” Michael disse: “Tênis”, alguém complementou: “tênis é legal!” outro disse: “tênis de mesa”. Insisti: “vocês citaram tênis e tênis de mesa, mas o que podemos aprender com estas atividades além de como jogá-las?” Michel disse: “aprender como se joga”. Perguntei: “não dá para aprender nada além de como jogar?” Juliana disse: “podemos aprender como começou o jogo de basquete, a história dele.” Outras crianças continuaram: “a história do futebol,” “do vôlei.” Mikaila complementou: “eh! Como era a primeira bola de basquete... de futebol.” Cristiano Ronaldo disse: “eh! podemos saber de onde veio o primeiro índio.” Miranda disse: “podemos saber quem inventou as brincadeiras.” Mikaila disse: “poderíamos fazer brincadeiras africanas, saber como eles vivem e criar brincadeiras com base na deles”.(IX, 9). [...] Elvis disse: “podemos fazer bets, golf, boliche.” Duas ou três crianças comentaram: “bets é legal!” Michael continuou: “podemos fazer futebol americano, basebol.” Dagoberto disse: “eh, futebol americano, boliche.” Perguntei à turma: “podemos fazer estas atividades que vocês sugeriram, porém não teremos tempo de realizar todas e ainda devemos saber o que iremos estudar e aprender com a prática destas atividades”. Juliana disse: “depois de fazer, nós podemos mudar e jogar de um jeito diferente e criar misturando as coisas.” Josué disse: “podemos aprender um pouco de técnica e tática para jogar” (IX, 11).

Outras atividades esportivas e brincadeiras foram citadas, porém o interesse demonstrado pelos esportes como futebol, basquete e vôlei esteve muito evidente.

O professor Nenê, durante a entrevista que realizamos, também toca nesse assunto quando aborda a redução da Educação Física ao esporte: “[...] a gente não faz esporte na escola, a gente faz Educação Física, o problema é que as pessoas confundem com o esporte”

(ENTREVISTA COM PROFESSOR). O apelo das crianças pela realização de determinadas práticas esportivas emergiu diversas vezes durante o diálogo com as crianças durante as aulas. Alguns desses trechos foram interpretados por nós como divergência, diante da contraposição aos diálogos em que foram organizadas coletivamente nas aulas, como os que seguem:

Com as crianças sentadas no banco disse a elas que naquela aula iríamos começar a realização dos jogos reelaborados na aula anterior e o jogo realizado pelo grupo de Josué, que não havia sido feito. Cristiano Ronaldo reclama dizendo: “queria jogar futebol. Porque você não dá futebol?”. Perguntei: “você não estava na última aula quando combinamos o que seria feito nesta?” e ele respondeu que sim, então continuei: “então você já sabia que hoje não seria futebol?” e ele disse: “eu sei, mas eu queria jogar futebol”. Disse a ele que entendia que ele gostava de futebol, porém que nós teríamos que dar continuidade as atividades que tinham sido elaboradas pelo grupo na aula anterior (XV, 3d).

Assim perguntei qual atividade havia sido feita na última aula. [...]. Então perguntei: “qual que está faltando fazer?” Um grupo de meninas respondeu “o jogo de Ubuntu!”. Cristiano Ronaldo, aparentando não gostar da ideia, resmungou que queria jogar futebol e que agora só fazíamos este jogo com tampinhas. Relembrei que só estávamos fazendo as atividades que já haviam sido combinadas anteriormente. E que, se fosse para fazer a atividade que cada um quer, deveríamos perguntar a cada pessoa da turma. O professor escutando a conversa chamou o menino e foi com ele perguntando às demais crianças o que elas queriam jogar. Algumas concordaram com o futebol, outras não e sugeriram o basquete, o vôlei, o pega-pega. O professor perguntou a turma se concordavam que todas as aulas até o final do ano fossem futebol. Alguns meninos comemoraram e uma grande parcela da turma não concordou. O professor disse ao menino que não estávamos apenas escolhendo as brincadeiras. Eu disse a ele que ao final da aula conversaríamos sobre o assunto novamente (XVII, 3d).

Outro exemplo refere-se ao dia em que o Professor Nenê não pode acompanhar a atividade da intervenção, e a atividade demorou a iniciar por conta organização da turma, que naquele dia brincava e conversava bastante.

Dagoberto e Cristiano Ronaldo tentaram me convencer a deixá-los jogar futebol dizendo: “oh professor, hoje você pode dar futebol!” Quando respondi negativamente, argumentando sobre a continuidade do que estávamos realizando, Ricardo, Joel e Caetano comemoraram dizendo: “oba, basquete!”. Dagoberto tentou iniciar uma negociação, dizendo que poderíamos dividir o tempo da aula, para que depois da atividade eu os deixasse jogar futebol. Lembrei-o de que estávamos estudando a história dos jogos e não apenas brincando dos jogos que gostamos e, para a aula em questão, havíamos combinado a continuação da história do basquete que não tínhamos terminamos na aula anterior (XIX, 5d).

Posteriormente, durante a entrevista, questionei Cristiano Ronaldo para compreender seus constantes apelos ao futebol:

Pesquisador: E futebol. Porque você gosta tanto do futebol na aula?

Cristiano Ronaldo: É, eu não gosto só do futebol, mas o que eu mais gosto da Educação Física é jogar badminton e o futebol, mas na verdade eu prefiro o futebol, porque o futebol é esporte bem... que os outro conhece e brinca, e bastante gente joga na classe, várias meninas também joga futebol e quando as meninas pede assim, um exemplo, da pular corda ou vôlei, e o professor vai lá e dá.

Pesquisador: Mas o vôlei também não é um esporte?

Cristiano Ronaldo: É um esporte, mas...

Mikaila: Não professor, acho que ele ta querendo dizer assim, que ele sente... que ele fala que ele gosta mais do futebol porque ele sente falta de jogar futebol, porque assim ele só joga futebol na casa dele, e ele queria jogar futebol sei lá, pro exemplo, com Joel, com o Ricardo.....

Cristiano Ronaldo: É com os meus colegas.

Pesquisador: Daqui? Você não joga com eles em outro lugar?

Cristiano Ronaldo: Não (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Em tal trecho o aluno expressa, com auxílio da colega, a necessidade de estabelecer vínculos com seus amigos da escola em atividade comum a eles no espaço fora da escola, que é o jogar futebol. Sente-se a vontade de trazer para escola algo que ele só consegue vivenciar fora do espaço-tempo de controle escolar, o convívio livre de determinações ou tarefas a serem realizadas.

Situações de resistência à realização das tarefas de casa também foram consideradas divergência desta categoria, pois durante os diálogos encaminhávamos as atividades de tarefa, no entanto muito poucas crianças realizavam as mesmas, indicando certa dificuldade, principalmente, por partes dos educadores em se abrirem ao diálogo com as crianças.

Cinco crianças estavam com o caderno. Perguntei quem havia feito a tarefa. Manuela e Juliana disseram ter feito. Perguntei se alguém mais havia feito e alguns alegaram ter esquecido. Disse a eles que a realização da tarefa é importante para as aulas e que esta já era a segunda tarefa que ficara por fazer (XIV, 3d).

Dialogamos posteriormente com as crianças sobre o assunto, e questionamos sobre a não realização das tarefas de casa, porém a intervenção já havia terminado, o que

impossibilitou a realização de ações que nos auxiliasse a superar as dificuldades com relação a estas atividades. Segue um trecho da conversa:

Fabian: Eu num fiz até hoje.
Pesquisador: O que vocês tem pra me dizer sobre as tarefas de casa?
Mikaila: Ah, as tarefas de vez em quando é meio chato, tipo...
Pesquisador: O quê que é uma tarefa chata?
Yuri: Tem que escrever muito.
Pesquisador: O que mais?
Yuri: Redação, texto.
Pesquisador: Redação e texto é chato. O que seria uma tarefa legal pra você?
Yuri: Uma coisa que não tinha que escrever muito.
Pesquisador: Da um exemplo de uma tarefa que você acha que ia ser legal?
Yuri: Hum... Aquela tarefa que o professor Nenê pediu na semana passada. Que era pra escrever uma queimada ou copiar de algum lugar.
 [...] **Mikaila:** ainda que se tiver que copiar de algum lugar não é tão chato.
Yuri: Copiar, copiar, lembrar a brincadeira que fez na aula e copiar no caderno.
Pesquisador: Essa você gosta?
Yuri: Não.
Pesquisador: Qual que você gosta?
Yuri: A qual que eu mesmo crio.
Pesquisador: A que você faz e escreve?
Yuri: Isso.
Cristiano Ronaldo: Inventar uma brincadeira isso é legal (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

Nesse diálogo as crianças indicaram caminhos para a organização de tarefas mais motivadoras, que de acordo com elas envolvem, entre outras coisas, a possibilidade de expressão da criatividade.

Outros fatores foram levantados na entrevista sobre a não realização das tarefas, no caso específico, quando tratamos sobre a atividade que consistia em escrever sobre os motivos que levaram as pessoas a inventarem os jogos e esportes. Tal atividade era para ser realizada a partir das experiências das aulas, do que as crianças sabiam e também podendo dialogar com familiares sobre o assunto, no entanto muitos textos traziam informações da internet, e questionamos os motivos que levavam as pessoas a fazerem tal coisa.

Mikaila: Às vezes a pessoa tem até preguiça de perguntar pro pai, ou então as vezes o pai, sei lá trabalha a noite, na madrugada e dorme de dia, mas mesmo assim, perguntasse pra avó, pro irmão.
Pesquisador: Poderia até escrever sozinho também.
Mikaila: Sei lá acho que tem preguiça.
Cristiano Ronaldo: Porque tem gente que mexe muito na internet.

Fabian: Porque a gente... quando a gente era do terceiro ano, a gente não queria a responsabilidade de fazer as lições.

[...] **Mikaila:** As vezes tem pais que nem gosta de falar essas coisas e fala: ah! escreve ai, copia qualquer coisa ai da internet que eu não vou falar nada não.

Fabian: Fala: To com preguiça, acabei de chegar do trabalho.

Cristiano Ronaldo: É verdade.

Pesquisador: Tá. Mas ele poderia escrever sozinho.

Fabian: É mais ai tem algumas pessoas que o pai fala eu não vou te ajudar, se vira. Ai a pessoa faz errado porque o pai não quis ajudar e ela tem dificuldade.

Mikaila: Ai as pessoa, às vezes ela tem preguiça pensar e escrever o que é a lição e copia da internet.

Fabian: Que é aquele texto que dá quase vinte folhas (ENTREVISTA COM EDUCANDOS/AS).

A falta de disponibilidade dos familiares e a preguiça são levantadas pelas crianças como possíveis fatores para a não realização, ou para realização equivocada da tarefa. Isso evidencia novamente a necessidade de revermos a questão das tarefas, preferencialmente em diálogo com as famílias para compreender as formas de organizar a realização das tarefas em casa e problematizar a questão em busca de uma maneira viável de mantê-las, tanto para as crianças, quanto para pais, mães e professores/as, buscando favorecer o processo de aprendizagem e afastá-la do modelo burocratizado favorecedor do processo de adaptação e disciplinamento como vem ocorrendo.

Embora em muitos momentos as crianças tenham apresentado resistência também durante a realização das atividades propostas em aula, tivemos nesses momentos situações em que demonstraram interesse para com as atividades que seriam realizadas. Um exemplo disso é a curiosidade e expectativa expressa por Cristiano Ronaldo com relação a bocha que seria ensinada por um pai convidado, esse exemplo nos é bastante significativo devido à insistência, quase que diária, do garoto nos seus apelos em favor da prática do futebol.

Algumas crianças ficaram próximas a nós, enquanto enchíamos as bolas. Cristiano Ronaldo, que havia acabado de chegar com alguns colchonetes, perguntou: “hoje vamos fazer aquele jogo do pai de Nios?” Respondemos que sim e o mesmo disse: “legal!” e questionou se com o colchonete daria para fazer a cancha. Dissemos que sim, pois as bolas que usaríamos eram leves. Ele continuou dizendo que a bola não iria correr sobre o colchonete e explicamos que os colchonetes serviriam para fazer a lateral da cancha (XXI, 2).

Outro exemplo é o que representa o momento em que o professor chega à quadra carregando nas mãos a rede de vôlei.

As crianças que estavam se alongando sorriam e pareciam animadas com a possibilidade de jogar vôlei. Algumas perguntavam para o professor: “vai ser vôlei?” ou “nós vamos jogar vôlei?” O professor respondeu que fariam uma atividade bem parecida, porém não seria o vôlei propriamente (VIII, 5-C).

Mesmo a simples notícia de que teriam aula de Educação Física às deixavam bastante animadas.

Fabian e, posteriormente, Dagoberto me vendo e sabendo do recado anterior do professor, de que não teriam aulas de Educação Física naquela semana, vieram me perguntar se teriam aula naquele dia. Respondi que sim. Ambos saíram, aparentemente comemorando, e contaram a notícia para a turma (XV, 2).

Outras unidades, também referentes a esta categoria, tratam das situações de diálogo sobre os temas geradores selecionados. Diante do interesse demonstrado com relação aos esportes, muitos desses momentos tiveram o futebol, o vôlei e o basquete como atividades centrais. Bom exemplo desses diálogos é apresentado na sequência de fragmentos a seguir, que descreve uma situação de diálogo acerca do basquete que se estendeu a outras modalidades esportivas.

Interrompemos o jogo novamente e perguntamos o que mais estava precisando ser mudado. Dragão do Inferno disse que começou a ter muita violência. Perguntei se no basquete que eles veem na TV tem violência. Alguns responderam que não. Perguntei se nenhum deles havia visto uma cena de violência em um jogo. Neymar disse que só tinha visto em jogo de futebol. Cristiano Ronaldo diz que já tinha visto no basquete jogadores “saírem no soco”. O professor perguntou o que mais poderia ser mudado para melhorar tal situação. As crianças não responderam (XVIII, 11). Perguntei o que tinha de diferença entre o jogo que estávamos fazendo e o que eles viam na TV. Cristiano Ronaldo disse que o que estávamos fazendo tinha muita gente jogando. Perguntamos se diminuindo o número de pessoas a violência diminuiria. Algumas crianças disseram que sim. O professor disse que, para um grupo de pessoas, o jogo como estava sendo jogado no pátio estava bom, porém para outro grupo poderia não estar adequado e este outro poderia resolver jogar de outra forma este mesmo jogo. O professor continuou dizendo que em competições, para que estes dois grupos pudessem jogar juntos, as regras deviam ser conhecidas por ambos os grupos e daí surgiu a necessidade de organização de federações que determinassem regras oficiais para cada esporte. O professor comentou sobre a mudança da regra da vantagem do voleibol descrevendo como era antigamente e

lembrando como funciona atualmente. Comentou também que não foram as pessoas que jogavam vôlei nas ruas que decidiram mudar esta regra, foi a federação que decidiu por tal mudança. Completei dizendo que um dos motivos de tal mudança foi o de diminuir o tempo das partidas de vôlei para que viabilizasse uma maior exibição do esporte na TV. O professor comentou também sobre a regra do jogo de Dama, lembrando às crianças que, muitas vezes se joga em casa ou mesmo na escola considerando que vale assoprar, porém, se a pessoa decidir participar de um campeonato de dama na China não poderá jogar com esta regra, pois a captura das peças é obrigatória. Concluindo, o professor perguntou se as pessoas só podem praticar o esporte da maneira que ele aparece na TV e nas competições. As crianças responderam que não e que as pessoas podem mudar as regras para jogar do jeito que gostam mais (XVIII, 13).

Os diálogos com as crianças permitiram realizar problematizações que exigiam reflexões das mesmas sobre o assunto em pauta. Dessa forma foram realizadas diversas conversas, abordando os temas geradores e respeitando o saber de experiência de educando e educandas.

Os diálogos sobre os temas geradores também foram protagonizados por membros da comunidade, sendo um o caso do pai de Nios, que foi até a escola nos ensinar o jogo de bocha:

O pai de Nios comentou [...] que a Bocha era jogada há muito tempo, pois existem registros de jogos semelhantes no Egito e Grécia com mais de três mil anos, que possivelmente deram origem ao jogo de bocha. Disse também que, nesta época, as bolas eram feitas de pedras ou madeira e comentou que o jogo se popularizou em Roma, na Itália, durante o império romano com o nome de Bocce, que depois se espalhou pela Europa e atualmente é chamado de Bocha. Ele perguntou às crianças: “Então onde começou o jogo de Bocha?” e estas responderam, algumas dizendo “Itália” e outras dizendo “Roma”. Comentou que esse jogo veio primeiro para Argentina e só depois chegou ao Brasil. Ele disse às crianças que a Bocha era jogada em um lugar chamado Cancha, que tinha que ter um piso liso e media em torno de vinte e quatro metros de comprimento por quatro de largura. O professor Nenê disse que o comprimento era mais ou menos o comprimento da quadra e que a largura era cerca de quatro passos. Pai de Nios disse que tem canchas de terra que são as mais antigas e atualmente se joga em canchas sintéticas. O professor Nenê comentou que já havia visto um lugar destes e que era um corredor comprido com o chão bem batido e com areia e que na extremidade ficava alguma coisa que ele não lembrava se era um pino ou outra coisa. Dragão do Inferno disse que era parecido com a bola de gude. O professor Nenê disse que a bola de gude era pequena e que a de Bocha era bem maior. Então Dragão do Inferno argumentou dizendo que era igual jogar bola de gude, e o professor Nenê disse que tinha razão, pois a forma de jogar era semelhante. Pais de Nios disse que atualmente a Cancha, que é a quadra, na regra oficial tem determinações que regulamentam que o piso tem que ser como aquele da quadra em que estavam, que era um piso liso, pois este era melhor para correr a bola. O professor Nenê perguntou se esta ainda tinha areia sobre o piso e pai de Nios disse que não, que essa areia só tinha nas canchas de terra, e que as atuais eram pisos de cimento bem planos e pintados. Olhando o livreto de regras pai de Nios disse que a bocha pode ser jogada com um jogador, em duplas, trios ou quartetos e perguntou: “

quem pode jogar Bocha?” e em seguida respondeu: “todo mundo, criança, mulher, homem, idosos... Aqui em São Carlos quem pratica muito são os nossos idosos.” Pai de Nios comentou com o professor Nenê que se um dia fosse possível levar a turma para conhecer uma cancha seria legal.(XX, 9).

Outro momento foi quando a turma realizou uma visita a uma cancha de bocha organizada e guiada por pai de Nios e que contou com os ensinamentos de Rubens, campeão de bocha da cidade.

Pai de Nios chega com Rubens. O professor chama a turma e pede para que se agrupem. Pai de Nios apresenta Rubens e diz que ele era um campeão de Bocha. Dragão do Inferno se surpreendeu com tal informação e disse algo como: “nossa, ele?”. Rubens deu bom dia a todos e perguntou quem já tinha visto um campo de Bocha. Nios, Dragão do Inferno, Peter e Juliana levantaram a mão e outras crianças disseram ter visto o campo no vídeo. Rubens então disse: “Quando se trata de Bocha é cancha, não é campo” e continuou: “E quando se trata de futebol o que é?” As crianças responderam: “campo.” Rubens perguntou: “E quando se trata de natação o que é?” As crianças responderam: “piscina.” Rubens: E quando se trata de Basquete o que é?” As crianças responderam: “quadra.” Rubens então disse: “ah, vocês estão afinados! Então vamos lá.” [...] Rubens solicitou que as crianças sentassem nas cadeiras para poderem assistir a demonstração de bocha. Com todas as crianças sentadas Rubens começou a passar os equipamentos do jogo para que elas manipulassem. Passou as bochas e as régua de medida. As crianças se surpreenderam com o peso das bolas. Pai de Nios e o estagiário auxiliaram na circulação dos materiais entre as crianças. Após a manipulação de todas as crianças pai de Nios e o estagiário recolheram os materiais e Rubens pediu atenção das crianças para iniciar sua fala. Rubens com o bolim na mão perguntou: “o que é isto aqui?” e as crianças responderam em coro: “bolim” Rubens continuou: “então este aqui é o bolim. Ele pode ser de porcelana, pode ser de madeira, pode ser de plástico, e de aço como este aqui” e passou o bolim para que as crianças manipulassem. Disse que era uma bola de aço pequena que pesava em torno de 300g. Dragão do Inferno pergunta: “300g isso aí?” e Rubens respondeu: “é por aí”. Dragão do Inferno continuou: “é cinco quilo isso daí.” Rubens então disse: “Não. A bola grande pesa em torno de um quilo e novecentas gramas.” Rubens continuou e disse: “pelo jeito vocês já conhecem bem a parte de Bocha. Vocês viram que são quatro bochas amarelas e quatro brancas. Pode ser qualquer cor, mas tem que ser sempre quatro de uma cor e quatro de outra. Certo?” (XXV, 11).

Tais atividades só foram possíveis de serem realizadas por conta do contato inicial feito com pai de Nios, que começou com a carta que enviamos aos responsáveis, pois o mesmo não esteve presente na reunião. Tais atividades foram de fundamental importância, na medida em que provocaram a curiosidade das crianças sobre a modalidade esportiva em questão, tal curiosidade foi expressa por algumas falas, bem como por escritos das crianças.

Mikaila disse que gostaria de jogar uma partida inteira. Comentei com ela que, como o grupo de crianças era grande, não tínhamos tempo para que todos jogassem uma partida completa e que se quisesse jogar mais ela teria que tentar organizar com o pessoal de sua casa para ir a uma cancha de Bocha. Dragão do Inferno pouco depois veio com reclamação semelhante dizendo que o pai de Nios havia dito que eles fariam minijogos. Eu então perguntei se eles não tinham feito jogos e ele me chamou atenção para o plural dizendo que pai de Nios tinha falado “jogos” e ele só havia jogado uma vez. Comentei que ele só tinha jogado uma vez, porém no total haviam sido realizados vários jogos, e que devido ao pouco tempo e ao grande número de pessoas na turma não seria possível jogar mais. Disse a ele que ele teria que conversar em casa sobre a possibilidade de irem a um espaço como aquele, ele disse que não adiantava falar com sua mãe porque ela não o levaria porque tem preguiça. Diante dos questionamentos das crianças perguntei a Rubens sobre espaços para prática da bocha e ele disse que em São Carlos ou são clubes privados, como aquele onde só podem jogar os sócios, ou são bares, onde se paga para utilizar o espaço (XXV, 15).

Textos produzidos pelas crianças, após a visita, relatam suas impressões sobre a atividade realizada. Observamos que os mesmos foram transcritos para o diário de campo na íntegra e como no original.

Kananda: “Eu gostei porque é bem legal e é bem dificio. Foi um moço nos encinar a jogar. No final do jogo todo mundo tirou foto e voltamos para escola. O jogo é bem criativo no lugar a onde nos jogamos BOCHA fui num chão liso mais tem vários chãos: na grama, na areia”.

Amanda: “Eu achei muito legal. Quando chegamos, um moço explicou como jogava, ele é campião do jogo de BOCHA. A gente participou de alguns jogos. Nós fomos na USP e o lugar que se joga se chama cancha. Foi muito bom ir lá. Gostaria de ir mais veses, gostei bastante”.

Ira: “Gostei muito do passeio. Gostei dos jogos e mediverti bastante briquei bastante e foi com mesamigas legas e bringar bastante na praça gostei dos professores e nunca vou esquese deste dia na USP”.

Elvis: ‘ Eu gostei da Bocha porque as bolas são muito legais, e a gente aprendeu Bocha com um jogador de bocha, antes de entrar na USP a gente esperou na praça enquanto isso a turma toda brincou de pega-pega. Eu gostei de atirar a bocha”.

Yasmim: “Gostei muito, na hora de subir as ruas fiquei cansada, em algumas horas eu e meus amigos tivemos que correr. Chegamos lá eu pensei que já estaria aberto mais não, mas já que não estava fomos brincar na praça de pega-pega. Ai então chegaram com a chave fiquei feliz, entramos ele nos mostrou os objetos para jogar fomos jogar fui a primeira, fiquei muito nervosa com medo do hospital ele falou se derrubarmos a bocha cair no pé quebra. Mas deu tudo certo no fim” (XXV, 17).

Nota-se que a visita teve uma importância que vai além do aprender a bocha, pois as crianças valorizaram também o momento da caminhada até o espaço e as brincadeiras realizadas na praça durante o tempo em que esperávamos o espaço abrir. Salientamos que essa visita mobilizou um número de pessoas que, de uma forma ou de outra, compõem o universo

da comunidade escolar, pois além de contar com o pai e o atleta, o passeio também teve a participação de outras pessoas, como familiares e estagiários/as.

A mãe de Lucas, que o levava a escola, perguntou se precisaria ajudar a levar as crianças, pois estava preocupada que eles fizessem a caminhada. O professor Nenê disse que as crianças seriam acompanhadas por dois professores e estagiários de Educação Física. Eu complementei dizendo que os pais também estavam convidados ao passeio, e que o convite não havia sido feito para ajudar a olhar e sim para que, quem tivesse disponibilidade e interesse, participasse junto conosco da visita. Ela disse que talvez fosse conosco e foi embora. O professor me disse que seu filho e filha também iriam ao passeio e que ajudariam a olhar as crianças. Comentou também que dois estagiários haviam confirmado (XXIV, 1).

Antes que saíssemos da sala, Kananda perguntou se sua irmã poderia ir ao passeio. O professor perguntou a idade da mesma e a menina respondeu ser dezoito anos. O professor então disse que ela poderia participar sem problemas. Kananda e Miranda comemoraram a notícia (XXIV, 3).

Embora a visita nos tenha parecido bastante significativa, infelizmente nem todas as crianças foram autorizadas pelos/as responsáveis a participar do passeio, pois: “Quatro crianças entregaram a autorização em branco, dentre elas Fabian, Caetano, Anderson Silva e Michael. Anderson Silva disse que não viria porque estaria viajando no dia do passeio. Já Michael e Fabian indicaram que os responsáveis não autorizaram devido ao passeio ser realizado a pé” (XXIV, 2d).

A presente categoria também está representada nos fragmentos que tratam da participação dos estagiários e das estagiárias de Educação Física nas atividades da escola auxiliando-as, recebendo orientações do professor ou fazendo regências de estágio.

Fiquei alguns minutos observando a aula do professor Nenê. As estagiárias batiam corda junto com as crianças em um dos grupos de atividades (V, 5).

Enquanto as crianças faziam o alongamento o professor observava as tarefas nos cadernos. A estagiária que estava próxima do mesmo comentava com ele aspectos das tarefas dos cadernos que folheava (IX, 4)

Em conversa com o professor ele disse que estava conversando com as estagiárias sobre a situação dos times. Ele perguntou a elas se aquela aula seria uma boa aula de regência. Segundo ele, elas ficaram um pouco na dúvida e comentaram que achavam que sim, porém também comentaram que estavam perdendo o tempo de jogo. O professor disse ter comentado com elas que essa era sempre uma dúvida constante, pois se o professor dividisse o time ele resolveria o problema da aula, pois não gastaria tanto tempo, no entanto, o conflito entre as crianças continuaria. Agora, se parasse e discutisse o problema corria-se o risco de não fazer a atividade, pois

dependendo para onde caminhasse a conversa gastaria todo o tempo da aula em discussões. Comentei com o professor que era interessante esse tipo de conversa com as pessoas que estavam se formando, pois estes eram problemas do dia-a-dia da sala de aula que, muitas vezes, não são abordados como se deveria nos cursos de graduação (XXIII, 18).

Cheguei à escola antes do horário da aula, deste modo ainda se encontrava na quadra uma turma de terceiro ano, que neste dia tinham aula com duas estagiárias que estavam realizando regência, que era observada pelo professor Nenê e pelo professor responsável pelo estágio supervisionado das mesmas. Cumprimentei aos dois, porém não incomodei as moças que estavam ocupadas com a turma (XI, 1).

A troca de experiências proporcionada pelo diálogo entre professor e pesquisador também compõe esta categoria, e pode ser representada pela descrição de um desses momentos da intervenção transcrito a seguir.

Com os equipamentos instalados fiz um teste exibindo o vídeo sobre o futebol. O professor vendo, no filme, um momento que falava que os portugueses foram os donos da bola, pois o índio não podia jogar, sugere que eu pause o vídeo e comente sobre a questão de quem é o dono da bola e relembre também os donos da bola no jogo de basquete que realizamos em aulas anteriores. Sugeri também que fizesse algumas paradas durante o vídeo, aproveitando as cenas e relacionando com as conversas que tivemos (XXII, 6).

Lembramos que essa troca de experiências entre o professor e o pesquisador também se deram em outros momentos de convívio que estes compartilham além do ambiente escolar. Esses momentos, cujos alguns descrevemos anteriormente na caracterização do espaço de intervenção, muitas vezes contaram também com a participação de alguns estudantes de estágio que frequentavam as aulas do professor, e que foram extremamente ricos em trocas e construção de saberes.

Nas entrevistas, as trocas de experiências, tanto com os e as estagiárias, como com pesquisadores e pesquisadoras que frequentam a escola, foram evidenciadas pelo professor como fonte importante de aprendizado para ambos os lados participantes, a saber, a universidade e escola. Segundo o Professor Nenê:

[...] foi realmente um aprendizado, [...] não só dessa proposta lá, mas de outras que surgiram lá na escola, né? E cada vez eu me sinto mais feliz de receber as pessoas lá, por que eu sempre aprendo com alguém que vai lá. Eu aprendo com os estagiários

do curso de Educação Física. Aprendo com os estagiários do curso de pedagogia que vão lá. Eu aprendo com as pessoas que vão lá desenvolver suas monografias, suas teses e sempre... Acho que essa troca aqui da academia, da faculdade indo lá pra escola eu acho que é positivo... É sempre positivo, pra mim é, e acredito também que é sempre positivo para as crianças. Já tive outras experiências com outras pessoas, com outras propostas, e sempre me acrescentou. Essa em especial, essa dinâmica ai né? Até talvez pela relação de amizade que eu tenho com você, me senti mais... com mais liberdade de conversar, de participar, de fazer... E me abriu os olhos pra muita coisa que eu não via na aula (ENTREVISTA COM PROFESSOR)

O relacionamento de amizade e confiança estabelecido entre o professor e o pesquisador em espaços e tempos externos à escola, muito anteriores a elaboração do presente estudo, foram fundamentais e certamente potencializaram os aprendizados no processo de intervenção.

Na perspectiva da Motricidade Humana proposta por Sérgio (1999; 1995), o ser humano é fundamentalmente uma abertura ao outro, o que faz da existência algo infinitamente múltiplo, uma coexistência. Diante disso, as pessoas atuantes na Motricidade Escolar têm a responsabilidade de considerar, e mais que isso, promover ambientes favorecedores dessa coexistência. No entanto, compreender motricidade humana, e, atuar em seu favor, exige de nós, situá-la na complexidade de seu contexto histórico para, a partir daí, auxiliarmos no encaminhamento das ações realizadas nos espaços em que atuamos profissionalmente, como é o caso da escola.

Frente a essa responsabilidade que deve ser assumida por quem busca trabalhar na perspectiva da Motricidade Humana, essa categoria traz, a partir da relação entre a motricidade humana e pedagogia dialógica que buscamos durante processo de intervenção, algumas contribuições para quem atua no contexto da Educação Física escolar. Obviamente a intervenção realizada não respondeu à todas às questões que surgiram, porém nos indicou alguns possíveis caminhos a seguir. Dentre as possibilidades e indicações estão a participação do pai no planejamento e execução de aulas durante o estudo da bocha; os aprendizados dos educadores referentes a necessidade de rever posturas e abrir-se às crianças para compreender a melhor maneira de lidar com a questão das tarefas; a necessidade de considerarmos a

disponibilidade dos familiares no processo de organização das atividades escolares para promover a maior participação possível destes; a revelação que familiares, funcionárias, professores/as, diretora e coordenadora demonstram preocupações similares com a educação das crianças e a necessidade de maior interação entre esses grupos em favor da superação das problemáticas das quais emergem tais preocupações; a importância da troca de experiências que ocorrem no processo de convivência entre as pessoas nos mais diversos espaços, sejam eles dentro ou fora da escola, e as influências positivas que estas trazem quando postas em diálogo durante convivência na escola.

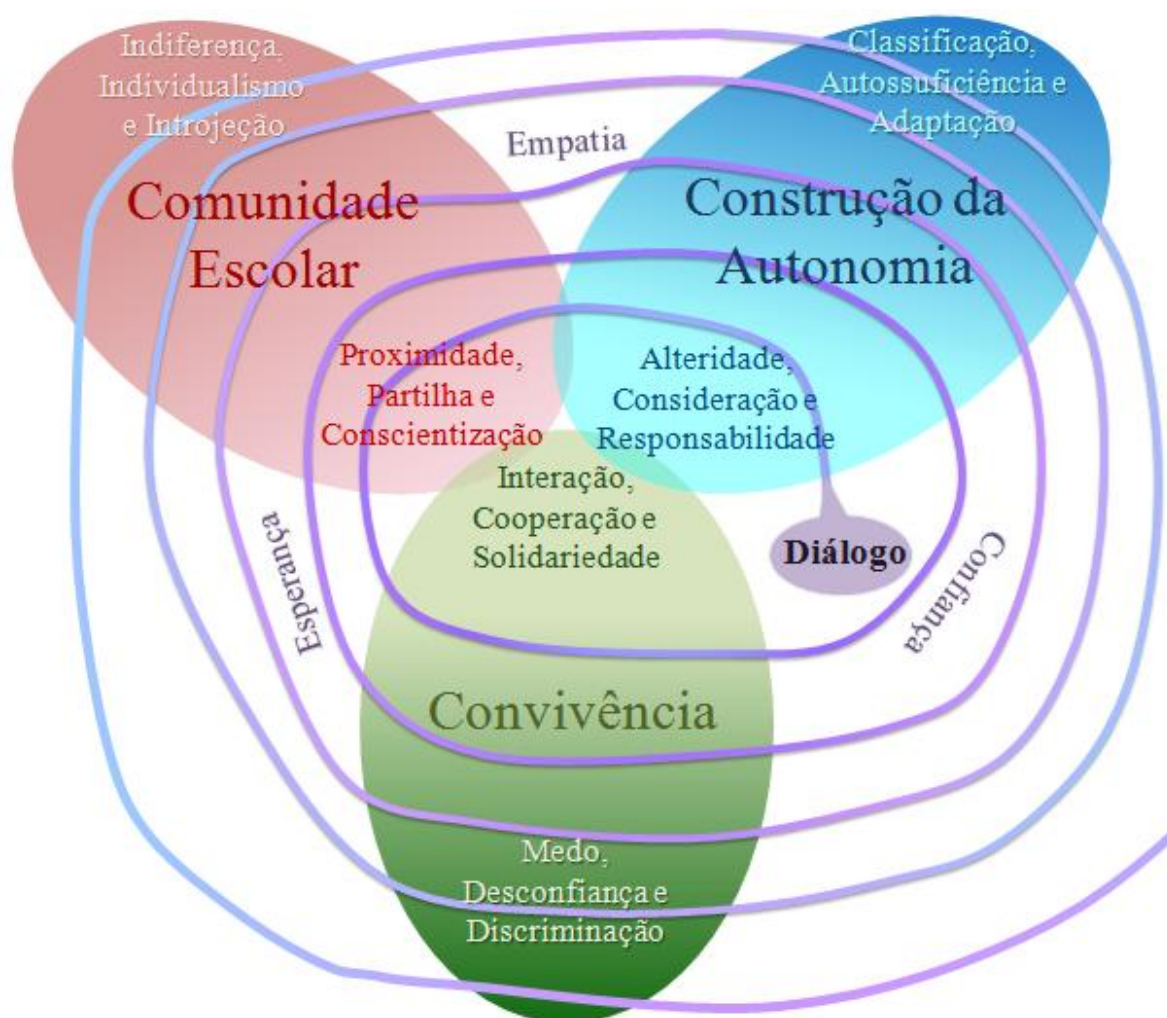
Nesse sentido, esta categoria desvela o diálogo como um elemento potencializador de aprendizagens que permite fomentar processos educativos que vão além dos que se estabelecem na sala de aula, na relação entre educadores/as e educando/as, pois a interação entre as mais diversas pessoas envolvidas no contexto escolar permite uma multiplicação de saberes, em que o saber de experiência feito de cada uma delas, contribui para que todas possam, a cada dia, saber cada vez mais.

Sobre a interação entre as categorias

Na tentativa de auxiliar na compreensão da interação existente entre as categorias e buscando uma linguagem diferenciada para traduzir os dados representados detalhadamente na matriz nomotética, elaboramos um desenho que busca expressar a complexidade do fenômeno interrogado, sem perder de vista os detalhes que o compõe.

Como pode ser observado na figura que está a seguir, as categorias estão demonstradas no desenho anterior sem a expressão “em diálogo”, esta expressão está simbolizada pelo espiral que, a cada volta, renova a empatia, a confiança e a esperança que deslocam os processos educativos no sentido dos elementos que convergem no centro da figura.

Figura 1: Interação entre as categorias



As categorias são representadas por elipses preenchidas em gradiente de cor, que vão de um tom a outro de uma mesma cor, e possuem em cada polo, os elementos grafados no tom referente ao polo oposto, tal organização busca representar a constante tensão existente entre os diversos elementos que permeiam os processos educativos na cotidianidade da intervenção. Assim, os elementos divergentes grafados no polo das elipses localizado na periferia da imagem geral não anulam, nem negam o estabelecimento do diálogo, eles são em si motivação para o mesmo que, diante das divergências, nos permite reconhecer as contradições e incoerências vividas e caminhar no sentido de superá-las. No mesmo sentido os elementos grafados no polo das elipses localizados próximo ao centro da imagem, não

garantem a existência nem a permanência do diálogo, apenas representa o potencial sempre existente para a realização do mesmo nas diversas situações do dia-a-dia e que precisamos.

Os pontos de intersecção das elipses representam a interação das categorias, ou seja, as interdependências e inter-relações que se estabelecem entre as três categorias. A primeira delas relaciona os processos de construção da autonomia e da convivência, processos simultâneos em que a convivência demanda uma autonomia das pessoas para tal, ao mesmo tempo em que a confiança estabelecida pela convivência é fundamental para que as pessoas se arisquem no desenvolvimento de sua autonomia. A segunda representa a articulação entre o desenvolvimento da autonomia entre as crianças e a proximidade entre os grupos que se relacionam no contexto escolar (funcionários/as, familiares, estudantes, docentes), pois o diálogo entre os grupos pode favorecer o estabelecimento de estratégias para lidar com as limitações que entram o desenvolvimento da autonomia entre as crianças no dia-a-dia da sala de aula. E, no mesmo sentido desta, está a terceira intersecção, que representa como o tipo interação desenvolvida entre os grupos envolvidos no contexto escolar pode favorecer ou não a convivência entre as crianças nas aulas e também nos demais tempos e espaços escolares.

Considerações

A partir de nossa questão inicial, que buscou identificar as possibilidades de contribuição e desenvolvimento de uma práxis dialógica na Educação Física, bem como de nosso objetivo que envolve compreender os processos educativos desencadeados no processo de construção de tal práxis educativa. Diante disso, buscamos analisar as contribuições, limitações e aprendizagens vivenciadas na trajetória de realização da intervenção que foi objeto de investigação do presente estudo.

Iniciando nossa análise destacamos que foi possível notar, observando falas de alguns dos familiares durante a intervenção, que a Educação Física escolar ainda está

fortemente atrelada a “construção de um corpo e mente sadio” (IV, 2C). Também foi possível perceber a grande prevalência de algumas práticas esportivas nas expectativas das crianças para com as aulas de Educação Física, enfatizando principalmente o interesse pelas modalidades hegemonicamente difundidas, a partir da Inglaterra e dos Estados Unidos, tais como futebol, vôlei e basquete. A hegemonia dos esportes também pode ser observada no incômodo expresso pelo professor da turma devido a comum redução da Educação Física ao esporte. Para compreender tal contexto lembramos, reportando ao referencial teórico levantado, que na história da Educação Física o esporte, instituído e difundido principalmente pelas escolas inglesas, foi uma resposta às necessidades emergentes da nova sociedade industrial. Forjado nessas heranças, o modelo esportivista ganha atualmente cada vez mais força, com o apoio das mídias que não cansam de mostrar exemplos de superação, de vitória e de atrelar o esporte, tanto à saúde quanto à educação.

Isso deve ser considerado no currículo, ou seja, nas atividades organizadas pela escola, pois essa visão de mundo pode e deve ser problematizada, debatida com os familiares, inclusive por que muitos deles apresentam compreensões distintas, e dialogar sobre os efeitos da competição e da valorização do desempenho exacerbada tem sobre os processos educativos, sendo responsáveis, entre outras coisas, por afastarem muitas pessoas da prática de exercícios físicos.

As falas de alguns dos familiares nos auxiliam nessa reflexão na medida em que muitos enfatizam um discurso distinto ao de promoção da saúde, ou melhor, da prevenção de doenças, bem como apresentam sugestões que ultrapassam a hegemonia de determinadas modalidades esportivas, revelando principalmente uma grande preocupação com o relacionamento entre as crianças, pois segundo um deles “é de suma importância que os professores (educadores) mesquem brincadeiras das diversas épocas”, assim como outro “ponto crucial para o bom andamento das atividades, é a participação e integração entre os

alunos”, e essas leituras de mundo, assim como as dos demais familiares, devem ser compartilhadas e dialogadas em algum momento.

Tal momento de diálogo com os familiares pode favorecer a tomadas de decisões conscientes e adoção de posturas críticas no dia-a-dia da escola por parte da equipe escolar e fora da escola, por parte dos familiares que, por exemplo, decidirão quais espaços e práticas de exercícios serão frequentadas pelas crianças. Evidentemente estamos considerando que, frente à dinâmica social atual e organização institucional escolar, pelo menos inicialmente, esses momentos não serão muitos, porém, como nos afirma Freire (1996), educar exige a convicção de que a mudança é possível, e a menor mudança no sentido desejado deve ser considerada, afinal um passo em determinada direção é sempre um passo à frente.

Quando apontamos nossa preocupação com a competição, embora no processo de intervenção essa tenha se expressado bastante através dos jogos e estivesse bastante relacionada com a questão da hegemonia esportiva, não restringimos nossas reflexões apenas a estas práticas comuns as aulas de Educação Física, pois a competição está na escola em diversos processos, como a preocupação com a nota, com o desempenho da escola nas avaliações governamentais que, aliás, só avaliam o desempenho das crianças em português e matemática, como se o conhecimento de tais áreas por si só fossem sinônimo de boa educação.

A relação entre competição e processos educativos se estabelece no jogo das relações que estabelecemos com as pessoas todos os momentos da vida, sempre que se institui a desconfiança, pois as pessoas se armam defensivamente e mantêm distância em um jogo de estratégia e interesses em que as pessoas passam a ter valor instrumental, e as decisões regidas por princípios de utilidade. De acordo com Brandão (2005b) o sentimento de medo alimenta a desconfiança que temos do/a outro/a, e torna os momentos de estar-com, que deveriam ser agradáveis e estimulantes, em um momento insuportável em que todos/as estão contra

todos/as. Isso emerge nos dados no momento que as crianças justificam a discriminação de outras durante a formação dos grupos explicando que não queriam determinadas pessoas no grupo por que além de não ajudar na lição ainda “iam levar a nota junto”, ou seja, ganhar a mesma nota que todo o grupo.

Esse é o tipo de jogo que temos vivido socialmente e que tem permeado também os processos educativos que se desenvolvem nas escolas e quando não conseguimos escapar a essa armadilha ideológica, ou entramos no jogo “[...] sofrendo por não sabermos ‘jogar com o outro’, ou estabelecendo um tipo de relação em que entramos como quem “joga” e, por tanto, tanto podemos trapacear como podemos ser trapaceados, enganados” (BRANDÃO, 2005b, p.132). E isso se reflete não apenas na relação que se estabelece entre os/as educandos/as como a anteriormente citada, tem efeitos também na relação entre educador/as e educando/a. Um bom exemplo disso pode ser observado na relação estabelecida entorno das tarefas de casa, quando nas entrevistas revelam as estratégias de “trapaça” das crianças que não faziam as que eram solicitadas na Educação Física, dedicando-se apenas as que eram referentes à sala de aula, pois uma estratégia contra essa “trapaça” era desenvolvida pela professora que enviava bilhetes aos pais e advertia as crianças sobre a possibilidade de ficarem sem frequentar a aula de Educação Física para fazerem a tarefa.

A dificuldade de escapar a essa armadilha ideológica nos fez cair em contradição algumas vezes, principalmente, com relação à questão da tarefa de casa nos momentos em que, não sabendo exatamente como agir, acabamos por atrelar a realização da atividade à atribuição de nota.

Essas contradições que se manifestam na escola por efeito das forças ideológicas também compõe os processos educativos da escola, e devem ser considerados, sobretudo porque contradizem toda a preocupação com o respeito entre as crianças demonstrada pelas pessoas durante a investigação temática realizada.

As contradições anteriormente observadas, bem como as situações que se apresentaram como divergências na categoria *Convivência em diálogo*, nos permitem compreender a preocupação dos familiares com a questão do respeito ao próximo, a influência deste no bom andamento das atividades e no desenvolvimento dos processos educativos escolares. Refletindo a partir dos aportes de Brandão (2005a) que trouxemos a este trabalho, a preocupação dos familiares com relação e integração entre as crianças durante as atividades e a qualidade da educação é de extrema, pois como vimos as situações de conflito podem nos encaminhar para uma direção contrária à convivência quando não são adequadamente abordadas, podendo favorecer inclusive com desenvolvimento ou manutenção de atitudes discriminatórias.

Entendemos que, somente em uma perspectiva competitiva de educação o esporte, como conhecemos hoje, pode ter alguma relação ou mesmo função educativa, pois o mesmo só pode contribuir com uma educação cuja responsabilização individual do fracasso pela falta de esforço e vontade própria é assumida, justificada com base no mito de uma dada igualdade de condições, e incluída nos currículos escolares. Um bom efeito desse modelo educativo pode ser percebido na fala de algumas crianças quando debatíamos sobre a dificuldade que as outras pessoas tinham em participar do jogo de basquete, elas diziam “[...] elas não jogam porque estão conversando [...] estas pessoas não querem jogar [...] as pessoas que não estavam pegando a bola não jogavam porque não queriam, pois [...] o jogo estava ali para quem quisesse jogar” (XVIII, 12d).

Esse é um dos reflexos do mito da modernidade que, de acordo com Dussel (2005b; 2012), nos permite justificar qualquer ato de violência e opressão contra nossos semelhantes culpando a própria vítima que sofre a violência, e ainda possibilita classificar tais pessoas como seres inferiores, que merecem estar onde estão por não se esforçarem o suficiente para sair de sua condição.

O mesmo discurso pode ser observado na fala da coordenadora apresentada na categoria *Comunidade escolar em diálogo*, na qual ela responsabiliza a própria família pelas dificuldades vividas na escola, como por exemplo, a questão da violência e da falta de limites em que ela diz “[...] parece que os pais não estão sabendo lidar com o problema” (VI, 1). O mesmo discurso aparece com relação à dificuldade com a realização das lições de casa, “[...] pois muitos responsáveis não olham os cadernos e nem conferem se as crianças estão fazendo os deveres” (VI, 1). O julgamento da professora da turma, com relação aos familiares, também segue a mesma linha de raciocínio, já que, segundo ela “[...] tem pais que não se importam com as crianças e não fazem com que venham para escola” (XXI, 8d). Embora acreditemos na boa intenção dessas pessoas que estão atuando na escola, não é possível responsabilizar individualmente as pessoas por um problema que é complexo, e que no contexto escolar envolve diversos grupos como diretores/as, coordenadores/as, professores/as, funcionários/as, estudantes, familiares, e fatores como as legislações e as políticas educacionais. A interação entre esses grupos, bem como uma investigação conjunta das problemáticas levantadas, podem favorecer a superação das limitações vividas e a produção de novos saberes que beneficiem o desenvolvimento das práticas educativas escolares. Isso ficou bastante evidente na questão da tarefa de casa, pois como vimos, existe um julgamento por parte da equipe escolar de que os responsáveis pelas crianças não conferem nem cobram a realização das tarefas, sem considerar o contexto destes que muitas vezes não favorece a realização de tais atitudes, pois incluem jornadas de trabalho exaustivas e outras prioridades que não permitem o acompanhamento da tarefa, motivos estes inclusive que estão presentes também no acompanhamento da tarefa por parte da escola, que no caso da Educação Física, como pode ser observado na categoria *Autonomia em diálogo*, o professor tem que aproveitar o momento do alongamento para visualizar a tarefa de algumas crianças, pois não tem tempo para acompanhar, corrigir e auxiliar nas dificuldades de todas as aproximadamente 700

crianças para quem ministra aula. Essas dificuldades, tanto do lado da escola como do lado das famílias, têm que ser expostas e dialogadas a fim de encaminhar conjuntamente uma solução viável diante da tal contexto. Nesse sentido concordamos com Freire (2001) em que devemos nos aproximar dos familiares, da comunidade, pois essas são “[...] forças com as quais se aprende para a elas poder ensinar também” (p.102).

Segundo Brandão (2005a) a escola deve ser um espaço de relacionamentos dedicados à partilha de saberes, e quase tudo o que move tais relacionamentos se funda na qualidade das emoções vividas entre as pessoas envolvidas nos momentos de relação educativa, e estas a nosso ver não devem se restringir a sala de aula. Aliás, podemos dizer que toda relação promove aprendizados, porém as que ocorrem na escola devem ter uma maior dedicação para que sejam intencionalmente e essencialmente educativas, inclusive as estabelecidas entre equipe escolar e familiares. Para o citado autor:

Uma grande parcela do que chamamos de “problemas de aprendizagem”, “questões de indisciplina” ou “bloqueio ao crescimento” é, antes de tudo, algo relativo à ausência do amor no espaço da convivência. Sua ausência ou à desproporção entre a emoção do amor e das ações interativas derivadas dele e a predominância de afetos e motivações regidos pelo interesse utilitário e a competição (BRANDÃO, 2005a, p.98).

No mesmo sentido, o autor nos lembra de que quando saímos da escola o que recordamos dela são situações do dia-a-dia da vida de estudante que refletem sempre as emoções sentidas, pois segundo ele os “saberes, nós os esquecemos, os gestos, nunca” (p.136). Durante a entrevista com as crianças eu as questionei diversas vezes tentando recordar com elas os assuntos que estávamos estudando, em suas respostas a maioria delas citaram alguns dos jogos vivenciados, porém não lembraram os motivos que nos levaram a realizá-los e nem citaram nenhum conhecimento técnico ou conceitual atrelado a tais atividades. O interessante é que, durante a mesma entrevista, os momentos de divisão dos grupos, aqueles repletos de conflitos e geradores de emoções, sendo estas últimas muitas

vezes desagradáveis, marcaram as crianças e foram lembradas com riqueza de detalhes como se estivesse ocorrido há pouco.

A partir disso, e das diversas outras situações que descrevemos na categoria *Convivência em diálogo*, entendemos que as atividades geradoras realizadas durante a intervenção trazem algumas contribuições para refletirmos sobre como lidar com as emoções nas aulas de Educação Física. Dessas atividades geradoras que visavam, principalmente, o exercício da autonomia, emergiram diversos conflitos e estes geraram diversos sentimentos e emoções no processo de conviver com as outras pessoas. Em nosso entender, problematizar essas emoções com as crianças, favoreceu o estabelecimento de um tipo de interação positiva entre as pessoas a partir das situações de conflito, ou seja, possibilitou iniciar um processo de construção de um tempo-espço que privilegiasse a participação de todas, lembrando que, segundo Boff (2006), a participação é o passo inaugural do aprendizado da convivência. Acreditamos nisso como um ponto de contribuição da intervenção devido à observação de pequenas mudanças nas atitudes de algumas crianças durante as atividades, adotando posturas mais solidárias e cooperativas, tal como pudemos observar na categoria *Convivência em diálogo*, nos fragmentos dos diários e na entrevista com o professor.

Essas atividades favorecedoras de exercício da autonomia também revelaram pontos limitantes da intervenção realizada. Um dos fatores limitantes que devemos considerar foi levantado pelo próprio professor da turma, que expõe sua preocupação com o pouco tempo que é destinado às aulas de Educação Física e o grande número de turmas e de estudantes por turma, pois segundo ele, isso implica em gerenciar um grande número de conflitos, o que elimina o tempo para realização de atividades como a vivência de jogos e brincadeiras, bem como os aprofundamentos técnicos também necessários à apropriação de determinadas práticas ou exercícios físicos. O professor afirma que, no dia a dia, com tantas turmas, a estrutura escolar leva a atitudes autoritárias para o controle das situações de conflito, pois caso

contrário, frente à realidade social opressora que vivemos, passaria todas as aulas de Educação Física solucionando conflitos, e, às vezes, segundo o professor, o objetivo tem que ser o movimento mesmo, tal como aprender a dar o toque na bola para poder jogar. É necessário cuidar para manter um equilíbrio entre essas dimensões durante as aulas, considerando que a estrutura tende a condicionar o relacionamento entre as pessoas, induzindo-as ao estabelecimento de relações utilitárias, guiadas por uma racionalização instrumental do mundo.

Outro ponto bastante significativo a ser considerado é que, embora a divisão de grupos nem sempre objetivasse a formação de equipes para realização de algum jogo, sempre que a atividade envolvia algum jogo os conflitos se acentuavam, e embora a problematização destes possa trazer efeitos positivos, ao final da intervenção, começamos a perceber que os esportes hegemônicos, que foi uma expectativa das crianças que buscamos atender, mesmo quando abordado em uma perspectiva não centrada na competição, não eram a melhor opção, pois geravam um número muito grande de conflitos e uma grande exposição das crianças a emoções que não favoreciam ao estabelecimento de convivência, além do que percebemos durante o processo de análise dos dados que essa expectativa com relação aos esportes não representava efetivamente a maioria das crianças.

Isso ficou ainda mais evidente no momento de análise, pois, mais afastados do fenômeno, pudemos observá-lo atentamente e notamos que, durante os diálogos realizados com a turma em busca de sugestões temáticas, foram principalmente as crianças que apresentavam alguma afinidade e também habilidade com os esportes hegemônicos que falaram. Deste modo, as crianças mais marginalizadas nessas atividades, por estarem adaptadas a isso, nem se quer se pronunciaram nos momentos de sugestões e nós só notamos isso após o final das atividades da intervenção. Coincidentemente, o grupo de crianças que direcionou a maioria das sugestões era composto, em grande parte, pelas mesmas crianças que

o professor Nenê se referiu em um dos trechos citados na apresentação das categorias, quando demonstrou certa surpresa ao perceber que um pequeno grupo de crianças conseguia direcionar quase tudo que ocorria nas aulas de acordo os interesses pessoais do grupo.

Entendemos que o estabelecimento de empatia e confiança seja fundamental para o diálogo, e que esta confiança não se estabeleceu em grande profundidade no processo de intervenção, pois romper com a desconfiança que temos aprendido socialmente leva bastante tempo e dedicação, até porque “[...] os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas” (FREIRE, 2001, p.102). E nesse sentido foi possível observar que algumas crianças da turma já haviam aprendido com a ajuda da escola o jogo de interesses, enquanto outras se silenciavam durante as aulas.

Essas crianças silenciadas tiveram destaques de sucesso principalmente durante a realização de jogos, como o *My God*, ou mesmo esportes, como a bocha, pouco conhecidos e que em muitos casos desagradaram o restante da turma que não se deram tão bem como de costume. Isso contribui com reflexões que nos levam a entender a necessidade de selecionar atividades diferenciadas, algo também comentado pelos familiares, para promover o sucesso a mais pessoas, a fim de possibilitar participação das crianças que estão marginalizadas nas aulas com intuito de que estas saiam do silêncio, apresentem seu ponto de vista divergente e fundamental ao processo de partilha de saberes e à superação das relações de poder e opressão que se estabelecem nas aulas. No entanto, escutar essas crianças exige de nós educadores e educadoras, além do compromisso, muita sensibilidade e atenção.

Quando dizemos que tais crianças devem sair do silêncio, não propomos que o façam para entrar no jogo de interesses que manipula as pessoas, e sim no sentido de estejam preparadas para, no do jogo das diferenças, participar da construção de suas regras que “[...] são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentaram o gosto

amargo da discriminação e do preconceito no interior da sociedade em que vivem” (GONÇALVES; SILVA, 1998, p.11).

Enquanto pessoas estão silenciadas significa que a confiança não está completamente estabelecida e o diálogo também não. Essa também foi uma situação vivenciada na conversa com os familiares, poucos falaram conosco na primeira reunião, aliás, poucos compareceram a reunião indicando uma relação pouco íntima entre eles e a escola, de acordo com que observamos nos diários sobre o processo de organização da reunião na escola. Entendemos que o processo de estabelecimento de confiança é muito lento diante da enorme desconfiança que aprendemos diariamente, porém algumas atividades da intervenção apresentaram contribuições e destacaram a importância desse processo. E nesse sentido destacamos o esforço em romper com as desconfianças que nos permitiu nossa aproximação com os familiares, a qual possibilitou o desenvolvimento de algumas das atividades mais significativas da intervenção, que, orientada pelo pai de um estudante, estiveram relacionadas com a visita à cancha de bocha.

Infelizmente também tivemos pontos limitantes nessa aproximação, e a questão do tempo também exerceu bastante influência nessa aproximação, a estrutura escolar dedica pouco tempo a esse tipo de encontro, os familiares também diante dos compromissos profissionais e de outras prioridades que elencam no dia-a-dia, além do que o professor de Educação Física que deseje o contato com os familiares de todas as crianças da escola, dificilmente o conseguirá nas reuniões de pais e mestres, pois não terá tempo suficiente durante a reunião para conversar em todas as classes para quem ministra aulas, isso exige uma organização escolar distinta e, sobretudo, um comprometimento de mais pessoas envolvidas no contexto.

Outro ponto limitante que se refere à falta de confiança que influenciou bastante o processo de intervenção revelou-se pelo não estabelecimento de um diálogo para solucionar a

questão, apontadas pelas funcionárias da escola e sentida por nós durante as aulas, que se referia a não realização das tarefas. Superamos um pouco tal dificuldade no momento em que realizamos a entrevista com as crianças, porém isso pouco nos auxiliou no processo de intervenção em si, pois o mesmo já havia se encerrado. Na entrevista, as informações fornecidas pelas crianças trazem, além de alguns fatores motivadores que podem ser observados pelo educador ao organizar e definir as tarefas, elementos que demonstram a importância dos familiares na realização das tarefas, no entanto, não estabelecemos nenhum contato com os familiares nem com a equipe escolar na tentativa de buscar soluções conjuntas para avaliar qual o melhor sentido para as tarefas, nem mesmo a melhor maneira de organizá-las na rotina escolar.

O diálogo realizado com os familiares no processo de investigação temática também teve suas limitações, pois frente à necessidade contextual foi realizado com a maioria dos familiares por meio de uma carta. Isso inviabilizou um processo de problematização entre os familiares e, entre estes e os educadores, que dialogando sobre o que esperar e cobrar da escola e das aulas de Educação Física poderiam contribuir delimitando possibilidades de ação conjunta, o que seria uma efetiva investigação conjunta, promotora de conscientização.

Quanto ao estabelecimento de diálogo professor-pesquisador, podemos dizer que foi fundado em uma efetiva confiança, confiança esta que é externa ao espaço escolar e vem de um convívio de muitos anos de amizade. Essa relação há muito tempo possibilita grandes aprendizados a nós dois, pois estamos envolvidos em uma busca comum para melhorar o desenvolvimento de nossas aulas de Educação Física, tanto que um dos pais ao conhecer as atividades que havíamos realizado em parceria ainda antes da intervenção disse: “no meu tempo Educação Física era Educação Física mesmo, hoje parece que é diferente”, o que indica que temos conseguido minimamente romper com o conceito de Educação Física, historicamente forjado, e do qual discordamos.

É dessa necessidade de convivência e diálogo entre as pessoas para superação das dificuldades que surge a última categoria tratada neste estudo, *comunidade escolar em diálogo*, cujo conceito de comunidade que adotamos advém dessa necessária, porém nem sempre estabelecida, convivência, que por ser comunitária é também humanizadora. Recordamos que ao observarmos um coletivo de pessoas podemos ver uma comunidade ou um simples agrupamento, e no último caso o princípio regente das relações é o do “cada um por si Deus por todos” (CORTELLA, 2012). A preocupação demonstrada no discurso das pessoas envolvidas durante o processo de investigação temática diverge deste princípio quando enfatiza a necessidade do respeito nas relações, no entanto, isso ainda não constitui esse grupo de pessoas em uma comunidade como a concebemos neste estudo. A falta de uma ação conjunta organizada contribui, mesmo que indeliberadamente, para a situação de manutenção da realidade que sublinham querer superar, revelando uma atitude contraditória frente aos interesses manifestados.

No sentido da transformação da escola em uma *comunidade aprendente* a intervenção também trouxe algumas contribuições. Lembramos com Boff (2006) e também com Cortella (2012) que a vida em comunidade exige o exercício da convivência, exercício este que deve fazer parte de nosso dia-a-dia, desde as atitudes mais corriqueiras como as que compõem nosso local de trabalho, nossa casa, até as mais abrangentes que envolvem o bairro, cidade etc. Acreditamos que a intervenção tenha possibilitado a ampliação das situações do exercício democrático dentro da escola, embora tais mudanças, em prol de uma vida mais comunitária do espaço escolar, não tenham se tornado permanentes, elas indicam a possibilidade de serem realizadas e ampliadas.

Segundo Cortella (2012) para retomar o princípio comunitário do dia-a-dia é fundamental resgatar a ideia da vida na praça, “[...] da assembleia, da vida pública, em vez do fechado na vida privada”. Bauman (2003) também traz contribuições no mesmo sentido

quando afirma que na sociedade líquida as “ruas inseguras” mantêm as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da procura da arte e habilidades necessárias para participar da vida pública” (p.105). Tocamos nesse assunto, pois as crianças demonstraram, em diversos momentos, a necessidade desse convívio público, da praça, do estar com os/as outros/as. Quanto menor eram os sinais de controle e determinação das situações no espaço escolar, mais atitudes de cooperação, solidariedade e amizade emergiam do contato entre as crianças e da possibilidade de brincar umas com as outras. O medo, a insegurança, tem levado as pessoas a restringirem suas vidas aos condomínios cercados, ao isolamento nas casas e apartamentos, e a falta de convívio entre as crianças em espaços em que não estejam sob o total controle dos adultos tem dificultado o aprendizado da convivência. O melhor exemplo disso foi o momento de convívio na praça, fora da escola e incomum a rotina escolar, pois nele as crianças conviveram de forma muito mais positiva do que em qualquer outro momento observado dentro da rotina escolar.

A necessidade desse convívio também foi expressa pelas crianças, mais especificamente, por Cristiano Ronaldo que sentia falta de ter, dentro da escola, com seus colegas de turma, a oportunidade que tinha de convívio com os seus colegas no jogo de futebol que frequentava em horário contrário ao das aulas. O futebol, na experiência desse garoto era um momento de comunhão, de congregação entre amigos que se reuniam entorno do interesse comum de jogar bola. Entretanto, só chegamos a esse entendimento a partir da entrevista que, por não ter feito parte do processo de intervenção, foi realizada em um tempo-espaço distinto dos da situação de aula, assim a relação estabelecida entre mim e as crianças também foi bastante distinta e permitiu, com maior facilidade, o estabelecimento da confiança necessária para que o garoto se expressasse e eu conseguisse compreendê-lo com clareza. No sentido contrário ao expressado pelo citado garoto encontra-se a fala de um pai que comenta

ser importante a realização de atividades distintas do futebol para motivar seu filho, que não gosta de tal prática, a participar das aulas.

Esses saberes de experiência têm que ser considerados durante as atividades educativas realizadas na escola, e embora tenhamos avançado no sentido do reconhecimento e valorização desses saberes nas atividades da intervenção, quando proporcionávamos momentos de criação de jogos e também de problematizações que exigiam que as crianças recorressem a tais saberes, nem sempre conseguíamos avançar para além deles, aliás, foram bastante tímidos os avanços observados, e esses se refletiram principalmente em mudanças na atitude de algumas crianças em alguns momentos da organização das equipes, até porque a maior parte do tempo foi sobre tais atividades que tivemos que nos debruçar. O saber de experiência dos familiares e funcionárias/o da escola também foi considerado, porém diante das dificuldades de se estabelecer um diálogo contínuo com estes dentro da atual estrutura escolar, estes saberes tiveram influência apenas na determinação dos temas geradores, sem qualquer possibilidade de ampliação destes em momentos de partilha de experiências entre os membros da comunidade escolar. A mais significativa exceção foi a participação bastante engajada de um dos pais, com o qual nós e as crianças tivemos o prazer de aprender muitas coisas sobre o jogo de bocha, e a oportunidade de conhecer um atleta dessa modalidade, e descobrir que apesar de pouco difundida ela possui muitos adeptos na cidade.

O grande desafio que temos é o de aprofundarmos nesses saberes, buscar em seu espaço de origem a inspiração para nos auxiliar no trabalho pedagógico da escola, pois são esses saberes que nutrem a resistência das crianças ao processo de adaptação imposto pela atual concepção de currículo escolar, são esses saberes que as fazem sentir que há algo de errado naquele espaço e a resistir intuitivamente a toda opressão exercida por ele, seja não realizando as tarefas ou realizando as que têm maior cobrança, seja atuando para agradar ou para desagradar os/as professores/as, seja estabelecendo uma convivência e cooperação

“secreta” sempre que possível, mesmo que em pequenos grupos e em poucos momentos, nesse espaço de controle que acirra a competição e concorrência entre as pessoas.

No entanto essa resistência, que estamos chamando de intuitiva, muitas vezes entendida como pura rebeldia, não se efetiva em luta se deixada a si mesma, pois:

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência [...] se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutivas (FREIRE, 2005a, p.176).

E de acordo com Freire (2005a) é comum, e isso é facilmente observável dentre as de maior sucesso na escola, que as crianças descubram rapidamente que para conquistar alguma satisfação, devem adaptar-se ao que está estabelecido. E essa adaptação é tão forte que até as próprias crianças se ressentem quando uma nota é atribuída “injustamente” a quem não fez por merecer, como exemplificamos anteriormente, ao apresentarmos as justificativas de algumas crianças para não querer determinadas pessoas no grupo.

Gostaríamos de esclarecer que as limitações por nós encontradas e que apontamos aqui não impedem a realização de um trabalho na perspectiva proposta, elas são inerentes ao processo dialógico que nos põe a pensar e repensar constantemente a prática. Essas situações, longe de inviabilizar o trabalho pedagógico na perspectiva assumida, nos indicam o próximo passo a ser dado, desocultam o inédito viável e nos dão uma direção. O que ocorre muitas vezes é que nos depararmos com situações-limite que momentaneamente não conseguimos superar, e que exigem uma paciência impaciente, criatividade e ajuda de outras pessoas para analisar o contexto em busca de possibilidades para alcançar o inédito viável.

Como última consideração, porém sem qualquer pretensão de conclusão, destaco o que de mais significativo desvelou-se nesse estudo, a *transcomunidade*, que é a interseção entre diversas comunidades que se dá por meio de pessoas que delas participam. Praticamente ao final do processo de coleta de dados senti falta de registros em que constassem os diversos

diálogos que tive com o professor Nenê no decorrer do processo de inserção e intervenção, pois sentia que estes poderiam contribuir muito para a pesquisa. No entanto, ao tentar sistematizar uma forma de registro para tais situações, notei que tais diálogos ocorriam em tantos momentos de nossa convivência, e até por conta deles, que não consegui materializar tais registros. Conversávamos sobre a organização das atividades, dificuldades e também sucesso destas em churrascos, passeios de bicicleta, festas, congressos, viagens e desses momentos participavam também outras pessoas, algumas dessas profissionalmente educadoras, que também dialogavam conosco sobre o assunto, porém não só sobre ele, pois este era apenas um entre tantos outros assuntos. Essas interações estabelecidas no grupo de pessoas anteriormente citadas têm reflexos na fala do professor Nenê na categoria *Comunidade escolar em diálogo*, quando o mesmo valoriza a troca de experiências com as pessoas da universidade que frequentam a escola, porém estas pessoas, em grande parte, só se dirigem à escola em que ele atua por conta do convívio estabelecido em outros tempos e espaços, inclusive os não-acadêmicos.

Ao pensar sobre isso percebi o quanto os momentos vividos com esse grupo de pessoas foram fundamentais para minha formação de educador, e como essas experiências compartilhadas, e não necessariamente acadêmicas, interferiram no desenvolvimento de minha prática como profissional dentro da escola. Aliás, penso que sem essa possibilidade de convívio, de comunhão, seria impossível suportar as experiências que vivemos nos espaços de opressão, tal qual por vezes é o tempo-espaço escolar.

No sentido de contribuir com essas reflexões recorro a experiência do garoto com o futebol, tão boa que queria vivê-la na escola, e também a do outro garoto que foi citada pelo pai e que sua experiência com o futebol não pareceu tão agradável, e por isso também não quer repeti-la na escola. Essas experiências, assim como as vividas por mim e também pelo professor Nenê que se originam em outros espaços, estão presentes no espaço escolar e

precisam ser interligadas. Precisamos ampliar o diálogo e centrá-lo “[...] na busca do diferente e até mesmo do divergente. Buscar os significados daquilo que, por poder ser multiplamente compreendido, pode justamente ser partilhado” (BRANDÃO, 2005a, p.142). Precisamos aprofundar nossas relações com as pessoas que compõem o espaço escolar, pois somente poderemos compreender a complexidade deste contexto quando partilharmos comunitariamente a busca dessa compreensão.

A nossa experiência de viver em *transcomunidade* é fundamental, pois quando não conseguimos estabelecer a convivência em alguns dos espaços que frequentamos, recorremos ao apoio das outras comunidades de que participamos em outros tempos-espaços e que sabemos que podemos confiar, tentamos levar conosco as boas experiências vividas em distintos grupos para suportar e superar o dia-a-dia nos espaços de interação onde impera a desconfiança, afinal é a vivência de boas experiências que nos dão esperanças para acreditar que mudar é possível, que o que estamos vivendo e sentindo pode ser diferente, e que na verdade a escola e o mundo podem ser lugares para conviver.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Comunidade. In: _____. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.167.

ARRUDA, Marcos. Globalização e desenvolvimento comunitário autogestionário. In: ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do sul**. Petrópolis: Vozes, p.159-185, 2000.

AMARAL, Débora. M. do. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo**. 2010. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ARAGÃO, Marta G. S.; PERNAMBUCO, Marta M. Emergencia disciplinar: cuando los saberes dialogan. **Revista Consentido**, Popayán, v.1, n.1, p.149-153, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 141p.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educação Física y Deportes** (Revista Digital). Buenos Aires, v.10, n.91, p. 1-7, 2005. Disponível em: < www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>. Acesso em: 28 mai. De 2012.

_____. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991. 185p.

BERGAMASHI, Maria Ap. **Nhembo e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1999. 120p.

BICUDO, Maria A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H.C. (orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, p.15-22. 1997.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Notas de Campo. In: _____. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994, p.149-175.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. II: convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006. 126p.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. II: convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006. 126p.

_____. **Ética e eco-espiritualidade**. Campinas: Versus Editora, 2003. 203p.

_____. **Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos?** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 127p.

BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Número especial - 20 anos CBCE, p.12-18, set. 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Papyrus, 2005a, 224p.

_____. A mente e o coração, a confiança e o diálogo: por uma ética da partilha do sentido e do afeto na educação. In: _____. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005b. p.123-151.

_____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. p.83-92.

BRASIL, Isabella B. G.; CORRÊA, Denise A. Planejamento participativo na educação física: analisando uma proposta no ensino fundamental. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. v. X. p.7619 – 7630.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012. 136p.

CARMO, Clayton da S. **Educação física escolar no ensino fundamental: ampliando as possibilidades de participação**. 2008, 42p. (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização) – Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CARMO, Clayton da S.; SOUZA, Paulo. C. A. de; LEMOS, Fábio. R. M. Reflexões sobre educação escolar fundamentada no diálogo. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, Año 15, N° 148, p.00-00, Setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/reflexoes-sobre-educacao-escolar-fundamentada-no-dialogo.htm>>. Acesso em: 25 set. 2010.

CARREIRA FILHO, Daniel. Educação Física Escolar: sobre o “tecer indispensável da rede”. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (orgs). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, p. 09-16, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3 ed. Campinas: Papiros, 1991. 225p.

CHERFEM, Carolina. O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CORTELLA, Mario S. **Mario Sergio Cortella, filósofo e educador (2): entrevista concedida ao programa É Notícia em 15 de dez. 2012. (20min.)**. Disponível em: <<http://www.redetv.com.br/Video.aspx?113,24,308984,jornalismo,redetvi-noticias,mario-sergio-cortella-filosofo-e-educador-2>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 672p.

_____. «Estado de Guerra» permanente y razón cínica: John Locke. In: _____. **Materiales para una política de la liberación**. Madrid: Plaza y Valdez, p. 275-292, 2007.

_____. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México City: UAM, 2005a. 13p.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. p. 55-70, 2005b.

_____. A Pedagógica Latino-americana (a Antropológica II). In: _____. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p. 153-281. (s/d).

_____. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5 ed. Colômbia: Editorial Nueva América. Colômbia, 1995. 308p.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 105p.

FARRET, Rafael L.; PINTO, Simone R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**. v.12, n.23, jul.-dez. 2011, p. 30-42.

FINI, Maria I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H.C. (orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2 Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, p.23-33. 1997.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. In: FIORI, E. M. **Texto escolhidos: v. 2: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, p.65-82, 1991a.

_____. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani M. **Texto escolhidos: v. 2: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, p.83-88, 1991b.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a. 196p.

_____. Entrevistas. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Poto Alegre: Artmed, 143-163, 2009b.

FREIRE, João B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... In: MOREIRA, Wagner W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, p.109-122, 1993.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. 216p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. 245p.

_____. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005c. 144p.

_____. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119p.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 136p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 158p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 9-15, 1999.

GAIO, Roberta; PORTO, Eline. Educação Física e pedagogia dialógica do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A.(Org) **Educação Física:** cultura e sociedade. Campinas: Papyrus, p. 09-24, 2006.

GALEANO, Eduardo H. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2011. 371p.

_____. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2010. 400p.

GHIRALDELI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988. 64p.

GOMES, Nilma L. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela M. B. B. de, SANTANA, Moisés de M. (orgs). **Kulé Kulé – Educação e identidade negra.** Maceió: ADUFAL, p.8-18, 2005.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 118 p.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e Educação Física Escolar. In: CORREIA, W. R. CARREIRA FILHO (org). **Educação física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: Editora CRV. p.49-68, 2010.

_____. **Cultura corporal:** alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 39p.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N.S.; COUTO, Yara A. A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência.** Santo André, n. 12, p.23-37, jul-dez., 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, p. 455-491, 2010.

HURTADO-HERRERA, Deibar R. Algunas consideraciones ante la emergencia de programas de formación avanzada en motricidad humana. **Revista Consentido,** Popayán, v.1, n.1, p.63-72, 2005.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 192p.

JARES, Xesús R. Conceito de conflito. In:_____. **Educação para paz:** sua teoria e sua prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.132-142.

JOLY, Maria C. L. **Convivência em uma orquestra comunitária:** um olhar para os processos educativos. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

LEMOS, Fábio R. M. Educação física escolar e currículo: ênfase nos processos educativos? In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar / V ShotoWorkshop, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH/UFSCar, 2009, p.386-398.

LIMA, Ivan. G. de. **Educação física na escola pública:** explorando uma prática pedagógica dialogada. Dissertação (mestrado) – UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde, 2009.

MACHADO, Ozeneide V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H.C. (orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p.15-22.

MACHADO, Rita de C. de F. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.53-54.

MANGONI, José A. **Violência e idolatria no cristianismo:** uma leitura da invasão cristã européia a partir da crítica da religião de Feuerbach e da concepção bíblica de Deus. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MERTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005. 110p.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e mente:** bases para a renovação e transformação da educação física. 10ª Ed. Campinas: Papyrus, 1992. 96p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 662p.

_____. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. 392p.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003. 111 p.

OLIVEIRA, Glaurea N. B. de. **Educação física escolar e autonomia:** a prática pedagógica sob a perspectiva freireana. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Maria W. de; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais:

reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009.

OLIVEIRA, Maria W. de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 79, set/dez, 2009, p. 309-321.

OSTROWER, Fayga. **A Intuição, a criação e a beleza**: depoimento de Fayga Ostrower não incluído no filme *Janela da Alma*. 2001. (9min.). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY>. Acesso em: 06 dez. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Journal of World-Systems Research**. Santa Cruz/California, v.6, n.2, Summer/Fall 2000. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. p. 342-386, 2000. Disponível em: <<http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijsano.pdf>>. Acesso em: 03/05/2012.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.227-278.

RIBEIRO, Darcy. **O provo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 476p.

RODRIGUES, Alba Y. C.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Vivências lúdicas na educação física escolar em uma perspectiva dialógica. In: VII Colóquio Internacional Paulo Freire – Paulo Freire: contribuição para a educação e cultura popular. 2010, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire/ UFPE, 2010. p.1-9.

PASSOS, Luiz A. Tema gerador. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.388-390.

PEREIRA, Ana M. **Motricidade humana**: a complexidade e a práxis educativa. 2006. 383f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Departamento de Ciências do Desporto, Universidade Beira Interior, Covilhã – Portugal, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W.; PEREIRA, Edir A. D. De América Latina, de Abya Yala, de América Mestiça, de América Criolla e de suas contradições. **América Latina em Movimento**. s/p., 2009. Disponível em: <<http://alainet.org/active/33221&lang=pt>>. Acesso em: 24 abr. de 2012.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma. **Criação audiovisual na convivência dialógica me um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RIIMH - 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 em Motricidad Humana.

Integração. n°46, p. 247-262, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/247_46.pdf>. Acessado em: 30 abr. de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp:** documento básico. São Paulo: SEE, 2009. 174 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I. São Paulo: FDE, 2008. 31p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007. 104p.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 109-110, 2010.

SÉRGIO, Manuel. **Algumas teses sobre o desporto.** 4 ed. Lisboa: Compendium, 2010. 101p.

_____. Críticas á Ciência da Motricidade Humana. In: SÉRGIO, Manuel. et al. **Motricidad Humana:** una mirada retrospectiva. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber, 2009a, p. 31-56.

_____. Motricidade humana. In: _____. **Filosofia do futebol.** Lisboa: Prime Books, 2009b, p.101-104.

_____. **Para um novo paradigma do saber e... do ser.** Coimbra: Ariadne. 2005. 110p.

_____. **Um corte epistemológico:** da educação física à motricidade humana. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 280p.

_____. **Textos insólitos.** Lisboa: Instituto Piaget. 2007. 76p.

_____. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et al. O sentido e a acção. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p.11-30.

_____. **Epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1996. 206p.

_____. A ciência da motricidade humana e a sua lógica do social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V.17, n.3, p. 252-259, 1996b.

_____. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: DE MARCO, Ademir. (org). **Pensando a educação motora.** Campinas: Papirus, 1995, p.159-172.

_____. Para uma epistemologia da motricidade humana. 2ªed. Lisboa: Compendium, 1994. 175p.

_____. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** 2ªed. Campinas: Papirus, 1991. 104p.

SÉRGIO, Manuel; TORO, Sergio. La motricidade humana, un corte epistemológico de la educación física. **Revista Consentido**, Popayán, v.1, n.1, p.101-109, 2005

SILVA, Sheila a. dos S. Libertad y autonomía cómo valores guía de los programas para el desarrollo de la motricidad humana. **Revista Consentido**, Popayán, v.1, n.1, p.139-147, 2005.

SIQUEIRA, Cristiano T. de. **Construção de saberes, criação de fazeres**: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOARES, Carmen L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994. 168p.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.

SOUZA, José A. de (Coord). **Motrisofia**: homenagem a Manuel Sérgio. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

TEDLA, Elleni. **Sankofa**: african thought and education. New York: Peter Lang, 1995. 236p.

TORO, Sergio. Conhecimento desde uma mirada latina ou crítica. In: SÉRGIO, Manuel. et al. **Motricidad Humana**: una mirada retrospectiva. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber, p. 111-130, 2009.

TRIGO, Eugenia. Motricidade e Vida. In: SÉRGIO, Manuel. et al. **Motricidad humana**: una mirada retrospectiva. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber, 2009, p.57-92.

_____. Ciencia encarnada. **Revista Consentido**, Popayán, v.1, n.1, p.39-54, 2005.

TUBINO, Manoel. **As teorias da educação física e do esporte**: Uma abordagem epistemológica. São Paulo: Manole, 2002. 67 p.

Apêndices

Apêndice 1: Diários de campo

Diário de campo I

Dia 16/08/2011 das 17:00 às 17:40.

Reunião com pais mães e responsáveis.

Cheguei à escola às 17h como havia combinado com o professor Nenê, o mesmo ainda não estava na escola, então fiquei aguardado na entrada da mesma até que chegasse. Enquanto isso, os pais, mães e demais responsáveis pelas crianças que iam chegando entravam na escola e ficavam aguardando na porta do prédio, alguns aguardavam no portão. Uma funcionária da escola veio até a porta e pediu para que os pais esperassem fora do prédio até que as crianças que estavam tendo aula saíssem e, assim que isso ocorresse, poderiam entrar e se dirigirem para as salas de aula onde estudam seus filhos, nas quais ocorreriam as reuniões de pais e mestres do bimestre. Tal reunião foi realizada no período contrário, pois a turma em questão estuda no período da manhã, diferentemente do modo que ocorreu no bimestre anterior em que iniciei minha inserção na escola. O professor Nenê chegou por volta das 17:05.

Acompanhei-o até a sala onde seria realizada a reunião da turma que optamos em realizar a intervenção, onde ele avisou a professora responsável por tal turma que logo iríamos conversar com os pais para apresentar o processo de inserção feito no bimestre anterior, a proposta de estudo, iniciar o levantamento do tema gerador, bem como a exposição e esclarecimento de dúvidas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme já havíamos combinado. Fomos pegar o projetor multimídia e o notebook, pois iríamos fazer uma pequena apresentação das atividades realizadas no bimestre anterior, com algumas fotos e trechos de textos produzidos pelas crianças nas aulas (1-C).

Chegamos a sala com os equipamentos e, enquanto a professora começava a reunião, ligávamos o equipamento. Havia doze responsáveis presentes e duas alunas que acompanhavam suas mães. Terminada a fala da professora o professor Nenê disse aos pais que apresentaríamos um vídeo breve para ilustrar o trabalho realizado com as crianças no bimestre anterior. Disse também que ele e eu continuaríamos a desenvolver trabalhos semelhantes com as crianças, pois eu estava cursando mestrado e realizaria atividades junto com ele visando pesquisa sobre Educação Física Escolar, e que, para realizar esta pesquisa, seria necessária a autorização deles (2-C). Eu disse aos presentes que aquela apresentação mostrava o tipo de utilização que fazemos dos dados da pesquisa, em congressos e eventos científicos, principalmente nas áreas de Educação e Educação Física.

Iniciamos a apresentação. Nenê disse que o tema estudado no bimestre anterior foi a cultura indígena e que para isso, entre outras coisas, utilizou um vídeo sobre os jogos e brincadeiras do povo Kalapalo, editado pelo SESC, e que iria exibir um pequeno trecho do mesmo. Passamos um trecho de aproximadamente 4min, o qual mostrou um pouco da cultura da referida etnia. Após este, Nenê disse que iria passar uma das brincadeiras presentes nesse vídeo. Exibimos um trecho da brincadeira *Itó Hugué* e na sequência um vídeo das crianças em aula fazendo a citada brincadeira. Posteriormente, mostramos fotos paralelas que mostravam,

de um lado, os indígenas fazendo as brincadeiras e, de outro, as crianças fazendo a mesma brincadeira em aula. Foram mostradas também fotos da visita de dois estudantes indígenas do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, que ocorreu em uma das aulas programadas pelo professor e trechos escritos pelas crianças em forma de cartas para serem entregues aos respectivos estudantes com as impressões que tiveram da conversa com eles (3-C).

Dissemos que era este tipo de divulgação que fazíamos com os dados da pesquisa. Nenê complementou dizendo que é importante divulgar este tipo de trabalho para que outras pessoas que tenham interesse possam desenvolver trabalhos semelhantes, porém sem a autorização não é possível.

Comentei que a intenção desta pesquisa era desenvolver temas e conteúdos, selecionados coletivamente, nas aulas de Educação Física e, para isso, precisávamos de sugestões deles sobre temas e conteúdos a serem trabalhados e que autorizassem a participação das crianças. Nenê distribuiu os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido enquanto eu explicava como deveria ser preenchido, caso autorizassem a participação das crianças. Os presentes foram recebendo e lendo os termos. Expliquei mais detalhadamente a pesquisa, dizendo que eu iria solicitar sugestões também das crianças e dos funcionários da escola para determinar o tema e as atividades a serem realizadas nas aulas.

Solicitei aos responsáveis às sugestões que tinham para temas que achavam interessantes de serem abordados com as crianças na série em questão. As pessoas não se manifestaram e, após alguns segundos de silêncio, eu disse que poderia ser qualquer tipo de tema que acreditassem ser importantes de serem trabalhados na escola e exemplifiquei com a apresentação realizada dizendo que o tema foi cultura indígena e que as atividades usadas foram jogos, brincadeiras e diálogo com estudantes indígenas da UFSCar.

Nenê sugeriu que, se preferissem, poderiam entregar por escrito e para isso tínhamos papel e caneta caso alguém quisesse, mas ninguém se manifestou (4-C). Perguntei a professora se ela ainda tinha algo para conversar e a mesma respondeu que sim, mas que eu poderia continuar. Então disse a ela que poderia continuar, pois eu falaria com os responsáveis particularmente. Disse que passaria de mesa em mesa para conversar, enquanto ela terminava a reunião. Quando passava nas carteiras muitos perguntavam se poderiam levar para casa o termo e depois enviar, respondi positivamente. Disse a todos que não eram obrigados a assinar. Disse também que poderiam levar para pensar e depois enviar.

O primeiro pai que conversei disse que iria enviar o termo pela criança depois, disse que tudo bem e solicitei sugestões de temas. O mesmo disse “no meu tempo Educação Física era Educação Física mesmo, hoje parece que é diferente”. Disse também que achava importante a prática de atividade física para que as crianças entendam que é benefício para o corpo e que achava que tinha que ter exercícios. Complementou que, no tempo dele, eles corriam, faziam exercícios de peito ao solo e achava importante fazer bastante exercício, pois as crianças ficam obesas ainda pequenas. Disse também que achava que era isso, mas que nem sabia o que era feito na escola e que não sabia se estava certo. Eu disse a ele que não tem certo ou errado e que eram sugestões e todas seriam consideradas e que tudo dependeria da conversa com o restante das pessoas.

Na sequência foi uma mãe que tirou algumas dúvidas sobre o preenchimento do termo e, quando questionada sobre o tema, a mãe disse que achava importante que as crianças aprendessem a não falar palavrão e a ter disciplina e corrigiu dizendo que não era bem isso, e

que o que ela queria dizer era que as crianças tinham que aprender a ter paciência, pois a filha dela não tem. Disse que em sua casa tudo tem que ser do jeito da menina e, caso não seja, ela briga e vira a cara e não tem paciência com nada e não sabe esperar. Agradei e fui para outra mesa na qual outra mãe tirou dúvidas sobre como preencher o termo e disse não ter nenhuma sugestão e que levaria o termo para casa. Disse a ela que tudo bem e que caso tenha alguma ideia de tema em sua casa poderia mandar por escrito pela aluna junto ao termo.

Outra mãe disse que também iria levar o termo e que não tinha nenhuma sugestão, mas que iria ver em casa e que mandaria depois, pois queria conversar como filho que, segundo ela, tinha a nota mais baixa em Educação Física e quem sabe se ele fizesse uma coisa que ele gostasse ele melhoraria a nota. Respondi que tudo bem, que ela poderia levar, mas que eu também iria conversar com as crianças sobre os temas e atividades de interesse, porém, se ela quisesse conversar com ele em sua casa não teria problema, e pedi para que pensasse se não havia nada que ela achava importante para desenvolver com as crianças. Ela me perguntou o porquê da nota baixa em E.F. O professor Nenê ouviu a conversa e veio dar explicações. Outras duas mães vieram falar comigo, tiraram dúvidas sobre o preenchimento do termo e disseram não ter sugestões. Estava me levantando quando mais uma mãe veio me perguntar sobre o preenchimento do termo e me disse que levaria para casa para conversar com o marido. Disse que não tinha sugestões a fazer e que achava que deviam fazer esporte mesmo. Respondi que tudo bem e, caso tivesse mais sugestões, poderia mandar por escrito.

Um pai me perguntou sobre o preenchimento do termo e quando solicitei sugestões disse que não tinha nenhuma, que achava que basquete seria interessante, pois o filho parecia gostar desta modalidade. O pai disse também que gostou muito da apresentação e que conhecer culturas diferentes também é interessante, pois o filho dele, segundo ele, é muito tímido e não gosta de futebol e então, se não tiver outras atividades, ele não faz exercício, e que com estas atividades diferentes se motiva a fazer exercício físico.

A última mãe que conversei perguntou se, caso não assinasse, a criança não poderia participar da aula. Respondi que participaria da aula normalmente e que apenas eu não poderia usar imagens e produções do filho dela na divulgação da pesquisa como demonstramos na apresentação. Disse que, caso ela decida pela não participação, eu não utilizaria fotos onde a criança esteja aparecendo e nem falas ou textos produzidos pela mesma.

Alguns responsáveis saíram sem falar comigo, parte dos presentes demonstrou pressa de ir embora e, dos doze, quatro me entregaram o termo assinado ao final da reunião (5-C).

Os presentes foram embora e Nenê e eu guardamos os equipamentos. Retornei a sala e agradei à professora a disponibilização do tempo na reunião. Ela disse não ter sido nada demais.

Nenê comentou que foram poucos pais. A professora respondeu que foi decorrente do horário em que foi marcada a reunião, diferente do habitual horário de aula da própria criança. Ela disse também ter convocado todos os pais e lembrado várias vezes às crianças da reunião. Nenê disse que como as outras professoras só haviam convocado para reunião os pais dos alunos com os quais precisavam conversar, e as crianças devem ter falado para as outras que contam para os pais, muitos deveriam ter decidido por não ir. Ela foi a única professora da escola que convocou todos os pais, e o fez a pedido do professor Nenê para que pudessemos pegar as autorizações e sugestões, pois a escola decidiu realizar as reuniões apenas com os responsáveis que tinham necessidade de conversar (6d-C).

Diário de campo II

Dia 19/08/2011 das 08:20 as 09:40h.

Encaminhando termos e cartas aos pais

Cheguei à escola vinte minutos antes do início da aula da turma, pois queria preencher, com os nomes das crianças, os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 3), referentes aos pais, mães e responsáveis que não compareceram na reunião para facilitar o preenchimento em casa. Buscando a maior participação possível dos responsáveis na seleção dos temas geradores, decidi encaminhar também, por meio das crianças, uma carta (Apêndice 2) solicitando sugestões temáticas aos pais, mães e responsáveis, já que reunião não contou com a presença de todos e todas. Esta carta também foi preenchida com os nomes das crianças para poderem ser identificadas no retorno da mesma. Solicitei ao professor uma lista com os nomes das crianças para não esquecer nenhum nome. O mesmo providenciou a lista e foi confirmar com a professora da sala e na secretaria a atualização da mesma quanto a transferências, remanejamentos e inclusão de novos nomes (1-C). Disse ao professor que entregaria os termos às crianças na sala ao final da aula.

A turma chegou para a aula. Nenê pediu para que iniciassem o aquecimento no centro da quadra. Neste momento seis crianças entregaram os termos que os responsáveis haviam levado para casa, todos assinados.

Já com a lista em mãos iniciei o preenchimento dos papéis cuidando para não repetir os nomes para quem já havia entregado. Terminei o preenchimento do papéis antes que terminasse a primeira atividade da aula.

Durante a aula foram desenvolvidas duas atividades relacionadas a jogos pré-desportivos ao basquete sugerida pelos alunos, visando um campeonato interno na escola que será realizado no final do bimestre. Ambas atividades, cuja a elaboração ou pesquisa foi tarefa de casa, foram sugeridas e apresentada pelas crianças. A primeira foi apresentada por Nios que consistia em brincadeira de pega-pega com bola, na qual o pegador persegue as demais quicando a bola após algum tempo de jogo. Após alguns minutos de brincadeira o professor propôs o aumento no número de pegadores da brincadeira. Fui com o professor pegar mais bolas na sala próxima a quadra. Trouxemos mais seis bolas para a atividade que ficou mais dinâmica com todas as crianças fugindo devido ao grande número de pegadores. Após alguns minutos o professor chamou as crianças para o centro da quadra e disse que iriam fazer a outra proposta de atividade. A propositora Mikaila explicou atividade, que consistia em superar obstáculos de um circuito quicando a bola durante todo o percurso, e organizou a turma em uma fila para iniciá-la. Ela lembrou que ao final do circuito as crianças deveriam fazer uma cesta em três tentativas. Várias ficavam concentradas no garrafão tentando (2-B).

Em uma das tentativas uma das bolas ficou presa atrás da tabela de basquete. Nenê trouxe uma cadeira e pediu para eu tentar tirá-la com uma vassoura, já que eu possuo maior estatura, porém não funcionou. Então trouxe uma mesa, e assim foi possível resolver a situação e ainda retirar outra bola que estava lá há algum tempo.

Alguns minutos depois o professor anunciou o final da aula e disse para que fossem beber água e voltassem para sala. Na porta da sala, com as crianças chegando, solicitei a professora que me deixasse entregar os termos às crianças, cujos responsáveis não compareceram na reunião. Esta prontamente autorizou.

Disse às crianças que iria entregar a autorização para a pesquisa que seria feita com a turma deles junto com o professor. Expliquei a elas que aqueles cujo responsável compareceu a reunião não receberiam, pois os mesmos já haviam sido entregues. Enquanto o professor Nenê grampeava as folhas (termo mais a carta) fui dizendo que o termo, se assinado por eles e pelos responsáveis, permitiria que eu divulgasse as fotos, observações e os registros da turma para outras pessoas que estão estudando Educação Física. Lembrei que não era obrigado a assinar. O professor Nenê deu o exemplo de um dos meninos da turma que levou a primeira atividade da aula. Perguntou a turma quem havia gostado da atividade e toda a turma respondeu ter gostado. E então ele perguntou se não seria legal poder contar essa brincadeira para outras pessoas e as crianças responderam que sim. Assim o professor disse que também achava legal, mas, se o menino não tiver autorizado, todos iriam brincar, porém não poderíamos mostrar esta atividade fora da escola para outras pessoas por falta da autorização de quem fez a brincadeira (3-C).

Expliquei como deveria ser preenchido, disse que tinha três folhas, sendo que as duas primeiras eram iguais, pois eram do termo e deveriam, caso autorizassem, uma ficar com o responsável e outra devolvida para mim juntamente com a terceira folha. Disse também que, caso o responsável não autorizasse, deveriam fazer um “X” grande que ocupasse toda a folha e me devolvessem a mesma para que eu soubesse que não estava autorizado, evitando que eu utilizasse por engano o material referente a esta pessoa. Disse que caso o responsável autorizasse, deveria assinar no local indicado tanto o responsável quanto eles e elas, sendo que a primeira linha de assinatura era destinada a eles e elas e a segunda ao responsável. Quanto a terceira folha, esta era uma carta aos responsáveis pedindo sugestões de temas e assuntos para que estudássemos nas aulas de Educação Física, assim deveriam solicitar aos responsáveis que lessem e se possível respondessem as questões e sugerissem temas. Comentei que em outro momento eles e elas também iriam sugerir temas. Todos se mostraram animados. O professor Nenê disse que não era simplesmente escolher uma brincadeira para brincar, e sim um assunto para desenvolver nas aulas. O ânimo da turma pareceu diminuir com tal comentário (4d-C).

Fiz a entrega das folhas chamando pelo nome, seguindo a ordem da lista de chamada. Eu chamava o nome, a criança levantava a mão e eu entregava as folhas. Ao final uma menina e um menino disseram não terem recebido. Então perguntei se o responsável não teria vindo à reunião e disseram que sim. Disse então que já haviam devolvido a autorização, por isso não haviam recebido.

Lembrei as crianças cujos responsáveis já haviam levado o termo, porém ainda não tinham devolvido, que se fossem autorizar era somente assinar e devolver, porém caso o responsável não autorizasse, pedi que não esquecessem de devolver a folha com um “X”.

Terminada a entrega e as explicações relembrei as mesmas perguntando qual folha deveria ser assinada, qual deveria ficar em casa e quais deveriam ser devolvidas, e se não fossem autorizados o que deveriam fazer. Todas foram corretamente respondidas em coro.

Nios, que serviu de exemplo na fala do professor Nenê, veio mostrar-me seu termo assinado por ele no local que eu havia indicado e disse: “eu já assinei, só falta assinar lá em casa!” (5-C). Disse a ele que devia ser assim mesmo, e que só faltava a assinatura do responsável.

Despedimo-nos da turma, agradecemos a professora e saímos da sala.

Diário de campo III

Dia 24/08/2011 das 07:00 as 08:00h.

Recebendo e entregando termos

Cheguei à escola e havia algumas crianças entrando, alguns carros e vans ainda chegaram após as sete horas. Na quadra o professor já iniciava com as crianças a roda de alongamento. As crianças iam ao centro da roda, uma a uma, fazer movimentos de alongamentos, enquanto as demais repetiam o movimento sugerido. As crianças se intercalavam entre meninos e meninas sob a orientação do professor (1-B).

Após alguns minutos de alongamento o professor explicou que fariam ensaio de Lien Chi, uma ginástica chinesa, para realizar uma apresentação na sexta-feira, dia do Agita Galera. Ouvi resmungos entre as crianças, aparentando descontentamento de alguns. O professor disse que ocorrendo tudo bem no ensaio e na apresentação eles teriam, na semana seguinte, a possibilidade de escolher as atividades da aula. Algumas crianças comemoraram a notícia de tal possibilidade.

O professor então organizou seis fileiras, intercalando meninos e meninas, para iniciar o ensaio. Após esta organização solicitou que fizessem silêncio, pois este é necessário para realização deste tipo de ginástica que exigia concentração. O professor foi até o rádio e colocou uma música oriental, lenta e com volume não muito alto.

Demonstrou em frente às crianças os oito movimentos da ginástica, um a um, de forma lenta e explicando seus significados e gestos. Os movimentos foram: Céu e Terra; Pequeno Giro, Arqueiro, Balanço do Dragão, Arvore, Tartaruga, Mundo e Garça. E ao final desta sequência juntando as mãos e curvado o tronco, em forma de reverência oriental, reproduziram em coro a frase: “com sabedoria e com compaixão, diante dos meus sentimentos eu me curvo”.

Após esta execução o professor solicitou que sentassem no lugar onde estavam e fechassem os olhos. Com voz calma pediu para que se concentrassem e realizassem os movimentos somente na imaginação, conforme ele fosse descrevendo cada um (2d-B). Toda a sequência foi realizada desta forma, algumas crianças abriram os olhos, mas a maior parte permaneceu de olhos fechados todo o período.

Terminada esta atividade o professor pediu para fossem abrindo os olhos bem devagar e sugeriu que, quem quisesse, poderia dar um abraço no amigo ou amiga que estivesse ao lado ou próximo. Algumas crianças se abraçaram.

O professor pediu que sentassem no banco do pátio. Perguntei as crianças quem havia trazido o termo. Seis crianças levantaram a mão. Disse a eles que iria com eles na sala para pegá-los, quando entrassem.

O professor informou às crianças que a apresentação seria feita na sexta logo na entrada e que, não seria enviado bilhete, porém quem quisesse convidar a família para assistir poderia, e complementou que seria legal se isso ocorresse, porém sabia que nem todos poderiam vir por conta de outras obrigações (3-C). Disse também que, logo que chegassem, todos iriam deixar o material na sala e já voltariam para quadra para se organizarem.

Dispensou a turma e eu a acompanhei até a sala para pegar os termos. Peter, Caetano, Nios e Juliana entregaram os mesmos assinados. Já Ricardo e outro menino entregaram o termo indicando que os responsáveis não autorizaram a participação.

Mikaila pediu a carta solicitando sugestões, pois a sua mãe havia comparecido a reunião, porém não tinha feito sugestões naquele momento e gostaria de contribuir. Entreguei a ela uma carta. Mikaila disse que traria na próxima aula (4-C).

Despedi-me da turma e fui embora.

Diário de campo IV

Dia 26/08/2011 das 07:15 as 08:40h.

Apresentação de Lien Chi

Cheguei à escola e as crianças já estavam se organizando na quadra para a apresentação de Lien Chi. Todas as turmas estavam na quadra em filas e por turma. Atrás das filas as respectivas professoras. Alguns responsáveis estavam presentes, mas eram poucos. Se considerar o número de crianças, não chegava a 30%.

O professor Nenê estava coordenando a atividade. Ele iniciou a apresentação pedindo silêncio a crianças, pais e mães presentes e dizendo que aquela apresentação estava sendo realizada para lembrar a todos os cuidados com a saúde, principalmente a prática de atividade física regular e a alimentação, lembrando que maus hábitos referentes a estes elementos eram as causas de problemas que atingem grande parte da população, tais como obesidade, hipertensão e diabetes. Disse esperar que aquela atividade pudesse motivar as pessoas a iniciarem uma prática regular de atividade, mostrando que todo tipo de atividade era válida, e que era possível encontrar alguma que nos interessasse. Complementou dizendo que aquela atividade tinha origem na China, era uma atividade lenta, relaxante e que trazia muitas contribuições para o corpo. Pediu para que eu colocasse a música e iniciou a apresentação. Assim como no ensaio, realizou a sequência dos oito movimentos. As crianças o acompanhavam na demonstração. Alguns pais filmavam a atividade nos celulares outros acenavam para seus filhos e filhas durante a apresentação. As professoras só observaram a apresentação.

Terminada a apresentação houve uma grande salva de palmas. O professor foi para o meio das crianças e perguntou: “e agora?” E as crianças responderam em coro: “é a vez dos pais!” Muitos dos responsáveis saíram de perto do local da apresentação, foram para longe. Outros se misturaram às crianças, aceitando o convite de fazer junto. Tiveram também os que foram embora nesse momento. Acredito que dois terços dos responsáveis ficaram, a maioria destes aceitando o convite das crianças.

Mesmo com algumas pessoas de fora a apresentação começou. O professor disse que, caso alguém não conseguisse realizar algum dos movimentos, poderia ficar a vontade para realizar o que fosse possível. Foi realizada novamente a sequência dos oito movimentos. Desta vez algumas professoras realizaram a atividade, umas desde o início e outras foram entrando durante a atividade, porém nem todas participaram. Terminada a apresentação o professor agradeceu a presença das famílias e encerrou a atividade (1-C).

Depois da entrada das crianças na sala e da saída das famílias, enquanto o professor dava aula a uma de suas turmas, eu fui caminhar pela escola e observar o melhor momento para conversar com as funcionárias, procurando oportunidade e preocupado em não atrapalhar suas atividades e nem comprometer a conversa com a pressa de quem foi interrompido em um momento de trabalho.

Notei que pouco depois da entrada todas já deram início a seus afazeres e ainda estavam longe da preocupação da organização do intervalo das crianças.

Voltei a quadra e encontrei o professor indo buscar a turma que observo. Aproveitei para verificar se mais alguma criança havia devolvido o termo. Seis crianças me entregaram os

termos e o professor Nenê me entregou mais quatro que havia recebido das crianças. Agradei as crianças e me despedi.

Obtive resposta de algumas cartas enviada aos responsáveis solicitando, por meio de duas questões (1- Em sua opinião de pai, mães ou responsável que tema/assunto é importante para as crianças aprenderem na escola?; 2- Como as aulas de Educação Física podem contribuir para que isto aconteça?), sugestões de temas. Das trinta cartas enviadas nove retornaram com sugestões temáticas feitas pelos responsáveis, a saber:

- ✓ Responsável por Dagoberto: “Meio ambiente; Ensinando as crianças a plantar e cuidar do meio ambiente”.
- ✓ Responsável por Manuela: “Respeito ao próximo, raciocínio lógico. Através de brincadeiras que estimule o raciocínio e o respeito aos colegas”.
- ✓ Responsável por Nios: “Nosso folclore, principais atletas e suas modalidades esportivas, esporte tradicionais de nossa região e pouco difundidos como a bocha, etc... no caso da bocha, ela traz inúmeros benefícios para as crianças. Relato que fiz o meu TCC sobre esse tema. A nossa Educação Física, tem que sair do tradicional, fazer com que nossos alunos pensem mais. Podemos fazer uma votação de um tema diferente entre os alunos e a partir daí fazer com que os mesmos realizem uma pesquisa sobre o referido tema”.
- ✓ Responsável por Caetano: “Na minha opinião como pai e cidadão, acredito que seria importante para as crianças aprenderem na escola, cidadania, igualdade, respeito e humildade. Mostrando aos alunos que nas atividades de Educação Física, todos tem direitos e deveres, que são iguais sem distinção. Sabendo respeitar os limites de cada aluno e humildade reconhecendo os erros e derrotas, respeitando seu professor e os companheiros de atividade de Educação Física”.
- ✓ Responsável por Miranda: “Tema sobre: preconceito, discriminação racial, bullying, etc. Fazendo as crianças se misturarem, brincarem sem fazer aquela famosa rodinha só dos conhecidos”.
- ✓ Responsável por Yasmin: “É de suma importância que os professores (educadores) mesquem brincadeiras das diversas épocas; Outro ponto importante que posso citar é um ponto crucial para o bom andamento das atividades, é a participação e integração entre os alunos. Um outro ponto que as escolas devem trabalhar com seus alunos, no sentido de prevenção, são palestras, dinâmicas, enfim um cuidado especial na prevenção de álcool e drogas, tema que já foi trabalhado nesta escola. Trabalhando o conteúdo de uma forma paralela, entre teoria e a prática, e realizando as referidas atividades convém realizando sempre com respaldo de toda escola”.
- ✓ Responsável por Mikaila: “Trabalho e recreação em equipe. Tendo a integração entre classes”.
- ✓ Responsável por Bruna: “Respeito e dignidade. A partir do momento que a criança respeitar o professor e os colegas de classe através de brincadeiras”.
- ✓ Responsável por Anderson Silva: “Importância da atividade física rotineira na vida de um ser humano para construção de um corpo e mente sadio, evitando com isso doenças futuras, depressões e tantas outras enfermidades dos tempos atuais. Com palestras educativas mostrando o efeito do sedentarismo na pessoa que não pratica

esportes e atividades físicas e se tornam obesas, fracas e normalmente deprimidas”. (2-C).

Diário de campo V**Dia 31/08/2011 das 07:00 as 10:00h.****Conversando com as funcionárias da escola**

Quase chegando à escola, a secretária que estava logo atrás de mim, porém a qual a presença não havia notado, me chamou a atenção dizendo “e professor, que tempo mais doido”, referindo-se a mudança brusca de temperatura da noite anterior para aquela manhã nublada e relativamente fria. Respondi concordando e dizendo que realmente a mudança foi bem rápida. Estava andando apressada, pois já passavam das sete da manhã. Comentou que teve que ir a escola onde seu filho estuda, pois havia se esquecido de dar o remédio a ele em casa. Disse também que o mesmo ficou incomodado com a presença dela na escola, pois ficaria envergonhado na frente dos amigos. Perguntei que série está cursando o filho dela, e ela respondeu que está no quarto ano do ensino fundamental. Complementei dizendo que nessa fase as crianças já começam a demonstrar este tipo de comportamento e a preocupação em pagar mico na frente dos colegas.

Quando chegamos à escola a secretária seguiu para sua sala e eu me aproximei do professor e turma e cumprimentei-os com um bom dia. As crianças já estavam se organizando na quadra para iniciar o alongamento, sendo que cada um, ora um menino, ora uma menina, sugeriam um exercício e os demais acompanhavam. O professor de Educação Física da turma os estimula a essa dinâmica e as crianças já adquiriram o hábito de, inclusive, realizarem sozinhas. (1-B) Na sequência comuniquei ao professor que iria conversar com as funcionárias da escola, pois na quarta-feira cedo é possível dialogar em um momento mais tranquilo dos afazeres de boa parte das funcionárias, do que quando chega perto do horário do intervalo e estão todas correndo para atender as crianças, com a merenda, a limpeza e cuidados gerais.

Terminado o alongamento, o professor solicitou que todos sentassem. Um menino veio perguntar ao professor se seria hoje que eles escolheriam a atividade. O professor respondeu que sim, e como havia sido combinado, se os ensaios e a apresentação corressesem direito, eles poderiam escolher a atividade da semana seguinte. Então o professor disse: “então serão duas aulas, esta e a próxima, na sexta-feira”. As crianças vibraram (2d-B).

O professor disse quem quisesse brincar de futebol iria formar um grupo e ficar na metade da quadra e quem quisesse brincar de basquete deveria agrupar-se na outra metade da quadra. Disse ainda que no pátio, ao lado da quadra, teriam elásticos e cordas para quem quisesse pular e bolas de vôlei para quem se interessasse. Complementou falando que poderiam ser feitas outras atividades que eles solicitassem, porém deveriam perguntar primeiro para ver se não teria perigo na realização. Dito isso pediu para que se distribuíssem de acordo com interesse.

As crianças correram para se organizarem nas brincadeiras, enquanto isso o professor foi buscar os materiais. Um grupo de catorze meninos se reuniu para o futebol e começaram a organizar a sua metade da quadra fazendo duas traves com cones nas linhas laterais. Três garotos foram para o basquete. Oito meninas se organizaram em um jogo de vôlei, um grupo misto se organizou para pular corda. Três meninas e um menino começaram a brincar de pega-pega enquanto o professor buscava alguns equipamentos na sala de materiais. (3-B) O menino que iniciou correndo e provocando as meninas a pegá-lo caiu na escada, uma agente escolar que estava saindo do prédio foi socorrê-lo, pois o mesmo estava chorando. Eu, que já

estava olhando para o outro lado, não vi o momento da queda. Avisei ao professor que estava retornando sobre o acidente e o mesmo se aproximou do menino. Quando questionado sobre o ocorrido, o menino disse que estava indo fechar o portão quando caiu da escada. As meninas que estavam com ele ficaram caladas observando. O professor observou o menino e disse para que o mesmo fosse tomar água e se acalmar, pois não havia machucados graves.

Enquanto o menino foi tomar água, suas companheiras de brincadeira foram perguntar ao professor se poderiam brincar de pega-pega, o mesmo respondeu que sim, porém teria que ser no espaço do pátio que não estava sendo ocupado e com cuidado para não atravessar as brincadeiras dos colegas e longe da escada.

Os meninos do futebol demoraram aproximadamente 20 minutos até conseguirem se organizar nos times, os demais grupos iniciaram as atividades rapidamente. As atividades transcorreram até o final da aula, quando o professor encerrou as brincadeiras e solicitou para que guardassem os materiais (4-A) e sentassem no banco, pois iria passar a tarefa.

A tarefa consistia em registrar no caderno as impressões sobre os ensaios e a apresentação do Lien Chi, contando o que acharam e explicando os porquês.

Aproveitei o momento para solicitar a devolução dos termos aos que ainda não a haviam feito. Disse a eles que seria importante, pois eu precisava saber quem estava autorizado e quem não estava, e para tanto era necessária a devolução dos mesmos por aqueles que não foram autorizados. Solicitei também que quem estivesse autorizado a participar fosse pensando em um nome fictício para ser usado na pesquisa, pois os deles não poderiam ser revelados. Um dos garotos perguntou se poderia ser qualquer nome, e respondi que sim, só não poderia repetir nome de alguém que estuda na turma. As crianças se mostraram animadas com essa possibilidade. Um menino perguntou se poderia ser Michael Jackson, respondi que sim. O professor dispensou a turma para que fossem para a sala.

Duas estagiárias chegaram para acompanhar as próximas aulas do professor, e eu fui conversar com a direção, para solicitar sugestões e informar que estaria realizando o mesmo com as demais funcionárias da escola.

Chegando a sala da direção encontrei a diretora e a coordenadora, pedi licença e perguntei se poderia falar com elas por alguns minutos. Detalhei os objetivos da pesquisa e a intenção de colher sugestões temáticas com toda a comunidade escolar. Neste momento uma mãe veio conversar com a coordenadora, então continuei a conversa com a diretora. Falei sobre a necessidade de uma autorização por escrito, e mostrei o termo de consentimento, explicando que o mesmo trazia textos distintos entre os que foram enviados para os pais e os que se dirigiam às funcionárias. Disse que, se fosse possível, que ela colaborasse com a pesquisa e que me autorizasse a conversar com as demais funcionárias. Ela mostrou-se muito solícita, porém disse que seria difícil realizar a conversa com os pais, pois não conseguiam nem a presença destes na reunião. Respondi dizendo que já havia iniciado o contato com os pais, juntamente com o professor Nenê, na última reunião, e que como a presença dos mesmos não foi muito grande, havia enviado uma carta solicitando por escrito tais sugestões, e que tive retorno de quatro responsáveis. A diretora assinou o termo e disse que seria importante trabalhar com as crianças o respeito e valores, pois as mesmas “se comportam como se fossem de igual para igual e não obedecem aos funcionários”. Encerrada a conversa com a diretora, agradei a colaboração e disse que posteriormente retornaria para falar com a coordenadora, que ainda se ocupava com o atendimento da mãe.

Fui até a cozinha conversar com as merendeiras, as duas estavam aparentemente tranqüilas em seus afazeres, assim decidi conversar com elas, pedi licença e desculpa por interromper o trabalho e perguntei se poderiam conversar uns minutos. Disseram que sim. Expliquei a pesquisa, minha intenção em que participassem da mesma e a necessidade de assinar o termo de consentimento caso aceitassem. Fui muito bem recebido por ambas, que se mostraram dispostas em participar, uma delas disse que se isto me ajudasse no trabalho, ela contribuiria com prazer. Perguntei então quais temas seriam importantes para serem desenvolvidos com as crianças na escola. Diante do silêncio disse a elas que poderiam ser coisas não diretamente relacionadas com a Educação Física, mas que elas achassem importantes pelo que percebem no convívio com as crianças na escola, ou mesmo pela experiência com crianças fora da escola como filhos, sobrinhos, netos etc.

Uma das merendeiras disse que “a falta de educação é muito grande e que as crianças estão muito rebeldes, não escutam, não obedecem”. Disse também que não obedecem as meninas que cuidam do intervalo e estão muito sem educação, pois não dizem mais por favor ou obrigado e nem pedem licença. Complementou dizendo que achava que isso era um problema em todas as escolas e não apenas naquela. A outra merendeira concordou com a colega e complementou que outro problema que ela acreditava contribuir com isso era a falta de espaço para as crianças ficarem no intervalo, pois o pouco espaço acabava gerando mais conflitos e brigas. A colega disse que realmente o espaço pequeno era um problema, porém que as crianças se comportavam desta maneira em qualquer espaço. Contou que um menino bateu na cara do outro na presença de sua professora. A outra complementou que realmente as crianças de hoje em dia estão mais difíceis de lidar, e que ensiná-las a respeitar os outros seria importante. Comentou também que como as crianças gostam da Educação Física elas ouvem mais e respeitam mais. Citou o exemplo do professor Nenê dizendo que as crianças o respeitam quando o mesmo chama a atenção delas, diferente do que ocorre com as demais funcionárias. Agradei as sugestões e a atenção, elas disseram que assinariam os termos e que eu poderia pegá-los com elas no horário do intervalo.

Fui até a mesa onde ficam as funcionárias que controlam o portão e o intervalo, lá estavam duas funcionárias uma que faz a limpeza, que estava ao telefone, e outra que fica controlando a entrada de pessoas e cuida do intervalo. Não quis atrapalhar, pois pareciam ocupadas em suas tarefas. Fui até a quadra esperar uma oportunidade mais adequada para conversar. Na quadra aproveitei para verificar se a moça que trabalhava na secretaria estava lá e verifiquei que não.

Então aguardei uns minutos junto às estagiárias que estavam observando a aula do professor Nenê. Perguntei a elas se realizariam estágios as sextas-feiras, disseram que eventualmente sim. Disse a elas que perguntava, pois teria que verificar quem mais frequentaria esses dias, pois precisaria de consentimento destes, uma vez que nos diários provavelmente constaria dados dos que estivessem observando a terceira aula do referido dia.

Voltei para falar com as funcionárias, porém estava apenas uma, pois a moça que faz a faxina já havia ido para o refeitório. Pedi desculpas por interromper sua atividade e perguntei se poderia conversar com ela uns minutos e a mesma respondeu que sim. Disse que estava realizando um trabalho de pesquisa junto com o professor Nenê e expliquei as intenções e objetivos da pesquisa. Disse também que havia conversado com a direção da escola para que pudesse estar conversando com as funcionárias, e que a participação seria voluntária, porém

alertei sobre a necessidade de assinar o termo de consentimento que lhe mostrei. A moça não pareceu muito à vontade ao ver o documento, por isso, disse que este era uma exigência ética da universidade para garantir somente o uso de informações autorizadas e, mesmo nos casos onde não aparecem os nomes das pessoas, como é caso da pesquisa que estava fazendo, era necessária esta autorização. A moça pareceu mais tranqüilizada, porém não falou nada. Diante disso pedi que ficasse com o termo e lesse com calma, e que depois eu voltaria a falar com ela, assim, caso ela se interessasse em participar eu anotaria suas sugestões e, caso contrário, se não quisesse participar me devolveria o termo em branco sem nenhum problema. Ela aceitou a proposta, eu agradei a sua atenção e sai em direção ao refeitório.

Lá chegando encontrei a funcionária da limpeza conversando com as merendeiras. Interrompi a conversa pedindo licença e perguntei se poderia conversar com ela, respondeu que sim. As merendeiras me vendo disseram que os termos já estavam assinados, respondi as mesmas que assim que terminasse a conversa eu os pegaria com elas.

Expliquei o contexto da pesquisa, e que estava coletando sugestões de temas e assuntos. Disse também que a direção havia me autorizado a conversar com as funcionárias, porém a participação de cada uma seria voluntária e sigilosa, e alertei também sobre a necessidade da assinatura do termo de consentimento.

A funcionária disse para que eu mostrasse onde deveria assinar, pois estava sem óculos, antes que ela assinasse informei detalhadamente o conteúdo do documento. Assinado o termo perguntei quais temas ou assuntos ela achava importante tratar com as crianças.

Ela prontamente respondeu: “educação, eles não respeitam os funcionários, pelo menos com quem faz a limpeza eles não tem respeito!” E completou: “por isso vivo brigando com as crianças”. Disse também que outra coisa importante de tratar, era a necessidade de levarem o estudo mais a sério, pois segundo ela: “ninguém cobra nada deles e vai deixando, deixando e eles não fazem. Os pais também não pegam no pé”. Disse que ela pegava bastante nos pés de seus filhos para que estudassem e que respeitassem as pessoas. E complementou dizendo que a cobrança dos estudos vinha depois com a vida, para arrumar emprego, para entrar na faculdade e fazer concursos. Assim, segundo ela, a escola e os pais devem cobrar mais responsabilidade com os estudos. Perguntei se havia algo que quisesse acrescentar, e ela respondeu que era só aquilo mesmo. Agradei a atenção e as sugestões e fui pegar os termos com as merendeiras. Com os termos em mãos subi, e passei pela sala da direção observei que a coordenadora ainda se encontrava ocupada no atendimento da mãe. Fui até a quadra e chequei a secretaria, porém a funcionária ainda não havia retornado.

Fiquei alguns minutos observando a aula do professor Nenê. As estagiárias batiam corda junto com as crianças em um dos grupos de atividades (5-C). Logo o sinal para o intervalo soou. O professor pediu para que recolhessem o material e sentassem para aguardar até que a professora viesse buscá-los. As estagiárias se despediram e foram embora. Acompanhei o professor até o refeitório e no caminho encontrei a moça que cuidava do intervalo, que me disse que tinha anotado algumas sugestões e que depois iria me entregar, pois agora estava na hora do intervalo. Disse a ela que hoje não poderia esperar, pois estava com dentista marcado, e perguntei se poderia conversar com ela na sexta-feira. Ela respondeu que sim, e disse: “não sei se é o que você esta procurando, as sugestões são simples, mas foram feitas de coração”. Disse também que como ela também era mãe, pensou coisas que achava importante para seu filho. Respondi que não tinham sugestões erradas ou certas, e que estava perguntando, pois

realmente queria saber as opiniões das pessoas que convivem diariamente com as crianças (6-C).

Me despedi e fui para o portão da escola para sair, lá no portão notei que estava chovendo bastante, a funcionária da secretaria estava lá e disse “é professor, vai tomar chuva!”, respondi que ia esperar alguns minutos para ver se diminuía, porém como tinha compromisso marcado eu não poderia esperar muito. Ela respondeu: “pior é minha sombrinha não está aqui hoje, se não você poderia levar”, agradei a atenção e disse que já estava diminuindo um pouco a chuva e já era possível sair. Despedi-me e fui embora.

Diário de campo VI**Dia 05/09/2011 das 08:00 as 09:30h.****Continuando a conversa com as funcionárias da escola**

Cheguei à escola e o professor Nenê se encontrava na quadra organizando a roda de alongamento com uma de suas turmas. Duas estagiárias observavam sua aula. Cumprimentei o grupo. Disse ao professor que iria continuar a conversa com as funcionárias.

Fui procurar a inspetora, com a qual fiquei de pegar as sugestões e autorização na visita anterior. Notei que a Servente fazia a limpeza do local onde a inspetora ficava e a mesma auxiliava arrastando sua mesa para facilitar a lavagem das escadas e do piso que compõe o referido local. Diante de tal situação resolvi esperar, pois não queria atrapalhar a atividade que estavam realizando e nem sujar o local que ainda estavam lavando. Assim a conversa com a coordenadora, que estava dentro da escola, também foi adiada.

Fui procurar a Secretária, uma vez que a secretaria fica fora do prédio da escola, porém a mesma encontrava-se ocupada em uma atividade no computador. Resolvi esperar uma melhor oportunidade para abordá-las.

Fiquei observando o jogo de queimada das crianças na quadra.

Após alguns minutos notei que as atividades das funcionárias permaneciam. Fiquei assistindo a aula até que a mesma acabasse. As funcionárias terminaram de limpar a entrada da escola e o piso já estava seco. Fui falar com a inspetora. Ao me aproximar ela perguntou se eu havia vindo buscar as sugestões. Respondi que sim e que gostaria de saber quais sugestões tinha para fazer. Ela disse que tinha anotado algumas coisas e pegou um papel com os seguintes tópicos: “Educar pais; Educação (ensinar a ler, a escrever, transmitir conhecimentos) função da escola; Criança ser criança”. Ela me disse que não sabia se era aquilo que eu estava procurando, mas que era o que ela pensava como mãe, pois ela tem duas filhas de criação e se preocupa com estas coisas. Complementou dizendo que os pais tem que educar os filhos em casa, pois a escola não consegue educar, eles tem que vir respeitando os outros e que não dá pra deixar isso apenas como responsabilidade da escola, como parece que vem ocorrendo. Disse também que as crianças não estão tendo tempo para serem crianças, pois entram na escola muito cedo e assim limitam o tempo de brincadeiras. Disse que em sua época de crianças brincava muito e que foi uma criança feliz, e que sua filha mais velha entrou na escola com sete anos, porém a pequena entrou com três e que isso está sendo uma necessidade, mas que ela achava ruim. A inspetora falou também que ela não vê crianças, ela vê adultos em miniatura, pois as roupas, a maquiagem que as meninas usam e os sapatos que vão para escola, são de pessoas adultas. Disse que parecia que os pais concordavam e aprovavam tais comportamentos. Perguntei se ela achava que a escola poderia ajudar na questão das brincadeiras e do ser criança. Ela respondeu que achava difícil, pois segundo ela a escola não estava preparada para isso e que a mesma não permite a realização de uma atividade não séria.

Disse não saber se eu tinha filhos. Respondi que não e ela complementou falando que quando eu tivesse um filho eu entenderia tais preocupações. Disse a ela que era por essa razão que eu acreditava ser importante conversar com todos, incluindo pais, mães, funcionários/as e crianças, pois eu não era pai, mas trabalhava com crianças e que se os pais não falarem suas opiniões, eu não poderia considerar nas aulas as atividades que eles achassem relevantes.

Ela disse que iria ser muito bom eu conversar com as crianças, pois segundo ela, elas têm muito para falar e aprendemos muito quando nos dispomos a conversar com elas. Disse também que esperava que eu conseguisse fazer um trabalho nesse sentido, pois seria importante para as crianças. Ela me entregou o termo assinado e eu agradei a colaboração e fui até a sala da coordenadora.

Chegando lá pedi licença e perguntei se poderia conversar por alguns minutos. A mesma respondeu que sim. Disse a ela que no outro dia havia conversado com a diretora, porém como ela estava ocupada atendendo uma mãe, havia voltado para conversar. Ela respondeu que pensou que como eu já tinha conversado com a diretora eu já tivesse resolvido. Respondi que realmente havia resolvido uma parte, porém que eu estava conversando com todas as funcionárias e por isso a necessidade de falar também com ela.

Disse que eu estava solicitando sugestões para desenvolver temas nas aulas de Educação Física e, caso ela se interessasse em colaborar, eu anotaria tais sugestões e lhe entregaria um termo de consentimento para autorizar a divulgação de tais dados.

A coordenadora assinou o termo concordando e disse que deveria ser trabalhado com as crianças o tema violência, pois elas não brincam e sim brigam. A socialização e o relacionamento entre as crianças constantemente envolvem situações de violência, começam com uma brincadeira e depois estão brigando. Segundo ela, parece que os pais não estão sabendo lidar com o problema. Disse que estão pensando em marcar uma reunião para que ela e a diretora possam tratar deste assunto com os pais, pois esta questão estava muito evidente no dia a dia da escola. De acordo com a coordenadora a falta de limites era um agravante, pois as crianças não sabem até onde podem chegar, que puxar o cabelo do outro machuca, e o outro não vai gostar. A lição de casa também era outro problema, pois muitos responsáveis não olham os cadernos e nem conferem se as crianças estão fazendo os deveres. E completou me dizendo que sabia que esta parte que refere aos pais seria mais difícil para mim, mas se fosse possível seria importante.

Respondi que realmente trabalhar diretamente com os pais seria complicado, porém que dependendo do tema elencado poderíamos incluir atividades de interação entre crianças e pais nesse sentido, mas teria que estudar com mais calma esta possibilidade.

Agradei a participação e me despedi. Fui até a secretaria conversar com a secretária da escola. A mesma estava entrando na sala quando a interrompi pedindo licença e perguntando se poderia conversar por alguns minutos. Expliquei toda a pesquisa e a intenção de conversar com as funcionárias da escola. Disse também que já havia conversado com a diretora que estaria fazendo isto e que a participação era voluntária e consistia em dar sugestões de temáticas para estudar com as crianças de quarto ano. Entreguei o termo de consentimento e expliquei sobre a necessidade deste para que concordasse me participar.

Ela perguntou se era mestrado, respondi que sim. Perguntou-me se escreveria uma tese, respondi que deveria produzir uma dissertação com os resultados da pesquisa sobre a intervenção que estava realizando na escola.

Ela assinou o termo que havia lhe entregue para leitura e sugeriu que fosse trabalhada a conservação da limpeza, pois logo na entrada ela chega e o pátio fica cheio de salgadinhos e embalagens de comida jogadas. Segundo ela, na sala, as meninas da limpeza limpam as carteiras e no dia seguinte já estão todas riscadas novamente. Comentou também que no intervalo o pátio ficava cheio de lixo e o bebedouro entupia quase todos os dias, devido aos

papéis nele jogados pelas crianças. Comentou que o professor Nenê era o único que ela via falar sobre tal assunto. Disse que ela sempre ensinou seus filhos a não fazerem isso, porém atualmente parecia que os pais não se importavam com estas coisas. Seus filhos, segundo ela, não jogavam nada no chão, pois sempre guardavam o lixo quando não tem latão por perto e que isso era importante para tratar com as crianças. Perguntei se havia mais alguma sugestão, respondeu que era apenas aquilo mesmo. Agradei a colaboração e saí (1-C). Encontrei o professor na quadra, me despedi e fui embora.

Diário de campo VII**Dia 09/09/2011 das 08:30 as 09:30h.****Solicitando termos e confeccionando o Carômetro**

Entrando na escola observei que a aula da turma anterior estava por terminar e as crianças jogavam queimada. Havia duas estagiárias assistindo a atividade. Cumprimentei a todos e todas. O professor encerrou a atividade com as crianças e disse que as mesmas poderiam beber água e fazer a fila para espera da professora. A mesma chegou logo e levou a turma para a sala.

Disse que conversaria com as crianças quando elas estivessem no banco, antes de iniciarem as atividades, para avisar que estaria chamando-as para fazer a foto e anotar o nome fictício. O professor Nenê foi então chamar a turma. Nesse momento chegou outra estagiária para fazer observação.

A turma foi chegando e sentando no banco, o professor foi pedindo que se juntassem mais e que algumas sentassem no chão para que ficassem mais agrupados. Cumprimentei a turma e perguntei se já tinham pensado em um nome para ser usado na pesquisa, muitas disseram que sim. Lembrei que também tiraríamos uma foto, que eu utilizaria pra anotar os nomes e assim eu evitaria trocá-los, pois ainda não sabia o nome de todas as pessoas da turma.

Avisei que iria chamá-los um a um durante a atividade e que assim que fizesse os procedimentos voltariam para a mesma. O professor iniciou a roda de alongamento e pela ordem da lista chamamos o primeiro menino que escolheu o nome de Joel. Os que estavam comigo, assim que voltavam para atividade chamavam, a meu pedido, a próxima pessoa.

As crianças chamadas escolheram os seguintes nomes: Joel; Anderson Silva; Emmanuele; Lucas; Ira; Endo; Manuela; Dragão do Inferno; Juliana; Nios; Justin Bieber; Josué; Fabian; Cristiano Ronaldo; Mikaila; Bruna; Márcia; Peter; Dagoberto; Caetano; Sonic II; Deuce; Michael; Neymar; Elvis.

Das trinta e cinco crianças, vinte e sete estavam presentes, sendo que uma destas não constava na lista, pois não teve sua participação autorizada, e Ricardo que anteriormente havia também demonstrado interesse em não participar pediu o termo novamente para levar para casa, dizendo que agora gostaria de participar. Entreguei o termo ao mesmo e disse que seria necessária a autorização do responsável e, que se estes concordassem, não teria problema.

Destas, Endo, Justin Bieber, Dagoberto, Márcia, Bruna Fabian e Neymar não trouxeram o termo de consentimento, por isso alertei-os novamente sobre a necessidade dos mesmos, ainda que fosse para comunicar a não participação. Todas essas crianças disseram que trariam o termo e que iriam participar, comprometeram-se em trazer na próxima aula (1-C).

A atividade realizada foi um jogo de queimada, no qual as crianças queimadas tinham que arremessar uma bola na cesta de basquete e, caso acertasse, não sairia do jogo e ainda teria mais uma chance que poderia eliminar a pessoa que a queimou para o morto. Esta atividade foi realizada durante toda a aula enquanto eu chamava as crianças. Terminada esta atividade o professor reuniu as crianças no banco e passou a tarefa de casa, enquanto isso eu terminava de fazer a foto da última criança. Terminado isso as crianças foram para a sala e eu fui embora.

Diário de campo VIII**Dia 14/09/2011 das 07:10 as 10:50h.****Quem Faltou?**

Cheguei à escola quando estava terminando a execução do hino nacional. Perguntei ao professor porque estavam cantando o hino, o mesmo respondeu dizendo que os hinos são cantados pelas crianças todas as quartas-feiras na entrada de cada período, e, até então, não vinha sendo realizado porque a vice-diretora, pessoa responsável pela organização, estava em licença, e, com o retorno da mesma, retomou-se a citada atividade que estava interrompida (1d-C).

As crianças posicionaram-se em filas, divididas em meninos e meninas, junto a professora da turma (2d-A). Assim que terminou, todas subiram para as respectivas salas. A turma observada deixou o material escolar na sala e voltou para o pátio para a aula de Educação Física.

O professor perguntou se todos tinham trazido o caderno de Educação Física, muitas disseram ter esquecido e outras foram buscar na sala. O professor perguntou quem havia feito a tarefa solicitada na aula anterior. Cerca de 14 crianças levantaram a mão. O professor chamou a atenção do grupo para a falta de compromisso com as tarefas e com a aula de Educação Física. O professor pediu para quem havia feito a tarefa deixar o caderno no banco para que ele olhasse, e que fossem iniciar a roda de alongamento, aqueles que não fizeram a tarefa deveriam ficar realizando a tarefa não feita em casa (3d-C).

Enquanto as crianças se alongavam na quadra, o professor fixava a rede de vôlei (4-B). As crianças que estavam se alongando sorriam e pareciam animadas com a possibilidade de jogar vôlei. Algumas perguntavam para o professor: “vai ser vôlei?” ou “nós vamos jogar vôlei?” O professor respondeu que fariam uma atividade bem parecida, porém não seria o vôlei propriamente (5-C).

Enquanto isso eu estava sentado no banco do pátio, junto às crianças que não haviam feito à tarefa, separando os termos e conferindo com a lista de chamada do professor para verificar quais das crianças faltavam entregar o termo e quais haviam faltado na aula anterior, para que eu pudesse tirar a foto e terminar a confecção do “carômetro”. Neste momento, as crianças que estavam sentadas no banco vinham me perguntar: “nós vamos ficar de castigo?”, “nós não vamos poder jogar?”, “a gente vai ter que ficar aqui?” Disse a elas que não saberia responder tais indagações, pois o professor Nenê era quem estava conduzindo a aula e que deveriam esperar, pois ele deveria vir conversar com eles. Dentre os que ficaram lembro de: Emmanuele, Bruna, Márcia, Deuce, Dagoberto, Yuri, Cristiano Ronaldo, Juliana, Amanda, Miranda, Kananda, Sonic II e Nios.

O professor, após organizar a atividade na quadra, veio conversar com o grupo. Disse que a Educação Física funciona como se tivessem três aulas na semana, das quais, duas são na escola e uma em casa com a tarefa, e que, se não fizerem os registros e tarefas que devem ser feitos em casa, será necessário que façam na escola, pois estes são importantes para o estudo das atividades, jogos e brincadeiras feitos nas aulas. Complementou que era fazendo estes registros e tarefas que eles tinham oportunidade de pensar sobre as coisas feitas em aula, dizendo o que gostou, o que não gostou e os porquês de terem ou não gostado de determinada atividade, entre outras coisas. Disse ainda que, como não haviam feito a atividade em casa,

deveriam realizar na aula, e, portanto, deveriam buscar na sala lápis para iniciar a tarefa. As crianças, de olhares baixos, foram buscar tal material para realizar a atividade. Aparentavam desânimo por não poder jogar, porém todas ficaram realizando as tarefas (6d-C).

Enquanto isso, comecei a chamar as crianças que tinham faltado na aula anterior para colher o nome fictício e a foto. Muitos estavam no banco próximo a mim, outros estavam jogando, então fui chamando e registrando os nomes, que no caso foram: Yuri, Miranda, Kananda, Amanda, Sabrina, Yasmin e Ricardo.

Enquanto ia fazendo esses registros o professor sentou-se no banco e foi conferindo as atividades dos que às haviam feito. Comentei com Nenê que faltavam alguns termos para serem entregues e ele disse que ao final da atividade reuniria as crianças para que solicitássemos novamente que trouxessem o documento.

Terminada as fotos e a coleta dos nomes, o professor encerrou a atividade solicitando que todas as crianças sentassem no banco. Eu disse que ainda havia sete pessoas que não entregaram o termo, sendo estes: Dagoberto, Endo, Manuela, Bruna, Deuce, Neymar e Márcia. Notei que Endo e Neymar haviam faltado e as demais crianças ficaram de trazer o termo na sexta-feira. Disse também que, na próxima aula, nós iríamos conversar um pouco para iniciarmos a escolha de assuntos para realização das atividades durante as aulas que viriam a seguir.

O professor dispensou as crianças. Fiquei na escola aguardando a chegada da funcionária que fica com as crianças durante o intervalo, pois havia conversado apenas com uma, já que esta chega mais tarde. Como não sabia o horário exato, pois só a encontrava no intervalo, fiquei na quadra com o professor observando outras aulas e atento a chegada da mesma. Durante a espera chegaram duas estagiárias para observar as aulas do professor.

A funcionária chegou bem próximo a hora do intervalo e, diante de sua função no mesmo, preferi não abordá-la neste momento para evitar a interrupção da conversa por conta de seus afazeres. Decidi esperar passar o intervalo e abordá-la em outro momento.

Soou o sinal do intervalo, as estagiárias que estavam sentadas próximas da quadra se despediram e foram embora. Fomos para a sala dos professores e aguardamos o término do intervalo tomando um café a convite do professor.

Passado o intervalo retornamos para a quadra, porém não haviam encerrado todos os intervalos, pois a escola, devido ao pouco espaço, teve que organizar dois intervalos. Assim, aguardei o segundo intervalo junto à quadra acompanhando outra aula do professor. Na quadra, antes que a turma chegasse para a aula, chegou outra estagiária para observar as aulas do professor.

Passado algum tempo, após o término do segundo intervalo, observei que a funcionária estava na mesa que controla a entrada de pessoas na escola. Fui conversar com ela. Perguntei se poderia conversar com ela por alguns minutos. Expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos. Disse a ela que já havia conversado com a direção para pedir autorização e que a participação era voluntária. Alertei sobre a necessidade, em caso de concordância, de autorizar a divulgação dos dados por meio do termo de consentimento que deveria ser assinado. Disse também que não seriam divulgados os nomes, nem dos participantes e nem da instituição.

Mostrei o termo e ela disse que gostaria de ler com calma. Respondi positivamente. Ela perguntou-me quando poderia entregar. Perguntei se poderia ser na sexta-feira, a mesma respondeu que sim e que se interessou em participar, mas gostaria de ver com mais calma.

Perguntou se eu gostaria de sugestões de brincadeiras. Respondi que poderiam ser sugeridas brincadeiras e atividades, mas que gostaria também de sugestões de temas ou assuntos que ela julgasse serem importantes para tratar com as crianças do quarto ano. Ela disse que na sexta me responderia. Me despedi e fui embora (6-C).

Diário de campo IX

Dia 16/09/2011 das 08:40 as 10:00h.

Elencando temas com as crianças

Quando entrei na escola o professor estava encerrando a aula com uma das turmas. Uma estagiária estava fazendo observação. A turma foi para a sala e ficamos aguardando a chegada da turma participante. O professor disse que, ao final da aula, ele reuniria a turma para conversarmos e que eu poderia conversar com a turma até a hora do intervalo, o que daria cerca de trinta minutos, pois já havia conversado com a professora da sala e a mesma permitiu que utilizássemos este tempo.

As crianças foram chegando, o professor solicitou que deixassem os cadernos no banco e que iniciassem a roda de alongamento (1-B). Todas as crianças trouxeram o caderno. Miranda, ao entregar o caderno, disse que não tinha feito o terceiro item da atividade, mas que completaria para a próxima aula. O professor questionou porque ela não havia feito este item e a mesma respondeu dizendo que saiu no dia anterior não tendo tempo suficiente para terminar a tarefa quando chegou a sua casa. O professor solicitou que não deixasse de completar (2-C).

Justin Bieber, que chegou por último, disse ao professor que algumas crianças que não haviam terminado de copiar a lição da lousa ficariam na sala. Ficaram nesta situação três crianças, entre elas Endo, Deuce e Sabrina (3d-C).

Márcia veio me entregar o termo de consentimento. As demais crianças que estavam por trazer o mesmo não o fizeram nesta aula.

Enquanto as crianças faziam o alongamento o professor observava as tarefas nos cadernos. A estagiária que estava próxima do mesmo comentava com ele aspectos das tarefas dos cadernos que folheava (4-C). Após alguns minutos de alongamento o professor solicitou que formassem grupos de quatro pessoas e que estes deveriam ter meninos e meninas. As crianças começaram a se organizar, o professor ainda no pátio observava os últimos cadernos e a organização das crianças (5-B).

A maioria dos grupos formou-se só de meninos ou só de meninas e depois que estavam organizados desta forma, tentavam colocar um integrante do outro gênero para cumprir a exigência do professor, porém excediam assim o número de participantes (6d-A). Essa situação perdurou até a intervenção do professor que disse “ainda não conseguiram?” e completou “é só juntar dois meninos e duas meninas” enquanto, organizava-as em grupos mistos. Algumas crianças pareceram não estar contente em se separarem do grupo ao qual estavam unidos (7d-B).

Enquanto isso, no pátio onde estavam a estagiária e eu, veio ter comigo a funcionária que conversara na observação anterior e me disse ainda não ter lido o termo, porém o levaria para casa, onde é mais calmo, para que pudesse me trazer no próximo dia que eu visitasse a escola. Disse a ela que na quarta-feira estaria lá e que e poderia me entregar neste dia. Ela agradeceu e disse que estava interessada em participar.

A atividade era um jogo pré-desportivo do vôlei, onde os grupos formavam linhas paralelas a rede, sendo três linhas de cada lado da quadra, e um grupo no fundo da mesma esperando para entrar no jogo. O jogo era organizado da seguinte maneira: o saque era realizado apenas de um dos lados da quadra e pelas pessoas que estavam na linha de fundo, sendo um de cada vez e tendo direito a dois saques. Assim que todos desta linha tivessem sacado, o grupo mudaria

para a posição da frente dando lugar para o grupo que estava de fora entrar. Os demais grupos também se movimentavam até que a última linha de pessoas saísse da quadra, ficando na espera. As pessoas que estavam do lado oposto ao do saque tinham que tentar segurar ou rebater a bola, para um companheiro ou para o lado oposto, antes que a mesma tocasse o solo. Caso não conseguissem, o saque se iniciaria novamente, e, no caso de conseguir, o jogo seguiria enquanto a bola estivesse em jogo. Não havia times adversários, uma vez que todos jogavam de ambos os lados devido a mudança de posição propiciada pela dinâmica do jogo. Apesar de não ter times definidos e nem contagem de pontos, percebia-se a comemoração das crianças a cada “ponto”, a cada vez que a bola tocava o solo do lado oposto onde estavam ou quando a mesma caía fora durante o saque.

Notei que Kananda mantinha os braços junto ao corpo, a cabeça baixa e saía da trajetória da bola toda vez que se percebia na mesma. Acredito que o professor tenha observado a mesma coisa, pois não demorou muito para que conversasse com ela. Disse que deveria tentar pegar a bola e que não precisava ter medo. Pouco depois disso a bola veio em sua direção e a mesma tentou rebatê-la, porém a bola caiu em seu campo. Mikaila e Cristiano Ronaldo chamaram sua atenção por ter deixado a bola cair. Kananda voltou a posicionar-se da mesma maneira, porém agora massageando as mãos, aparentando dor pelo contato com a bola (8d-A).

Endo, que estava na sala, chegou e se juntou a um grupo que acabou ficando com cinco pessoas. O mesmo aconteceu com Sabrina, que chegou logo depois.

Durante o jogo Sonic II veio reclamar ao professor de uma agressão de Nios. O menino disse que o mesmo havia dado um soco nele. O professor perguntou, aparentando certo espanto, se realmente havia sido Nios e obteve a confirmação do menino. Ele perguntou a Sonic II: “mas o Nios não é seu melhor amigo?” e o menino respondeu que sim. Então o professor disse: “vai lá e dá um abraço nele que ele não fará mais isso”. Sonic II saiu correndo em direção a Nios e o abraçou. Nios inicialmente rejeitou, tentando empurrar, e ambos terminaram interagindo em aparente brincadeira de pega-pega. Deuce, que ainda estava na sala, chegou e foi perguntar ao professor como era o jogo e em que time ele deveria entrar. O professor respondeu que deveria entrar no time que estava de fora e que perguntasse aos integrantes do mesmo como funcionava o jogo (9-C).

A atividade continuou por mais alguns minutos. Por volta das nove e meia o professor encerrou a atividade e solicitou que todos se sentassem próximos a nós.

Pedi para que se agrupassem mais, para que pudessemos conversar. Disse às crianças que começaríamos a definir o tema que estudaríamos nas aulas de Educação Física. Disse também que já havia conversado com os responsáveis na reunião e, para os que não tinham ido à reunião, havia sido entregue uma carta pedindo sugestões. Complementei falando sobre a conversa com as pessoas que trabalham na escola, também solicitando sugestões, e que agora seriam eles que iriam fazer sugestões. Perguntei que assunto ou tema gostariam de estudar. Futebol foi a primeira modalidade citada por vários meninos. Na sequência, vieram imediatamente o Basquete e o Vôlei, este último citado por um grupo de meninas.

Disse à turma que estavam citando atividades esportivas e que gostaria de saber um tema, algo maior que pudessemos estudar a partir de tais atividades. Perguntei: “por que vocês vêm na escola?” e responderam em coro “para estudar” outros “para aprender”. Continuei: “e o que vocês aprendem?” responderam “matemática, português, geografia, história...” Questionei: “o que mais vocês aprendem na escola?” Responderam: “ler, fazer conta,

escrever...” Uma menina disse: “esportes e Educação Física” O restante da turma completou “jogar, fazer brincadeira, queimada”. Perguntei: “e na Educação Física o que vocês aprenderam?” Responderam em coro: “futebol, basquete, vôlei...” Indaguei: “se vocês já aprenderam o futebol, o basquete e o vôlei, por que vocês querem estudar eles novamente?” Alguém citou brincadeiras indígenas e Cristiano Ronaldo disse: “isso nós já tivemos”. Perguntei: “vocês não fizeram brincadeiras indígenas no segundo bimestre?” Responderam que sim. Continuei: “e o que vocês aprenderam com estas brincadeiras?” Uma criança respondeu: “a fazer a dança” outra complementou: “a brincar de pega-pega.” Continuei indagando: “além de aprender a fazer as brincadeiras, vocês aprenderam mais alguma coisa?” Mikaila respondeu: “aprendemos como eles vivem.”

Disse à turma que um tema era como isto, fazemos uma atividade e aprendemos outras coisas além de fazer a própria atividade. Perguntei: “o que podemos aprender com estas atividades que vocês falaram?” Michael disse: “Tênis”, alguém complementou: “tênis é legal!” outro disse: “tênis de mesa”. Insisti: “vocês citaram tênis e tênis de mesa, mas o que podemos aprender com estas atividades além de como jogá-las?” Michel disse: “aprender como se joga”. Perguntei: “não da para aprender nada além de como jogar?” Juliana disse: “podemos aprender como começou o jogo de basquete, a história dele.” Outras crianças continuaram: “a história do futebol,” “do vôlei.” Mikaila complementou: “eh! Como era a primeira bola de basquete... de futebol.” Cristiano Ronaldo disse: “eh! podemos saber de onde veio o primeiro índio.” Miranda disse: “podemos saber quem inventou as brincadeiras.” Mikaila disse: “poderíamos fazer brincadeiras africanas, saber como eles vivem e criar brincadeiras com base na deles”.(10-C).

Nios e Sonic II saíram de perto do grupo e aparentavam conversar sobre outro assunto. Pedi para que voltassem junto ao grupo (11d-A).

Muitas crianças conversavam entre si, o que muitas vezes não permitia que eu ouvisse o que era dito. Solicitei que falassem um de cada vez, pois não poderia compreender se falassem todos ao mesmo tempo. Elvis disse: “podemos fazer bets, golf, boliche.” Duas ou três crianças comentaram: “bets é legal!” Michael continuou: “podemos fazer futebol americano, basebol.” Dagoberto disse: “eh, futebol americano, boliche.” Perguntei à turma: “podemos fazer estas atividades que vocês sugeriram, porém não teremos tempo de realizar todas e ainda devemos saber o que iremos estudar e aprender com a prática destas atividades”. Juliana disse: “depois de fazer, nós podemos mudar e jogar de um jeito diferente e criar misturando as coisas.” Josué disse: “podemos aprender um pouco de técnica e tática para jogar” (12-C).

Sonic II e Nios começaram a conversar novamente afastados do grupo, então perguntei aos mesmos se tinham sugestões a fazer para o grupo sobre o que gostariam de estudar. Responderam que não. Solicitei então que se aproximassem do grupo, pois estávamos escolhendo o tema para estudarmos até o final do bimestre e seria importante que estivessem lá (13d-A).

Disse que tínhamos então como sugestões o estudo da História de jogos e brincadeiras, a cultura e brincadeiras africanas e elementos técnicos e táticos dos jogos. Perguntei se alguém tinha mais alguma sugestão de tema. O sinal do intervalo tocou encerrando o tempo da aula. Disse que analisaria estes temas junto com os sugeridos pelos responsáveis e funcionários, e conversaria na próxima aula sobre qual iríamos estudar. Nos despedimos, a turma foi com a professora para o intervalo e o professor, a estagiária e eu fomos embora da escola.

Diário de campo X

Dia 21/09/2011 das 07:10 as 09:20h.

Conversando com funcionária, cobrando termos e acompanhando a aula.

Cheguei à escola e as crianças estavam iniciando a roda de alongamento. O professor perguntou se eu gostaria de falar com as crianças. Respondi que não, apenas ao final gostaria de falar com algumas que ainda não haviam me entregue o termo de consentimento.

As crianças realizavam o alongamento e o professor observava, como de costume, devido a orientação do professor, intercalavam a tarefa de sugerir o alongamento entre meninos e meninas (1-B). No entanto, poucas meninas quiseram ir ao centro da roda. Mikaila foi duas vezes, pois não havia nenhuma outra que se prontificasse (2d-A). O professor começou a chamar uma a uma e sugerir que fossem ao centro da roda, as crianças sugeriam a elas exercícios que ainda não tinham sido realizados, no entanto nem todas concordaram em ir. Terminado o alongamento o professor pediu para que se dividissem em grupos de dez pessoas, sendo que estes deveriam conter meninos e meninas. Enquanto a turma se organizava o professor foi buscar a rede de vôlei que seria usada na atividade e eu comecei a colocar as traves para amarrar a mesma (3-B). Quando cheguei perto do buraco, que estava tampado, o Dragão do inferno me auxiliou retirando a tampa do mesmo.

Amarrada a rede, o professor pediu para que os grupos se posicionassem em fila perpendicularmente a rede e atrás da linha de fundo da quadra de vôlei. Em seguida, disse para que metade do grupo se posicionasse em frente ao seu grupo, da mesma maneira, só que no lado oposto da rede. As crianças se dividiram. Fabian e Deuce ficaram sentados na mureta próxima a quadra. Perguntei ao professor se eles não iriam participar, o mesmo respondeu que tinham ficado de fora porque não conseguiram fazer parte do grupo que queriam, e que, assim que organizasse a atividade, iria falar com eles. Aproximei-me e perguntei se não iriam jogar. Deuce respondeu: “os times estão completos”. Perguntei: “mas não pode entrar mais ninguém?” e Fabian disse: “claro que pode entrar, mas não é isso não” (4d-A). Respondi que se fosse este o motivo era só entrar um de cada lado de um dos grupos. Como não comentaram mais sobre o assunto resolvi deixar a cargo do professor a conversa com eles.

A atividade correspondia a exercícios de fundamentos do vôlei. Quem estava no início da fila realizava o saque para o outro lado, quem estivesse no início da fila do lado oposto deveria correr para dentro da quadra, antecipando-se, para pegar a bola, podendo segurar, ou caso já soubesse, poderia devolver com toque ou manchete. Quem realizava o saque ia para o final da fila do lado oposto esperar a vez. Após dois saques a criança deveria ver quantos acertos obteve, assim deveria posicionar-se de acordo com estes. Sendo que, no primeiro grupo, ficaria quem acertasse dois saques, no grupo do meio, ficaria que tivesse acertado um saque e, no terceiro grupo, ficaria que tivesse errado todos (5d-A).

C.O. Essa divisão/classificação por pontuação me incomodou inicialmente, porém notei que ela possibilitava ao professor dar atenção às crianças com mais dificuldades no saque, uma vez que todas se concentraram em um só grupo.

No início da atividade as crianças ficaram um pouco confusas com a dinâmica da mesma, pois após o saque não sabiam para onde ir. O professor e eu fomos orientando as crianças que

sacavam para que mantivessem a dinâmica do jogo, porém foi necessário que o professor interrompesse para explicar novamente. Após esta nova explicação a atividade fluiu.

As crianças que estavam de fora também já estavam jogando, porém não notei se o professor havia conversado com elas ou se entraram por conta (6-A).

O professor e eu ficamos auxiliando as crianças que apresentavam mais dificuldades, orientando sobre a posição e os movimentos para que conseguissem passar a bola por cima da rede. Amanda, que havia errado um saque, iria sacar novamente, porém, antes que o fizesse, o professor que tinha observado seu erro foi ajudá-la. Mostrou o posicionamento e deu dicas de como bater na bola. Durante o saque novamente não conseguiu sucesso. Quando ia sacar segurava a bola com as mãos trêmulas. Bruna também apresentou dificuldades no saque, porém aparentava menos nervosismo em suas tentativas. (7d-A). Três estagiárias chegaram e sentaram-se próximas a quadra para acompanhar as aulas.

C.O. Amanda parecia muito incomodada, ou talvez nervosa, durante as orientações do professor, o que também se evidenciava a cada vez que sua vez de sacar se aproximava, imagino que isso possa ter relações com timidez, ou medo da exposição ou de errar.

Como o tempo da aula estava acabando o professor reuniu as crianças no pátio e eu perguntei sobre o termo de consentimento. As crianças disseram ter esquecido, outras disseram ter perdido o termo. Pedi para Dagoberto, Manuela, Deuce e Endo ficarem comigo para que pudesse entregar novos termos após a aula. Enquanto a turma ia para a sala fui pegar minha pasta com os termos. Para Dagoberto e Manuela entreguei apenas uma cópia, pois já haviam me entregue à carta e o termo, porém esqueceram-se da assinatura dos responsáveis. Já para Endo e Deuce entreguei duas vias do termo e a carta solicitando sugestões aos responsáveis.

Despedi-me das crianças e fui procurar a funcionária com a qual havia feito contato anteriormente. Ela preencheu o termo e me entregou. Perguntei quais sugestões de tema para desenvolver nas aulas com as crianças. A Funcionária disse que gostou bastante da idéia da pesquisa, e que seria importante conversar com as crianças, pois “eles estão muito sem educação, principalmente esta sala, não respeitam ninguém.” E complementou: “os pais deixam para a escola ensinar estas coisas, para educar”. Perguntei se havia mais alguma sugestão que quisesse fazer. Ela respondeu que não, pois era somente aquilo mesmo. Agradei a participação e fui conversar com a última das funcionárias que parecia trabalhar na limpeza. Porém esta não quis participar da pesquisa (8-C).

Me despedi do professor e das estagiárias e fui embora.

Diário de campo XI**Dia 23/09/2011 das 08:30 as 09:30h.****Conversando com a Professora polivalente e o Professor Educação Física**

Cheguei à escola antes do horário da aula, deste modo ainda se encontrava na quadra uma turma de terceiro ano, que neste dia tinham aula com duas estagiárias que estavam realizando regência, que era observada pelo professor Nenê e pelo professor responsável pelo estágio supervisionado das mesmas. Cumprimentei aos dois, porém não incomodei as moças que estavam ocupadas com a turma (1-C).

Terminada a regência fiquei junto ao professor Nenê aguardando que a outra turma viesse para quadra. Estranhando a demora o professor foi chamar a turma que não estava na sala. Um grupo de alunos de outra sala subia do consultório do dentista. O professor perguntou a um aluno se o 4º ano em questão também estava lá. O aluno respondeu que não. Então o professor solicitou que este aluno verificasse na sala de vídeo. Alguns minutos depois sobe o garoto com a informação de que a turma estava na sala de vídeo e que iriam atrasar um pouco para que terminassem de assistir o vídeo.

Enquanto isso, o professor de estágio que estava a conversar com as estagiárias, pediu para que Nenê o apresentasse a escola. Os dois foram conhecer as dependências da escola. Fiquei aguardando na quadra. O professor de estágio e as estagiárias foram embora.

Com cerca de 20 minutos de atraso chegou à turma. Endo, Dagoberto e Manuela me entregaram os termos de consentimento assinados. Enquanto as crianças faziam o alongamento (2-B), Nenê me apresentou a professora. Fui conversar com ela sobre a pesquisa e solicitar que participasse, caso tivesse interesse. Ela disse que não era a professora da sala e que só estava cobrindo a licença da outra. Respondi dizendo que sabia, porém como não seria possível conversar com a que estava de licença, e que, como ela ficaria com as crianças durante trinta dias, seria interessante que participasse. Disse também que deixei para falar com ela só na sexta, pois assim teria um tempo de convívio com as crianças antes que eu solicitasse as sugestões temáticas a ela.

Detalhei mais os objetivos da pesquisa e comuniquei sobre a necessidade da autorização com o termo de consentimento. A mesma leu o termo e disse que participaria, porém perguntou se poderia fazer as sugestões em outro dia. Disse que poderia, porém que me interessava que fosse o mais rápido possível e, que se ela quisesse, poderia entregar por escrito ao professor Nenê caso entregasse na segunda, pois eu só retornaria na escola na quarta-feira. A professora assinou o termo e pediu o meu e-mail para que pudesse me enviar suas sugestões de maneira mais rápida. Anotei em sua via do termo meu endereço eletrônico. Agradei a colaboração e desculpei-me pela pressa com que necessitaria dos dados, justificando que não contava com o afastamento da outra professora. Ela disse que não havia problema e que tentaria me enviar as sugestões por e-mail (3-C).

Quando terminei a conversa as crianças já estavam jogando queimada. Fui mais próximo da quadra para observar o jogo. Cristiano Ronaldo e Justin Bieber trombavam com os ombros, dando impressão de que se enfrentavam, porém logo pararam trocando olhares aparentemente nervosos. O jogo seguiu até que uma bola caiu no morto, onde estavam os dois que começaram a discutir quem havia pegado primeiro a bola. O professor parou o jogo, pegou a bola e disse: “esse problema é fácil resolver.” Pegou a bola e deu ao outro time. Disse aos

garotos que o problema não era apenas a briga entre os dois e que se continuassem assim ninguém mais iria querê-los no time. Yasmin reclamou dizendo que eles ficam brigando pela bola e pulando nela e não deixam os demais jogarem. O professor chamou a atenção dos garotos quanto a este aspecto também, porém enfatizou que também seria necessário que as demais pessoas se esforçassem para pegar a bola, pois algumas ficavam sob a sombra da caixa d'água e sem se movimentar e depois reclamavam que não conseguiam pegar a bola (4d-A).

O jogo seguiu por alguns minutos, até que o professor encerrou a atividade por conta do tempo que havia terminado. As crianças foram dispensadas.

Posteriormente, em conversa com o professor, perguntei que tema ele achava importante de se tratar com as crianças. Ele disse que uma grande preocupação dele era a relação entre meninos e meninas, nas atividades e na formação dos grupos, segundo ele há muito tempo procurando intercalar meninos e meninas e garantir a participação igualitária nas atividades, porém, quando deixa as crianças a vontade tudo volta a ser como antes. Os meninos se agrupam entre si e as meninas também procuram se afastar dos meninos. Perguntei se havia outra sugestão e ele me respondeu que não. Então eu me despedi e fui embora.

Posteriormente recebi o email da professora com suas sugestões ao qual respondi em agradecimento, a saber:

Conforme conversamos na entrevista gostaria de contribuir como sugestão, os seguintes temas: História do Homem; Corpo Humano; Cuidados com a Saúde; Sexualidade; Sentimentos; Diversidade Cultural; Ética; Inclusão Social; Direitos Humanos; Meio Ambiente.

Profº, não sei se realmente foi isto que me pediu, mas foi o que me ocorreu quando pensei em um diálogo com a educação física (5-C).

Diário de campo XII**Dia 05/10/2011 das 07:00 as 08:00h.****Primeira aula: A invenção do jogo**

Cheguei à escola no momento do toque do sinal. As crianças já formavam filas, algumas ainda estavam chegando, para cantar os hinos como é comum às quartas-feiras. O professor, que chegou durante a execução dos hinos, chamou-me para separar as tampinhas e os bastões que utilizaríamos na aula. Fomos para a sala de Educação Física e pegamos um saco com muitas tampinhas cuidando para não misturar as que estavam separadas por cores específicas e que são utilizadas no jogo de damas. Pegamos também alguns bastões de madeira, com cerca de 40 cm cada, que segundo o professor é utilizado em atividades de maculelê. Eu disse ao professor que poderíamos iniciar a conversa logo depois do alongamento, para respeitar a rotina que já vinha sendo utilizada por ele (1-C).

C. O. Talvez tivéssemos mais tempo para a atividade se pulássemos esta parte, pois não realizaríamos atividades intensas que justificassem tal preparação, porém considere importante manter a rotina da organização utilizada pelo professor.

Voltamos para a quadra ainda durante a execução do hino de São Carlos, e, após o término do mesmo, as crianças foram encaminhando-se para as salas, com exceção do quarto ano que teria aula conosco e se organizou sentado no banco do pátio à espera do início da aula. Deuce me entregou seu termo de consentimento.

Solicitei as crianças iniciassem o alongamento, durante a organização do mesmo o professor sugeriu que todos dessem as mão para melhor distribuir o grupo no círculo que estava organizado no centro da quadra. Eu entrei na roda, entre Amanda e Sabrina, para realizar a atividade com as crianças. Perguntei quem iniciaria o alongamento. Fabian perguntou se poderia ser uma menina. Respondi que poderia ser tanto menina quanto menino. Dagoberto levantou a mão. Eu disse que poderia começar, no entanto ele indicou não querer, me pareceu que não tinha levantado a mão para tal motivo. Josué tomou a iniciativa e iniciou o alongamento indo ao centro da roda e realizando um movimento.

C. O. Pensei na importância de tal momento da rotina, devido ao estímulo a autonomia das crianças, e refleti sobre a dificuldade em assumir tal postura por parte das crianças, uma vez que, tal momento se organiza da forma citada desde as séries iniciais no caso específico desta turma, e também por parte de nós educadores/as que muitas vezes não percebemos a importância que situações como esta podem trazer para as aulas.

Na sequência outras crianças como Fabian, Ira, Sonic II e Nios, realizaram exercícios de alongamento, sendo que os dois últimos citados realizaram um movimento em dupla. A organização respeitou as orientações do professor de outras aulas, que indica que devem se intercalar meninos e meninas, porém percebi que as meninas demoraram mais para tomar a iniciativa de demonstrar movimentos (2-B).

C. O. Incomodei-me com essa situação das meninas, pensei na importância do trabalho preocupado com a questão do gênero na escola.

Durante a realização do movimento em duplas as crianças se agruparam por gênero, com exceção de minha dupla que foi formada por mim e Amanda que havia ficado sem parceria (3d-A).

C. O. Novamente a questão do gênero surge em minhas reflexões. Lembrei do comentário do professor quando solicitei sua sugestão temática, o qual dizia que gostaria de resolver a questão do gênero nas aulas, pois sentia que apesar das crianças realizarem atividades de maneira intercalada e em grupos mistos, acreditava que isso se dava por conta da condição por ele colocada, e que sempre que há a oportunidade de escolha elas se agrupam quase que exclusivamente entre meninos e meninas.

Terminados os movimentos de alongamento sugeri que déssemos dois passos a frente para aproximar mais as pessoas e solicitei que sentássemos para iniciar a atividade. Peguei os materiais que estavam de lado e juntei-me ao grupo. Disse que iniciariamos as atividades de estudo dos temas sugeridos, e que tais sugestões indicaram o estudo da origem de jogos e brincadeiras e do tema respeito. Disse que a questão do respeito foi muito citada por pais e funcionários. Manuela comentou que sua mãe foi uma das que sugeriu tal tema. Continuei dizendo que o outro foi bastante apontado por eles, que se mostraram curiosos em conhecer a história dos jogos e esportes. Complementei dizendo que iríamos estudar a origem dos jogos e esportes, buscando compreender as relações entre estes e a questão do respeito (4-C). Falei que para começar a estudar a origem dos jogos seria interessante entender como eles são criados e para isso tínhamos levado as tampinhas e bastões para a aula. Disse que nos dividiríamos em cinco grupos de seis pessoas e que cada grupo se reuniria para criar um jogo utilizando os citados materiais. Alertei que deveriam criar algo diferente do que já conhecem e exemplifiquei questionando: “se eu crio um jogo onde eu tenho que chutar uma tampinha no gol, que jogo é esse?” Dragão do inferno respondeu: “futebol!” Perguntei: “fui eu que inventei o futebol?” responderam que não. Disse também que não havia necessidade de usar os dois materiais, e que os grupos poderiam escolher somente um ou outro, ou mesmo os dois. (5-B) O professor estava tirando fotos e me auxiliou na divisão dos grupos que foi feita atribuindo números de um a cinco às crianças, os quais correspondiam ao grupo a que deveriam se dirigir (6d-B).

C. O. Pensei que talvez esta não fosse a melhor forma de dividir os grupos, na verdade fiquei na dúvida de qual seria mais adequada. Refleti sobre alternativas como: deixar formar grupo por afinidade, formar grupos garantindo que em todos os grupos tivessem crianças que pudessem favorecer a organização dos grupos. Na verdade a dúvida continua.

Com os grupos espalhados em regiões diferentes da quadra, fomos passando, o professor e eu, de um em um, orientando e tirando dúvidas. Dizíamos aos grupos que deveriam criar um jogo e dar um nome a ele, que teriam algum tempo para isso e que posteriormente eles apresentariam o jogo às demais crianças (7-B).

Dagoberto pede para mudar para outro grupo e Sabrina também se mostra interessada na citada troca. Disse que se saísse do grupo deixaria o mesmo com menos pessoas e isso não seria interessante. Sabrina propõe uma troca entre Dagoberto e Kananda, que estava no grupo que Dagoberto gostaria de ir, porém, essa não havia se manifestado. Disse que se ela aceitasse a troca poderiam fazer e assim Dagoberto foi conversar com Kanada. Ao olhar para o grupo notei que Kananda era a única menina presente no grupo. Nesse momento disse que não poderia trocar com Kananda, pois se ela saísse não restaria nenhuma menina no grupo. Kananda, que aparentemente havia se animado com a possibilidade da troca, volta expressão séria em seu rosto. Dagoberto tentou negociar com os meninos, porém nenhum aceitou trocar de grupo (8d-A).

C. O. Novamente as reflexões sobre as relações de gênero me incomodam. Kananda realmente não parecia à vontade no grupo apenas de menino e Sabrina, percebendo isso, parece tentar ajudar. Fiquei na dúvida se fiz escolha correta, porém procurei manter parte da dinâmica adotada pelo professor e que julguei interessante. No entanto a dúvida continua, pois como será a participação de uma pessoa que não quer estar em determinado grupo.

Ainda no grupo em que estavam Dagoberto e Sabrina, Dragão do Inferno me disse que já havia inventado um jogo. Perguntei se as pessoas do grupo já sabiam qual era e me disseram que ele ainda não havia falado. Solicitei que ele conversasse com o grupo e apresentasse sua ideia para que o grupo pudesse participar da elaboração do mesmo e, posteriormente, eu conversaria com eles (9-B).

Cristiano Ronaldo me chamou e disse que o grupo dele também já tinha inventado um jogo e perguntei como era. Ele me disse que as pessoas de uma equipe deveriam ficar nos cantos da quadra com as tampinhas e a outra equipe ficaria espalhada na quadra para pegar os outros quando tentassem passar com a tampinha. Perguntei o que aconteceria com que fosse pego e ele respondeu que a pessoa pega deveria sair do jogo. Enquanto ele me explicava, Endo e Sonic II, membros desse grupo, brincavam um com o outro, afastados dos demais. Chamei-os para que se aproximassem do grupo e perguntei qual era no nome do jogo. Kananda disse que não sabia, pois Cristiano Ronaldo havia inventado o jogo sozinho. Pedi para Cristiano explicar o jogo para o grupo para que pudessem contribuir na elaboração do mesmo, ou mesmo criar outro, caso o grupo não concordasse com a sugestão de Cristiano Ronaldo (10d-A).

Em outro grupo as crianças conversavam entre si, perguntei como estava o andamento do jogo. Disseram que não tinham conseguido pensar em nada. Perguntei “como podemos brincar utilizando tampinhas?” Emmanuele disse que ainda estavam pensando. Peguei algumas tampinhas e deixei com o grupo na tentativa de estimular a reflexão das crianças. As mesmas sentaram-se e começaram a conversar manipulando as tampinhas.

Dragão do inferno chamou-me novamente para seu grupo. Disse que ele tinha inventado um jogo. Perguntei: “seu grupo inventou um jogo?” e ele respondeu: “fui eu que inventei”. Perguntei como seria o jogo e ele me disse: “é que nem o hóquei, a gente bate com o bastão na tampinha para fazer o gol”, então perguntei: “mas isso não é hóquei?” e ele respondeu: “é mesmo” com uma cara que aparentou desapontamento. Pedi para que se reunisse com o grupo novamente (11-B).

C. O. A necessidade, apresentada por algumas crianças, de contar que é o “dono” da ideia me preocupou. Afinal, a intenção é um trabalho em grupo e, no entanto, já não era o primeiro caso que alguém tinha uma ideia sozinho vinha me contar sem mesmo conversar com o grupo.

Cristiano Ronaldo me chamou e disse que as outras pessoas de seu grupo não queriam saber do jogo. Antes que eu chegasse ao grupo notei que Sonic II e Endo, novamente, brincavam afastados do grupo. Reuni o grupo e perguntei o que haviam achado do jogo que Cristiano Ronaldo havia sugerido. Endo disse que não havia gostado do jogo. Pedi para que ele me contasse como era o jogo, e ele me respondeu dizendo que não sabia. Disse ao grupo que não precisavam concordar com as sugestões, porém deveriam escutar e, caso não achassem interessante, elaborar uma melhor proposta. Perguntei a Endo se ele tinha alguma proposta de jogo para apresentar ao grupo e ele me respondeu negativamente. Complementei dizendo que se não participasse das conversas junto com o grupo, como estava acontecendo, seria difícil ajudar o grupo e, posteriormente, apresentar o jogo para a turma.

Notei que Dagoberto e Dragão do Inferno estavam praticando o jogo de hóquei, enquanto o restante do grupo se reunia. Chamei a atenção dos dois dizendo que já havíamos conversado sobre o jogo e que hóquei não estava de acordo com a proposta. Pedi para que parassem e se reunissem com o grupo (12d-A).

Fui até outro grupo. Perguntei a Josué se já tinham um jogo. Ele respondeu: “já, ele é tipo uma queimada, mas para queimar tem que rebater a tampinha com o bastão”. Perguntei: “cada criança vai ficar com um bastão na mão durante o jogo?”. Ele respondeu que o professor Nenê havia orientado para que deixassem o bastão de lado, e, quando uma pessoa pegasse a tampinha, esta pegaria o bastão e evitaria que as pessoas se machucassem correndo com o bastão.

Voltei ao grupo onde estava Dragão do Inferno e perguntei se haviam elaborado outro jogo. Juliana disse que havia pensado em um. Perguntei como seria esse jogo. Ela disse que um grupo de pessoas deveria fazer uma roda e duas outras ficariam no centro da mesma. Cada pessoa do centro ficaria com bastão para rebater a tampinha por baixo da perna das demais e quem deixasse a tampinha passar estaria queimado. Disse que parecia um bom jogo e que experimentasse com os colegas do grupo, para que todos pudessem conhecer e depois apresentar para a turma.

Fui falar com o professor para saber como andavam as coisas nos grupos que ele passou. Ele disse que as crianças se prenderam bastante à ideia de bater na tampinha com o bastão. Disse ao professor que um grupo tinha apresentado uma brincadeira que não utilizava o bastão, no entanto, não sabia se haviam mantido a mesma, por conta das discussões que estavam ocorrendo no grupo (13-B).

Cristiano Ronaldo veio novamente reclamar que seu grupo não estava ouvindo. Fui até o grupo e perguntei se todos já sabiam qual seria o jogo sugerido por ele, pois iríamos iniciar a apresentação para a turma. As crianças responderam que sim (14d-A).

C. O. Não foi possível presenciar todos os momentos de discussão desse grupo, porém tive a impressão, neste momento, que ele queria insistir como o jogo proposto por ele. No entanto, o grupo estava um pouco disperso, o que me deixou em dúvida sobre a situação, pois talvez

as crianças ainda não tivessem dado ouvidos à sugestão do amigo. Decidi esperar para ver na apresentação.

Disse ao professor Nenê que poderíamos começar a jogar e o mesmo concordou dizendo que o tempo da aula estava acabando. Ele pediu para que as crianças sentassem, com seus respectivos grupos, próximas ao muro em um dos lados da quadra. Solicitei que deixassem os materiais, na região central, ao lado da quadra (15-C).

Chamei o primeiro grupo para apresentar e Juliana explicou o jogo que consistia em um jogo estafeta, no qual deveriam caminhar segurando o bastão na extremidade com uma das mãos, mantendo-o na vertical, e na extremidade oposta, equilibrar uma tampinha com a rosca voltada para cima. Marcava ponto quem conseguisse chegar até o final da quadra ou o mais longe possível, caso ninguém chegasse ao final.

C.O. Fiquei surpreso nesse momento, pois até então estavam organizando o jogo de rebater as tampinhas por debaixo da perna. Refleti também sobre dificuldade de se acompanhar o processo do desenvolvimento da atividade em cada grupo.

Notei que Juliana havia falado em tom de voz muito baixo e as demais crianças não haviam escutado, pedi assim para outra criança, Dragão do Inferno, que por sinal estava falando bastante sobre outros assuntos, repetir a explicação do jogo aos colegas da turma, o que ele fez na sequência. As crianças do citado grupo e eu distribuímos os materiais entre os grupos que se organizavam em fila e iniciamos o jogo. (16-B).

A maior parte das crianças chegou ao fim da quadra, marcando ponto, porém, nem o professor e nem eu ficávamos marcando a pontuação. No entanto, Cristiano Ronaldo, que havia chegado ao final da quadra, gritava: “cheguei, cheguei!”, e quando viu que os demais colegas estavam voltando começou gritar ainda mais com expressão de irritação, notei que se dirigia a mim e ao professor. Disse a ele: “muito bem conseguiu chegar”. Assim ele voltou comemorando o ponto que havia conseguido (17d-A).

C. O. A necessidade da validação do ponto por pessoa externa a atividade, me fez refletir sobre como as pessoas se relacionam nos jogos e esportes nos contextos de lazer, quais as influências de atitudes como essas e qual espaço tem a manifestação do lúdico em tais contextos.

Como o tempo da aula já estava se esgotando, perguntei se alguém ainda não tinha realizado o jogo. Três crianças levantaram a mão. Aguardei que estes participassem e encerrei a atividade solicitando que me entregassem os materiais. Disse que, como tarefa de casa, deveria ser realizado o registro do jogo que o grupo inventou e, reforcei lembrando que cada criança registraria apenas o jogo inventado pelo grupo de que fazia parte. Disse que na aula seguinte continuaríamos com os jogos que não foram apresentados e que os registros e os desenhos poderiam ajudar esses grupos que ainda não apresentaram durante a explicação, uma vez que poderiam trazer desenhos e o texto com as regras, espaços e dinâmicas de funcionamento definidos (18-C). O professor sugeriu que os grupos que ainda não tivessem definido o jogo poderiam conversar no recreio para terminar o jogo antes de escrever. Posteriormente o

professor comentou comigo que Cristiano Ronaldo disse a ele que, no recreio, ninguém do grupo dele iria querer saber de fazer isso, pois só pensam em brincar (19d-C).

O professor liberou a turma para beber água e ir para a sala, porém, isso ocorreu de acordo com a ordem determinada pelo professor, na qual primeiro foram os que torciam para o São Paulo, posteriormente os torcedores do Palmeiras, Santos e por último os torcedores do Corinthians, que é o melhor time do mundo, segundo o professor.

Diário de campo XIII

Dia 07/10/2011 das 08:40 as 09:50h.

Experimentando os jogos

Cheguei à escola e as crianças da turma anterior estavam saindo da quadra. O professor Nenê disse que iria pegar os materiais para continuarmos a apresentação dos jogos criados na aula anterior.

A turma do 4º ano começou a chegar, as crianças foram sentando no banco do pátio. Algumas trouxeram o caderno. O professor chegou com os materiais, Neymar e Anderson Silva chegaram depois.

C. O. Tive a impressão de que os dois meninos haviam sido repreendidos pela professora da sala por algum motivo, devido à expressão de desânimo que traziam em seus rostos.

Cumprimentei as crianças e pedi para que deixassem os cadernos nos bancos, agrupados de acordo com os grupos que haviam criado os jogos para que eu pudesse olhar as tarefas, e iniciassem o alongamento. No entanto tive que acompanhar o início da roda de alongamento, pois as crianças estavam brincando umas com as outras, então as chamei para iniciar a atividade. Dragão do Inferno começou o alongamento dizendo: “vou eu, porque nunca ninguém quer começar mesmo!” (1-B). Enquanto a turma realizava o alongamento o professor e eu fomos olhar os cadernos para ver como estavam as tarefas. Muitas crianças tinham levado o caderno, porém não haviam feito a tarefa, principalmente os grupos que ainda não haviam apresentado. Dezesesseis crianças trouxeram o caderno, sendo que destas Ricardo, Yasmin e Mikaila haviam faltado na aula anterior, assim, treze crianças trouxeram o caderno das 31 presentes na aula anterior em que foi solicitada a tarefa.

C. O. Não foi possível observar os cadernos detalhadamente, devido a atenção dividida com as crianças em aula. Observamos apenas alguns cadernos e rapidamente. Isso me fez refletir sobre as dificuldades de acompanhar, na cotidianidade da escola, e, com tantas aulas e turmas, o andamento, necessário para observar equívocos e dificuldades das crianças, e quando necessário, fazer correções.

Uma das crianças, ao invés de descrever o jogo criado, descreveu a aula (2d-C).

C.O. Como o professor trabalha bastante com registro de aula, acredito que isso possa ter influenciado tal atividade.

Voltando para roda de alongamento observei que Mikaila, Yasmin e Juliana faziam movimentos em trio, e foram ao centro da roda mais de uma vez, pois quando era a vez das meninas e nenhuma se manifestava, elas assumiam a tarefa (3d-A).

C. O. Fica a questão de como motivar as demais crianças a participar, pois é comum que sempre os mesmos participem, e seria interessante que todos participassem, porém sem se tornar obrigação.

Observei, assim como na aula anterior, que ao realizarem movimentos em duplas ou em trios, as crianças se agrupavam quase que exclusivamente em grupos de meninos e de meninas (4d-A), com exceção do trio em que estavam Emmanuele, Bruna e Deuce (5-A).

Terminado o alongamento pedi para que a turma se organizasse em fila por grupos próximo a parede do lado em que havia sombra na quadra. As crianças que haviam faltado na aula anterior vieram me perguntar em que grupo ficariam. Respondi que poderiam escolher qualquer grupo, com exceção do primeiro, pois já havia apresentado o jogo e por isso eles não saberiam, posteriormente, descrever o jogo no caderno.

Rapidamente relembrei as atividades da aula anterior para que as crianças que não estiveram compreendessem o motivo da realização das atividades da aula (6-C).

Chamei o grupo em que estava Emmanuele para apresentar o jogo. Emmanuele explicou em voz baixa para mim o jogo que consistia em equilibrar três tampinhas na extremidade do bastão, tendo para isso duas chances cada pessoa do grupo. Como a turma não conseguiu escutar a explicação da brincadeira, solicitei que repetisse a explicação voz alta e a mesma respondeu negativamente, perguntei se outra pessoa do grupo poderia fazer, porém ninguém se prontificou. Perguntei a Emmanuele se ela poderia demonstrar e ela foi buscar os materiais e demonstrou o empilhamento de tampinhas (7-B). Distribui um bastão e três tampinhas por grupo e iniciamos o jogo. Cristiano Ronaldo, aparentemente desapontado com o jogo, me perguntou: “professor, a gente vai ter que fazer esse jogo a aula toda?” Respondi lembrando que havia mais três jogos para serem feitos na aula e, portanto, jogaríamos um pouco cada um. Posteriormente o professor comentou comigo que escutou outra criança dizendo que não gostou do jogo (8d-C).

O. C. Realmente as crianças não se animaram muito com esta atividade, porém não ouvi outras críticas além destas.

Depois que todos haviam feito a atividade chamei outro grupo, no qual Nios se responsabilizou pela explicação. O jogo consistia em rebater uma tampinha o mais longe possível em uma só tacada, porém tendo três chances cada vez. Assim, se não acertassem em três chances, deveriam passar o bastão para a outra pessoa da fila e ir para o final da mesma esperar outra oportunidade. Porém, se acertasse, a pessoa que rebateu deveria ficar parada em pé próximo a sua tampinha para marcar o lugar, e, assim, quando todos terminassem, seria possível observar qual tampinha foi mais longe (9-B).

C. O. Nesse jogo as crianças pareceram animadas com o movimento de rebater.

Após todas as pessoas, incluindo eu e o professor, terem rebatido, solicitei para que voltassem ao lugar inicial para realizarmos o jogo do outro grupo. Cristiano Ronaldo explicou o jogo que consistia em três equipes, sendo que, duas ficariam nas extremidades da quadra, uma de cada lado, atrás da linha de fundo da quadra de vôlei, e a outra, ficaria dentro da quadra como pegadora. Fazia ponto quem conseguisse atravessar a quadra e tocar a tampinha. O jogo terminava quando não tivessem mais pessoas para ser pegas, pois estas deveriam sair, ou quando uma das equipes das extremidades conseguisse cinco pontos.

Inicialmente Cristiano Ronaldo sugeriu que cada equipe tivesse 2 pessoas, porém sugeri que cada grupo fosse uma equipe, pois caso contrário, ficaria muita gente esperando. O grupo concordou e iniciamos o jogo (10-B).

Dragão do Inferno e Nios, que estavam na equipe de fora, ficaram rebatendo tampinhas no pátio. Diante disso, pedi para que os dois parassem, pois estávamos realizando outra atividade e a forma e o espaço em que praticavam a atividade envolvia risco para as demais crianças que estavam próximas. Pouco tempo depois vi o professor recolhendo das mãos de Dragão do Inferno o bastão, pois o mesmo voltara a rebater a tampinha (11d-C).

Terminada a partida trocamos as equipes, inserindo as que ficaram de fora.

C. O. Observando o jogo notei que ficaria melhor com alguns participantes a menos, como foi a proposta inicial do grupo, mas, considerando o número de crianças na turma, acredito que não comprometeu totalmente a dinâmica da atividade. As crianças pareceram gostar da atividade.

Terminada a atividade pedi que voltassem à organização inicial e que o último grupo apresentasse seu jogo. Mikaila e Yasmin assumiram a apresentação do mesmo. Explicaram com bastante detalhe a atividade que consistia, em forma de um jogo de estafeta, correr com o bastão com uma tampinha encaixada na ponta até o outro lado da quadra e arremessar a mesma na cesta de basquete, tendo cinco chances cada pessoa, independentemente de ter, ou não, acertado. O retorno ao final da fila deveria ser feito da mesma maneira. As duas meninas distribuíram as tampinhas, uma para cada pessoa, e um bastão para cada grupo.

Poucos foram os acertos na cesta, pois as tampinhas não saíam com facilidade da ponta do bastão, e, quando saíam, devido ao pouco peso, não iam muito alto. A atividade seguiu até todos participarem.

Segundo o professor Nenê, quando a atividade estava terminando, Josué, que não haviam voltado com a tampinha na ponta do bastão como combinado, teve sua atenção chamada por Mikaila, que estava em seu grupo. O mesmo ficou irritado e chutou a tampinha. O professor disse que Mikaila e Yasmin queriam comentar que algumas regras não haviam sido seguidas, então, quando reuni as crianças no final da atividade para conversar, pedi para que as mesmas falassem sobre o assunto. Quando elas disseram que o Josué não tinha cumprido as regras ele se defendeu, argumentando que elas, que não haviam vindo à aula anterior, inventaram outro jogo sozinhas e não deixaram o grupo apresentar o que tinha sido organizado na aula anterior. Perguntei a Mikaila se aquilo realmente havia ocorrido. Ela respondeu dizendo que era verdade, porém todos do grupo concordaram com a troca, com exceção de Josué.

C.O. A votação parece algo democraticamente justo, no entanto, o descontentamento de um deve ser considerado pelo grupo na verdadeira democracia, pois caso contrário, não estará verdadeiramente inserido e comprometido com o mesmo.

Perguntei a Josué qual era o jogo anteriormente combinado. Respondeu que era a queimada de rebater. Recordei que realmente haviam organizado o citado jogo na aula anterior.

Comentei que, quando trabalhamos em grupo, as decisões têm que ser tomadas pelo grupo todo, e, por isso, quando nem todos concordam com uma decisão, devemos conversar e

pensar em possibilidades para que todos se sintam contemplados, caso contrário, seria melhor não formar grupos, pois gerariam brigas.

Disse que não haveria tempo de realizar o jogo naquela aula, porém analisaríamos a possibilidade de colocá-lo em uma das próximas duas aulas. Disse também que, quando ocorresse este tipo de conflito em algum grupo, deveriam procurar a mim ou ao professor Nenê para que possamos auxiliar na resolução do mesmo. Comentei também que algo parecido ocorreu no grupo em que estava Cristiano Ronaldo, e completei dizendo que iríamos realizar muitas atividades em grupo, e por isso deveríamos cuidar para que todos pudessem participar (12d-A).

Perguntei o que havia de comum entre o primeiro jogo da aula e o jogo realizado na aula anterior. Algumas crianças responderam que, em ambos, tinham que equilibrar a tampinha. Questionei qual era a diferença, e Emmanuele respondeu dizendo: “em um a gente ficou parado e no outro tinha que andar com a tampinha”. Perguntei o que mais tinha de diferente e a mesma respondeu: “um tinha que equilibrar três tampinhas e o outro só uma”.

Comentei que na criação dos jogos é comum que diferentes grupos criem coisas similares, pois, muitas vezes, o material disponível sugere algumas coisas, como foi o caso da tampinha e bastão, assim a criação dos jogos e esportes depende, em parte, dos materiais que as pessoas tem a disposição.

Perguntei: “qual jogo que vocês conhecem que lembra aquele de rebater a tampinha?”. Uma criança respondeu: “Golfe”, Cristiano Ronaldo citou: “é... Hóquei” e Michael complementou: “Baseball”. Perguntei se os esportes citados eram jogados da mesma forma como fizemos os que fizemos em aula. A turma respondeu que não. Então perguntei o que tornava as duas atividades parecidas. Neymar citou: “a bolinha” e Joel complementou “e o taco”. Continuei questionando: “e o que mais?”, e Ricardo respondeu: “o jeito de rebater”. Disse que realmente a forma de rebater é muito parecida, principalmente com o Golf e com o Hóquei, pois a bolinha fica no chão para se rebater com um bastão. Perguntei que outra brincadeira utilizava o rebater. Anderson Silva disse: “bets”. Completei dizendo que a partir de coisas como as que nós fizemos naquela aula, como o rebater a bolinha, foram se formando os jogos e esportes ao longo da história.

Questionei também sobre as semelhanças entre o jogo que tinha os pegadores e outros que eles conheciam. A turma respondeu: “pique bandeira”, “pega-pega” e eu perguntei: “e um esporte que parece com ele?” e uma criança respondeu “futebol americano”. O professor Nenê perguntou: “por que vocês acham que parece o futebol americano?”. Dragão do Inferno respondeu: “por que tem que correr atrás e pegar o jogador”. Perguntei então: “e como é que pega o jogador no futebol americano?”. Algumas crianças responderam: “batendo”, “tombando”. Continuei: “e neste jogo como foi?”. Cristiano Ronaldo disse: “tem que relar”.

Perguntei sobre o jogo que tinha que fazer a cesta com a tampinha. Responderam que parecia com o basquete e que também parecia com os de equilibrar tampinha. Disse à turma que aquela atividade ajuda a entender que inventamos os jogos de acordo com as coisas que temos em nosso dia a dia, e que, conforme o tempo vai passando, as pessoas continuam jogando e também mudando as regras, e o jogo vai ficando melhor e muitas vezes se torna esporte ou mesmo jogos que costumamos brincar nas ruas, como o caso do bets e do pique bandeira, que estão sendo ensinados a várias gerações.

Solicitei como tarefa que escrevessem, individualmente, como foi criar o jogo em grupo, contando os problemas e as coisas que acharam boas. Relembrei que quem não havia feito à tarefa da aula anterior deveria providenciar. Complementei dizendo que a tarefa para aquela aula era apenas uma e que as crianças que teriam que fazer duas eram aquelas que deixaram acumular a da aula anterior. Dispensei a turma (13-C).

O professor comentou que o grupo de Josué realmente tinha organizado o jogo na aula anterior e que Josué estava realmente envolvido na atividade, pois ficou nervoso por que não realizaram a atividade. Disse também que Josué não costumava se envolver assim nas atividades. Completei dizendo que deveríamos fazer o jogo na próxima aula para não desvalorizarmos o esforço empreendido, na aula anterior, pelo seu grupo na atividade (14-B).

Diário de campo XIV

Dia 14/10/2011 das 08:40 as 09:30h.

Modificando o jogo

Cheguei à escola debaixo de forte chuva iniciada ainda na madrugada. Com isso, o Professor Nenê não se encontrava na quadra, como era costumeiro. Fui até a sala de Educação Física, local normalmente utilizado pelo professor em dias como este. Ao passar em frente à sala do 4º ano, notei que mais da metade da turma havia faltado.

C. O. Acredito que as citadas ausências se devam a chuva forte no horário da entrada e também por conta do feriado no meio da semana.

Chegando à sala de Educação Física encontrei o Professor Nenê que terminava a aula com uma de suas turmas. Estavam jogando Xadrez, e, segundo o professor, as turmas já sabiam que, com tempo chuvoso, as aulas são na referida sala, com jogos de tabuleiro como Xadrez e Dama.

Enquanto a turma ia para a sala, o professor me perguntou se eu iria realizar a atividade, pois não poderíamos utilizar a quadra como havíamos combinado e, além disso, havia poucas crianças na sala por conta da chuva. Respondi que sim, pois de manhã, quando notei que estava chovendo, pensei em outras estratégias para a aula e que seria necessário fazer atividade mesmo com poucas crianças, pois elas haviam comparecido e não haveria justificativa para não continuar com as atividades. O Professor perguntou o que eu estava pensando em fazer. Disse a ele que conversaria um pouco sobre a tarefa solicitada na aula anterior e depois organizaria as crianças para que realizassem modificações em um dos jogos apresentados.

C. O. Eu não tinha muitas expectativas com as tarefas, pois poucas crianças haviam feito na aula anterior. Estava preocupado e pensando em um modo de alterar tal situação.

As crianças foram chegando, treze no total, Cristiano Ronaldo me cumprimentou. Sentaram-se em duplas espalhadas nas mesas da sala. Escutei alguns combinando o jogo de tabuleiro que iriam querer. As crianças pensaram que iriam jogar com tabuleiros, devido ao costume desta prática na Educação Física em dias chuvosos. Na sala tinham três grandes mesas com bancos, além das menores onde estavam as crianças. Sentei à mesa localizada no centro da sala e solicitei que todos sentassem comigo para que pudéssemos conversar. Cristiano Ronaldo e Anderson Silva disseram que queriam ficar na mesa em que estavam, assim como Fabian e Juliana. Disse a eles que não iríamos jogar Xadrez naquela aula, pois continuaríamos com os nossos estudos sobre a origem dos jogos, brincadeiras e esportes. As crianças foram sentando-se a mesa. Manuela estava com uma expressão séria, perguntei se ela estava brava e a mesma respondeu que não. Continuei e disse que ela estava com cara de brava, e ela riu e falou que realmente não estava e se sentou a mesa, chamando Bruna para sentar ao seu lado (1-C).

Iniciei dizendo a Josué que eu tinha duas notícias para ele, sendo que uma delas seria boa e a outra ruim. Continuei dizendo que a boa era que naquela aula iríamos fazer o jogo que o

grupo dele havia inventado e a ruim era que estava chovendo e não poderíamos realizar tal proposta. Ele riu. Disse a ele também que faríamos na aula seguinte, caso não chovesse (2-B). Cinco crianças estavam com o caderno. Perguntei quem havia feito a tarefa. Manuela e Juliana disseram ter feito. Perguntei se alguém mais havia feito e alguns alegaram ter esquecido. Disse a eles que a realização da tarefa é importante para as aulas e que esta já era a segunda tarefa que ficara por fazer (3d-C).

Perguntei as meninas qual tarefa elas tinham feito. Juliana disse ter feito a da última aula e Manuela não soube responder. Perguntei se ela poderia ler para o grupo. Ela disse que sim e então leu. A tarefa descrevia o jogo inventado pelo grupo e correspondia a primeira que havia sido solicitada. Pedi então para que Juliana falasse sobre a dela. Ela leu o trecho dizendo que Emmanuela havia inventado a brincadeira e que não teve nenhuma briga no grupo, só que teve um menino chato, Dragão do Inferno, que atrapalhou um pouco. Disse a ela que, pelo que me lembrava da aula, o Dragão do Inferno estava dando várias sugestões no grupo e que apenas não deram muito certo por que estavam ligadas ao Hóquei. Juliana completou dizendo: “foi mais que ele ficava brincando muito na hora de fazer a brincadeira”. Respondi que realmente teve momentos que ele ficou brincando, porém que ele também havia feito sugestões para ajudar o grupo a elaborar o jogo.

Cristiano Ronaldo disse que não havia feito à tarefa, mas que se lembrava do que tinha acontecido. Pedi para que comentasse. Ele disse ter inventado o jogo do grupo dele e que algumas pessoas do grupo não queriam o jogo que ele tinha feito, porém nenhuma delas ajudava a montar outro, pois ficavam brincando e não faziam o jogo. Disse a eles que vários grupos haviam apresentado situações como as citadas e relembrei também o caso ocorrido no grupo de Josué. Disse que havia feito essa conversa com eles por que naquela aula também realizaríamos uma atividade em grupo, e deveríamos cuidar para que não ocorressem tais situações novamente (4d-A).

Perguntei se lembravam dos quatro jogos feitos na aula anterior e responderam que sim. Disse a eles que iríamos escolher o que mais gostaram e mudaríamos algumas de suas regras. Perguntei: “qual dos jogos vocês gostaram mais de jogar?” Juliana respondeu: “eu gostei do jogo do grupo de Cristiano Ronaldo” e Neymar concordou. Perguntei: “e o restante, gostou de algum dos outros?” Anderson Silva também concordou com os colegas. Perguntei: “tudo bem para o restante do grupo se utilizarmos este jogo?” e responderam concordando com a proposta (5-B).

Disse a eles: “antes de dividirmos os grupos, gostaria de saber por que as pessoas inventam os jogos” Juliana disse: “para se divertir” e Cristiano Ronaldo disse: “para passar o tempo”. Perguntei: “o que mais?” e Josué disse: “para cuidar do corpo”. Complementei dizendo que realmente estes eram aspectos envolvidos com a invenção dos jogos e que esse cuidar do corpo muitas vezes servia para manter o corpo pronto para guerra, mas que também havia outros fatores e perguntei se sabiam de mais algum. Responderam que não sabiam mais nenhum. Disse que os jogos estavam ligados a manifestações religiosas, a adoração de deuses e também a festividades relacionadas à agricultura, como comemorações na época das colheitas ou rituais para garantirem boas safras nas mesmas (6-C).

Disse que, como estávamos em poucos, faríamos apenas dois grupos. Disse a eles que cada grupo representaria um país, ou cidade, ou mesmo um povoado distantes um do outro. Disse a eles que imaginassem que o Josué morava em um deles e que lá eles gostavam muito de jogar

o jogo que selecionamos, e, sempre na época da colheita, fazia-se tal jogo. Até que um dia Josué resolveu ir embora e mudou-se para o outro povoado e quando chegou lá viu que as pessoas jogam outros jogos, porém como gostava do outro ensinou o mesmo para aquele novo povoado. Enquanto eu falava o professor descreveu no quadro o nome de dois reinos que correspondia a cada grupo, a saber: Reino de Ubuntu e Reino de Mulamba.

Como havia quatro meninas pedi para que formassem duas duplas e cada dupla iria para um reino. Manuela e Bruna foram para o Reino de Mulamba, Juliana e Fabian foram para o Reino de Ubuntu. Solicitei aos meninos que fizessem duplas e se deslocassem dois para cada reino, o que totalizou seis crianças em um dos grupos e sete no outro. Solicitei ao Professor que acompanhasse as atividades em Ubuntu e eu fui para Mulamba.

C. O. Diante de tal organização não pude observar as mudanças na regra e nem a interação do outro grupo, pois eu estava participando da elaboração do jogo com as crianças e achei melhor manter-me no grupo original.

Eu disse aos dois reinos que muito tempo havia passado após a saída de Josué e muitas coisas mudaram nos reinos, assim como as regras do jogo que inicialmente era o mesmo, e que cada grupo reescreveria o jogo fazendo mudanças para melhorar o jogo. Perguntei quais sugestões tinham para modificar o jogo. Cristiano Ronaldo disse: “tem que deixar mais fácil para o grupo que pega as tampinhas, por que na outra aula quase ninguém conseguiu”. Eu disse a elas que alguém do grupo deveria anotar no caderno as sugestões. Manuela se prontificou. Pedi que anotasse então a primeira sugestão de Cristiano Ronaldo. A segunda sugestão foi de Manuela, que disse: “poderíamos fazer quatro times”. Perguntei ao grupo o que achavam da ideia e todos aprovaram. Perguntei individualmente a Bruna, Neymar se tinham alguma sugestão. Anderson Silva e Justin Bieber faziam brincadeiras paralelas, pareciam estar chutando um ao outro por baixo da mesa. Pedi para que nos ajudassem com o jogo. Perguntei se continuariam duas tampinhas de cada lado. Cristiano Ronaldo disse que deveria ter mais e Manuela disse que deveria ter o mesmo número que o número de pessoas de cada time. Os demais concordaram com Manuela, dividimos o número da sala por quatro e chegamos a conclusão de que deveriam ser oito tampinhas de cada lado. Perguntei se quem estivesse pegando as tampinhas poderia pegar quantas quisesse. Cristiano Ronaldo e Manuela disseram que seria melhor se cada pessoa pudesse pegar só uma, pois caso contrário, as outras não teriam tampinhas para pegar. Cristiano completou dizendo que achava que quem pegasse a tampinha deveria voltar para o campo que saiu para que valesse o ponto. O restante do grupo concordou, no entanto, tive que perguntar individualmente a Anderson Silva e Justin Bieber, pois estavam brincando paralelamente a atividade. Manuela também chama a atenção dos dois dizendo: “você dois não falaram nada até agora, só ficam ai brincando”.

C. O. Fiquei pensando na atitude de Manuela com os colegas, que pareceu realmente estar incomodada com a falta de atenção dos mesmos, mais do que uma fala retórica para agradar ao professor.

Pedi o caderno de Manuela emprestado e desenhei um retângulo que representava a quadra e disse que deveríamos pensar como iria funcionar o jogo com quatro times. Cristiano Ronaldo

disse que deveria fazer quatro áreas, sendo uma para cada time e as dos times de ataque, que ficavam na extremidade, eram estreitas. Problematizei que, como seriam oito pessoas em cada time, e que, se ficassem dois times na defesa, como havia sido sugerido, teriam dezesseis pessoas pegando. Diante da falta de uma solução por parte das crianças sugeri que o time de defesa posicionasse apenas dois para tal função e os demais ficariam de fora esperando o momento em que fossem atacar. Cristiano Ronaldo mostrou-se preocupado dizendo: “as pessoas que ficarem de fora não irão jogar?” Disse a ele que elas jogariam quando o time mudasse a função, porém não precisaria ser assim, mas que deveríamos tentar achar outra solução. Manuela disse: “mas todo mundo vai jogar quando tiver que pegar a tampinha, é só na defesa que vão ficar alguns de fora, mas depois já joga”. Não havendo outra proposta esta se manteve. Perguntei o que aconteceria com quem fosse pego com a tampinha. Disseram que a pessoa deveria sair do jogo. Perguntei se quem saísse do jogo logo no início não ficaria fora muito tempo, e responderam argumentando que o jogo acabaria rápido.

C. O. Fico pensando sobre a necessidade de excluir quem perde, que se evidência nas atividades, e a contradição presente no grupo. A exclusão dos perdedores está no jogo desde a primeira versão e é mantida unanimemente pelo grupo, e, no entanto, estavam preocupados com as pessoas que ficariam na espera no início do jogo.

Sugeri que a tampinha ficasse com o pegador que quando tivesse uma tampinha deveria sair e dar lugar a outro de sua equipe, e que esta tampinha já poderia somar na pontuação. As crianças concordaram e aparentaram gostar da sugestão que resolvia parte do impasse da espera. Tendo as regras definidas pedi para que Laura fosse anotando as regras em seu caderno. Ela ia escrevendo e o grupo acompanhando. Ao final ela fez a leitura para que conferíssemos se estava tudo ali. Disse a eles que estava faltando uma coisa. Após alguns instantes pensando Manuela diz: “falta falar como termina” e eu perguntei como terminaria o jogo. Laura sugeriu que contasse as tampinhas. Perguntei se o grupo que estava atacando teria as mesmas chances do grupo que estava defendendo, para compararmos o número de tampinhas. Ficou decidido que a soma seria após duas rodadas, assim o time teria passado pelas duas funções (7-B).

Justin Bieber reclamava que o intervalo da turma seria no primeiro horário por que havia poucos alunos. Perguntei qual era o problema de fazer o intervalo antes. As crianças responderam dizendo que: “o tempo demora a passar por que a professora da muita lição depois do recreio” (8d-C).

Terminada a atividade esperamos o sinal. Perguntei a Manuela porque ela havia escolhido este apelido e ela respondeu que gostava de tal nome. Cristiano Ronaldo perguntou o apelido de Anderson Silva e revelou o seu. Neymar e Justin Bieber também revelaram os seus. Bruna não lembrava o dela, as crianças me perguntaram, porém eu também não lembrei. Manuela perguntou por que tinham que ter apelidos. Disse a ela que, como depois eu faço um diário para escrever pesquisa, eu tenho que colocar os nomes, porém na pesquisa não pode aparecer o nome deles por serem menores de idade, então eu utilizava apelidos. Ela também perguntou se eu me lembrava de tudo que acontecia para escrever no diário. Respondi que me lembrava da maior parte, às vezes me lembrava das falas, mas não de quem havia falado, e outras coisas eu não lembrava.

Despedimos-nos e dispensamos as crianças para o intervalo. Perguntei ao professor como havia sido com o grupo Ubuntu. Ele disse que fizeram bastantes sugestões e que o jogo iria conter barreiras humanas que seriam compostas por quem fosse pego e que sugeriram deixar as tampinhas espalhadas pela quadra. O professor disse também que achou interessante a forma como eles montaram o jogo, pois não terá um fim, e, quando questionados sobre isso por ele, eles disseram que não teria problema que fosse assim (9-B). Encerramos a atividade neste ponto.

O professor Nenê disse que não estaria na escola, por conta dos jogos escolares, na semana seguinte, e, por isso, não haveria aulas de Educação Física, assim nossas atividades retornariam na semana subsequente.

Diário de campo XV

Dia 19/10/2011 das 06:55 as 07:55h.

As tampinhas de Mulamba

Em contato telefônico com o professor ele me disse que na quarta-feira, no primeiro horário, estaria na escola entregando as autorizações às crianças que participariam dos jogos escolares. Assim, ele me disse que não poderia ficar todo momento acompanhando a atividade, porém, se eu não me importasse, poderia seguir com as atividades com as crianças. Aceitei a proposta, pois ele estaria na escola, no entanto, disse que na sexta em que ele não estaria na escola eu preferiria não realizar as atividades.

Cheguei à escola ainda faltavam cinco para as sete. As crianças se organizavam, em filas de meninos e meninas, junto às professoras, para cantar os hinos como de costume (1d-A). Fabian e, posteriormente, Dagoberto me vendo e sabendo do recado anterior do professor, de que não teriam aulas de Educação Física naquela semana, vieram me perguntar se teriam aula naquele dia. Respondi que sim. Ambos saíram, aparentemente comemorando, e contaram a notícia para a turma (2-C).

O professor Nenê chegou no início da execução dos hinos, cumprimentou-me e disse que sairia exatamente no horário do final da aula, pois tinha compromisso com os jogos escolares, nos quais as turmas da outra escola em que atua participariam.

Disse a ele que precisaria dos materiais (tampinhas e bastões) para a atividade. Ele disse que eu poderia pegar as tampinhas na sala de Educação Física e que ele separaria os bastões.

Fui até a referida sala e retornei com as tampinhas. Apanhei com o professor os bastões e, enquanto as crianças entravam na sala, deixei tais materiais no pátio e aguardei que a turma chegasse para a aula. As crianças foram chegando e a aula começou às sete e quinze.

Com as crianças sentadas no banco disse a elas que naquela aula iríamos começar a realização dos jogos reelaborados na aula anterior e o jogo realizado pelo grupo de Josué, que não havia sido feito. Cristiano Ronaldo reclama dizendo: “queria jogar futebol. Porque você não dá futebol?”. Perguntei: “você não estava na última aula quando combinamos o que seria feito nesta?” e ele respondeu que sim, então continuei: “então você já sabia que hoje não seria futebol?” e ele disse: “eu sei, mas eu queria jogar futebol”. Disse a ele que entendia que ele gostava de futebol, porém que nós teríamos que dar continuidade as atividades que tinham sido elaboradas pelo grupo na aula anterior (3d-C).

C. O. Situação comum em aulas de Educação Física, porém este querer, penso eu, não se relaciona em momento algum com o estudar futebol, como fazer os fundamentos, conhecer a história e jogar com meninas.

Antes de iniciar as atividades perguntei quem havia feito a tarefa solicitada anteriormente. Muitas crianças disseram ter faltado na aula anterior. Respondi dizendo que: “realmente, na aula anterior havia faltado muitas pessoas, porém também não havia tido tarefa de casa, e que eu estava me referindo a tarefa sobre a conversa dos grupos” e perguntei: “quem lembra quais foram as tarefas solicitadas?” e Dragão do Inferno respondeu: “uma tinha que escrever o jogo que inventou e a outra tinha que escrever sobre a conversa com os grupos”. Perguntei novamente quem havia feito a primeira tarefa e sete crianças levantaram a mão. Perguntei

quem havia feito a segunda tarefa e Juliana levantou a mão (Juliana já havia apresentado seu texto na aula anterior).

Disse às crianças que, de trinta e quatro pessoas que formavam a turma, apenas sete realizaram a primeira tarefa e uma a segunda tarefa. Chamei atenção para o fato de que é importante fazerem os registros para que eu e o professor saibamos como estão compreendendo as atividades e o que eles sentem quando fazem as mesmas. Disse também que, assim como eu e o professor tínhamos que organizar em casa as atividades e a organização das aulas, eles também tinham a responsabilidade com as tarefas de casa e com a aula (4d-C).

Pedi para que deixassem os cadernos no banco e que iniciassem a roda de alongamento. Todas as crianças correram para a quadra (5-B). Já na quadra, no momento do alongamento, brincavam Nios, Sonic II e Lucas em um dos pontos da quadra. Em um outro ponto brincavam Dragão do Inferno e Peter. Disse ao grupo que, se demorasse em fazer o alongamento, não conseguiríamos realizar nenhum dos jogos propostos para aquela aula (6d-A). Ricardo pediu para que dessem as mãos para formarem o círculo, o grupo atendeu e rapidamente se organizou. Fabian iniciou o alongamento e Dagoberto deu continuidade. Fabian me perguntou se poderia ir novamente. Respondi dizendo que se não houvesse meninas que ainda não tivessem participado querendo fazer, que poderia ir sem problemas (7-B).

Mikaila, Yasmin e Juliana fizeram um movimento em trio e, dos nove trios formados, apenas dois eram mistos, a saber: Deuce, Manuela e Bruna; Neymar, Kananda e Marcia. Sendo que o último teve tal formação, pois as demais crianças rapidamente se arranjaram em grupos e sobraram os três sozinhos que demoraram a se agrupar (8d-A).

C. O. As três crianças citadas se agruparam, porém, era visível a expressão de descontentamento em terem que formar tal grupo. A problemática do gênero nas aulas levantada pelo professor novamente vem à tona neste momento da observação. Me questionei se um trabalho como o do professor, realizado apenas na Educação Física, daria conta de tal problema, uma vez que o restante do tempo as crianças se dividem em filas de meninos e meninas.

Durante um dos exercícios de alongamento Mikaila me perguntou se poderia ir novamente, respondi poderia ir se nenhuma das meninas que não foram quisesse. Em um dos momentos em que as meninas deveriam fazer um movimento nenhuma das que estavam presentes se prontificou. Fabian e Mikaila queriam ir novamente. Perguntei às meninas que ainda não tinham ido, Kananda, Marcia, Bruna, Sabrina e Miranda, se não gostariam de demonstrar um movimento e, diante da resposta negativa destas, disse a Fabian e Mikaila que decidissem quem iria fazer. Acordaram que Fabian faria a demonstração (9d-A).

O professor Nenê me comunica que precisa falar com duas das crianças daquela turma, Josué e Mikaila, e digo para fique a vontade. O mesmo os chama para conversar e entregar autorizações.

Dragão do Inferno fez o último movimento de alongamento. Solicitei que sentassem no chão, próximos uns aos outros, para que pudéssemos começar a explicação dos jogos.

Contextualizei o ocorrido na última aula para todos, devido ao grande número de faltas ocorridas por conta da chuva. Disse à turma que as pessoas que vieram na aula anterior haviam selecionado um dos jogos, que no caso foi o elaborado pelo grupo em que estava Cristiano Ronaldo, e que formamos dois grupos que simbolizavam duas cidades, ou reinos: Mulamba e Ubuntu. Disse também que Josué que era morador de Mulamba e havia mudado para Ubuntu e chegando lá ensinou aquele jogo que era comum em Mulamba. Disse que, com o passar dos anos e das mudanças ocorridas nas cidades, ocorreram mudanças no jogo de acordo com o interesse das pessoas de cada cidade, o que gerou dois jogos semelhantes, porém com diferenças (10-C).

Disse também que iniciariamos as atividades com o bastampa, jogo de um dos grupos que havia ficado pendente, porém noto que Josué ainda não havia voltado e Michael e Juliana, que eram integrantes do grupo não se lembravam e não o haviam realizado a tarefa de casa em que solicitei para que registrassem o jogo criado pelo grupo no caderno, por isso teríamos que realizá-lo em outra ocasião. Disse então que faríamos o jogo do reino de Mulamba e perguntei para Anderson Silva, integrante do grupo que elaborou o jogo, que brincava com Peter, se poderia explicar o jogo aos demais colegas. O mesmo disse que não lembrava direito como era (11d-C).

Dragão do Inferno, Nios, Lucas e Sonic II conversavam entre si, o que aparentava ser outro assunto ou brincadeira. Uma das crianças disse que estavam com um bonequinho de brinquedo. As crianças gritaram que eles tinham que guardar. Pedi para que se concentrassem na atividade que estávamos fazendo e guardassem o brinquedo para o intervalo (12d-A).

Solicitei a Manuela que lesse as anotações que explicavam o jogo. Antes mesmo que iniciasse a leitura, notei que Anderson Silva estava brincando com Peter. Disse a ele que se ele não lembrava as regras do jogo, o qual ajudou a construir, seria interessante que ele escutasse a colega explicar as regras para que pudesse jogar com a turma. Manuela leu com voz baixa e muitas das crianças reclamaram dizendo não ter ouvido. Algumas crianças também conversavam entre si, por isso pedi para que fizessem silêncio no momento da explicação das regras, caso contrário não seria possível realizar o jogo, Manuela repetiu a explicação por solicitação minha (13-B).

Solicitei à Manuela dividisse as meninas em quatro grupos, numerando-as de um a quatro, na sequência em que aparecessem na fila, e que Cristiano Ronaldo dividisse os meninos da mesma forma. Sendo assim, quem fosse número “um” ficaria de um lado da quadra, “dois” do outro e “três” e “quatro” em filas perpendicularmente posicionadas a linha lateral da quadra (14-B).

Notei, diante de algumas reclamações, que Cristiano Ronaldo não estava numerando aleatoriamente, estava escolhendo, de modo que ele numerava como “um” os meninos que queria no time dele e aleatoriamente os demais. Disse a ele que deveria numerar conforme estavam na fila, sem ficar escolhendo. Ainda assim tentou novamente escolher os grupos. Iniciei com ele a contagem na fila dos meninos e, conforme falava o número a pessoa, esta deveria se deslocar para o local de seu grupo.

C. O. Cristiano Ronaldo aparentou não gostar de tal forma de divisão. Porém minha intenção não era que alguém escolhesse os times e sim que participassem da organização da atividade, no entanto acredito que seja necessário melhorar esta ideia.

Ao me aproximar do grupo das meninas notei que algo parecido havia ocorrido, porém aparentou uma organização por afinidade entre grupos que originou apenas três grupos. Como eu notei somente depois da organização, deixei da forma como estava, simplesmente solicitei que o grupo maior se dividisse em dois, para que todos os times tivessem, o tanto um número aproximado de participantes, quanto a um quantidade aproximada de meninos e meninas em cada grupo. O grupo com maior número de meninas demorou um pouco até se dividirem e ao final seus rostos não aparentavam contentamento com a divisão (15d-A).

C. O. O grupo das meninas que se dividiu também não ficou muito contente com a decisão, e fico cada vez mais na dúvida de qual seria a melhor organização para divisão de equipes.

Antes de começarmos o jogo, Cristiano Ronaldo pediu para que eu deixasse o time dele defender. Respondi dizendo que o mesmo estava posicionado para atacar e que na próxima rodada seu time iria defender.

Iniciado o jogo, muitas crianças foram pegadas, e destas, algumas que estavam com tampinhas saíram do jogo sem entregar as tampinhas para os seus pegadores. Conforme eu notava tal situação, orientava para que entregassem as tampinhas antes de saírem da quadra. Cristiano Ronaldo, que conseguiu marcar ponto, gritava chamando minha atenção até que eu o olhasse. Parecia que queria me deixar ciente de seu ponto. Isso ocorreu mais de uma vez durante o jogo (16d-A). Outras crianças também conseguiram e me perguntavam o que deveriam fazer. Respondi pedindo que aguardassem o final da partida com sua tampinha na mão.

C. O. Novamente Cristiano Ronaldo expressa sua necessidade de expor seus pontos e sua preocupação com a vitória de seu time. Diferente de outras que queriam saber o que fazer, ele parecia querer garantir que eu contabilizasse seus pontos.

Recolhi as tampinhas capturadas por cada time e coloquei na mesa para aguardar a soma da pontuação da segunda rodada. Coloquei mais tampinhas e reiniciamos o jogo. As crianças saíam todas de uma vez, o que facilitava o trabalho dos pegadores. Ainda havia crianças na dúvida sobre as regras do jogo, pois eram pegadas e não entregavam a tampinha.

Cristiano Ronaldo, que estava defendendo, veio falar comigo antes mesmo do final da partida e me mostrar seus pontos. Disse: “olha professor eu peguei três tampinhas!” e eu respondi: “como, se cada pessoa só pode pegar uma?”. Cristiano perguntou: “como assim?”. Respondi perguntando: “lembra quando combinamos a regra que quando uma pessoa que esta defendendo pegasse alguém com tampinha, deveria pegar a tampinha e ceder lugar para que outra pessoa de seu time pegasse?” e ele respondeu: “ah é, um foi eu que peguei e as outras as outras pessoas que estavam pegando me entregaram.” Perguntei: “quem te entregou?” e ele disse: “o Caetano e...” não terminou a frase. Então olhei as mãos de Caetano e notei que ele estava com a tampinha que capturou em sua mão e disse a Cristiano Ronaldo: “mas o Caetano esta a tampinha dele na mão”. Cristiano Ronaldo disse: “ah é?...” e eu complementei: “então as tampinhas que você pegou a mais não podem contar, pois você deveria ter saído da quadra e não poderia ter pegado.” Ele me devolveu as tampinhas excedentes e voltou ao grupo.

Terminada a segunda rodada chamei as crianças para a soma das tampinhas, na qual o grupo um e dois ficaram empatados com seis tampinhas cada e os grupos três e quatro também empataram com quatro tampinhas cada (17d-A).

Disse às crianças que faríamos outro jogo, porém, olhando o relógio, notei que já eram sete e cinquenta e dois e não tínhamos mais tempo. Combinei que continuaríamos na aula seguinte e lembrei que a mesma não seria na sexta, pois não haveria aula em tal dia. Disse também a Josué que a queimada com bastões ficaria para próxima aula, embora a intenção inicial fosse ter realizado naquela aula, mas, como ele havia se ausentado para conversar com o professor, não foi possível. Assim, tal jogo ficaria para a próxima aula como o jogo do reino de Ubuntu. Solicitei como tarefa o registro do jogo realizado, pedindo para que cuidassem ao escrever, imaginando que uma pessoa que não viu o jogo vai ler e tentar fazer o jogo com os amigos (18-C). Todos foram dispensados, guardei os materiais e fui embora.

Diário de campo XVI

Dia 26/10/2011 das 06:58 as 08:00h.

Queimada-Bastampa

Cheguei à escola faltando dois minutos para soar o sinal. Muitas crianças ainda estavam chegando. Observei pelo portão e notei que as crianças já estavam organizadas em suas filas de meninos e meninas para a execução do hino, costumeiramente realizada às quartas-feiras (1d-A).

Fiquei no portão aguardando a chegada do professor. Neste período Cristiano Ronaldo desceu de um carro e estava entrando na escola quando ele me perguntou: “hoje podemos jogar futebol?”, eu sorri ao escutar a pergunta, e este gesto foi o suficiente para que reclamasse ao entrar pelo portão: “ah! eu queria jogar futebol” (2d-C).

O professor Nenê chegou pontualmente às sete horas, quando tocava o sinal. Acompanhei-o até a sala onde guarda seus pertences e voltamos para o pátio para observar a execução do hino. O professor e eu observamos que grande parte das crianças conversava e brincava entre si nas filas, enquanto era tocado o hino.

Eu disse ao professor que não iria solicitar tarefa naquela aula, pois estava pensando em outro tipo de tarefa e que achava importante o registro, mas talvez algo com uma função para a própria aula e que pudesse engajar o grupo nas atividades de tarefa, mas, como não havia conseguido pensar em nada especificamente, iria reforçar a solicitação da tarefa da aula anterior. Ele complementou dizendo que a tarefa era uma questão difícil, pois muitas das crianças realmente não as fazem, e que isso também é comum em todas as outras turmas (3d-C).

C. O. A questão da não realização das atividades de casa é algo que incomoda bastante a mim, e pelo que percebi, ao professor, pois sempre muitos não a fazem. Fica a questão de como organizar esta dinâmica dentro do contexto escolar e principalmente no da Educação Física.

Disse ao professor que combinamos, ao final da aula anterior, começar com o jogo do grupo do Josué que não conseguimos realizar na aula anterior, e que, provavelmente, não faríamos o outro jogo devido ao tempo que demorávamos na organização dos novos jogos com as crianças.

As crianças foram chegando e sentando-se no banco, a maioria delas não trouxe o caderno de tarefas. Notei que Mikaila e Yasmin olhavam uma o caderno da outra. O professor cobrou das crianças os cadernos, e assim alguns voltaram para buscar, porém a maioria ficou sem o caderno. Aguardei que todas chegassem. Perguntei quem havia feito à tarefa e quatro meninas (Juliana, Mikaila, Yasmin e Manuella) levantaram a mão. Perguntei se não havia mais ninguém que tivesse realizado a tarefa e mais nenhuma criança se manifestou.

Sonic II e Nios estavam conversando, o que dificultava ouvir as falas das colegas. Pedi que parassem a conversa, pois havia outras pessoas falando(4d-C).

Perguntei às meninas que haviam feito à tarefa: “como foi registrar o jogo?”. Como não responderam continuei: “foi fácil, foi difícil?”. Elas responderam que foi fácil, com exceção de Manuela que disse: “eu já tinha feito no dia que montamos o jogo”. Perguntei a Yasmin se

ela tinha visto a tarefa de Mikaila. A mesma respondeu que sim. Perguntei se as duas tarefas estavam iguais e Yasmin disse que não, porque ela havia escrito tudo junto e Mikaila havia escrito separado em tópicos 1, 2, 3...

Disse às crianças que o exercício de registrar o jogo era importante, pois é muito difícil escrever as regras e dinâmica de um jogo de um jeito que fique bem claro aos leitores, que nunca fizeram o jogo, para que consigam fazê-lo.

Disse também que os esportes atualmente possuem seus livros de regras e regulamentos, porém existem situações em que o registro escrito não é comum, e perguntei: “como que as pessoas aprendiam jogos nestes lugares onde não se escreviam os jogos?” Mikaila respondeu: “passando de um pro outro”. Perguntei: “o que acontece se pararem de fazer o jogo?”, alguém respondeu: “os jogos somem”.

Disse também que registrar o jogo é uma forma, no caso do esporte principalmente, que as pessoas encontraram de divulgar o jogo da mesma maneira, sem alterações nas regras, e que possibilitaram torneios, campeonatos e eventos onde diversos grupos participavam, pois jogavam o jogo sob as mesmas regras (5-C).

Solicitei às crianças que organizassem a roda do alongamento. O professor solicitou que antes de irem para atividade deixassem os cadernos com ele, para que olhasse. Na quadra as crianças davam as mãos, mas não montavam a roda, muitas estavam conversando com os colegas do lado e não organizavam o espaço, outras como Nios, Lucas e Sonic II, e também Dragão do Inferno, Justin Bieber e Anderson Silva aparentavam brincar entre si. Entrei na roda no ponto que havia mais espaço e estiquei meus braços tentando formar o círculo. As crianças, percebendo esta intenção, foram organizando o círculo. Fui para o centro da roda e iniciei com alguns movimentos de alongamento e em seguida as crianças deram continuidade (6-B).

Como nem eu nem o professor lembramos aos alunos a necessidade de intercalarem meninos e meninas, a roda se formou quase que exclusivamente em um lado composto por meninos e outro por meninas (7d-A), com exceção de Ricardo, Joel e Deucce que se posicionaram entre o grupo de meninas (8-A).

O professor nesse momento olhava os cadernos e eu não interferei na formação para observar a organização do grupo.

Juliana, Yasmin e Mikaila fizeram um movimento em trio, e novamente os trios se formaram quase que exclusivamente entre meninos ou meninas (9d-A), e apenas o grupo onde estava Deucce organizou-se de forma mista, porém com quatro pessoas, a saber: Deucce, Fabian, Sabrina e Ira (10-A).

Duas crianças não realizaram o movimento, Kananda e Cristiano Ronaldo. Eles ficaram sozinhos, não se agruparam com outros trios como fez o grupo anteriormente citado e nem formaram uma dupla, que também seria possível (11d-A).

Perguntei ao professor, que terminava de olhar os cadernos, sobre os materiais e ele foi até a salinha pegá-los enquanto continuávamos a explicação.

Após os exercícios de alongamento, pedi para que se reunissem e sentassem para que pudessemos iniciar o jogo com as explicações de Josué. Chamei Josué para frente do grupo e pedi para que explicasse as regras e o funcionamento do jogo para o grupo. Josué disse que não queria falar e eu disse a ele que seria importante, pois eu não sabia como funcionaria o jogo, pois eles que tinham feito, mas, aparentando acanhamento, ele disse que não queria.

Perguntei se o jogo estava escrito no caderno e ele respondeu que sim. Pedi para que pegasse o caderno para que eu pudesse ler para os colegas, e enquanto isso, disse às crianças em forma de brincadeira: “quando não temos o registro escrito e ninguém ensina o jogo, ele pode desaparecer”.

Disse a turma que eu leria da forma como estava no caderno e que, caso eles não entendessem alguma parte do funcionamento do jogo, que perguntassem a mim ou a Josué, que ajudaríamos.

Li o registro que descrevia o jogo, o qual funcionava da seguinte forma: era como um jogo de queimada tradicional, porém, no lugar da bola se utilizava uma tampinha de garrafa pet e, para lançá-la, se utilizava um bastão de madeira. Quem pegasse a tampinha teria o direito de rebatê-la e para isso iria até a lateral da quadra pegar o bastão. Depois de rebater, o jogador deveria devolver o bastão. O mesmo aconteceria com os jogadores do morto. Quem fosse queimado deveria ir para o morto.

De acordo com o registro poderia rebater a tampinha no chão ou jogando para o alto e batendo com o taco. Eu disse que rebater no alto poderia machucar as pessoas, caso acertasse a tampinha no rosto de alguém, e sugeri que utilizássemos somente a primeira opção.

Mikaila perguntou quantas chances tinha para rebater a tampinha e Josué falou que poderia tentar até conseguir rebater. Miranda disse não ter entendido direito e então expliquei o jogo novamente, completando com informações que não estavam no texto do registro.

Perguntei se todos tinham entendido o funcionamento e responderam que sim. Partimos para a formação das equipes (12-B).

C. O. Tentando rever a forma de dividir os grupos resolvi deixá-los com a tarefa, pensando que quando o professor divide para evitar os conflitos comuns nas escolhas ou divisões, nega às crianças a responsabilidade e o cuidado que se deve ter uns com os outros nesse momento e conseqüentemente impossibilita o exercício da autonomia.

Disse que então deveríamos formar dois times e solicitei que fizessem isso, porém que tinham que ter o mesmo número de pessoas em cada time e que todos os times deveriam ter tanto meninos quanto meninas entre seus integrantes. As crianças conversavam, reuniam-se, mudavam de lado na quadra, chamavam outras crianças para o grupo e vários grupos se formaram na quadra, porém nenhum time.

C. O. Formaram-se vários pequenos grupos por afinidade ou amizade, porém não davam o número certo de pessoas. Outros tentavam juntar dois ou mais desses grupos, porém esbarravam na quantidade de pessoas ou na necessidade de ter pessoas de outro gênero e, diante da necessidade de desfazer os grupos de afinidade, cada grupo tentava proteger-se para permanecer no mesmo time.

Notei que duas meninas, Fabian e Sabrina, saíram e se sentaram próximas à caixa d'água e outro grupo de meninas que, junto com Ricardo, conversavam e decidiam quem iria ficar com elas no grupo que já conta com, Mikaila, Juliana, Yasmin e Manuela. À espera da decisão estavam Miranda, Amanda e Ira dentre as quais Miranda foi a escolhida por Manuela, sobre certa pressão do restante do grupo, para juntar-se a eles. As outras saíram de perto,

aparentemente não muito felizes, seguindo a orientação de Ricardo que dizia que elas ficariam no outro time, e se juntaram a Kananda que havia ficado sozinha em outro ponto da quadra.

C. O. Acredito que as meninas queriam ficar junto com o trio Mikaila, Juliana e Yasmin, e como não era possível ficarem todas no mesmo time o conflito iniciou quando o trio começou a decidir sozinho quem ficaria no grupo ou não.

Aproximando-me do grupo disse que havia meninas de fora e então a divisão dos grupos não estava correta, pois no outro time tinha apenas três. Ricardo disse que elas não queriam mais jogar. Pedi que ele fosse até lá saber por que elas não iriam mais jogar.

Observando a organização dos meninos percebi que Cristiano Ronaldo tentava organizar um grupo e que outro grupo estava no centro da quadra. Notei também que Josué, Neymar e Caetano, assim como Ricardo, estavam compondo o grupo envolvido na discussão de divisão entre as meninas. Na verdade tinham formado três grupos de meninos e em números desiguais.

Observei que Bruna e Deucce estavam conversando isolados em outro ponto da quadra, distantes dos grupos.

Voltei ao grupo das meninas para saber como estava e Yasmin me disse: “elas não querem mais jogar porque a gente pegou todas as meninas, mas olha quanta menina aí” e Mikaila completou: “a gente pegou todas não, a gente é amiga e a gente gosta de ficar junto” e eu disse que tínhamos que chamar todas e dividir metade para cada lado. Mikaila disse: “eu chamei a Manuela e ela falou para chamar a Miranda, e eu chamei a Miranda”. Disse a elas: “vamos até lá ver o que aconteceu”. Chegando perto de Fabian e Sabrina perguntei: “o que aconteceu?”. Manuela chegou e disse em tom de voz elevado: “tem três meninas lá, vocês podem muito bem ir lá. É cinco meninas em cada grupo, vocês tão vendo que tem lugar pra vocês, vocês não querem ir porque estão com frescura”. Já Miranda disse: “vocês falaram que a gente pegou tudo, a gente deixou três meninas lá”. Disse que esperassem, pois eu queria saber de Fabian e Sabrina qual era o problema. Mikaila disse: “onze meninas dividido por dois dá cinco, porque seis dá doze, aqui nesse grupo tá seis meninas, dá pra vocês se juntarem e fazer um grupo forte, e se vocês ficarem aqui o grupo de vocês vai perder e nunca vai jogar. Se fosse um campeonato de vôlei e você não gosta da menina você não vai jogar por isso?” Miranda disse: “que nem a Amanda, a Kananda...” Mikaila interrompeu dizendo: “a Amanda odeia jogar queimada e nem por isso ela fica de fora”. Miranda continuou e disse: “a Kananda tem medo da bola” e riu. Manuela tenta convencê-las dizendo: “então tem duas meninas lá, vocês podem ir lá”. Novamente perguntei a Fabian e a Sabrina: “o que está acontecendo, vocês não querem jogar ou é por causa da divisão dos times?” Mikaila disse: “é sempre assim, toda a vez que é pra gente arrumar o grupo fica o grupo entre eu, a Yasmim, a Juliana e mais algumas meninas, a Amanda e a Ira, mas hoje a gente colocou a Miranda e a Laura. E os meninos Ricardo, Joel, Caetano, Yuri, e toda a vez a gente fica nesse grupo e nunca elas querem jogar”. Perguntei: “não tem um jeito de dividir que não dê este problema?”. Cristiano Ronaldo veio me dizer que ele estava mandando as meninas para o time e elas não iam. Pedi para que ele deixasse as meninas e os meninos se dividirem em dois grupos. Miranda sugere: “só se for eu, a Fabian e a Sabrina...” e foi interrompida por Manuela que a puxou para perto de si. Juliana sugere que cada uma das meninas vá para um time, e

complementa dizendo que não sabe se elas vão querer porque são muito amigas. E eu pergunto ao grupo se isso resolve o problema. Ninguém se manifesta e eu digo que elas tem que me ajudar a resolver. Mikaila diz: “a Bruna se juntou com as outras, se elas forem lá aquele time fica com seis e o nosso com cinco”. Pergunto novamente se a sugestão resolve o problema e não obtenho resposta.

Manuela diz: “a gente vai ficar sem jogar só por causa de duas pessoas” e eu respondi: “não é só por causa de duas pessoas, é porque o grupo todo tem que estar lá, e quando tem problemas envolvendo duas pessoas a gente tem que tentar entender e ajudar a resolver”. Perguntei novamente qual era o problema, se era o time ou o jogo e nas duas não responderam.

Disse a elas que os meninos já estavam quase organizados, que iríamos começar e se elas não me ajudassem a entender direito o que estava acontecendo, eu não poderia ajudar a resolver, porém não responderam. Pedi que o grupo se juntasse aos demais, pois iríamos começar o jogo. No momento em que fiquei sozinho com as duas perguntei novamente o que estava acontecendo, porém não me responderam. Disse a elas que iria começar a atividade e se realmente não queriam vir. Responderam com um movimento negativo de cabeça.

C. O. Fiquei pensando sobre a relação deste fato a questões raciais, já que as duas, que segundo a outra aluna sempre ficam de fora, são meninas negras. Outro ponto que pareceu evidente é as meninas não querem formar grupo com as menos habilidosas, querendo permanecer com o grupo das meninas que terminam por escolher por afinidade as jogadoras.

Fui ao centro da quadra e notei que os grupos dos meninos não estavam iguais. Contei em voz alta com os alunos cada grupo e perguntei se estava certo. Diante da resposta negativa perguntei o que precisava fazer para dividir corretamente. Responderam que deveria passar uma pessoa de um time para o outro. Perguntei quem queria ir e alguém sugeriu o Sonic II, que imediatamente se dirigiu ao outro time, disse que poderia ser qualquer um e alguém disse que ele ia querer ficar com Nios. Sonic II ameaçou voltar a seu time e eu perguntei se ele poderia ficar naquele time ou se preferia voltar para o primeiro. O menino concordou em ficar.

C. O. Pensei que a divisão dos meninos, apesar de menos tumultuada, possivelmente também gerou conflitos similares, e refleti sobre a dificuldade de acompanhar e solucionar, com as crianças, cada um deles, para possibilitar autonomia delas nas decisões.

Na divisão das meninas estavam cinco de um lado e três de outro. Perguntei novamente a Fabian e Sabrina se não queriam mesmo jogar e expliquei que poderíamos dividir as meninas novamente caso fosse necessário. Porém, se não fossem jogar, teríamos que passar uma de uma equipe para a outra. Fabian se levantou e foi para a quadra. Perguntei a ela se gostaria que dividíssemos novamente o grupo das meninas e a mesma disse que jogaria naquele mesmo. Sabrina não jogou. Iniciamos o jogo. Durante o jogo Sonic II não se movia e ficava próximo à linha do centro da quadra. Escutei algumas crianças reclamando que ele queria ser queimado para ir ao morto para ficar perto de Nios que estava no outro time. Em um momento durante o jogo fui conversar com Sabrina, que estava sentada em um banco, para tentar saber o que havia ocorrido realmente, porém esta não quis falar comigo (13d-A).

Durante o jogo foi comum a necessidade das crianças em fazerem várias tentativas até acertar a tampinha e, Justin Bieber chamou a atenção do grupo diante das inúmeras tentativas que realizou. As crianças, tanto a de seu time quanto a do time adversário, davam dicas como: “mira bem!” “abaixa mais”, para ele rebater. Ricardo, que estava no time oposto, sugeriu que ele rebatesse com o bastão deitado bem próximo ao chão e então ele conseguiu rebater a tampinha. Esta técnica foi utilizada por outras crianças durante o jogo (14-A).

Quando saí do banco notei minha bermuda molhada, pois havia sentado em uma parte do banco que estava com água da chuva e Sabrina notando a situação sorriu.

Não tivemos muito tempo de jogo. Como o final da aula estava bem próximo solicitei que sentassem no banco e que quem estivesse com o bastão me entregasse. Com todos sentados disse que não teriam tarefa de casa, porém que seria importante que quem não tivesse feito a tarefa anterior a fizesse. Avisei que a próxima aula seria depois de uma semana e meia por conta dos feriados e de um compromisso que eu e o professor tínhamos em uma das quartas-feiras em um congresso científico.

Comentei que a divisão dos times tem que ser feita com todo o grupo e não por escolhas, deveria ser decidido como será feita pela turma toda e não por algumas pessoas da turma e que continuaríamos falando sobre isso nas próximas aulas (15d-A). Dispensei as crianças para que pudessem tomar água e irem para sala.

Diário de campo XVII**Dia 11/11/2011 das 08:30 as 09:50h.****O jogo do reino de Ubuntu**

Cheguei à escola faltando dez minutos para o início da aula, o professor estava aguardando o horário da aula sem alunos, pois a turma que estaria em aula teve sua aula adiantada. Cometei que estava pensando em pedir como tarefa um texto, no qual as crianças, em conversa com os responsáveis, escreveriam sobre o surgimento dos jogos e dos esportes. Ele disse que seria interessante comentar sobre a elaboração dos jogos que vínhamos fazendo para ajudar na construção do texto.

Disse ao professor que também pretendia conversar com as crianças sobre que modalidades desejavam conhecer a história, pois haviam sugerido muitas e, no entanto tínhamos um número restrito de aulas para abordar todas (1-C).

Como a turma não chegou no horário de costume o professor foi chamar na sala. Ao retornar, disse que havia uma professora substituindo e que a mesma não sabia o horário da Educação Física.

As crianças foram chegando, alguns alunos lembravam que deveriam trazer os cadernos, e outros respondiam que não havia tarefa e por isso não precisariam do mesmo.

Já no banco, notei que havia poucas crianças, perguntei se as outras tinham faltado. Responderam que não, que a professora havia deixado na sala as crianças que não leram o texto na lousa. O professor perguntou que atividade eles estavam fazendo. As crianças disseram que tiveram que escrever um texto em casa e que a professora estava chamando para que cada um lesse o seu na lousa, e algumas crianças não quiseram ir, então a professora disse que estes não iriam para a Educação Física (2d-B).

C. O. Me preocupa este tipo de conduta entre professores e professoras, que desqualificam o trabalho de outros professores, sob justificativa de educar ou adestrar as crianças a fazerem as tarefas, tirando “as coisas que elas gostam” como não é raro escutar pelas escolas. Tentam ensinar um conteúdo desqualificando o outro.

Aguardei um pouco para ver se as crianças chegavam, e estas iam chegando aos poucos. Enquanto isso, eu fui lembrando com as crianças que ali estavam a atividade que estava programada para aquela aula. Muitos não souberam responder. Assim perguntei qual havia sido feita na última aula. Alguns responderam o jogo do reino de Mulamba. Eu disse que esta havia sido feita na aula retrasada e que na aula passada havíamos jogado outro jogo. Alguém lembrou do bastampa. Então perguntei: “qual que está faltando fazer?” Um grupo de meninas respondeu “o jogo de Ubuntu!”. Cristiano Ronaldo, aparentando não gostar da idéia, resmungou que queria jogar futebol e que agora só fazíamos este jogo com tampinhas. Relembrei que só estávamos fazendo as atividades que já haviam sido combinadas anteriormente. E que, se fosse para fazer a atividade que cada um quer, deveríamos perguntar a cada pessoa da turma. O professor escutando a conversa chamou o menino e foi com ele perguntando às demais crianças o que elas queriam jogar. Algumas concordaram com o futebol, outras não e sugeriram o basquete, o vôlei, o pega-pega. O professor perguntou a turma se concordavam que todas as aulas até o final do ano fosse futebol. Alguns meninos

comemoraram e uma grande parcela da turma não concordou. O professor disse ao menino que não estávamos apenas escolhendo as brincadeiras. Eu disse a ele que ao final da aula conversaríamos sobre o assunto novamente (3d-C).

Pedi a turma que iniciassem a roda do alongamento. Deixei à vontade a divisão entre meninos e meninas (4-B). Manuela, Yasmim e Miranda iniciaram um movimento em trio. Os trios se organizaram exclusivamente de meninos e de meninas (5d-A).

Dragão do Inferno pergunta ao professor se já poderia fazer a flexão. O professor pergunta por que, e o menino responde que ele sempre diz que a flexão não pode ser o primeiro movimento. O professor diz que já pode fazer. Algumas crianças chegam durante o alongamento para a aula. Com mais algumas crianças realizaram movimentos e encerramos o alongamento.

Terminado o alongamento peço para que todos se reúnam próximos uns dos outros e sentem-se para escutarem a explicação do grupo. Pergunto: “quem do grupo pode explicar o jogo?” ninguém se manifesta, então pergunto em que caderno o jogo foi registrado. Juliana diz que foi no dela e pergunta se pode ir pegá-lo na sala. Digo que pode e pergunto se Juliana pode explicar a atividade, ela responde que pode ler as anotações (6-B), mas que não entende tudo, pois foi o professor que anotou (7d-B).

Voltando com o caderno ela explica o funcionamento do jogo dizendo que são quatro times e que dois destes são barreiras e que podem ficar em qualquer ponto da quadra. Disse também que cada membro da barreira é responsável por uma tampinha e por pegar as pessoas que passam. As pessoas dos times devem tentar atravessar de um lado para o outro sem serem pegas, ou podem tentar pegar uma tampinha do chão, a qual dá o direito de atravessar o campo sem ser pego.

Não entendendo o restante da atividade passa o caderno para o professor que complementa dizendo que a pessoa que pegou a tampinha deve devolver para o responsável para guardá-la e pode iniciar a travessia novamente. Disse também que quem for pego durante a travessia troca de lugar com o pegador.

Peço às crianças que se dividam em quatro grupos de seis pessoas (8-B). Cristiano Ronaldo pergunta se tem que ser meninos com meninas, digo que podem decidir isso, mas que todos devem participar. Os grupos se formaram rapidamente sem muitos conflitos. No entanto, um grupo de quatro meninas se formou: Ira, Bruna, Kananda e Miranda, porém faltavam duas pessoas para formar o grupo e oito meninos formavam outro grupo. O restante dos grupos já estava organizado. Fica o impasse, os meninos não querem se separar e as meninas também não (9d-A), e após algum tempo conversando o grupo aceita a sugestão de um dos meninos de dividir os dois grupos de meninos e de meninas e formar dois grupos mistos. Terminando a divisão dos grupos chegam mais dois meninos para aula, pois estavam na sala com a professora. Disse a eles que cada um escolhesse um grupo (10-A).

C. O. Penso que a situação favoreceu a decisão, no entanto nem sempre a solução é simples. Lembro-me da confusão da aula anterior. Acho que é importante discutir isso em outros momentos da intervenção.

Distribui uma tampinha para cada componente dos grupos que iniciariam na barreira e pedi para que espalhassem suas tampinhas pela quadra. Aos demais grupos foi solicitado que cada

um ficasse de um lado da quadra para que pudéssemos iniciar o jogo. O professor lembrou que depois que as tampinhas fossem colocadas no chão não poderiam mais ser mudadas de lugar.

Com o jogo em andamento algumas confusões, entre as crianças que voltavam para devolver as tampinhas e eram pegas, ficaram evidentes com as reclamações. O professor parou a atividade e orientou que quem estivesse devolvendo a tampinha deveria voltar por fora da quadra para não ocorrer confusão dentro do jogo. O jogo continuou por alguns minutos.

Com o tempo se esgotando, encerrei o jogo e solicitei que as crianças se sentassem e que, as que estivessem com tapinhas, as colocassem na sacola que estava comigo.

O professor pede para sentarem-se próximos um dos outros e pergunta quem fazia parte do grupo que fez as mudanças naquele jogo e algumas crianças levantam a mão (11-C). Nios conversa com o colega Sonic II, e o professor chama sua atenção dizendo: “Nios, de novo você esta conversando!” e outra criança chama atenção do menino. O professor continua dizendo ao menino “você conversa toda hora. Fala que não vai conversar mais e está toda hora conversando com Sonic II” (12d-A).

O professor continua dizendo que os jogos dos dois reinos foram feitos no dia em que choveu bastante e muitos não estavam presentes. O professor perguntou às pessoas que fizeram parte do grupo o que acharam das mudanças realizadas. Neymar disse que achou legal, pois não havia sido pego nenhuma vez durante o jogo. O professor perguntou: “quem mais?” Nios levantou a mão. O professor pediu para que falasse. Ele disse que achou legal, pois tinha conseguido passar todas as vezes. O professor perguntou se assim não tinha ficado muito fácil, e continuou dizendo: “quando fica muito fácil é legal?” Complementei perguntando se quem estava pegando conseguia pegar as pessoas. As crianças não responderam. Pedi para quem havia começado o jogo pegando levantasse a mão, e em seguida pedi para que abaixasse a mão aqueles que tivessem conseguido pegar alguém. E todas as crianças abaixaram a mão. Confirmei perguntado se todos que estavam pegando conseguiram sair da posição de pegador e responderam que sim. Continuei dizendo que isso é importante de observar, pois ao mesmo tempo em que as pessoas conseguiram passar, os pegadores conseguiram pegar e isso deixa o jogo equilibrado. Lembrei às crianças da primeira vez que jogamos o jogo, antes de fazer as modificações, onde o jogo acabou rapidamente com todos pegos.

Perguntei se havia tido alguma confusão no jogo e as crianças responderam que não. Neymar disse: “poderíamos fazer o jogo na semana que vem!” e Dragão do Inferno disse que se todos conseguiram passar poderíamos aumentar o número de barreiras. Juliana disse que tem que avisar a todos que quando fossem devolver a tampinha não deveriam passar por dentro da quadra, pois Josué havia trombado com ela enquanto voltava com a tampinha. Eu disse que este era um ponto importante, pois não estava nas regras quando começamos a jogar e que o professor percebendo a confusão parou o jogo e sugeriu a mudança. Lembrei que esta foi uma mudança para melhorar este jogo que já havia sido mudado anteriormente.

Recordei inclusive que o jogo de Mulamba também havia partido do mesmo jogo, porém, como havia sido modificado por outro grupo de pessoas, o mesmo apresentou características diferentes do apresentado naquela aula.

O professor disse que já havíamos jogado aquele jogo três vezes e, em cada vez que jogamos, fizemos de forma diferente, e que toda vez que fazemos o jogo ou pensamos no jogo fazemos

mudanças. Complementei que estas mudanças são diferentes e dependem das pessoas que fazem as mudanças. Neymar, Juliana e Dragão do Inferno dão outras sugestões de mudanças. Digo que se ficarmos pensando conseguiremos muitas outras idéias além destas. Perguntei: “como sabemos se as mudanças deram certo?” e responderam: “fazendo!” complementei dizendo que fazemos o jogo e se notamos algo errado mudamos novamente.

Yasmin e Manuela disseram que algumas pessoas fingiam que estavam com a tampinha na mão para passar e não estavam. Juliana disse que algumas pessoas ficavam prendendo a tampinha entre os pés. O professor respondeu dizendo que não tínhamos combinado se estas coisas valiam ou não valiam, e percebendo isso tínhamos que combinar estas regras ou fazer novas mudanças.

Disse a turma, que haviam tido um período grande sem tarefas, porém hoje passaríamos uma tarefa de casa. Disse que gostaria que escrevessem um texto, como o que eles lêem nos livros, contando sobre as coisas. Disse que não era para descrever a brincadeira, como muitas vezes fazem na tarefa. Deveriam escrever um texto dizendo como eles entendem o surgimento dos jogos e dos esportes. Complementei dizendo que havíamos feito algumas atividades e que também seria interessante conversar em casa com as mães, pais, avós ou outras pessoas sobre o assunto, para ajudar a escrever o texto. Disse também que não era escrever sobre a história de um determinado esporte ou jogo, ou mesmo de todos, pois existem muitos tipos de jogos e modalidades esportivas. Deveriam escrever sobre o motivo que levam as pessoas jogarem e inventarem os jogos. Juliana pergunta se pode pesquisar na internet. Respondi que, além de pesquisar em casa com os familiares, poderia utilizar a internet. Disse também que isso deveria servir para a construção do texto, então fariam a pesquisa e me contariam sobre o assunto escrevendo um texto e não escrevendo um texto igual o da internet. O professor complementou dizendo que muitas das coisas que eles vão pesquisar na internet nós já vimos, e não é isso que queremos saber e sim o que eles pensam sobre o assunto estudado (13-C).

Dragão do Inferno perguntou se a tarefa iria valer nota. Respondi que não seria eu quem iria atribuir nota a eles e por isso não atribuiria nota as atividades. O professor disse que quem fizesse esta tarefa teria um ponto direto na média final (14d-B).

Algumas crianças demonstraram não ter entendido a tarefa, então o professor continua explicando e para isso pergunta: “porque estamos fazendo estes jogos?” e nenhuma criança responde. Ele insiste: “porque estamos fazendo esses jogos?” Cristiano Ronaldo diz: “para aprender vários jogos?” Eu respondo: “isso também, mas tem outra coisa”. Manuela diz: “é que tínhamos que utilizar tampinhas”.

Eu disse que deveríamos pensar nas primeiras aulas, em que eu perguntei o que iríamos estudar nas aulas. Perguntei o que foi decidido em conversa com os pais, funcionários e com eles, que seria estudado. Lembrei que eram duas coisas que estávamos estudando. Nenhuma crianças respondeu. Eu disse que se esquecêssemos disso não saberíamos o que estávamos fazendo. O professor disse que na primeira aula eles conversaram comigo e disseram coisas que queriam saber nas aulas. Eu completei que, se não souberem o que estão estudando, não vão saber por que estão fazendo as atividades.

Recordei que os temas eram a origem dos jogos e esportes e o respeito. Lembrei que eles perguntaram como havia começado o basquete, futebol, vôlei etc. E que os pais achavam importante também estudar o respeito (15d-C).

O professor disse que como queriam saber a origem desses esportes resolvemos tentar entender como surgem todos os jogos e esportes através da construindo jogos. Ele perguntou às crianças: “será que a gente criou um jogo aqui?” alguns responderam que não e Cristiano Ronaldo disse: “a gente criou, mas não tão bem.” Então perguntei: “porque o que a gente inventou não está tão bom?” e ele respondeu: “porque falta inventar mais coisas”.

Perguntei a Cristiano Ronaldo: “qual um jogo que você acha legal?” e ele respondeu futebol. Perguntei a quanto tempo existia o futebol e ele respondeu que o mesmo existia a muitos anos. Perguntei se ele sabia como começou o primeiro jogo de futebol e ele respondeu que não. Dragão do Inferno disse que antigamente o futebol era jogado com uma bexiga de boi e que o time perdedor era sacrificado. Outro aluno disse que os chineses usavam os crânios para jogar bola.

Eu disse à turma que anteriormente era assim e que atualmente jogamos com a bola que conhecemos hoje. O professor complementou dizendo que o jogo de futebol começou por que havia uma guerra e depois começou a fazer o jogo e que na aula a gente havia feito o jogo por outro motivo e que outras pessoas inventaram outros jogos por outros motivos. Dragão do Inferno comentou que achava estranho os jogadores se sacrificarem só por que perdiam o jogo e que se fosse assim não existiria mais time.

Retomo a questão da tarefa dizendo que deve ser a produção de um texto sobre a origem dos jogos e esportes produzidos a partir de vivências em aula, pesquisas e conversas com familiares.

Tratando sobre as atividades da próxima aula, digo que iremos começar a estudar especificamente a história de determinados jogos e esportes, dentre os que foram sugeridos na primeira aula, mas como foram muitos os sugeridos teríamos de decidir entre alguns. Disse às crianças que gostaria de estudar com eles o jogo de bocha, sugerido por um dos pais. Perguntei se alguém conhecia. Joel disse que sim e Dragão do Inferno disse que parece com bolinha de Gude. Nios disse que seu pai trabalhava com o jogo. Perguntei a Nios se o pai dele poderia nos ensinar o jogo e ele disse que iria conversar com ele. Pedi para que perguntasse a ele e respondesse na próxima aula (16-C).

Cristiano Ronaldo disse que queira jogar futebol. Respondi a ele que poderíamos estudar a origem do futebol, porém que isso não significaria que jogaríamos futebol nas aulas, pois estamos estudando as origens e não como se joga ou os fundamentos no jogo. O professor complementou dizendo que, mesmo que decidíssemos por estudar o futebol, iríamos pesquisar sobre suas origens e não apenas brincar de futebol, porém, se mesmo assim for de interesse do grupo, poderíamos estudar esta modalidade. (17d-C). Alguns meninos continuaram interessados no futebol. Um grupo de crianças, meninas na maioria, sugeriu o estudo do vôlei e um outro grupo grande sugeriu o basquete. Eu disse que como a bocha talvez fosse ensinada pelo pai de Nios, deixaríamos mais para frente e que então eu providenciaria para a próxima aula materiais sobre o basquete ou vôlei, ou ainda sobre as duas modalidades (18-C).

C. O. A necessidade de esclarecer que o estudo é um comprometimento do grupo, e retomar o objetivo das atividades e das aulas parece fundamental. O sentido de estarmos realizando determinada atividade deve ser compartilhado e frequentemente visitado pelo grupo durante as aulas, para que o estudo não se perca.

A turma foi dispensada.

Diário de campo XVIII**Dia 16/11/2011 das 07:00 as 08:30h.****A história do basquete**

Enquanto caminhava em direção a escola encontrei Manuela e Miranda. Manuela disse que não havia achado na internet nada sobre o jogo. Miranda disse que também não havia conseguido. Eu a lembrei que durante a aula passada eu havia deixado claro que não seria necessária a pesquisa na internet, que isto foi sugestão de uma aluna e poderia ser feito, mas não era necessário. Miranda disse que não havia feito a tarefa. Eu disse a elas que a tarefa poderia ser feita pensando nas aulas e conversando sobre o assunto com os familiares. Manuela perguntou: “mas não tinha que pesquisar sobre o jogo de bocha?” Respondi que havíamos comentado sobre o jogo, porém iríamos esperar uma resposta do pai de Nios, pois talvez ele viesse nos ensinar o jogo na escola, e lembrei que a tarefa consistia em escrever como ela entendia o surgimento dos jogos e dos esportes (1d-C). O assunto encerrou-se com nossa entrada na escola.

C. O. Fiquei preocupado com relação às demais crianças, imaginando que poderiam ter dificuldades em realizar a tarefa, por não terem entendido a solicitação da mesma. Ao mesmo tempo senti que Miranda não estava confusa com relação à tarefa, apenas tentou aproveitar a justificativa da amiga que também não havia feito a tarefa. A necessidade de pensar e repensar as atividades de tarefa torna-se cada vez mais evidente. Pensei também que este tipo de reflexão deveria fazer parte dos HTPCs e reuniões de pais, pois permitiriam trocar idéias entre os envolvidos com vistas a superação de obstáculos como este, desde que, a perspectiva do diálogo seja assumida no projeto político e na prática pedagógica da escola.

Entramos segundos antes de soar o sinal de entrada, as crianças já estavam perfiladas em fileiras de meninos e meninas para cantar o hino, como de costume (2-A). A vice-diretora colocou o CD com os hinos nacional, da bandeira e de São Carlos para tocar.

A moto do professor Nenê já estava em frente à escola, porém eu ainda não o tinha visto pelo pátio. Encontrei-o na entrada do prédio quando retornava para o pátio, nos cumprimentamos, e eu disse ao professor que eu estava com dois vídeos no *pendrive* e perguntei sobre a possibilidade de passá-los para a turma no equipamento de projeção. O professor disse que não teria problemas, e fomos preparar a sala de vídeo. Antes passamos na diretoria para pegar o *notebook* e o projetor. O computador estava sobre uma das mesas, porém o projetor não se encontrava no armário em que comumente fica guardado, segundo o professor.

O professor sugeriu que fôssemos para a sala de vídeo ver se o projetor não estava por lá. Chegando ao local observamos que estavam fixando o suporte para o projetor, pois se encontravam espalhadas ferramentas, canaletas, suportes e fiação para instalação do equipamento, porém o mesmo não estava por lá.

Tentamos, por sugestão do professor, utilizar o *pendrive* diretamente na TV e no aparelho de DVD, pois ambos possuíam tal recurso, no entanto, o primeiro equipamento não reconheceu o *pendrive* e o segundo não conseguia ler o formato de arquivo em que foram gravados os vídeos.

Disse ao professor que não haveria problemas, pois já havia pensado uma alternativa para abordar o tema sem os vídeos, e que estes seriam importantes em caso de chuva como indicava a noite anterior, mas como o tempo estava bom poderíamos realizar uma atividade na quadra.

Enquanto voltávamos para o pátio as crianças entravam em suas salas acompanhando suas respectivas professoras.

Falei com o professor que estava pensando em realizar com a turma, a partir do jogo bola torre, uma reconstrução do basquete. Começando a jogar com todos no pátio coberto e, em conversas com eles, realizar as mudanças sugeridas. O professor achou a idéia interessante e disse que possivelmente as crianças sugeririam que jogássemos na quadra e que o grande número de pessoas atrapalhava o jogo e que isso possibilitaria problematizar a origem da modalidade (3-C).

As crianças foram chegando e sentando-se no banco. Algumas trouxeram o caderno, acredito que cerca de nove crianças. Enquanto chegavam fui observar as tarefas de Joel, Nios, Lucas, Anderson Silva e Sonic II. Apenas Joel fez a tarefa como solicitada. O professor Nenê observou os cadernos de Yasmin, Juliana e outros, e me mostrou alguns cadernos em que as crianças copiaram textos da internet falando sobre o Vôlei, Basquete, Futebol e Capoeira.

Muitas das crianças nem fizeram as tarefas. Eu disse às crianças que seria importante que todos fizessem a tarefa, pois eu gostaria de saber o que cada um deles está pensando sobre o assunto que estamos estudando, e que a conversa com os familiares poderia ajudar na elaboração do texto e a entender o tema estudado.

Cristiano Ronaldo perguntou se poderia pesquisar a história do futebol na internet. Eu disse que poderia, porém o texto que ele deveria me entregar deveria ser escrito por ele. Então ele me perguntou se não poderia pegar da internet e imprimir para me entregar. Respondi dizendo que eu não queria um texto da internet, pois se quisesse eu mesmo poderia pegar e não seria necessário que ele fizesse isso. Disse que eu gostaria que no texto ele contasse o que ele sabia, a partir das atividades em aula e conversa com familiares, sobre a origem dos jogos e dos esportes (4d-C).

C. O. Novamente as tarefas ocuparam minhas reflexões, deixando a dúvida quanto aos motivos de não compreensão e de abstinência das atividades propostas. Será que copiam da internet porque é mais fácil? Ou porque tem medo de escrever o que estão pensando? Ou não aprenderam a escrever o que pensam, sentem ou entendem? Será que a escola esta possibilitando este tipo de desenvolvimento nas crianças? Ou será que qualquer coisa que se entrega vale diante da abstinência na realização das tarefas? As crianças são preguiçosas? As tarefas são muito difíceis? Penso que estas questões só podem ser adequadamente respondidas em planejamentos e reuniões em que participem toda comunidade escolar.

Encerrei este momento enfatizando que gostaria que os demais fizessem a tarefa solicitada.

Pedi às crianças que iniciassem a roda de alongamento. A roda demorou alguns instantes para se formar, então lembrei que tínhamos pouco tempo para realizar a atividade. Dragão do Inferno me perguntou se poderia começar com o movimento de flexão. Perguntei a ele porque estava me questionando sobre isso e ele me respondeu que a flexão não pode ser o primeiro

exercício. Então perguntei: “então, você acha que pode começar com este exercício?” Ele respondeu negativamente. Eu disse a ele que aguardasse o início para realizar o movimento. Após dois movimentos ele foi ao centro da roda realizar o movimento em questão (5-B).

Durante o alongamento Yasmin me perguntou se eu daria nota nas tarefas. Respondi que as tarefas que eu havia solicitado serviam principalmente para eu compreender a relação dos alunos com o tema em estudo, porém elas são registradas no caderno de Educação Física, o qual o professor utiliza como parte da nota do bimestre e que ele poderia utilizá-las para nota como ele já havia assinalado em encontro anterior, no entanto eu não o faria (6d-B).

Terminado o alongamento iniciamos a divisão das equipes para realização do jogo bola torre. Em acordo com o professor decidimos dividir a turma atribuindo a cada criança um número e solicitando para os ímpares que se agrupassem com o professor e os pares comigo. Solicitei a todos que fossem para o pátio, pois iríamos realizar o jogo lá.

Perguntei às crianças se conheciam o jogo chamado bola a torre, as mesmas responderam que não. Apresentei o jogo que consistia em um jogo semelhante ao basquete, porém ao invés de cesta existem torres compostas por um jogador que faz o papel de cesta, apanhando as bolas, sobre uma cadeira. Cada time teria que arremessar na cesta oposta.

Iniciamos o jogo utilizando uma sacola de tampinhas como bola. As crianças reclamaram bastante de jogar com tal objeto. Perguntei a elas qual seria a solução, e responderam que seria melhor utilizar uma bola de basquete. Perguntei a eles se já existia bola de basquete antes de inventarem o basquete e responderam que não. Então indaguei sobre que bolas as pessoas utilizaram para iniciar o jogo de basquete. Responderam que deveria ser a de futebol. Perguntei se já existia o futebol e não souberam responder. Eu disse às crianças que o futebol já existia e que era possível que o basquete tivesse se iniciado utilizando a bola de futebol. O professor completou dizendo que o basquete foi uma alternativa para o futebol que não podia ser jogado durante o inverno, pois o mesmo necessitava de um campo aberto.

Reiniciamos o jogo com a bola de futebol, foi interessante observar que as crianças não quicavam a bola, apenas arremessavam uma para a outra e para a cesta (7-C). Outro ponto importante observado é que a bola circulava sempre nas mãos das mesmas crianças. Dentre elas me recordo principalmente de Joel, Ricardo, Josué, Yasmin, Juliana, Justin Bieber e Cristiano Ronaldo. Notei que outras crianças sequer tocaram na bola tais como: Ira, Manuela, Bruna, Deuce, Sonic II, Lucas, Miranda, Sabrina, Kananda e Amanda (8d-A).

Interrompo o jogo novamente e digo que não estou vendo naquele jogo uma coisa que é muito comum em um jogo de basquete e pergunto se imaginam o que é. Joel responde que não estão batendo a bola. Pergunto por que não estão fazendo tal coisa e as crianças respondem que a bola que estão utilizando não dá para bater. Disse a eles que foi pensando na possibilidade de deslocamento com a bola que criaram a bola de basquete que conhecemos atualmente, lembrando que ela tem que quicar e ser pesada o suficiente para que os jogadores consigam passar uns para os outros e arremessar (9-C).

Reiniciamos o jogo com a bola de basquete. A situação anteriormente descrita se agravou e ainda menos pessoas passaram a tocar na bola, pois apenas as crianças que conseguiam conduzir a bola quicando jogavam passando entre si, o restante passou a maior parte do tempo tentando interceptar a bola e quando conseguiam perdiam ao tentar deslocar-se (10d-A).

O professor para o jogo novamente e pergunta o que mais poderia ser feito no jogo. Cristiano Ronaldo sugere que o mesmo seja feito na quadra com a utilização das cestas. Então o grupo

se desloca para o citado local. Inicia-se o jogo na quadra. Com os arremessos na cesta, que diferentemente das pessoas não segurava a bola, as crianças começaram a se aglomerar envolta da bola para tentar pegá-la quando a mesma não caía na cesta. A movimentação do jogo diminuiu e a aglomeração em torno da bola aumentou. Interrompemos o jogo novamente e perguntamos o que mais estava precisando ser mudado.

Dragão do Inferno disse que começou a ter muita violência. Perguntei se no basquete que eles vêm na TV tem violência. Alguns responderam que não. Perguntei se nenhum deles havia visto uma cena de violência em um jogo. Neymar disse que só tinha visto em jogo de futebol. Cristiano Ronaldo diz que já tinha visto no basquete jogadores “saírem no soco”. O professor perguntou o que mais poderia ser mudado para melhorar tal situação. As crianças não responderam (11-C). O professor comentou que muitas pessoas não haviam tocado na bola e questionou o porque disso acontecer. Neymar disse que elas não jogam porque estão conversando. Outras crianças comentam que estas pessoas não querem jogar. Juliana diz que as pessoas que não estavam pegando a bola não jogavam porque não queriam, pois segundo ela o jogo estava ali para quem quisesse jogar (12d-A).

C. O. Pensei nas questões da meritocracia e dos mitos dos direitos iguais difundidos socialmente, que pregam coisas como só não trabalha por que não quer, ou é pobre porque é preguiçoso ou vagabundo.

Perguntei o que tinha de diferença entre o jogo que estávamos fazendo e o que eles viam na TV. Cristiano Ronaldo disse que o que estávamos fazendo tinha muita gente jogando. Perguntamos se diminuindo o número de pessoas a violência diminuiria. Algumas crianças disseram que sim.

O professor disse que, para um grupo de pessoas, o jogo como estava sendo jogado no pátio estava bom, porém para outro grupo poderia não estar adequado e este outro poderia resolver jogar de outra forma este mesmo jogo. O professor continuou dizendo que em competições, para que estes dois grupos pudessem jogar juntos, as regras deviam ser conhecidas por ambos os grupos e daí surgiu a necessidade de organização de federações que determinassem regras oficiais para cada esporte.

O professor comentou sobre a mudança da regra da vantagem do voleibol descrevendo como era antigamente e lembrando como funciona atualmente. Comentou também que não foram as pessoas que jogavam vôlei nas ruas que decidiram mudar esta regra, foi a federação que decidiu por tal mudança. Completei dizendo que um dos motivos de tal mudança foi o de diminuir o tempo das partidas de vôlei para que viabilizasse uma maior exibição do esporte na TV.

O professor comentou também sobre a regra do jogo de Dama, lembrando às crianças que, muitas vezes se joga em casa ou mesmo na escola considerando que vale assoprar, porém, se a pessoa decidir participar de um campeonato de dama na China não poderá jogar com esta regra, pois a captura das peças é obrigatória.

Concluindo, o professor perguntou se as pessoas só podem praticar o esporte da maneira que ele aparece na TV e nas competições. As crianças responderam que não e que as pessoas podem mudar as regras para jogar do jeito que gostam mais.

Como o tempo da aula estava esgotado interrompi a conversa e disse às crianças que continuaríamos a atividade em outra aula. Lembrei que na sexta-feira o pai de Nios iria nos ensinar o jogo de Bocha, assim a atividade continuaria na aula seguinte a citada (13-C).

O professor pediu para quem não fosse realizar a tarefa de casa deixar avisado para que ele não tivesse que ficar cobrando e Justin Bieber levantou a mão. O professor perguntou se mais alguém já havia decidido que não ia fazer, apenas Justin Bieber manteve a opinião. O professor disse que então cobraria a tarefa apenas do restante da turma (14d-C). A turma foi dispensada.

Em conversa com o professor comentei a idéia de solicitar uma tarefa para finalizar as atividades com a turma. A atividade consistia em produção de vídeo ou história em quadrinho contando a história de algum jogo ou esporte. Revelei que tinha dúvidas sobre a possibilidade da realização de uma atividade desse tipo, pois para realizar em aula seria complicado por conta do tempo disponível para tal. O professor comentou a possibilidade de realizar duas aulas para repor as que foram perdidas por conta dos feriados. Disse que seria possível realizá-las às quintas-feiras, afim de não prejudicar o trabalho pedagógico com as crianças, pois segundo ele, na primeira semana de dezembro as crianças pouco frequentam a escola.

Comentou que não estaria no dia seguinte, porém conversaria com a professora e com a diretora verificando a possibilidade e me avisaria à tarde. Posteriormente telefonou-me confirmando a aula.

Sobre a atividade achou interessante e que poderíamos arriscar, porém deveria pensar no tema, pois já havíamos trabalhado bastante a questão da criação dos jogos e talvez fosse interessante abordar o tema respeito em relação aos jogos, não só na atividade, mas também em encaminhar isso durante as aulas, uma vez que a questão da violência, de gênero e relacionamento entre os menos e mais habilidosos havia emergindo na última atividade. Concordei com ele dizendo que estava pensando em abordar estas questões, relacionando principalmente com a escolha dos times, com a violência durante o jogo e com o respeito aos jogadores (15-C).

Terminamos combinando que no dia seguinte eu daria encaminhamento a atividade com o basquete introduzindo estas questões já no momento da escolha dos times, caso me confirmasse a possibilidade de tal aula por telefone.

Diário de campo XIX

Dia 17/11/2011 das 10:40 as 11:25h.

Tratando de respeito

Cheguei a escola no horário combinado com o professor Nenê, às 10:40h. Fui até a salinha, cumprimentei a funcionária que estava na portaria e disse a ela que iria pegar alguns materiais para realizar uma atividade com a turma. Ela me disse que a professora tinha perguntado se eu estava na escola. Peguei duas bolas de basquete, para utilizar na continuidade da atividade iniciada na aula anterior, e as deixei no pátio.

Fui até a porta da sala, posicionei-me de maneira que apenas a professora pudesse me observar, pois não queria tumultuar a aula da mesma que estava terminando de escrever algo no quadro. Enquanto a professora ainda se encontrava de costas para a turma alguma criança perguntou: “e a Educação Física?” A professora virando-se para turma respondeu: “se mais alguém me perguntar da Educação Física...” Interrompeu sua fala ao perceber minha presença na porta da sala e me disse: “olha professor, acho que tem uma meia dúzia aqui que vai ficar sem Educação Física.” Uma grande parte da sala, percebendo minha presença, começou a comemorar exaltada. A professora aparentava irritação, então gesticulei para a turma solicitando que permanecessem em silêncio, e a mesma atendeu a solicitação (1d-B).

C. O. Educação Física, o vídeo-game da escola. Não são poucas as pessoas que sustentam esta conduta dentro da escola. Afinal, o que sobra de bom na escola para utilizar como ameaça? Talvez a hora da saída ou o recreio. Embora para algumas das crianças ficar sem Educação Física pode ser um grande alívio.

Enquanto algumas crianças guardavam o material a professora comentou que o Professor Nenê havia solicitado que ela ficasse comigo na quadra, pois o mesmo não estaria presente, no entanto, me informou que necessitava organizar alguns materiais na sala e que por isso demoraria uns minutos para ir até o pátio. Disse a ela que tudo bem e agradei por ter possibilitado aquela aula cedendo um de seus horários. As crianças começaram a se dirigir ao pátio. Os meninos chegaram primeiro e sentaram-se no banco, porém Dragão do Inferno, Justin Bieber, Anderson Silva e Dagoberto não permaneceram sentados, ficaram mudando de lugar e pulando uns sobre os outros, mesmo depois de varias solicitações minhas pedindo que parassem.

Antes que eu perguntasse Manuela e outra menina, que não me recordo, me disseram que trariam a tarefa na próxima aula. Neymar e Caetano que estavam com os respectivos cadernos disseram terem feito a tarefa. Caetano me entregou seu caderno para que eu olhasse a tarefa. Ele escreveu um texto sobre os jogos na Grécia antiga que falava sobre a relação dos jogos com a adoração aos deuses. Neymar também mostrou sua tarefa que continha dois parágrafos, com dados sobre a origem do futebol e outro sobre a do basquete (2d-C).

C. O. Novamente as tarefas trouxeram dados, provavelmente da internet, que não são pensamentos, impressões, entendimentos ou sentimentos das crianças. Fico na dúvida se não compreenderam o que foi solicitado, se as atividades realizadas não provocaram reflexão

nenhuma sobre o tema estudado ou se entregam o que é mais fácil só para garantir uma nota. Sinto que ensinamos cada vez mais a escolherem a última opção.

Devolvi os cadernos sem fazer comentários. O grupo ainda não havia chegado totalmente. Aguardei mais uns instantes para que todas as crianças chegassem. Dagoberto, Justin Bieber, Cristiano Ronaldo, Anderson Silva e Dragão do Inferno deitavam no chão do pátio uns sobre os outros em uma aparente brincadeira. Nios e Sonic II brincavam um cutucando o outro. O restante das crianças conversava. Solicitei diversas vezes que retornassem ao banco junto as outras crianças para que pudéssemos iniciar as atividades, no entanto fui apenas momentaneamente atendido, pois logo voltaram a fazer as brincadeiras e provocações uns com os outros (3d-A).

C. O. O comportamento das crianças estava bem distinto do que de costume, acredito que a ausência do professor Nenê no espaço tenha contribuído para tal. Também pode ter contribuído o fato de ser a última aula e as crianças estarem cansadas e ansiosas para irem embora.

Notei que muitos saíram novamente do lugar e percebi que voltavam para guardar o material. Escutei alguma criança que chegou posteriormente ao pátio alertar o restante que estava no banco sobre a necessidade de guardarem o material e assim mais um grupo voltou para a sala. Imaginei que havia sido uma orientação da professora, afinal era a última aula do período, no entanto, a professora apareceu dizendo em alto tom de voz que não queria mais ninguém voltando para a sala. Todas as crianças que estavam no pátio rapidamente sentaram-se e se calaram. A professora disse em voz alta: “Olha professor, se algum deles der trabalho, manda de volta para a sala!” Respondi que poderia ficar tranquila e que se eu tivesse algum problema com as crianças eu interromperia a atividade (4d-B).

C. O. A professora pareceu incomodada com a “bagunça”, fiquei preocupado pensando que poderia achar que eu estava estimulando ou permitindo tal comportamento das crianças.

Eu disse às crianças que quando faltasse cinco minutos para o sinal eu as levaria para a sala para que pudessem guardar e apanhar seus materiais, com calma, antes de saírem. A professora voltou para a sala e imediatamente o comportamento das crianças se alterou. Novamente alguns meninos deitados no chão, uns sobre os outros. Outros brincando entre si nos bancos. Mikaila e Juliana brincavam de “Chincha”. Sabrina e Fabian conversavam e riam alto. Nios e Sonic II conversavam e cutucavam um ao outro, assim como Yan e Endo. Amanda, Bruna, Ira, Manuela, Deuce e Kananda aguardavam o início da atividade, assim como Josué, Ricardo, Joel e Caetano que estavam na outra extremidade do banco. Solicitei, aos que conversavam, que fizessem silêncio para darmos continuidade a atividade da aula anterior, porém a solicitação foi atendida parcialmente, pois boa parte das crianças continuaram conversando e brincando entre si.

Dagoberto e Cristiano Ronaldo tentaram me convencer a deixá-los jogar futebol dizendo: “oh professor, hoje você pode dar futebol!” Quando respondi negativamente, argumentando sobre a continuidade do que estávamos realizando, Ricardo, Joel e Caetano comemoraram dizendo:

“oba, basquete!”. Dagoberto tentou iniciar uma negociação, dizendo que poderíamos dividir o tempo da aula, para que depois da atividade eu os deixasse jogar futebol. Lembrei-o de que estávamos estudando a história dos jogos e não apenas brincando dos jogos que gostamos e, para a aula em questão, havíamos combinado a continuação da história do basquete que não tínhamos terminamos na aula anterior (5d-C).

As conversas e brincadeiras continuaram entre as crianças. Tentei diversas vezes chamar a atenção deles para iniciar a atividade. Algumas crianças que aguardavam a atividade se irritaram e começaram a pedir silêncio gritando com os colegas. Disse que não havia necessidade de gritar, pois bastava todos decidirem começar para que fizessem o silêncio necessário para a organização da atividade.

C. O. Eu não sabia se me incomodava com a situação ou ficava contente, pois aquela “bagunça” na minha presença mostrava que eles não me viam como os demais professores, talvez até por que eu não fosse, porém o incômodo que sentia era que precisava deixar claro para as crianças, sem o uso de gritos e castigos, que nas aulas não se pode fazer qualquer coisa que se quer.

Cristiano Ronaldo e Dragão do Inferno, que também conversavam, percebendo que eu não iniciaria a atividade naquelas condições, começaram a esbravejar para os demais: “Cala a boca!”. Quando terminaram de gritar, Dragão do Inferno se dirigiu a mim dizendo: “grita aí professor, para eles pararem!”. Disse a eles que não havia a necessidade de gritar e que dizer para as pessoas calarem boca não era uma coisa muito bacana, pois as pessoas não gostam de ser tratadas assim. Nesse momento escutei alguém comentando: “ele não é bravo que nem o professor Nenê!”.

C. O. Nunca havia presenciado o professor dar bronca em nenhuma das turmas, sempre o vi chamar a atenção dos alunos, mas sempre sem gritos ou algo parecido. Senti-me na obrigação de gritar, porém decidi continuar tentando conversar seriamente sobre o assunto, apesar da dificuldade de ser ouvido.

Com uma palma e um tom de voz mais elevado pedi a atenção da turma. Nem todos atenderam tal pedido, mas mesmo assim falei que o “cala a boca” não era uma coisa muito agradável de escutar. Perguntei em voz alta, competindo com as conversas paralelas, se algum deles gostava quando alguém os mandava calar a boca. Todas as crianças, com exceção de Dragão do Inferno, responderam negativamente. Nesse momento a turma diminuiu as conversas. Perguntei a Dragão do Inferno por que ele gostava que o mandassem calar a boca. Ele respondeu que gostava quando as pessoas falavam assim com ele, pois depois ele poderia bater nelas. Perguntei para a turma se alguém ali gostava de apanhar. Cristiano Ronaldo, Dragão do Inferno e Anderson Silva disseram que sim, contrariando o restante das crianças. Refiz a pergunta: “quem de vocês gosta de apanhar?” e complementei: “e não de brigar.” Todos disseram não gostar. Concluí então que, se nenhum deles gostava de apanhar, nenhum deles poderia mandar o Dragão do Inferno “calar a boca” e como nenhuma das demais crianças gostam que mandem “calar a boca”, nenhum de nós poderíamos fazê-lo. Disse também que eu não gostaria de ter que mandá-los calar a boca toda a vez que fosse necessário

silêncio na atividade. Nesse momento Manuela disse: “então você é diferente da professora [...]!” Citando o nome da professora de sala.

C. O. Achei melhor fingir que não ouvi o comentário de Manuela, pois no momento não tive ideia de como trataria de um assunto tão complicado como o citado.

A esta altura as conversas e brincadeiras entre as crianças já havia retornado. Continuei solicitando a atenção das crianças para que pudéssemos iniciar a atividade, no entanto, a situação não permitia a organização da mesma. Disse, em tom de voz elevado, que já fazia mais de dez minutos que estávamos no pátio e ainda não tínhamos começado a organizar a atividade. Preocupados com o tempo que diminuía, aumentaram as reclamações e pedidos de silêncio das crianças que aguardavam a atividade. Dragão do Inferno e Justin Bieber, que gritaram diversas vezes com os colegas pedindo silêncio, conversavam e brincavam como os demais. Disse a eles em particular que eles estavam fazendo justamente igual aos colegas que estavam criticando.

Cristiano Ronaldo gritou com os demais dizendo para ficarem quietos, pois iriam perder a Educação Física. Aproveitei a momentânea atenção proporcionada por seu brado para dizer que não estávamos perdendo a Educação Física, pois a aula havia começado no momento em que eu havia chegado à sala, porém diante da dificuldade de organização para iniciar a atividade, estávamos gastando o tempo que tínhamos de aula conversando e esperando até que fosse possível tal organização (6-B).

Diante de certa organização iniciei lembrando pontos que foram levantados sobre o jogo na aula anterior, no qual eles tinham comentado algumas possibilidades de mudança. Cristiano Ronaldo levantou-se, veio até mim e disse: “tem muita gente jogando.” Nios também se levantou e disse: “naquele jogo a gente não conseguia nem relar na bola!” Outra criança disse: “os fominhas não passam a bola!” (7d-A). Respondi pedindo para que se sentassem, pois estavam na frente dos colegas, e dizendo que estes foram dois dos pontos levantados na aula anterior. Novamente as crianças começaram a conversar e a fazer brincadeiras, interrompi a fala esperando atenção dos mesmos. Justin Bieber, aparentando irritação, foi até o meio da quadra e deitou-se no chão dizendo que iria esperar os demais ficarem quietos. Josué me pergunta se poderia ir até a sala e voltar quando tivéssemos começado. Respondi dizendo que já havíamos começado, e que, como o tempo da aula já estava acabando, se ele saísse não voltaria a tempo. Com tom de voz aumentado disse que já tinha passado vinte e sete minutos desde minha chegada em sala, e que a partir daquele momento teríamos cerca de dezoito minutos de aula. Manuela, Juliana e Cristiano Ronaldo disseram que eu deveria mandar quem estava conversando para diretoria. Respondi falando que acreditava que não caberiam na sala da diretora todas as crianças que estavam conversando, e que o problema não estava em conversar, mas sim em conversar em momentos inadequados, como quando outra pessoa está falando, seja esta pessoa o professor, a professora ou um colega (8-B).

Retomei novamente o início da atividade, agora com as crianças mais atentas. Disse que antes de dividir as equipes gostaria de conversar sobre algumas coisas, como a maneira de escolher os grupos. Mikaila, Dragão do Inferno, Dagoberto e Cristiano Ronaldo começaram a sugerir formas para fazê-lo. A primeira disse para separar em números pares e ímpares. O segundo sugeriu tirar na sorte. O terceiro disse para fazer meninos contra meninas e teve aparente

apoio tanto entre meninos como entre meninas. O último falou para escolher umas pessoas para escolher o time. Disse à turma que não era exatamente esta a pergunta que eu tinha feito. Perguntei por que sempre tem conflitos quando a turma fica responsável por dividir os grupos. Fabian respondeu dizendo: “é porque tem meninas que escolhem todas as meninas e meninos que escolhem todos os meninos” Outra criança disse: “tem gente que escolhe só quem é bom”. Mikaila disse que as pessoas querem ficar com os amigos. Manuela disse: “tem gente que não escolhe o outro porque ele é feio”. Eu disse que estas coisas aconteciam na hora da escolha do time e também durante o jogo, quando só jogávamos a bola para aquele que era bom ou amigo e quando os meninos não passavam a bola para as meninas. Completei dizendo que fazíamos estas atividades na escola para que todos tivessem oportunidade de jogar e de aprender (9d-A).

C. O. Não me senti preparado para aprofundar a questão estética apontada pela menina no momento, embora aquela fala tenha me incomodado bastante.

Endo e Yuri começaram a se cutucar, pedi para que parassem, dizendo que estavam me atrapalhando. Josué reclama de Dagoberto que estava deitando-se sobre ele. Perguntei a Dagoberto se ele não tinha escutado a reclamação do colega e que, se caso tivesse escutado, que fizesse o que ele estava pedindo, pois estava incomodando-o (10d-C).

Citei um exemplo dizendo que eu, Nios, Sonic II, Neymar e Cristiano Ronaldo éramos muito amigos, e o professor disse para formarmos times de quatro pessoas. Pedi para que imaginassem que os quatro formaram o grupo e eu fiquei de fora e perguntei: “será que eu iria gostar?” As crianças responderam que não. Então perguntei: “como poderia ser resolvido o problema dos cinco amigos?” Mikaila respondeu dizendo que poderia dividir todos, colocando um em cada grupo ou passando um amigo para meu grupo para que eu não ficasse sozinho. Disse a eles que deveríamos pensar assim durante a divisão para que todos se sintam bem na atividade.

Perguntei o que aconteceria se tirássemos o time na sorte, ou uma pessoa escolhesse o time e todas as pessoas que jogam bem caíssem em um só time. Dragão do Inferno disse que esse time iria ganhar. Perguntei qual time ficaria com a bola por mais tempo e as crianças responderam que seria o que ganhou. Perguntei qual dos times precisaria ficar mais tempo com a bola para que as pessoas tivessem oportunidade de aprender a jogar. Mikaila respondeu que a bola deveria ficar com as pessoas que ainda não sabem. Perguntei se organizássemos os times da citada forma as pessoas teriam tal oportunidade e as crianças responderam que não.

Pedi para que pensassem que eu era um bom jogador de basquete e que Dragão do Inferno não sabia jogar nada. Perguntei: “se todos fossem do mesmo time e outra pessoa tivesse com a bola, para quem ela passaria a bola, para mim ou para ele?” A maior parte das crianças disse que passariam para mim, no entanto Mikaila disse que, se ele tivesse mais perto da cesta, passaria para ele e que deveriam passar a bola para ele para que ele pudesse aprender. Perguntei ao grupo se era assim que as pessoas da turma jogavam. Yasmin respondeu que não, dizendo que tinham muitas pessoas que até perdiam a bola tentando chegar à cesta e não passavam a bola para outras pessoas.

Disse a eles que eu gostaria que todos pensassem nestas coisas durante a divisão dos times e também na hora do jogo. Disse a eles que era aquilo que eu gostaria de ter conversado no

começo da aula e que tínhamos gasto dez minutos com aquela conversa e vinte e sete minutos para nos organizar de maneira que fosse possível ter aquela conversa. Falei que como tínhamos apenas sete minutos de aula, não seria possível dividir os grupos e muito menos realizar o jogo. As crianças reclamaram com um “ah!” de desânimo, com exceção de Dragão do Inferno que disse: “ah, eu gostei dessa Educação Física!” (11-C).

A professora, que havia chegado ao pátio nesse último momento, disse algo como: “tá vendo professor o que eu passo com estas crianças? É isso todo dia, eles não param um segundo e eu tendo que ensinar e eles tendo que aprender. Agora acha que essa gente aprende alguma coisa? Tem meia dúzia aí que não sabe nada. A maioria não presta atenção, não sei mais o que eu faço!”. A professora também reclamou da proporção superior de meninos na turma, pois de 34 crianças apenas 12 eram meninas e segundo a professora isso dificultava o trabalho com a turma (12d-B).

C. O. Ficam as questões: quem quer ficar na escola? Para quê ou a quem ela serve? O que realmente estamos ensinando às crianças e o que estamos aprendendo ou deixando de aprender?

Sugeri que fizéssemos pelo menos o alongamento naquele tempo que restava. As crianças organizaram a roda e começaram os movimentos (13-B). Justin Bieber, Dagoberto e Endo estavam empurrando um ao outro e trombando nos colegas, chamei a atenção dos mesmos pedindo que parassem. Justin Bieber continuou e trombou com Juliana, que o agrediu com um tapa nas costas. Chamei a atenção de Justin Bieber dizendo que eu já havia pedido para que parasse e que a insistência dele naquele comportamento já estava machucando as pessoas. Depois pedi a Juliana que não agredisse mais os colegas e ela me respondeu: “é só assim que aquele menino entende.” Disse para ela que, de qualquer maneira, não podemos agredir as pessoas. Encerrei o alongamento com as crianças (14d-A).

Acompanhei o restante das crianças até a sala. Estas pegavam seu material e iam saindo. A professora disse que eles não podiam sair, pois aquele horário era da saída dos pequenos e que eles deveriam esperar o sinal. Deixei as crianças com ela na sala e fui chamar as que já haviam saído. Voltei com as crianças e pedi desculpas para professora dizendo que não sabia de tal organização e que permiti que as crianças saíssem porque havia visto as outras turmas saindo. Ela respondeu dizendo que não tinha problema. Desculpei-me novamente e agradeeci a ela por ter cedido o horário de sua aula.

O sinal tocou, as crianças foram saindo e se despedindo ao passar por mim. Dragão do Inferno me abraçou para se despedir, fiquei surpreso e retribuí o gesto. Despedi-me da professora e da funcionária da portaria e fui embora.

Diário de campo XX**Dia 18/11/2011 das 08:40 as 10:00h.****A visita do pai de Nios**

Entrando na escola encontrei o professor no pátio. Não estava em aula como de costume. Cumprimentei-o e ficamos aguardando a chegada da turma para aula. Ele me perguntou como havia sido a aula do dia anterior em que ele não estava, comentei que o comportamento da turma tinha mudado bastante e que por conta disso não foi possível organizar a atividade que havíamos combinado na aula anterior. Falei que foi necessário aguardar vinte e sete minutos para que conseguíssemos dar início a atividade. Ele riu e disse que muitas vezes ele faz a mesma coisa, porém com esta turma fazia muito tempo que isso não acontecia, pois como teve aulas com ele desde o primeiro ano eles já não se comportavam de tal forma, porém como nunca tinham ficado sozinhos comigo estavam querendo saber até onde poderiam ir. Como já havia se passado cinco minutos do horário da aula e o pai de Nios ainda não tinha aparecido, disse ao professor que, se caso ele não viesse, poderíamos dar continuidade a atividade iniciada na aula anterior, uma vez que não foi possível terminá-la.

As crianças foram saindo e sentando-se no banco. Muitas perguntavam sobre o pai de Nios e respondi que ainda não havia chegado. Então perguntaram a Nios se ele viria e este confirmou que sim (1-C). Cerca de cinco crianças trouxeram os cadernos, o professor os recolheu e sentou para olhá-los. Eu disse às crianças que iríamos continuar a atividade do dia anterior e quando o pai de Nios chegasse interromperíamos para escutá-lo. Perguntei se todos estavam lembrados da conversa da aula anterior, muitos responderam que sim. Pedi para que me ajudassem a lembrar sobre o que tínhamos conversado sobre a escolha dos times. Cristiano Ronaldo disse que tínhamos falado que tinha muita gente no time. Dragão do Inferno disse que tínhamos falado que o jogo tinha muita violência. Disse a eles que realmente estes eram pontos tratados na aula anterior que tentaríamos melhorar, porém que estava perguntando sobre a maneira que escolheríamos os times. Juliana disse que teríamos que separar colocando no time quem sabe junto com quem não sabe. Cristiano Ronaldo disse que teria um problema, pois ele queria ficar com os amigos dele e como eram oito não poderiam ficar no mesmo time. Lembrei-o que já havíamos falado sobre isso na aula anterior e perguntei a turma como poderíamos resolver tal problema. As crianças disseram que eles poderiam se dividir indo um para cada time ou dividirem-se em dois times. Comentei que o fato de estarem em times diferentes não significava que não brincariam juntos, pois jogariam em times diferentes, porém ao mesmo tempo (2-B).

Nesse momento o Pai de Nios entrou pelo portão e as crianças se agitaram. Nios comemorou com uma expressão aparentemente feliz e dando um soco no ar. Disse às crianças que continuaríamos o que estávamos fazendo depois. O pai de Nios nos cumprimentou e desculpou-se pelo atraso. Disse que seria rápido, pois tinha outro compromisso. Dissemos que entendíamos e que não teria problema. O pai de Nios cumprimentou as crianças e se apresentou dizendo que era pai de Nios e que também era professor de Educação Física e que iria falar um pouco sobre Bocha. Ele me perguntou sobre o que seria interessante falar para as crianças. Respondi dizendo que poderia, no tempo que ele dispunha, comentar algo sobre a origem do jogo e sobre as regras básicas do mesmo. Ele disse que estava preocupado com o

carro, pois havia deixado o mesmo na área azul sem o ticket. Eu disse a ele que poderia falar sobre o que achasse relevante no tempo de dispunha.

Pai de Nios estava com alguns papéis na mão, os quais nos mostrou dizendo que, um era parte de sua monografia que iniciou tratando de bocha na Educação Física escolar, porém que no final acabou tratando da temática, com o público idoso, e o outro era um livreto com as regras oficiais do jogo de Bocha Rafa. Ele comentou sobre um projeto que está organizando com seu amigo, onde pretendem trabalhar com crianças e com idosos.

Comentou que, sobre a história da Bocha, ele tinha informações em sua monografia e começou a procurar o trecho que tratava de tal assunto. Como vi que estava preocupado com o tempo e que necessitava olhar o texto para tratar sobre a história do jogo, disse a ele que poderia tratar das regras básicas com as crianças, pois não queríamos atrasá-lo em seu compromisso. Ele respondeu que tudo bem e continuou a folhear os papéis procurando o trecho de interesse. O professor Nenê disse que iria iniciar a roda de alongamento com as crianças, pois as mesmas já estavam dispersando nesse tempo de espera. Pai de Nios continuou procurando por algum tempo, me disse que estava preocupado com o carro e que achava melhor mudar o carro de lugar para não ser multado. Disse a ele que tudo bem, que poderia mudar o carro de lugar que o aguardaríamos, porém não queríamos atrapalhar seu compromisso e que, caso não fosse possível, poderíamos fazer tal conversa em outra ocasião. Ele disse que iria mudar o carro para ficar mais tranquilo, assim teria mais tempo para conversar. Disse que estaríamos fazendo alongamento e que poderia ir. Então ele deixou seus materiais comigo e foi (3-C).

Como as crianças já estavam terminando o alongamento e, o pai de Nios ainda não tinha voltado, disse que iniciariamos a organização dos times e perguntei quantas pessoas tinham e me responderam que eram trinta e duas. Olhei a volta e notei que tinham duas meninas que não estavam com o grupo, perguntei a elas porque não estavam participando, Sabrina respondeu que estava com a mão machucada e Emmanuele disse que não poderia participar, pois estava de sapato de salto (4d-A).

Comentei com as crianças que faríamos três jogos ao mesmo tempo, sendo que um seria no pátio com as torres e outros dois na quadra, um em cada metade da quadra. Perguntei a eles quantos times precisariam e me responderam que seriam necessários seis times. Lembrei as crianças de que então tínhamos trinta pessoas para seis times e que teríamos que ter cinco pessoas em cada time e lembrei para que cuidassem para dividir as equipes de acordo com o que havíamos conversado, colocando no time pessoas que já sabem jogar com quem ainda não sabe, disse que não era obrigatório ter meninos e meninas na equipe, mas que seria interessante se os grupos se organizassem assim. Deixamos as crianças se organizando (5-B).

Não notei conflitos como na primeira tentativa de auto organização dos times feita anteriormente. No entanto, observei que Bruna, Kananda, Miranda, Ira e Manuela estavam querendo formar um grupo, porém Deuce queria fazer parte de tal grupo deixando este com um integrante a mais. Ao mesmo tempo o grupo de Cristiano Ronaldo, Anderson Silva, Dagoberto e Justin Bieber procurava uma integrante menina. Cristiano Ronaldo se aproximou do grupo de meninas e chamou Miranda. Esta aparentou dúvida, então interrompi e disse que se ela não quisesse ir para aquele grupo não precisaria, pois poderíamos resolver de outra forma, no entanto a menina aceitou o convite. Kananda, que estava ao lado dela, fez um gesto que a meu entender solicitava para que ela ficasse. Novamente interferi e perguntei a Kananda

se para ela teria problema ficar no grupo em que estava se entrasse o Deuce no lugar de Miranda. Ela olhou para o grupo, pensou um instante e disse que concordava com aquele grupo (6-A). No entanto tiveram dois grupos que se organizaram apenas entre meninos (7d-A).

O pai de Nios retornou. Pedi para que as crianças sentassem próximas, porém que mantivessem a divisão dos grupos. Com todos sentados na quadra o Pai de Nios começou a falar com as crianças. Fui até o banco onde Sabrina e Emmanuele estavam sentadas e pedi para que se juntassem aos demais, as mesmas responderam que não poderiam jogar. Disse a elas que o Pai de Nios só iria falar um pouco sobre o jogo de Bocha e que não iríamos jogar naquele momento. Completei dizendo que deveríamos respeitar o visitante que havia vindo à escola, especialmente para falar com a turma, e que deveríamos dar atenção a ele. As duas se sentaram próximas às demais crianças que escutavam a fala do visitante (8-A).

O pai de Nios comentou, lendo as informações em seu trabalho, que a Bocha era jogada há muito tempo, pois existem registros de jogos semelhantes no Egito e Grécia com mais de três mil anos, que possivelmente deram origem ao jogo de bocha. Disse também que, nesta época, as bolas eram feitas de pedras ou madeira e comentou que o jogo se popularizou em Roma, na Itália, durante o império romano com o nome de Bocce, que depois se espalhou pela Europa e atualmente é chamado de Bocha.

Ele perguntou às crianças: “Então onde começou o jogo de Bocha?” e estas responderam, algumas dizendo “Itália” e outras dizendo “Roma”.

Comentou que esse jogo veio primeiro para Argentina e só depois chegou ao Brasil.

Ele disse às crianças que a Bocha era jogada em um lugar chamado Cancha, que tinha que ter um piso liso e media em torno de vinte e quatro metros de comprimento por quatro de largura. O professor Nenê disse que o comprimento era mais ou menos o comprimento da quadra e que a largura era cerca de quatro passos. Pai de Nios disse que tem canchas de terra que são as mais antigas e atualmente se joga em canchas sintéticas.

O professor Nenê comentou que já havia visto um lugar destes e que era um corredor comprido com o chão bem batido e com areia e que na extremidade ficava alguma coisa que ele não lembrava se era um pino ou outra coisa.

Dragão do Inferno disse que era parecido com a bola de gude. O professor Nenê disse que a bola de gude era pequena e que a de Bocha era bem maior. Então Dragão do Inferno argumentou dizendo que era igual jogar bola de gude, e o professor Nenê disse que tinha razão, pois a forma de jogar era semelhante.

Pai de Nios disse que atualmente a Cancha, que é a quadra, na regra oficial tem determinações que regulamentam que o piso tem que ser como aquele da quadra em que estavam, que era um piso liso, pois este era melhor para correr a bola. O professor Nenê perguntou se esta ainda tinha areia sobre o piso e pai de Nios disse que não, que essa areia só tinha nas canchas de terra, e que as atuais eram pisos de cimento bem planos e pintados.

Olhando o livreto de regras pai de Nios disse que a bocha pode ser jogada com um jogador, em duplas, trios ou quartetos e perguntou: “ quem pode jogar Bocha?” e em seguida respondeu: “todo mundo, criança, mulher, homem, idosos... Aqui em São Carlos quem pratica muito são os nossos idosos.”

Pai de Nios comentou com o professor Nenê que se um dia fosse possível levar a turma para conhecer uma cancha seria legal. Comentou que na AFESC da USP havia uma cancha e era bem próximo, apesar de lá não terem bolas no peso especial para a idade.

Continuou dizendo que falaria sobre as regras básicas, disse que bocha era o nome das bolas grandes e que no jogo tinha uma bolinha menor que era de ferro (gesticulou com a mão algo do tamanho de uma bolinha de tênis de mesa), e disse que esta era a bola que iniciava o jogo e se chamava Bolim. Disse que um jogador pega o Bolim e joga ele do outro lado da cancha, e explicou dizendo: “eu estou deste lado [apontando para o chão no local onde estava] então eu arremesso para lá [apontando o lado oposto da quadra].”

Continuou dizendo que depois que o Bolim foi arremessado o próximo jogador tem que jogar a Bocha, que é a bola maior, o mais perto possível do Bolim. Joel perguntou: “tem que chegar mais perto do Bolim?” e pai de Nios respondeu: “tem que chegar mais perto, e se encostar melhor ainda, entendeu?” e continuou dizendo que o jogador adversário tem que tentar tirar essa bola que está perto do Bolim. Nios perguntou: “a bola grande não pode passar da pequena?” e seu pai disse: “ela tem que chegar mais perto possível da pequena” e Nios insistiu: “e se passar?” e seu pai continuou: “se passar, aí o outro jogador pode jogar sua bola mais perto do Bolim.” Pai de Nios concluiu então: “a regra básica do jogo de bocha é colocar a sua bola mais perto do Bolim.”

O professor Nenê perguntou se importava a posição da bola antes ou depois do Bolim, ou se o que valia era somente a proximidade do Bolim, independente se a bola estivesse antes ou depois, e este respondeu que é só chegar mais perto que vale ponto. Dragão do Inferno perguntou: “ah, é assim pra ganhar ponto? quem chegar mais perto ganha?” e pai de Nios disse: “isso mesmo, é simples assim.” O professor Nenê perguntou: “quantas bolas tem que jogar?” e ele respondeu “no caso de um jogador, ele tem direito de jogar quatro bolas” O professor Nenê continuou: “então depois que terminam estas quatro jogadas é que vê qual bola que ta mais perto?” e pai de Nios responde: “isso aí, cada bola vale um ponto.” Dragão do Inferno diz: “aí vai de vez em vez?” e pai de Nios diz: “isso, aí vai trocando” e Dragão do Inferno continua: “e quantas partida é para ver quem é que ganha?” e pai de Nios após consultar o livreto diz: “vai até dezoito pontos um jogo oficial” e Dragão do Inferno comenta: “ah, então quem fizer dezoito pontos primeiro ganha” e pai de Nios conclui: “isso mesmo.”

Professor Nenê pergunta se o ponto é por bola ou quando acaba um conjunto de jogadas e comentou que não sabia como eles chamava quanto todos jogavam todas as bolas no jogo. Pai de Nios disse que isso se chamava jogada. Professor Nenê perguntou quantos pontos a pessoa ganhava quando acabava a jogada e eu complementei perguntando se os pontos eram por número de bolas que ficaram perto ou um ponto por jogada. Pai de Nios disse que era um ponto por bola. Dragão do Inferno conclui: “ah, então vai jogando, jogando e quem fizer dezoito pontos ganha.”

Pai de Nios diz que: “a bocha consiste em um jogo dinâmico, onde você taca sua bola e deixa o mais perto do Bolim. O que eu tenho que fazer? É tirar a sua bola de perto do Bolim e colocar a minha. Aí vai indo até a gente terminar as quatro bolas.” Dragão do Inferno pergunta: “e se a bola... assim... tiver tipo encostada no Bolim e você jogar a bola na bola do adversário que esta colada na Bolim... Vale isso?” e ele responde que vale e o professor Nenê complementa perguntando se pode empurrar outra bola da equipe para perto do Bolim e pai de Nios confirma que também é permitido. Dragão do Inferno pergunta: “aí se der certo ele

não ganha o ponto?” e pai de Nios diz: “toda a bola que estiver perto do Bolim é ponto. Então é um jogo simples ou eu coloco a bola perto da Bolim ou eu tiro a do outro jogador de perto.”. Encerrando a conversa Pai de Nios comenta que seria interessante que conhecessem uma cancha para verem um jogo e que se conversássemos com o pessoal da AFESC e eles organizariam uma demonstração lá. Professor Nenê disse que organizar esta saída durante este ano letivo seria difícil, por conta do tempo, pois as aulas já estavam acabando, mas que gostaria de manter contato para tentar organizar tal atividade no ano seguinte e, se possível, com outras turmas.

Comentei que poderíamos o professor Nenê e eu, juntamente com as crianças, organizar uma vivência do jogo na semana seguinte para experimentarmos e jogarmos um pouco, mesmo que não fosse com as bolas próprias, mas pelo menos poderíamos sentir a dinâmica do jogo. Como pai de Nios tinha que ir embora, agradecemos sua presença e colaboração. O professor Nenê trocou contatos com ele enquanto eu prossegui com a atividade anterior. Antes de sair pai de Nios veio se despedir, agradei novamente pela colaboração e disse que eu e professor Nenê providenciaríamos uma vivência com as crianças (9-C).

Retomando a atividade anterior solicitei que os grupos ficassem juntos. Passei de grupo em grupo perguntando se todos concordaram com a formação e dizendo que, se caso alguém não concordasse, tentaríamos que modificar a formação de maneira que todos concordassem. Todos os grupos concordaram com a formação. Pedi para que escolhessem a equipe com quem jogariam e as crianças o fizeram rapidamente e sem conflitos, até onde eu pude notar. As equipes se encaminharam para “as quadras” respectivas e começaram a jogar. Logo no início do jogo passei pelos jogos reunindo as equipes e lembrando que se tivessem pessoas que não estavam “pegando na bola” ou, se a diferença de pontos estivesse muito grande, poderia ser necessário redividir os times ou mudar a o modo de jogar para que todos pudessem participar (10-B). Um dos grupos já reclamava que não conseguia tocar na bola. Perguntei por que isso estava acontecendo. Os integrantes da equipe oposta (Yasmin, Ricardo, Joel, Juliana e Caetano) disseram que eles não pegavam a bola por que não queriam jogar. O outro grupo (Laura, Kananda, Bruna, Deuce e Ira) imediatamente retrucou dizendo que estavam jogando sim. Ricardo disse que realmente o time dele havia feito uma cesta e não tinha devolvido a bola para o outro time. Assim combinamos que eles continuariam o jogo e se novamente o problema se apresentasse nós mudaríamos a organização. Ao me afastar do grupo notei que Deuce e Bruna ficavam conversando e junto a eles eventualmente Ira também. Desta forma o grupo deles jogava praticamente com duas jogadoras, que, sozinhas, tinham dificuldade para conseguir a posse de bola. Deuce me pediu para ir ao banheiro, eu permiti e continuei observando o jogo. Notei que Bruna e Ira tornaram-se mais ativas do jogo. Deixei-os por algum tempo e fui acompanhar o outro grupo. Neste grupo eu notei que Marcia, Amanda e Miranda permaneciam afastadas do restante e estavam jogando bem mais longe das demais crianças. As duas primeiras pertenciam ao mesmo time (Amanda, Marcia, Fabian, Josué e outro menino). Já Miranda formava uma equipe junto com Cristiano Ronaldo, Anderson Silva, Dagoberto e Justin Bieber.

C. O. Notei que as meninas queriam entrar, mas tinham medo, imaginei que pudesse ser da bola e também do contato corporal que observavam no jogo que estava vigoroso entre os meninos.

Os meninos se jogavam no chão na tentativa de pegar a bola a ponto de disputarem bola entre dois meninos do mesmo time. Interrompi várias vezes o jogo orientando os meninos para que tomassem cuidado e evitassem este tipo de conduta, pois corriam risco de machucarem a si mesmos e às outras pessoas. Reduziram bastante esse tipo de conduta, mas em alguns momentos ela se repetiu . Eu disse às meninas que estavam de fora que seria interessante que elas também se aproximassem mais do jogo, tentando atrapalhar os jogadores do outro time para que dificultassem o arremesso na cesta e o toque entre eles. Disse também que assim sobrariam mais bolas e elas também teriam mais chances de jogar. Elas timidamente se aproximavam, mas ainda resistentes, eventualmente refugiavam-se distante do grupo (11d-A). Interrompi o jogo novamente, pois mesmo com as mesmas se aproximando do jogo o grupo não passava a bola para elas, e disse aos grupos que seria necessário que o time tocasse a bola também para aquelas pessoas, pois eu estava observando já há algum tempo e não havia visto um só passe para as três meninas citadas . O grupo atendeu a solicitação e começou a realizar alguns passes para elas e elas também conseguiram, com a movimentação, pegar a bola por conta própria algumas vezes. O professor também conversou com as meninas no sentido de estimulá-las a se arriscarem mais, se posicionando sob a cesta, pois a possibilidade de pegarem a bola era bem maior em tal local. Ele também disse que, se fossem até lá, duas coisas poderiam acontecer, uma delas seria a bola cair na cabeça e a outra seria que elas pegariam a bola, porém se estiverem atentas para pegar a bola dificilmente a mesma cairia na cabeça, e mesmo se caísse não seria algo tão grave a ponto de machucar. As meninas aparentavam timidez neste momento em que o professor conversava, sorriram quando ele falou sobre a bola cair na cabeça. O professor continuou sua fala chamando a atenção das meninas para o jogo e mostrou que os meninos que estavam arremessando a toda hora e mais erravam do acertavam a cesta. Complementou falando que o melhor lugar para conseguir pegar a bola seria lá, e ainda disse que se elas pegassem a bola, arriscassem o arremesso e errassem não estariam fazendo nada de diferente deles, pois os mesmos estavam errando a toda hora e que ele achava que valeria a pena elas tentarem. A partir dessas conversas as três meninas se arriscaram mais, embora Amanda o fizesse aparentando grande insegurança. Já Márcia e Miranda aparentavam maior segurança em suas movimentações e ações durante o jogo (12-A).

C. O. Amanda, que aparentava grande nervosismo e medo, arriscou-se algumas vezes entrando no jogo. Em algum momento pude vê-la rindo, com um riso que ainda transparecia sua insegurança, mas rindo, coisa que não havia feito desde o início do jogo.

O professor me chamou para a conversa que estava tendo com as equipes em que estavam Deuce e Juliana, a qual eu já havia feito algumas orientações. Ele comentou comigo que eles estavam com um problema, pois o jogo estava legal apenas para uma das equipes, pois a outra estava reclamando que não conseguia pegar a bola. O professor disse que o placar do jogo estava dez a zero e comentou também que o time disse que estava tendo dificuldades para pegar a bola, porque as pessoas do outro time são mais altas e mais rápidas. Eu disse que já havia dito àquele grupo que, caso esse problema permanecesse, eles reestruturassem os times. Perguntamos ao time de maior pontuação o que aconteceria com as pessoas do outro time se o jogo continuasse como estava. Juliana disse que eles poderiam desistir de jogar. Perguntamos

como poderiam resolver tal situação e foi sugerido pelos grupos que dividissem os times novamente. Nios veio me chamar, pois estava com problemas em seu jogo. O professor ficou com as crianças auxiliando na divisão dos times (13d-A).

Fui com Nios até o pátio onde sua equipe estava jogando. Nem eu nem o professor havíamos passado por este grupo após a orientação inicial dada por mim.

C. O. Não havia ido a tal grupo, pois à distância observava que todas as pessoas estavam participando, então priorizamos intervir nos grupos onde estava mais evidente a desigualdade de participação e desempenho. Interessante dizer que estes dois times eram formados apenas por meninos e os problemas apresentados relacionavam-se a violência.

Nios reclamava que Dragão do Inferno o estava empurrando. Dragão do Inferno, ao ser questionado por mim, disse que Nios ficava dando tapas em suas costas durante o jogo e Nios, quando questionado, disse que Dragão do Inferno estava mentindo. Disse aos dois que não existe necessidade de comportamentos como aqueles durante a atividade e que gostaria que os dois cuidassem para não se agredirem durante o jogo (14d-C). Perguntei ao restante do time e eles disseram que o jogo estava equilibrado.

Foram mais poucos minutos de jogo até que o professor e eu solicitamos para que sentassem agrupados no chão próximos ao banco do pátio. Enquanto as crianças iam para o pátio escutei um barulho de queda. Virei para trás e estava Endo caído no chão e reclamando que Dragão do Inferno o teria empurrado. Perguntei a Dragão do Inferno se havia feito tal coisa e o mesmo disse que havia trombado com ele e não empurrado. Endo insistiu dizendo que ele havia o empurrado. Endo estava chorando, porém, como não havia se machucado, disse a ele que fosse tomar água e lavar o rosto para que se acalmasse. Disse a Dragão do Inferno que o acompanhasse e que aproveitasse a oportunidade para se desculpar pelo esbarrão ou empurrão (15d-C). Os dois foram e retornaram aparentemente sem problemas, mas Endo parecia sério. Com todos sentados iniciei uma conversa, para tratar sobre as coisas que aconteceram durante os jogos, perguntando que grupo gostaria de falar sobre as coisas que aconteceram. Juliana levanta a mão para falar. O professor pede para que espere, pois dois colegas ainda estavam conversando e as outras pessoas não iriam conseguir escutar. Com os dois ainda conversando o professor solicita a Justin Bieber que se sente perto dele para afastá-lo de Cristiano Ronaldo, seu parceiro de conversa. Eu peço para que todos prestem atenção na fala dos colegas (16d-C).

Juliana então diz: “quando o jogo começou, o meu grupo era o Caetano, o Ricardo, o Joel, a Yasmin e eu. Daí só a gente estava marcando ponto e o jogo estava legal só para a gente.” O professor pergunta: “quanto estava o jogo?” e ela responde: “o jogo estava dez a zero” e continuou: “daí a gente reorganizou e trocou as turmas” e pediu para que Yasmin continuasse. Yasmin disse: “aí a gente começou a ficar empatado” e eu perguntei: “o grupo que estava no começo ficou triste de ter mudado?” e Juliana, Joel e Ricardo disseram que sim. Perguntei então: “ficou ruim jogar?” Yasmin disse: “depois que mudou não, mas antes só a gente que jogava.” Então eu disse: “sim, mas para vocês estava bom?” E ela respondeu que estava, ao mesmo tempo Joel e Ricardo sorriram um para o outro e indicando concordância em movimentos vigorosos com a cabeça. Perguntei: “depois que mudaram os times, ficou ruim para vocês?” responderam que não. Perguntei: “dá para fazer isso mais vezes, ficarem

separados um pouquinho na hora de dividir os times?” Os integrantes do time disseram que sim, porém sem a mesma expressão corporal anteriormente demonstrada para responder sim. Eu disse que fazer isso era importante para que as outras pessoas pudessem jogar e aprender a jogar melhor. Juliana continua: “teve um problema também que eles falaram que a gente era mais alto e mais rápido” e o professor complementa: “é por isso que no fim estava dez a zero.” Joel abre um largo sorriso no momento que o professor relembra o placar. O professor continua a conversa e pergunta o que aconteceria se o jogo continuasse do jeito que estava. Juliana responde que eles poderiam parar de jogar (17d-A).

Eu iniciei uma pergunta e fui interrompido pelo professor que chamou a atenção de Sonic II que estava conversando, dizendo que não era possível escutar o que a colega estava falando. O professor chama também atenção de Dragão do Inferno que estava provocando outras crianças com cutucões (18d-C).

C. O. Apesar de toda a conversa e da verbalização das crianças sobre as possibilidades de permitir que todos joguem, suas expressões mostram o contentamento com a vitória sobre o outro e quanto maior a diferença do placar melhor. Essas expressões são compreendidas pelas demais pessoas e as influenciam afastando-as das práticas de atividade física. Como lidar com isso me inquieta cada vez mais.

Perguntei como tinha sido em outros grupos. Cristiano Ronaldo diz que no que ele estava: “foi mais ou menos” e eu perguntei: “por que foi mais ou menos?” Ele respondeu: “teve um pouco de briga.” Perguntei: “e as outras pessoas que estavam jogando lá o que acharam? Não teve nenhum problema? Foi tudo tranquilo?” Ninguém respondeu. O professor pergunta para Amanda: “quantas cestas você fez?” e a mesma responde: “nenhuma.” Ele faz a mesma pergunta para Miranda que dá a mesma resposta e a Cristiano Ronaldo, que diz ter feito uma cesta (19-B). O professor interrompe a conversa e chama a atenção de Nios dizendo: “senta aqui do meu lado para você parar de conversar e poder ouvir o que as pessoas estão falando, pois é isso que é importante neste momento” (20d-C).

O professor retoma a discussão e pergunta: “quem fez mais cesta neste jogo?” Dagoberto diz ter feito duas cestas. O professor questiona Dagoberto: “por que será que você conseguiu fazer duas cestas e as duas não conseguiram fazer nenhuma?” Dagoberto responde: “por causa que não estava tocando” e o professor continua: “quem não estava tocando?” Ele responde: “o Justin Bieber não estava tocando.” O professor pergunta a Justin Bieber: “por que você acha que elas não conseguiram fazer cesta e ele fez duas?” Ele fica em silêncio. Então o professor perguntou quantas cestas ele havia feito e ele respondeu que não tinha feito nenhuma. O Professor questiona: “quantas vezes você tentou fazer cesta?” e ele respondeu: “umas dez vezes.” O professor fez a mesma pergunta para Amanda e Miranda, que responderam terem tentado uma vez cada, e indagou: “por que você acha que tentou fazer a cesta dez vezes e elas uma?” Neymar respondeu: “porque elas são meninas” o professor pergunta se ele estava jogando naquele grupo e o mesmo responde que não e o professor o questiona: “como você sabe que foi esse o motivo se não estava lá para ver o que aconteceu?” e o menino fica em silêncio. Justin Bieber, retomando a questão anterior a citada, diz que era porque ele não tocava a bola para elas. O professor então perguntou: “vai ser sempre assim?” e ele respondeu com a cabeça dizendo que não, e o professor continuou: “você jogou dez vezes a bola na cesta

e não fez nenhuma, concorda que foi isso que aconteceu?” Justin Bieber disse que concordava. O professor continuou: “se você tivesse jogado cinco vezes e errado as cinco e ela tivesse jogado cinco vezes e errado as cinco, ia mudar o resultado? Não ia, por que você errou as dez. Agora quem sabe se ela tivesse jogado a bola cinco vezes e ela tivesse acertado uma, às vezes ela poderia ter tido mais sorte do que você.” O professor fala para a turma que: “às vezes a gente não passa a bola para as pessoas já imaginando que elas não vão conseguir fazer o gol, fazer a cesta, mas se você não jogar a bola para ela nunca, como que ela vai saber se ela sabe ou não fazer a cesta?”

O professor concluiu dizendo: “que é importante que nas próximas vezes você passe a bola para ela, pois se ela jogar cinco vezes a bola e você jogar cinco vezes a bola, aí o jogo foi legal para todo mundo. Se vocês conseguirem fazer a cesta também, aí vai ser melhor ainda, agora, se ela nunca jogar a bola na cesta porque você nunca passa a bola para ela, como ela vai saber se ela sabe fazer a cesta ou não? Você sabe que pode acertar e errar como aconteceu, mas ela não sabe, e não é porque ela não quer.”

O professor questiona Amanda: “o que você pode fazer para eles começarem acreditar que você também pode conseguir jogar?” Ela não responde, então o professor lembra ter conversado com ela e dado umas dicas na hora do jogo. Amanda diz baixinho, aparentando timidez: “poderia ficar mais perto da cesta.” O professor comenta que quando a pessoa fica perto da cesta as chances aumentam, pois ela pode pegar a bola quando os outros erram o arremesso e também receber mais bolas do time, pois esta em posição que facilita fazer a cesta.

O professor comentou com as meninas: “se você ficar longe da cesta as pessoas não passarão a bola para você porque sabem que você não vai arremessar na cesta, e longe da cesta, a bola que bate na cesta e volta, vocês também não vão conseguir pegar. Assim é na queimada, se você fica sempre atrás dos outros vai ser difícil você ser queimada, realmente, mas também você nunca vai conseguir pegar a bola para queimar, aí você tem que arriscar um pouquinho.”

O professor, apontando para Amanda, disse: “nós comentamos, né? Na hora que você vai embaixo da cesta pode acontecer duas coisas: você pegar a bola ou você tomar uma bolada na cabeça.” Amanda e Miranda riram. O professor continuou: “agora, para a bola não bater na sua cabeça você tem que fazer o quê? Tem que ficar atenta, aí você pega a bola. Aí se você fizer isso você pode falar para ele: - meu, eu estou aqui embaixo da cesta, por que você não passa a bola pra mim? Porque se você fica longe e fala isso ele vai dizer que não adianta passar a bola porque você está longe.”

Comentei que havia outra coisa e perguntei a Márcia, Amanda e Miranda: “por que vocês não iam lá embaixo da cesta?” o professor complementou: “porque, algum motivo tem para vocês ficarem longe.” E eu continuei: “eu imagino qual é, mas eu queria saber.” Depois de uns instantes de silêncio Miranda diz ser por medo de a bola cair na cabeça. O professor pergunta se é só por isso. O professor pergunta se elas jogariam se fosse com a bola de vôlei. Elas, aparentemente tímidas ou envergonhadas, não responderam.

Um menino disse que elas tinham medo da bola e o professor disse que ele achava que era por medo, mas não só da bola, e perguntou: “será que se a gente só trocar de bola resolve?” a turma responde que não. E o professor pergunta: “então por que elas não vão lá no bolo, lá no meio do bolo?” Alguns meninos responderam que era por medo de se machucar. O professor perguntou por que elas iriam se machucar no jogo e Cristiano Ronaldo respondeu ser por

causa da violência. O professor então perguntou: “quem faz a violência?” Cristiano Ronaldo disse: “a gente” Eu disse que realmente o jogo daqueles times estava muito violento, com muitas pessoas empurrando e trombando, principalmente meninos. O professor continuou: “e precisa ser assim?” e a turma respondeu que não e o professor questionou: “então por que não muda?” Eu perguntei se precisava arriscar a se machucar para pegar a bola, da maneira como eu havia presenciado entre Josué, Justin Bieber e Dagoberto que trombaram e caíram no chão, sendo ainda que, Dagoberto e Justin Bieber, faziam parte do mesmo time. E completei dizendo que eu também não gostaria de participar de um jogo onde as pessoas se comportam assim.

Comentei que esse tipo de conduta tinha que diminuir para que as pessoas pudessem participar, pois as pessoas não gostam de se machucar, e que embora alguns gostem de trombar e rolar no chão, tinham pessoas que, assim como eu, não gostavam e que o jogo não precisava ter tais coisas.

O professor disse que o jogo que ele menos gostava de jogar é o futebol e justificou dizendo que as pessoas não querem jogar e que parece que elas gostam de chutar e empurrar os outros. Sabrina diz que realmente o futebol é assim e o professor questiona se ele realmente tem que ser tão violento.

Perguntei como tinha sido o jogo da dupla de times que faltava. As crianças disseram não ter problemas. Comentei que tiveram reclamações de violência assim como já havia sido comentada no time anterior. Perguntei se, além disso, tiveram outros problemas como de passar a bola ou coisa parecida. Michael disse que Nios e Sonic II ficam conversando durante o jogo, não prestando atenção para que eles possam passar a bola, tendo assim que jogar sozinhos. O professor comentou que conversa com eles sobre isso há bastante tempo e sugeriu que ficassem separados. Eu disse a eles que deveriam escolher se queriam jogar juntos, e que para isso deveriam evitar conversas que atrapalhassem a atividade. Comentei que se achassem difícil ficar sem conversar deveriam ficar em times diferentes (21-B).

Nios comentou que Dragão do Inferno chutou a bola e a mesma acertou um das luminárias do pátio. E eu digo a Dragão do Inferno que só colocamos um grupo jogando no pátio porque sabíamos que não tinha risco de quebrar as lâmpadas, pois caso a atividade fosse futebol, certamente não estariam jogando em tal espaço. Falei também que não havia necessidade de chutar a bola em um jogo de basquete. O professor completou perguntando à turma se ele os deixava jogar vôlei em tal espaço e diante da resposta negativa diz que não permite justamente para evitar tais tipos de danos.

Com o tempo terminado encerramos a atividade e as crianças foram para o intervalo.

Diário de campo XXI**Dia 23/11/2011 das 06:50 as 08:40h.****Jogando a Bocha**

Conversei no dia anterior com o professor Nenê para organizarmos a atividade de Bocha para o dia seguinte, averiguar se havia a necessidade de emprestar bolas (não de bocha, diante dificuldade de conseguir providenciar em pouco tempo) para realização de vários jogos simultâneos e pensar as possibilidades de improvisarmos, com os materiais disponíveis na escola, tanto as bolas quanto as canchas. Nessa conversa o professor me disse que havia falado com Pai de Nios, enquanto trocavam contato, e o mesmo se mostrou interessado em retornar na próxima aula trazendo as bolas de bocha para apresentar e, talvez, fazer uma vivência. Segundo o professor, ele provavelmente iria nos auxiliar na vivência, só não sabia se conseguiria emprestar os materiais para levar a escola. Pensando sobre os materiais disponíveis Nenê e eu entendemos que as bolas de borracha de iniciação seriam uma boa alternativa, porém não se sabia a quantidade exata que havia na escola ainda. Também surgiu como alternativa as bolinhas plásticas que, apesar de bastante leves, existiam em número suficiente na escola para tal atividade. Quanto às canchas pensamos na possibilidade de utilizar bancos do refeitório, placas de tatame e colchonetes de ginástica e optamos pelos colchonetes, por serem mais fáceis de transportar e servirem de anteparo no caso de utilizarmos as bolas de borracha ou plásticas, ficando como alternativa os bancos, caso o Pai de Nios levasse as bolas oficiais de Bocha. Combinamos chegar dez minutos antes para organizar o material. Mais tarde o professor me telefonou dizendo que Pai de Nios participaria da aula, porém só havia conseguido uma Bocha e um Bolim, e que ele também chegaria dez minutos antes para organizarmos o material.

No dia seguinte cheguei no horário combinado e logo em seguida chegaram Nios, seu pai e sua mãe. Após nos cumprimentarmos, pai de Nios me mostrou os materiais e disse que não havia conseguido o jogo completo, porém ao menos eles poderiam conhecer. Disse a ele que tínhamos algumas bolas de borracha e que seria possível realizar uma vivência com tais bolas e que, embora não fosse possível jogar com aquele material, a manipulação do mesmo interessaria as crianças. Mãe de Nios me perguntou se a professora dele já havia chegado à escola. Disse que não a tinha visto entrar e que, no entanto, eu ainda não havia entrado na escola, pois aguardava a chegada o professor. Os três pediram licença e entraram para procurar a professora.

O professor Nenê chegou logo em seguida. Entramos na escola e a família de Nios estava aguardando a chegada da professora no pátio, pois a mesma realmente não havia chegado. O professor os cumprimentou e fomos, o professor e eu, para a sala de Educação Física organizar os materiais. Pegamos as bolas de borracha, que formavam um conjunto necessário para um jogo, as bolinhas plásticas e algumas de meia para montarmos outros jogos simultâneos para que fosse possível a todas as crianças vivenciarem o jogo naquela aula. Levamos os sacos com as bolas e deixamos os colchonetes de ginástica sobre a mesa, pois o professor disse que pediria para algumas das crianças da turma pegar, uma vez que não conseguimos levar todo o material. O professor foi buscar a bomba de encher bola em outra sala, pois algumas estavam vazias.

Chegando ao pátio notei que as crianças estavam brincando, conversando, andando ou agrupadas de maneira diferente da que costumeiramente observei às quartas-feiras nas quais se canta o hino nacional. Aproximei-me do Pai e da Mãe de Nios e mostrei ao Pai as bolas de borracha e o mesmo disse que se pareciam bastante com as de bocha. Nesse momento a Mãe de Nios comenta com seu marido: “imagina ficar o dia inteiro com esse barulho na cabeça, eu acho que iria ficar louca!” Referindo-se ao som produzido pelas crianças. Pais de Nios me perguntou se era sempre assim e respondi dizendo que normalmente às quartas-feiras não era assim, pois cantavam o hino, mas que nos outros dias sim, porém hoje eu também estava estranhando, pois as crianças não estavam organizadas para cantar e que eu estava achando que não teria execução do hino. Ele me perguntou se as crianças cantavam o hino toda a quarta-feira e respondi que sim e que eu estava estranhando que ainda não tivessem começado (1-C).

O professor chegou e começamos a encher as bolas, enquanto as crianças da escola se deslocavam para as salas. Com as primeiras crianças chegando para a aula de Educação Física o professor solicitava que buscassem os colchonetes na sala de Educação Física. Havia ainda uma outra turma no pátio, pois uma das professoras havia se atrasado e as crianças ficaram aguardando-a. Conforme o pessoal da turma foi chegando ficaram brincando e conversando uns com os outros em meio as outras crianças. Algumas crianças ficaram próximas a nós, enquanto enchíamos as bolas. Cristiano Ronaldo, que havia acabado de chegar com alguns colchonetes, perguntou: “hoje vamos fazer aquele jogo do pai de Nios?” Respondemos que sim e o mesmo disse: “legal!” e questionou se com o colchonete daria para fazer a cancha. Dissemos que sim, pois as bolas que usaríamos eram leves. Ele continuou dizendo que a bola não iria correr sobre o colchonete e explicamos que os colchonetes serviriam para fazer a lateral da cancha (2-C).

C. O. Este comentário vindo de Cristiano Ronaldo foi bastante significativo, uma vez que sempre tentava trocar a atividade do dia por futebol. Isso é para mim um indicativo de que esta atividade tinha mais sentido, ao menos para ele, do que todas as outras elaboradas anteriormente. Sinto dificuldade de superar a visão de professor que carrego e, repensando algumas das atividades anteriores, entendo que assumi muitas das responsabilidades que deveriam ser das crianças, apesar de intencionar o contrário. Por que não querem trocar a atividade de hoje pelo futebol? Responder essa pergunta pode contribuir bastante na orientação do trabalho pedagógico e no planejamento da escola.

Com a última turma saindo do pátio o professor pede para que as crianças iniciem o alongamento. As crianças começam a organizar a roda, notando que as crianças estavam conversando e brincando e que demorariam em iniciar o alongamento, juntei-me a elas e fui ao centro da roda fazer o primeiro movimento. Assim o grupo se organizou rapidamente e deu continuidade ao alongamento. Enquanto isso, o professor, Pai de Nios e eu iniciamos as montagens das canchas (3-B). Como não estávamos exigindo a algumas aulas que intercalassem meninos e meninas, as crianças se organizaram de maneira dividida por gênero, com algumas exceções (4-A).

O professor, terminando de montar as canchas, encerrou o alongamento e solicitou que todos sentassem próximos uns dos outros no chão. As crianças se reuniram e o Pai de Nios se

apresentou novamente dizendo que era o pai de Nios e que estava naquela aula para mostrar como era um jogo de bocha. Ele mostrou o Bolim e disse que ele era de aço e que a bola maior tem que ficar próxima dele para que a equipe marque o ponto, e mostrou também a Bocha, que era o nome da bola maior, e comentou que o peso oficial dessa última era de 1700 a 1900 gramas na categoria masculina e de 1400 a 1700 gramas na categoria feminina e que também existem equipes mistas.

Como havia três canchas montadas paralelamente comentei com o professor Nenê que poderíamos deixar metade da turma de cada lado nas canchas laterais e realizar uma demonstração de jogada na cancha central. O professor concordou com a ideia e organizou a turma da citada forma, contando metade das crianças e pedindo para que estas se sentassem de um lado e as demais do outro da cancha do meio.

O professor e o Pai de Nios fizeram uma jogada completa demonstrando passo a passo até completar os nove arremessos, sendo quatro de cada um e um do Bolim, que é feito por um dos jogadores após decidir na sorte quem começa. Terminada a jogada o Pai de Nios explicou como era feita a contagem de pontos. Caminhando pela cancha comentou que iam se eliminando as bolas mais distantes até que restassem apenas as mais próximas que, no caso, eram duas do professor Nenê e uma dele, sendo que as duas do professor eram as mais próximas do Bolim. Comentou que contabilizava dois pontos por bola e, no caso, o resultado foi de quatro a zero, naquela jogada, em favor do professor.

Demonstrado o jogo começamos a organizar a vivência e em acordo decidimos realizar o jogo em duplas, pois assim jogariam mais crianças de cada vez e, ao mesmo tempo, evitaria possíveis complicações na organização das crianças para jogar em trio ou quarteto nesse primeiro momento.

O professor pediu para que a turma se organizasse em duplas e se posicionassem ao lado da última cancha para que as pessoas que estivessem esperando a vez pudessem assistir aos jogos sem atrapalhar. Jogaram duas jogadas cada dupla. Enquanto isso eu separei por cores dois conjuntos de bolinhas plásticas, sendo um amarelo e vermelho e o outro verde e azul, para utilizar nas outras canchas, pois só tínhamos um conjunto de bolas de borracha.

As primeiras seis duplas iniciaram e ao final da jogada o Pai de Nios, o Professor e eu íamos orientar as crianças na contagem de pontos. Terminada esta primeira contagem Pai de Nios disse que precisaria ir embora, pois tinha um exame médico marcado. Ele disse que deixaria o Bolim para que as crianças pudessem continuar jogando com ele e que depois o Nios levaria para casa, porém não deixaria a bola, pois não estávamos usando para jogar e seria muito pesado para colocar na mochila. Ele comentou que seria interessante levar as crianças em uma cancha. Eu disse, chamando o professor para conversa, que uma dificuldade seria o transporte das crianças até o local. O professor disse que seria possível ir a pé, pois já havia feito tal coisa em uma visita ao SAAE. Perguntei se a cancha da AFESC fica aberta todos os dias pela manhã e se havia a necessidade de marcar a visita. Ele disse que normalmente tem gente lá, mas que ele conhecia o pessoal e poderia marcar um dia. O professor pediu para que Pai de Nios averiguasse a possibilidade da visita para sexta-feira da semana seguinte. O mesmo perguntou que horário seria interessante e dissemos que entre oito e dez da manhã. Ficou de entrarmos em contato para organizar tal visita, agradecemos a participação e nos despedimos. As crianças terminavam a segunda rodada e fomos chamados, o professor e eu, para ajudar na contagem dos pontos. Terminada a contagem o professor pediu para que as duplas que

estavam jogando sentassem para que outras pudessem jogar. Conforme as rodadas iam terminando outras duplas iam sendo chamadas pelo professor para jogar. Duas duplas que foram chamadas para jogar disseram que queriam esperar, pois queriam jogar na cancha do meio onde estava o Bolim e as bolas de borracha. O professor então chamou outras duplas que foram jogar.

Enquanto alguns jogavam outros observavam, ou por já terem jogado ou na espera para jogar, estes na maioria ficavam atentos às partidas e aparentemente vibrando e torcendo com a movimentação das bolas na cancha. No entanto observei que Josué, Amanda, Juliana, Fabian e Deuce realizavam uma brincadeira que lembrou ou “carimbo” ou “pesinho” e consistia em pisar no pé do outro obedecendo a uma ordem, sendo um de cada vez, este grupo encerrou tal atividade quando chegou sua vez de jogar Bocha.

C. O. Amanda e Deuce participando da brincadeira me fizeram pensar que gostam muito mais deste tipo de jogos, do que daqueles que se aproximam do esporte, uma vez que não os havia visto participar com semblante que demonstrassem o envolvimento que havia percebido naquela brincadeira. O que é necessário para que todos e todas tenham possibilidade de se emocionarem de tal maneira durante as aulas? Será que é apenas o tipo ou estrutura do jogo ou o sentido empregado socialmente a elas tais como: diversão, competição ou vitória a qualquer custo?

Yasmin e Mikaila, que já haviam jogado, perguntaram se poderiam jogar novamente, pois queriam, desta vez, jogar na cancha do meio onde estava o Bolim e as bolas que eram maiores. Disse a elas que não poderiam porque não daria tempo, uma vez que a aula estava terminando e ainda tinham grupos terminando de jogar, e lembrei que talvez, se a visita a cancha fosse confirmada, teriam a possibilidade de jogar no espaço próprio para experimentar (5-C).

Terminadas as jogadas de todas as duplas pedimos para que as crianças guardassem as bolas e amontoassem os colchonetes. O professor solicitou a um grupo de crianças que levassem os mesmos até a sala de Educação Física. As crianças foram beber água e se dirigiram para a sala. Cometei com o professor que seria interessante solicitar um registro da percepção das crianças sobre tal atividade. Ele me sugeriu que conversasse com a professora para que isso pudesse ser feito em sala, pois quando deixam para casa muitas crianças esquecem ou não fazem. Fomos então falar com a professora e solicitar a utilização de um tempo para o registro em sala e a mesma disse não ter problema. O professor solicitou folha de linguagem para a professora, que distribuiu as mesmas as crianças assim que entramos na sala (6d-C).

Disse às crianças que aquela folha seria para escreverem sobre a atividade realizada, pois esta contou com um visitante que nos ensinou algumas coisas, assim eu gostaria de saber o que sentiram e o que acharam do jogo de Bocha. Disse também que estava solicitando isso porque era importante saber a opinião deles sobre a atividade desenvolvida. Lembrei-os de que estava realizando uma pesquisa nas nossas aulas de Educação Física e que o que eles dissessem era importante e poderia ajudar outros professores quando fossem organizar atividades nas escolas, pois saberiam os pontos que os alunos gostavam ou não e por quê.

Deixei claro que tal atividade não valia nota e que poderiam falar o que quisessem, pois não existia certo ou errado, era a opinião deles e, portanto, poderiam escrever se gostaram e por que gostaram e também se não gostaram e por que não gostaram.

Fabian me chamou e disse que Josué não sabia o que era pra fazer. Josué ficou bravo com Fabian e disse que não era nada.

C. O. Talvez ele não tivesse prestado atenção no momento em que falei da atividade e então perguntou a Fabian para evitar críticas minhas ou dos colegas.

Disse a ele que caso ele não soubesse eu falaria novamente. Ele não respondeu e permaneceu com a cabeça baixa. Disse a ele que não teria problema e que eu só queria saber se ele sabia ou não o que eu havia solicitado, pois caso não soubesse eu explicaria novamente, sem problemas. Então gesticulou negatividade com a cabeça ainda baixa. Fiz as orientações para ele que retomou a postura levantando a cabeça.

Notei que Sabrina não estava fazendo e perguntei se estava tudo bem. Ela me respondeu dizendo que não estava na aula e por isso não escrevia. Comentou que ela e Justin Bieber ficaram na sala para terminar a tarefa que não haviam feito. Disse que colocasse o nome na folha e me entregasse em branco só para registrar sua presença na escola. A professora comentou comigo que achava que agora, no final do ano, a classe parecia com um quarto ano e eu perguntei por quê. Ela respondeu dizendo que agora a maioria está escrevendo como devia. Ela me mostrou a atividade que Justin Bieber havia ficado fazendo na sala. Disse que ele não tinha feito nada. Perguntei se eles tinham de completar a história inventando ou reproduzir a leitura e ela comentou que para completar as frases da história ela havia discutido diversas possibilidades de forma coletiva e que escreveriam de acordo com o que foi falado ou completar com outras ideias, porém ele não havia escrito nada e que só fez a atividade porque ficou sem Educação Física (7d-B).

C. O. Fique um pouco chocado, apesar de já ter presenciado isso na escola muitas vezes. No entanto, a atividade da aula era uma oportunidade única, bem diferente do normal, pois são poucas vezes que aprendemos na escola com os pais de nossos colegas. O que me assustou foi que até então eu não sabia que estas crianças estavam na sala, e fiquei pensando que poderia ter ocorrido mais vezes, além das que eu fui informado.

A professora comentou que tem alunos que faltam demais. Perguntei sobre Endo, pois havia notado que esteve presente em poucas aulas ela disse que quase não aparecia na escola. A professora também comentou que tem pais que não se importam com as crianças e não fazem com que venham para escola. Disse que certo dia encontrou Endo, que vem de ônibus sozinho, andando por uma rua muito movimentada perto da escola (8d-C). Comentou que Amanda também faltava bastante e ia muito pouco a Educação Física e eu disse que também havia notado isso. Perguntei se Amanda não ia a Educação Física por que ficava na sala ou por que faltava e ela me disse que era por conta das faltas dando a entender que a menina faltava mais em dias de aula de Educação Física (9d-A). Disse também que para as crianças fazerem as coisas é só no grito e que ela grita bastante, pois não consegue que eles façam de outro jeito. Comentou que tem alunos que ela até esquece o nome, pois são quietos e que tem

outros que ela tem que gritar o tempo todo durante a aula para que façam alguma coisa (10d-B).

C. O. Penso na cobrança sofrida pela professora e também nas consequências para as crianças que tem que aprender em tais condições.

Dragão do Inferno comenta no fundo da sala que iria trazer seu Nunchaku para aula. Posteriormente, quando fui receber um texto de um menino próximo a sua carteira, ele perguntou se poderíamos estudar as artes marciais para que ele pudesse trazer o seu Nunchaku. Disse a ele que esta era uma boa sugestão, no entanto deveria ter sido feita no início do bimestre quando estávamos decidindo o que estudar. Então ele perguntou se no ano seguinte poderíamos estudar artes marciais. Respondi que esta forma de trabalho, buscando sugestões dos alunos, é parte de minha pesquisa e que no ano seguinte eu não estaria pesquisando na escola. Disse a ele que sugerisse o tema ao professor Nenê para que, se fosse possível e interessante na opinião do grupo, desenvolvesse no ano seguinte (11d-C).

Manuela disse, enquanto escrevia seu texto: “como assim professor o que eu senti?” respondi dizendo que o sentir refere às emoções que teve e citei como exemplo alegria, tristeza, medo, felicidade. Ela perguntou se poderia falar que sentiu medo e eu disse que sim e pedi que, na medida do possível, ela me dissesse do que ela teve medo.

As crianças começaram a entregar os textos. Nios perguntou se poderia ser só sete linhas, respondi que não tinha número de linhas, apenas que não ajudaria muito escrever apenas uma linha falando “foi legal” ou “foi chato”, pois eu não saberia por que a pessoa achou isso ou aquilo.

Peter não havia escrito nenhuma linha e o restante das crianças já terminavam. Perguntei se ele não queria escrever ou se não sabia o que escrever e ele me disse que estava pensando. Disse que poderia escrever o que ele havia achado, se foi bom ou ruim. Perguntei: “o que você achou?” Ele respondeu que havia achado legal. Continuei: “por que você achou legal?” e ele disse que foi pela forma de jogar. Falei então que escrevesse estas coisas que estava me contando.

Recolhi os textos das crianças e o de Peter, que me entregou seu texto com as frases exatas que havia me dito. Seguem os textos recolhidos transcritos como no original:

Fabian: “Eu achei muito legau, só uma hora que o Joel estava jogando e que o Dragão entrou na frente falando: - É a gente que vai jogar já deu 2 rodadas, e o Joel respondeu: - Ainda na deu 2 rodadas só deu 1 na bocha. Chamaram o professor Clayton. E o Clayton falou: -bolin não se juoga com biga, mas foi muito legau gostei”.

Kananda: “Eu senti muita anciedade de jogar. Eu achei legal por que é bem interresante o jogo e ele é bem diferente. Eu gostei de participar. Foi o pai do Nios que ensinou a jogar Bocha porque ele é professor de Educação Física e o professor Clayto e o Nenê participaram só a 1ª vez pra ensinar nos”.

Sonic II: “Eu senti muita coisa estranha na Bocha esse esporte nunca joguei primeira veiz. Meu amigo e eu ganhamos 2 vezes quem ensino foi o pai do meu amigo o jogo foi divertido. E perdemos 1 vez”.

Josué: “Nós recebemos uma visita e eu gostei porque ele nos ensinou bocha e gostei do jogo por que é meio parecido com boliche e eu gosto de boliche nunca joguei mas deve ser legal”.

Michael: “Na educação física o professor deu um jogo de bocha tem uma bola media e uma bola pessado a bola, pesada joga primeiro e depois. Você pega a media e tenta tenta xegar mais perto. A gete usou couchão para bola não sair fora e se a bola ficar perto da linha, o professor vai la tira as bola que tem que tirar. Eu adorei brincar é muito legal e divertido adorei”.

Yuri: “Pai de Nios veio e ensinou bocha e a gente jogou foi bem legal pois ele e legau pois ele falou quanto pesa a bola, as regras, o campo e nome de jogadores e etc... Quando ele saiu continuamos jogando com o clayton e edisao professores de Ed. E fisemos o campo com cosulnete e as bolas de queimada pois elas não são pesadas”.

Peter: “Eu gostei do jogo porque eu achei legal como se joga”.

Deuce: “Foi muito legal ter o pai do Nios como professor. Ele trouxe um bola grande muito pesada e outra pequena bem levinha camada Bolim. Nós jogamos um jogo bem estranho chamado Boccie. Tudo começa: Na minha sala tinha 27 pessoas então tivemos que formar grupo de 2 em 2 eu foi com a Juliana e jogamos contra Amanda e o Josué os dois ganharam as duas partidas tabom vou falar como começa: Você pega as duas bolas duras as que eu falei no começo. Você tem que ter mais que duas bolas você joga até chegar perto da grande e você ganha ponto”.

Amanda: “Eu gostei do jogo de Bocha. A bola Bocha é a mais pesada e o Bolim é bem leve. O jogo é bem legal, cada time tinha 2 pessoas, um time competia com o outro. Tinha que jogar duas vezes para ver quem ganhava. O que a gente jogou foi só uma brincadeira, mas no jogo mesmo os jogadores tem que fazer pelo menos até 18 pontos.”.

Yasmin: “Foi meio estranho ter um homem que não é o nosso professor. Mas fui acostumando ele o pai do nosso amigo de sala Nios. Foi muito legal aprender bocha, joguei 2 rodadas e perdemos as duas. A bocha é bem pesada mais rola fácil, já o bolim é levinho e também rola mais fácil ainda. Gostei muito de aprender bocha e tomara que a gente possa ir ver o lugar certo um “campo de treinamento” deles”.

Manuela: “Eu achei muito legal porque todo mundo colaboro e também porque a gente tem a possibilidade de jogar a Bocha quatro vezes apesar de eu ter perdido as 2 vezes que eu joguei achei bem simples também. O pai do meu colega foi o visitante e foi ele que ensinou a jogar. Eu senti medo de errar e de perder e pensei que eu ia ganhar e também que eu ia sentir vergonha mas deu serto de eu sentir vergonha e de eu não conseguir ganhar”.

Joel: “Eu fiquei alegre com a atividade, foi legal jogar Bocha era até emocionante porque quando a gente jogava a bolinha as vezes tinha que tirar a bolinha do lugar e era difícil tirar, você tinha que fazer uma jogada perfeita. Por isso era emocionante e bem legal, fiquei feliz e quanto jogava. Primeiro o pai de Nios trouxe um Bolim e uma Bocha as bolinhas do jogo e nos encinou a jogar. Aprendemos que quando acaba o jogo devemos comparar para ver qual das bolinhas esta mais perto. Então o que eu senti é felicidade fiquei feliz. Foi bom jogar porque era uma coisa nova e bem legal”.

Marcia: “Eu achei interessante jogar a bocha uma coisa diferente. Eu senti uma coisa diferente porque eu ganhei uma vez. Eu senti medo eu achei que a bolinha ficam distante do outro grupo. Outro time ia ganhar”.

Dragão do Inferno: “Eu achei que foi legal, porque o nome Bocha é muito interessante o professor chamou o pai do Nios e ele falou um pouco sobre Bocha. Nos jogamos um pouco e eu achei legal”.

Mikaila: “Eu achei bem legal, porque essa brincadeira é diferente e interessante. A gente jogou em três pistas, duas jogarão com bolas de plástico, e a terceira jogou com bolas grandes e com o bolim do pai de Nios. Pesei que foce fáciu mas não é”.

Lucas: “Eu gostei que o pai do Nios em sinou o jogo de Bocha e muito legal porque eu ganhei. A bola de Bocha e pesada e feita de pedra e gostei. Tem que jogar o bolim e esperar para parar e taca a bola e tentar a sertar o Bolim e ver quem canhou”.

Ricardo: “Tivemos uma visita de uma pessoa que não era, a professora, nem o professor, era o pai de Nios. O professor Clayton e o profº Nenê montaram uma “cancha”, que é a quadra de bocha. Foi muito legal porque era dupla x dupla, e eram duas rodadas de jogo. A minha dupla era eu e Joel e nós ganhamos as duas rodadas do Sonic II e do Nios. Na última vez eles ganharam de nós. Quando eles perderam eles ficaram tristes, e quando eles ganharam eles ficaram muito feliz e eles ganharam por uns 10 cm de distância da nossa bocha, que era a nossa bola, nós éramos verdes e eles as 2 vermelhas e 2 amarelas, cada time teve quatro bola. Para ver quem jogava a bola pequena que era o Bolim e foi um ótimo jogo”.

Cristiano Ronaldo: “A bocha foi legal e também eu aprendi bastante coisa sobre a bocha aprendi como se joga a bocha. Eu senti o jogo interessante a primeiraves que nos jogamos o meu time empatou na segunda rodada perdemos de 2x0 saiu um pouquinho de briga mas nos resolvemos”.

Miranda: “Eu achei muito legal, por que agente teve visita, principalmente que é o pai de um aluno. O professor clayton e o professor Nenê nos ajudou, por que teve algumas partes que agente não entendeu. Tinha duas bolas a de bolim e a de boche, a de boche é mais pesada, tem a feminina, masculina e a mista”.

Neymar: “A bocha e uma atividade muito antiga eles jogavam com uma pedra ou fazia com madeira os idosos gostam tambem de jogar bocha. O bolim era uma pedra meia redonda eles jogavam na quadra meia pequena ou ne uma grande”.

Elvis: “Eu gostei da bocha porque eu não sabia esse jogo e porque veio uma visita na escola. A visita era o pai do Nios, ele ensinou a Bocha pra gente. Eu também gostei de uma coisa, todo mundo gostou da Bocha. A gente podia dar mais uma jogada para o jogador”.

Juliana: “Nesse jogo de Bocha eu achei divertido. O pai de Nios ensinou a gente jogar. Ele veio aula passada e hoje. Eu adorei esse jogo ele é bem diferente. Quem teve a ideia da gente jogar bocha foi o professor Clayton”.

Bruna: “Eu achei muito legal esse jogo e é legal vir convidados para explicar como funciona os jogos. Eu achei legal, porque a mneira de jogar é divertida parece tipo de um boliche. Eu senti quase nada eu gostei de participar é um jogo assim muito divertido á eu gostei muito. é legal demais”.

Nios: “Eu achei da bocce que ela é um jogo muito legal que você joga 2 tacada e legal no final do jogo que o professor avalia as Bocce que os jogadores jogou perto do bolim as bolas que não chegaram perto do bolim serão eliminadas e quando você jogou 2 partidas você senta no banco e 4 pessoas pegam seus lugares gostei muito” (12-C).

Antes que eu sáísse Yasmim me perguntou quando seria o campeonato de basquete. E respondi que não tinha certeza, mas acreditava que seria na primeira semana de dezembro. Ela perguntou: “vai ter para meninas?” Eu disse que acreditava que sim, porém não tinha muitas informações sobre o campeonato e não saberia responder se seriam times mistos ou divididos em categoria masculina e feminina, pois que estava organizando era o professor Nenê. Ricardo, que estava perto perguntou: “vai ter que jogar com menina?” eu disse que não sabia, mas que era uma possibilidade. Quando estava voltando para a porta o escuto comentando com outro menino, referindo-se a habilidade de Yasmin e Mikaila: “pelo menos estas aqui são boas!”. Posteriormente comentei com o professor a dúvida da menina e o mesmo me respondeu dizendo que o campeonato de basquete seria dividido em modalidades femininas e masculinas e que iria conversar com as turmas para esclarecer as dúvidas sobre o campeonato (13d-A).

Agradei a professora pelo tempo cedido e às crianças a colaboração em escrever o texto e fui embora.

Diário de campo XXII**Dia 24/11/2011 das 09:30 as 11:30h.****História na tela**

Cheguei à escola uma hora e dez minutos antes do horário previsto para a aula, pois havíamos marcado uma aula para esta quinta-feira, para suprir as aulas que não haviam ocorrido por conta dos feriados. O professor havia me alertado de que no início do mês de dezembro, muito poucas crianças frequentavam a escola e sugeriu incluir duas aulas, sendo uma em cada quinta-feira, e esta seria a segunda delas. Assim, na aula anterior, ele levantou a possibilidade de fazer uma aula um pouco mais longa, pois as crianças voltavam do intervalo e ficavam vinte minutos com a professora antes de saírem para aula e, contando o tempo que levam até se organizarem e começarem alguma coisa, faz com que a mesma se interrompa logo no início. Assim ele acreditava que seria mais interessante, tanto para a professora quanto pra nós, iniciarmos tal atividade logo após o intervalo, caso a professora concordasse.

Assim cheguei no horário do primeiro intervalo (1º, 2º e 3º anos), e pude confirmar com o professor a possibilidade anteriormente levantada. Durante este intervalo perguntei ao professor se não estavam prejudicando o trabalho da professora utilizando o tempo de suas aulas. O mesmo comentou que a professora aceitou as trocas sem problemas e que, como o quarto ano não realiza o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), eles tem um final de ano mais tranquilo do que as turmas de quarta séries, que estudam e revisam o conteúdo exaustivamente até o dia da prova (1d-B).

Mostrei ao professor os vídeos que tinha a intenção de passar na aula, sendo estes sobre a história da dos esportes: Futebol, Basquete, Vôlei e um que falava sobre o jogo de Bocha. O professor achou os vídeos interessantes, comentou que já conhecia o que falava sobre o Vôlei e disse que gostaria de copiar o que tratava do basquete para utilizar com as outras turmas em que tal conteúdo estava sendo desenvolvido (2-C).

Fomos até o pátio em que ocorrem os intervalos. Já estavam no segundo intervalo (4º anos e 4ª séries) e o professor procurava a diretora para solicitar uma extensão “T” para que pudesse ligar a caixa de som juntamente com o projetor.

Durante o trajeto encontrei Manuela e Fabian assinando a camiseta de uma menina de quarta série.

C. O. Esta é uma prática comum nas escolas com turmas em fim de ciclo, pois os uniformes assinados pelos amigos se transformam em recordações e marcam a despedida das pessoas que deixam a escola.

Brinquei com as meninas, dizendo que não podiam rabiscar a camiseta das outras pessoas, elas riram e disseram que foi a menina que pedira para elas assinarem. Comentei que estava apenas brincando e a garota da quarta série pediu para que eu também assinasse o uniforme, ao qual assinei. Quando me deslocava em direção ao professor, que já conversava com a diretora, fui abordado por Yasmin e Mikaila que me ofereceram salgadinho e perguntaram se teríamos aula. Respondi que sim e que a mesma seria logo após o intervalo, as duas se abraçaram aparentando certa animação com a notícia (3-C).

Aproximando-me do professor escutei que a diretora o orientava sobre a localização da extensão, dizendo que a mesma tinha diversas saídas de energia e não necessitaria do “T” e que estava em uma gaveta na sala dos professores. O professor foi até o sanitário e enquanto esperava para irmos a sala de vídeo fiquei observando o intervalo.

Notei que o agrupamento das crianças da turma participante da pesquisa difere bastante do apresentado durante as aulas. Nios, Sonic II, Lucas, Ricardo, Caetano, Michael, Kananda, Miranda e Manuela estavam agrupados com a maioria dos meninos sentados no chão, em linha, e recostados em uma parede e as meninas em pé, todos interagindo e conversando ora com um ora com outro (4-A).

C. O. Lembrei das relações entre os grupos durante a escolha dos times e no alongamento. Não existe este tipo de aproximação. Kananda fica por último na maioria das vezes que são movimentos em dupla. Durante a organização dos times também não observo tal relação entre meninos e meninas, e nem entre os próprios meninos, pois Nios, Sonic II, Lucas e Michael dificilmente ficaram no mesmo time de Ricardo e Caetano, a menos nos dias em que a divisão foi feita aleatoriamente por mim ou pelo professor.

Ricardo veio me perguntar se tínhamos aula. Eu respondi que sim e o garoto sorriu aparentando certa animação. Pedi a ele que para que avisasse o restante da turma e comentei que naquela aula assistiríamos a alguns vídeos. Ele perguntou se iríamos jogar e eu respondi negativamente dizendo que utilizaríamos todo o tempo para ver os vídeos. Ricardo aparentou certo desânimo depois de minha resposta. Dagoberto e Cristiano Ronaldo também fizeram exatamente as mesmas perguntas, as quais respondi da mesma forma, e ambos assim como Ricardo aparentaram certa decepção após minha última resposta.

Dragão do Inferno perguntou se ele não poderia trazer o seu Nunchaku só para mostrar em uma aula, já que não iríamos estudar artes marciais naquele ano. Disse a ele que aquele objeto era uma arma e que não poderia trazer para escola, pois seria muito perigoso. Disse a ele que, se no ano seguinte o professor fosse trabalhar artes marciais, ele poderia ver com ele a possibilidade de trazer tal objeto, somente após a autorização do professor e em um dia combinado. Ele comentou que realmente tem que ter cuidado para manipular o Nunchaku para que ele não acerte em lugares indesejados. Dagoberto, que ainda estava por perto, me perguntou o que era um Nunchaku, disse a ele que era uma arma usada em algumas lutas. Comentei que não tinha certeza, mas que achava que era utilizado no Kung Fu e no Karatê. Dragão do Inferno explicou que eram dois bastões de madeira ligados por uma corrente. Encerrado o assunto os dois foram para outro lugar (5d-C).

Com o retorno do professor, fomos até a sala de vídeo, desta vez com o projetor já fixado e com as ligações disponíveis, para prepararmos o equipamento. No caminho passei por Fabian e Sabrina que, separadamente, interagem com crianças de outra turma. Acompanhei a movimentação das duas por alguns minutos e não observei nenhuma relação delas com as crianças dessa turma, além do episódio em que Fabian assinava a camiseta da mesma menina que Manuela.

Chegando à sala de vídeo encontrei o professor já com a extensão e comentei a observação do intervalo. Ele comentou que estas relações muitas vezes estão estruturadas por interesses e que o problema aparece nas aulas, pois os grupos começam a se dividir por habilidade, pois

não querem aqueles que não sabem jogar e quando estes são colocados nos times são muitas vezes ignorados, já quando estão no intervalo ou na sala os interesses são outros e as relações também se estruturam diferentemente. Comentou que de alguma forma isso deve ser resolvido nas aulas de Educação Física e que, cada vez mais, se convence de que é trabalhando no sentido de subsidiar os que ficam “de fora”, de modo que estes consigam se impor diante dos demais (6-C).

C. O. Concordo em parte com a fala do professor, porém me questiono que condições essas pessoas tem para se impor diante dos demais em jogos competitivos que visam apenas o resultado final, ou placar e condicionam as relações nas aulas de Educação Física? Como superar tal condicionamento?

Com os equipamentos instalados fiz um teste exibindo o vídeo sobre o futebol. O professor vendo, no filme, um momento que falava que os portugueses foram os donos da bola, pois o índio não podia jogar, sugere que eu pause o vídeo e comente sobre a questão de quem é o dono da bola e relembre também os donos da bola no jogo de basquete que realizamos em aulas anteriores. Sugeri também que fizesse algumas paradas durante o vídeo, aproveitando as cenas e relacionando com as conversas que tivemos.

Com as instalações prontas fomos até a sala dos professores aguardar o término do intervalo. Quando soou o sinal o professor pediu para uma professora avisar a professora da turma em questão que a aula seria na sala de vídeo (7-C).

Em alguns instantes as crianças aparecem correndo no corredor de acesso e amontoaram-se na estreita porta da sala de vídeo. Pedi para que se acalmassem, pois poderiam se machucar a si mesmo ou aos colegas. Apesar de minha solicitação, as crianças entraram na sala bem agitadas e se aglomeraram na escolha dos bancos. Muitas queriam sentar em um mesmo banco. O professor disse que só poderiam sentar três pessoas por banco. As crianças começaram a se reorganizar. As crianças continuaram conversando umas com as outras e algumas ficaram se provocando, como Dagoberto e Cristiano Ronaldo, que se cutucavam simultaneamente e reclamavam um do outro para o professor. O professor disse para Dagoberto sentar-se no lado oposto da sala, em uma cadeira que o afastava dos demais por uns acentos vagos. O mesmo aconteceu com Sabrina e Fabian que conversavam e riam alto. Fabian foi que mudou de lugar (8d-C). Com todos sentados aguardávamos silêncio para iniciar o filme. A professora entrou na sala e disse que, se caso eles não se comportassem, poderíamos mandá-los para a sala. A professora saiu da sala dizendo que iria fazer algumas cópias de atividades na sala dos professores (9d-B).

C. O. Na primeira quinta-feira já havia ficado surpreso com o comportamento da turma por conta da ausência do professor, no entanto, percebo que parte da conduta apresentada na outra aula, e também nesta, tem relação com estarem no retorno do intervalo.

Depois de alguns minutos as crianças fizeram o silêncio necessário para que assistíssemos aos vídeos. Iniciei a conversa dizendo que havia trazido quatro vídeos, dos quais alguns traziam respostas das perguntas que eles fizeram sobre a origem do Futebol, Basquete e Vôlei.

Lembrei que eles que haviam feito tais perguntas e que era por isso que estávamos assistindo ao vídeo. Comentei que estas informações não estavam apenas nas imagens dos filmes, e que, portanto, seria preciso muita atenção aos comentários dos narradores e personagens (10-C).

As crianças voltaram a conversar. O professor disse que achava que tinham pessoas que ainda não tinham entendido o que eu havia falado. Retomei a fala e disse que estávamos assistindo ao vídeo para responder as perguntas feitas no início do bimestre, quando começamos a estudar os jogos, e que, se não fossemos nos dedicar a assistir com atenção, não haveria necessidade de fazermos aquela aula. O grupo interrompeu as conversas e iniciei a apresentação do primeiro vídeo (11d-C).

Ao abrir a pasta com os vídeos eles viram o vídeo que tratava sobre Bocha e se animaram bastante, grande parte das crianças pediu para passar e em certo momento estavam pedindo em coro: “Bocha, Bocha, Bocha...” Pedi que fizessem silêncio. Disse a eles que assistiríamos a todos os vídeos, inclusive o sobre Bocha, mas que eu iria iniciar com o de Futebol que foi um dos primeiros a chegar ao Brasil, depois veríamos o de Vôlei e do Basquete e finalizaríamos com o de bocha que tínhamos estudado por último.

Comentei que o vídeo sobre futebol tratava apenas do futebol no Brasil e lembrei que já havíamos comentado que os jogos com bola foram desenvolvidos em várias partes do mundo e que, jogos parecidos com o Futebol existiram no Japão, China, Grécia, Europa e que na América do Sul também tinham comunidades indígenas que já faziam um jogo chamado Pok a Tok. Lembrei que a Inglaterra organizou e sistematizou as regras de forma parecida com a qual conhecemos hoje.

No vídeo, o jogo de bola já tinha ocorrido com a chegada dos portugueses, antes mesmo da vinda de Charles Miller. Falou que os portugueses eram os donos da bola, pois os mesmos não deixavam os índios jogarem. Neste momento pausei o vídeo e perguntei quem era o dono da bola. A turma respondeu que eram os portugueses. Continuei: “quem eram os donos da bola no dia em que jogamos basquete?” Deuce respondeu: “os grandões.” Perguntei: “quem mais?” Ninguém respondeu e eu complementei dizendo que as pessoas que não passavam a bola, assim como as que jogavam de forma violenta e afastavam os demais, também agiam como donos da bola.

O filme continuou e em certo momento disse que a Inglaterra virou “o dono da bola” e das indústrias. Parei o vídeo novamente e perguntei onde havia sido desenvolvido o futebol que conhecíamos e, a turma, respondeu que tinha sido na Inglaterra. Comentei que ele foi desenvolvido lá na época em que começaram a surgir às fábricas e que os operários destas é que jogavam o futebol.

O filme continuou e contou sobre a chegada de Charles Miller, que trouxe os materiais e o livro de regras da Inglaterra e começou a organizar times e jogos no Brasil.

No intervalo da mudança de vídeo Neymar me pergunta: “hoje só vai ter vídeo?” disse a ele que sim, pois não teríamos tempo para outra atividade depois dos vídeos.

Início o vídeo seguinte que falava sobre o vôlei e contava o local e motivo da criação do mesmo. Interrompi o filme e perguntei: “onde foi inventado o vôlei?” Algumas crianças responderam: “nos Estados Unidos.” Continuei: “e por que inventaram?” Cristiano Ronaldo disse: “para as pessoas mais velhas jogarem.” Perguntei: “o que tem no vôlei que permitiu essas pessoas jogarem?” Josué respondeu: “não tem contato.” Complementei dizendo que não tinha contato e nem tanto deslocamento quanto os outros jogos.

O vídeo continuou e foi pausado no momento em que o mesmo disse que inicialmente não havia número fixo de jogadores, bastando que estes estivessem divididos igualmente, e também que este era jogado com a bola de basquete.

Disse a eles que coisa semelhante tinha acontecido com alguns jogos criados por nós, onde dividimos as equipes, mas depois percebemos que com muita gente jogando o jogo não funciona direito. Comentei que eles começaram a jogar com o material que tinham a disposição e, como o basquete já existia, eles utilizaram a bola, mas, como não era agradável jogar com ela, surgiu à necessidade de fazer outro tipo de bola, mais leve.

Mikaila comentou: “nossa! Dar manchete com anel já dói, imagine usando uma bola de basquete!”.

O filme continuou até o final onde cita que, com as mudanças ao longo do tempo, o jogo começou a exigir tantas capacidades e habilidades que deixou de ser esporte para idosos e, também, que hoje os jogadores têm posições definidas. Comentei que aquele jogo que havia sido inventado para que pessoas mais velhas jogassem teve tantas mudanças que já não servia mais para tal coisa. Perguntei se alguém já havia visto o jogo de vôlei que os idosos fazem no SESC. Cristiano Ronaldo disse que já tinha visto e que lá eles seguram a bola na mão e passam.

Mikaila comenta que no projeto de recreação onde frequenta, ela joga vôlei usando as posições mostradas no vídeo. Perguntei como ela jogava na escola e ela disse que era em qualquer posição e com bastante gente. Comentei que é diferente, pois na escola toda a turma tem que participar e fica difícil dividir em grupos pequenos para jogar na quadra. Comentei também que é comum, ao jogarmos algum esporte, não seguirmos as regras oficiais, pois nem sempre temos as mesmas condições.

Quando iniciava a apresentação do desenho animado sobre o basquete Dragão do Inferno me perguntou se eu tinha baixado os vídeos da internet. Respondo que sim e que se quisessem ver era só procurar no *Youtube*.

O vídeo contava as motivações que levaram a invenção do basquete e o local onde surgiu. Eu parei o filme nesse momento e perguntei: “onde foi inventado o basquete?” A turma respondeu: “nos Estados Unidos”. Perguntei: “e o vôlei?” Eles responderam: “também.” Continuei: “e o Futebol?” Eles: “na Inglaterra.” Continuei: “que língua é falada nesses países?”. A turma respondeu: “Inglês”. Perguntei: “então vocês já devem saber por que todos estes esportes terminam com *bol*?” Dragão do Inferno disse: “foot é pé e ball é bola”. Disse que todos tinham nomes com origem no Inglês.

Perguntei: “por que as pessoas inventaram o basquete?” Cristiano Ronaldo disse: “é porque eles queriam fazer a aula de ginástica”. Continuei: “sim, mas eles estavam fazendo aula de ginástica por quê?” Mikaila disse: “porque estava frio e eles não podiam jogar basquete lá fora”. Continuei: “era por causa do frio, mas o que eles queriam jogar lá fora não era o basquete, pois ele ainda não tinha sido inventado. O que eles costumavam jogar lá fora eram o futebol e baseball”. Comentei também que eles não faziam o futebol dentro do pátio, pois era um esporte demasiado violento e lembrei que o basquete também pode ser violento como foi em alguns momentos da aula em que jogamos basquete na quadra, que chegou até a afastar as pessoas do jogo.

Perguntei quais pessoas estavam se exercitando no vídeo. Algumas crianças responderam: “os gordos” outros disseram “os magros”. Quando pessoas gordas apareceram fazendo ginástica

no desenho, muitas crianças deram risada e fizeram diversos comentários que não consegui escutar. E disse: “bom, tinham gordos, magros e o que mais vocês observaram?” Como ninguém respondeu eu perguntei: “tinham meninos e meninas?” A turma responde que só havia meninos. Perguntei: “por que só tem meninos?” As respostas foram diversas e não identifiquei os autores, apenas que foram meninos e que dentre elas lembro-me de: “porque elas não sabem”, “porque elas têm medo”, “porque elas são fracas”. Perguntei às meninas se elas concordavam com aquelas respostas e elas disseram que não. Comentei que só tinham meninos no vídeo porque a escola, onde foram inventados o basquete e o vôlei, chamava-se Associação Cristã de Moços e que esta se chamava assim por que lá só estudavam meninos, ou seja, moços. Disse à turma que esse era um dos motivos de grande parte dos esportes terem se iniciado apenas com a categoria masculina.

Seguimos com mais um trecho do vídeo e paramos no momento que falava da evolução da cesta de basquete, que inicialmente era um balde de madeira e que as pessoas tinham que subir na escada para recuperar a bola toda vez que faziam ponto. Elvis disse que escreveu sobre isso na tarefa de casa. Pedi para que ele falasse mais sobre o que tinha escrito, o mesmo disse não se lembrar de mais nada. Comentei que antes de inventarem a cesta em que a bola sai por baixo, haviam feito um furo no fundo do balde e, assim, ao invés de subir na escada para pegar a bola os jogadores derrubavam a mesma cutucando pelo furo com uma vassoura. Comentei que as mudanças dos jogos vão acontecendo aos poucos de acordo com as necessidades que os jogadores sentem de mudar o jogo ou os materiais.

Iniciamos o vídeo que tratava sobre o jogo de Bocha e as crianças aparentavam muita animação com esse vídeo. O vídeo mostrava uma reportagem com praticantes de Bocha e comentava que, diferentemente do que as pessoas pensam, a bocha também era um esporte, e que também era praticada por mulheres e jovens, não só por homens mais velhos como era comum as pessoas imaginarem.

Logo no início do filme Cristiano Ronaldo perguntou se o campo que estava aparecendo era o campo oficial. Respondi afirmativamente e comentei que no final do vídeo aparecem diversos tipos de campo onde a bocha pode ser praticada, mas que em campeonatos oficiais normalmente se utilizam cancha como aquela.

Nios perguntou se vamos fazer a visita na cancha, outra criança comentou: “é vai ter?”, o professor respondeu dizendo que ainda estava conversando com o pai dele para verificar a possibilidade da visita.

Josué, observando uma jogada que passava no vídeo, perguntou como eles fazem para que a bola pare quando toca o chão. Respondi dizendo que quem joga há bastante tempo consegue por efeitos na bola, normalmente estes são feitos jogando a bola girando na direção que quer o efeito, então se jogar a bola com ela girando para trás, ao tocar o solo ela tende a parar. Dragão do Inferno comentou que já tinha feito algo parecido com a mamadeira de sua irmã quando, pressionando a mamadeira deitada na mesa ela se projetou para frente e voltou girando para trás. Comentei que o efeito na bola era semelhante ao por ele citado.

Em um momento do vídeo algumas mulheres dão depoimentos dizendo que jogam tão bem, ou melhor, que os homens e que querem fazer um campeonato masculino contra feminino para que os homens percebam isso. Esse trecho desencadeou, tanto entre os meninos quanto entre as meninas, um grande burburinho, cujos comentários que o compuseram não consegui escutar.

Pausei o vídeo após a fala de um garoto de catorze anos que se queixava de não ter pessoas de sua idade que jogava bocha por acharem que era coisa de velho. O menino também comentava que era um esporte como outro qualquer e que era legal. Perguntei as crianças porque ele reclamava e a turma respondeu: “é porque não tem ninguém da idade dele para jogar com ele”.

Na parte do vídeo em que mostrava os locais onde era possível jogar bocha, o áudio com falas foi substituído por uma música bem animada que contagiou as crianças e as mesmas dançaram sentadas nas cadeiras enquanto assistiam ao vídeo. Ao final do vídeo comentei que era possível jogar bocha em diversos lugares, independente de ter uma cancha oficial e que o vídeo deu vários exemplos disso com grama, carpete, areia, terra, cimento e piso emborrachado.

As crianças perguntaram novamente se tinha este vídeo na internet e eu comentei que havia baixado, tanto aquele quanto os outros, no *Youtube*.

As crianças pediram para passar o vídeo sobre Bocha novamente. Perguntei se gostariam que eu colocasse apenas a parte da música ou o vídeo todo. Algumas se interessavam pela música, porém a grande maioria insistiu para que eu passasse o vídeo todo novamente, então, atendendo aos pedidos, assistimos novamente.

As crianças assistiram ao vídeo novamente com grande atenção até o momento da música em que começaram a dançar, alguns de pé outros ainda sentados. Levantei-me para gravar um vídeo também dançando, as crianças riram bastante, algumas se incentivaram a levantar também. Terminada a canção pedi para que fossem para a sala e os acompanhei até a mesma. Chegando a sala, aguardei até que todas as crianças sentassem e comentei que iria pedir um texto escrito. Falei que tal texto não valeria nota alguma, pois o mesmo não era tarefa de casa, e sim outra contribuição deles com a pesquisa que estava sendo desenvolvida com a turma. Disse que eu gostaria que escrevessem em casa, pois não teria mais tempo para escrever na sala, um texto em uma folha separada e que me entregassem no dia seguinte.

Recordei com as crianças os momentos de atividades realizadas na aula, como a construção dos jogos em grupo, as escolhas dos times feita por eles e também as feitas pelos professores, os jogos e as demais situações de aula. Disse que seria importante saber deles como foi fazer parte desses momentos, porém não descrevendo como ocorreram, pois como eu estava lá eu já eu saberia descrevê-los. Continuei que seria importante saber um pouco como que cada um deles se sentiu durante estas situações. Citei o exemplo da construção dos jogos e perguntei: “será que todos ajudaram na construção dos jogos? Quem não falou, não falou porque não quis ou porque não quiseram ouvir? Quem elaborou o jogo sozinho, fez por que os outros não quiseram ajudar ou porque preferiu fazer sozinho? Como cada uma dessas pessoas se sentiu nesses momentos?”

Comentei também que não existiam respostas certas ou erradas, e sim apenas o que eles sentiam. Yasmin perguntou se poderia escrever sobre o dia da escolha do time de basquete, respondi que sim, porém que ela deveria contar o que sentiu em tal dia e não o que aconteceu. E perguntei: “será que todos que estavam no time que estavam ganhando queriam realmente mudar de time, quando fizemos a mudança? Ninguém sentiu que ainda queria continuar ganhando? E não é errado sentir tais coisas, mas é importante saber como todos estão se sentindo”.

Cristiano Ronaldo perguntou: “então é pra falar o que a gente sentiu?” Eu respondi: “por exemplo, lembra o dia que vocês inventaram o jogo?” Ele respondeu que sim. Continuei: “Então, não tinha ocorrido um problema?” Ele respondeu afirmativamente. Completei: “então, o que você vai me dizer não é o que aconteceu, e sim o que você sentiu quando aquelas coisas aconteceram”.

Lembro novamente que escrever tal texto era uma contribuição deles com a pesquisa que estava sendo feita com a turma e não uma tarefa de casa. Comentei que a contribuição deles com essas informações, que só eles tem, podem ajudar a mim, ao professor Nenê e as outras pessoas que estudam para ser professores a desenvolver aulas melhores nas escolas.

O professor disse às crianças que deveriam trazer na próxima aula e comentou que isso realmente poderia ajudar ele que trabalha na escola e pediu para as pessoas que decidissem não fazer que não enrolassem dizendo que esqueceram, pois ficaríamos esperando e perguntando e isso não seria legal.

Agradei a professora por ter cedido o tempo de sua aula e ela me respondeu que tínhamos ajudado ela, pois havia conseguido adiantar a impressão de algumas atividades que realizaria com as crianças. Agradei as crianças pela colaboração e me despedi dizendo que no dia seguinte estaria lá.

Antes de ir embora retornei a sala de vídeo para pegar meu computador, lá comentei com o professor que estava pensando em levar para a próxima aula um jogo de origem africana para contrapor os jogos de outras origens aos esportes que mais conhecemos e que havíamos estudado. Perguntei se ele tinha latas para fazer o jogo My God e ele comentou que sim (12-C). Ficando acertado isso fui embora.

Diário de campo XXIII

Dia 25/11/2011 das 08:35 as 10:10h.

Óh my God!

Cheguei à escola o professor estava encerrando as atividades da aula com a turma anterior. Havia duas estagiárias observando as aulas nesse dia. Cumprimentei a todos e todas e aguardei o final da aula.

Exatamente às oito e quarenta as crianças do 4º ano saíram para aula e sentaram-se no banco como de costume. Justin Bieber, que vinha correndo, se jogou no chão do pátio assim que chegou. Cristiano Ronaldo o criticou dizendo: “tinha que ser!”. Cinco das crianças trouxeram o caderno. Perguntei quem havia feito a atividade e levantaram a mão Ricardo, Joel, Amanda e Juliana. Perguntei a Sonic II, que também estava com o caderno, se ele havia feito e o mesmo respondeu que não (1d-C). Pedi aos que não tinham escrito em uma folha separada que a recortasse do caderno para me entregar ou copiasse em outra folha.

Manuela disse que não tinha esquecido, comentou que iria fazer e que só não havia feito porque não teve tempo, porém prometeu que me traria na outra semana.

Amanda tratou sobre a divisão dos grupos: “eu me sinto feliz quando vai dividir os grupos. Mas quando surge alguma briga ou desentendimento eu fico triste. Às vezes as pessoas não gostam do grupo e isso não é legal”.

Ricardo escreveu: “Nas atividades que nós fizemos eu me senti muito feliz, principalmente no jogo de Bocha. Mas eu fiquei triste porque outro dia a Kananda, a Manuela e a Bruna fingiram ser alérgicas a ‘sol’ para não brincar. Mas eu me sinto muito feliz nos jogos.”

Juliana tratou sobre o time: “Eu achei que o time tava ótimo, mas teve um problema no começo que ninguém passava a bola, mais depois começaram a passar, aí resolveu tudo. Eu passava a bola bem alto, e eu só passava pra quem tava livre, eu tentei fazer a cesta mais não consegui. Meus amigos ajudaram muito, e empatamos o jogo. Teve muita violência, por que todo mundo ia atrás da bola e se machucavam” (2d-A).

Joel quis levar o caderno para recortar a folha com cuidado. Agradei aos que fizeram o texto. Pedi que iniciassem a roda de alongamento. As crianças correram para formar a roda (3-B). Sonic II pediu para guardar seu caderno na sala e eu permiti.

As crianças estavam demorando muito para organizar a roda, pois conversavam e brincavam um com outro, Justin Bieber eventualmente estava rolando no chão ou fazendo estrela. Entrei na roda para fazer o alongamento junto com a turma. Eles estavam tentando fechar a roda dando as mãos, porém algumas crianças, dentre a quais se destacava Justin Bieber que rolava novamente pelo chão, brincavam não permitindo a organização da atividade de alongamento, tendo diversas vezes a atenção chamada pelos colegas que esperavam na roda.

Nios também não queria dar as mãos para Cristiano Ronaldo e este irritado gritava com ele: “vai logo da a mão ai!” Nios respondeu dizendo que estava guardando lugar para Sonic II, porém Cristiano Ronaldo insistiu. Percebendo a situação disse a Nios que ele poderia das mãos para Cristiano Ronaldo para começar a atividade e que, assim que Sonic II voltasse, ele poderia entrar e ficar ao seu lado sem problemas. Nios aceitou a proposta e começamos com os movimentos de alongamento (4d-A).

Durante o alongamento notei que Sonic II fez um movimento que eu havia feito, e que eles ainda não conheciam, em uma das aulas anteriores.

C. O. Fiquei surpreso, pois ele está sempre acompanhado de Nios e conversando com o mesmo e não demonstra muita atenção. Ainda quando vai ao centro da roda sempre vai acompanhado de seu colega, no entanto, hoje ele estava sozinho e realizando um movimento diferente do polichinelo em dupla, o qual sempre faziam.

Enquanto fazíamos o alongamento o professor foi buscar as latinhas e bolas de meia para o jogo. As estagiárias estavam sentadas no banco do pátio observando e Fabian também. Fui conversar com Fabian para saber por que não estava participando, a mesma respondeu estar resfriada e com dor de cabeça (5d-A).

Aproximei-me da turma e pedi para que se reunissem na sombra para organizarmos o jogo. Cristiano Ronaldo, vendo as bolas de meia, perguntou se iríamos jogar queimada. Respondi que seria algo parecido. Esperei que as crianças se agrupassem para começar. Dagoberto e Dragão do Inferno brincavam pela quadra, assim como Justin Bieber que fazia estrela pela quadra. Pedi aos três que se juntassem ao grupo para que pudessemos começar. Justin Bieber continuou com as estrelas. Em voz alta chamei sua atenção perguntando: “será que você poderia parar com as estrelas pelo menos no momento da explicação e organização do jogo?” o mesmo rindo respondeu que sim e agrupou-se junto aos demais (6d-C).

Disse que faríamos um jogo chamado My God, o qual não era uma queimada, pois o mesmo não tinha tal nome, porém era bem parecido e poderia ser entendido como um tipo de queimada. Comentei que para fazer o jogo nós nos dividiríamos em três grupos, sendo que dois destes ficariam um em cada extremidade da quadra (linha de fundo) e o terceiro posicionaria em fila, perpendicularmente à linha lateral da quadra, na direção da linha central. O grupo central teria que, um participante de cada vez, empilhar as latas no centro da quadra, passar o pé por cima das mesmas e chutar a pilha sem ser atingido pela bola que estaria sendo atirada de um lado para outro pelas pessoas das outras duas equipes. Comentei que as pessoas que fossem atingidas antes de terminarem a tarefa deveriam voltar para fila deixando a pilha do jeito que ela estivesse e o jogador seguinte teria apenas que terminar a tarefa. Disse também que as equipes trocariam de lugar para que todos pudessem empilhar as latas (7-C).

Havia trinta crianças, mas como Fabian não participaria restaram vinte e nove para divisão dos grupos. Pedi então que se dividissem em três grupos com dez ou nove pessoas cada. Não comentei nada referente a ter meninos e meninas (8-B).

Os grupos começaram a se organizar. Amanda, Bruna, Manuela, Deuce, Marcia e Emmanuele se agruparam e tentavam conseguir outros elementos para formar um grupo. O mesmo aconteceu também com Dragão do Inferno, Justin Bieber, Anderson Silva, Cristiano Ronaldo, Dagoberto, Neymar e Elvís e com Nios, Sonic II, Michael, Lucas e Peter. Tínhamos três grupos que deveriam tornar-se dois, pois um já estava formado e era composto por: Ricardo, Joel, Juliana, Caetano, Endo, Josué, Sabrina, Miranda e Yuri. Nenhum dos grupos queria se dividir. Comentei com eles que aqueles três grupos deveriam se dividir em dois. Cristiano Ronaldo tentava organizar o seu grupo, porém Dragão do Inferno, Anderson Silva e Justin Bieber não aceitavam suas sugestões, pois não queriam os meninos do outro grupo que Cristiano Ronaldo apontava. As meninas se afastaram dessa organização e se agruparam mais e também aparentavam não quererem pessoas desses outros grupos junto com elas (9d-A).

C. O. A questão das relações entre as pessoas me parece fundamental de ser resolvida, ou no mínimo abordada, nas aulas de Educação Física, pois me parece que dividir o time pelos alunos resolve apenas parte do problema para o professor, pois entre as crianças as relações durante o jogo estabelecido é que determinará toda a dinâmica do jogo e influenciará, positiva ou negativamente, as aprendizagens das pessoas durante a atividade.

As estagiárias estavam sentadas no chão próximas a quadra observando a situação. O professor, que estava indo sentar junto às estagiárias, passou por mim e comentou que Anderson Silva estava chorando. Aproximei-me do menino e com ele estavam, Justin Bieber e Dragão do Inferno. Cristiano Ronaldo ainda tentava organizar o time chamando-os para agrupar-se com os outros. Perguntei a Anderson Silva o motivo de seu choro. O mesmo abaixou a cabeça e não respondeu. Justin Bieber começou a chorar assim que iniciou sua fala: “é que o Ricardo e o Joel pegam todas as pessoas para o time deles.” Dragão do Inferno complementou também tomado pelo choro: “é eles pegam sempre todas as pessoas para o time deles.”

C.O. É interessante lembrar que na outra grande confusão durante a organização dos times a crítica foi justamente sobre o mesmo grupo, porém desta vez feita pelos meninos “excluídos” que queriam fazer parte de tal grupo. Nada havia mudado, apesar das conversas.

Pedi para que todos voltassem e sentassem no chão para que pudéssemos resolver a questão. As crianças sentaram e disse que estávamos tendo algumas reclamações durante a formação dos times. Assim pedi para que Anderson Silva comunicasse aos demais qual era o problema. O menino não quis falar. Pedi então para que outra pessoa explicasse a situação e ninguém se manifestou. Comentei que se não falassem sobre o problema que estavam tendo com os outros eles não iriam saber e não conseguiríamos resolver nada.

Dragão do Inferno disse então que Ricardo havia pegado todas as pessoas que estavam no grupo deles. Então perguntei: “ele pegou, ou as pessoas foram para o grupo dele?” e ele respondeu: “a gente tinha chamado eles e eles aceitaram, aí depois o Ricardo veio aqui chamou eles e eles mudaram só porque eles jogam melhor.”

Juliana, aparentando certa irritação, disse: “então por que vocês não foram falar com a gente? A gente trocava com vocês.” Dragão do Inferno retrucou: “aquela hora eu fui lá e vocês não deixaram eles virem para o nosso time.” Em algum momento da divisão eu havia visto Dragão do Inferno ir até o outro grupo e retornar com aparência nervosa, embora eu não soubesse o real conteúdo da conversa.

Disse a Dragão do Inferno que as pessoas quiseram ir para o outro grupo e não tinham sido pegas. Comentei que tinham muitas pessoas sobrando para montar o time e perguntei: “Qual é o problema de ter essas outras pessoas que estão ainda sem time no seu grupo, pois faltam pessoas no seu e no entanto vocês não querem estas pessoas, querem as que foram pro outro grupo, por quê?” Ele respondeu: “não dá para ficar com Nios e Sonic II. O Lucas e o Michael até que conversam menos, mas o Nios e o Sonic II só sabem conversar de Pokemon. Eu também gosto de Pokemon e sou amigo deles e converso disso, mas na hora do jogo eu não fico conversando dessas coisas. Eles não prestam atenção, só ficam conversando o tempo todo”.

C. O. Neste momento lembrei-me da observação feita no intervalo no dia anterior, onde os integrantes dos dois grupos interagiam ente si. Os amigos servem para conversar sobre pokemons, porém na hora do jogo não servem mais.

Perguntei a Nios e a Sonic II se eles estavam percebendo o que estava acontecendo. Nios respondeu falando que não queria mesmo ficar no time deles. Comentei que o problema não era só eles irem para o outro time ou não, a questão era que as outras pessoas também não iriam querer entrar no grupo deles, por causa da conversa excessiva entre os dois em momentos inadequados.

Perguntei ao grupo que reclamava qual era o problema de ter pessoas que conversam no grupo. Eles responderam que eles não prestavam atenção. Continui: “o que acontece?” Cristiano Ronaldo disse: “aí quando mais a gente precisa deles eles estão conversando.” Insisti: “e o que acontece?” ele respondeu: “a gente perde.” Perguntei: “por que vocês fazem jogos na escola?” Dragão do Inferno disse: “para tirar nota.” Então eu disse: “só para tirar nota?” Alguma criança respondeu que era para aprender e outra que era para estudar. Comentei que realizávamos as atividades na escola com o principal objetivo de aprender e não de ganhar o jogo. Comentei que assim todos tinham que jogar e, mesmo que no time tenha pessoas que ficam conversando, temos que conversar com elas durante o jogo e ir resolvendo o problema.

Disse à turma que quando o professor separava o time muitos, não gostavam do grupo que caíram, porém, quando eles separam o time, as pessoas também não ficam contentes com os grupos e que assim, enquanto eles não pararem de determinar quem não vai ficar no time, não haveria um jogo em que todos gostassem, pois sempre teriam pessoas descontentes com o time. Complementei dizendo que, descontentes, essas pessoas não tocariam a bola ou não participariam direito.

Dragão do Inferno disse: “é, mais pode ver, eles sempre formam o mesmo time. Sempre pegam as mesmas pessoas, nunca muda.” Eu disse que entendia o problema e que gostaria que eles me dessem uma solução para que isso não acontecesse mais. Cristiano Ronaldo disse para Dragão do Inferno: “é, mas disso você não pode reclamar, porque o nosso grupo também sempre quer ficar junto.”

Dragão do Inferno disse: “e se pegar as pessoas que mandam nos grupos e fazer elas escolher os outros um por vez?” Respondi que não deveria ter ninguém mandando no grupo, pois não tínhamos decidido isso e eles é que estavam deixando uma só pessoa mandar no grupo. Perguntei a ele: “e se o Ricardo estivesse escolhendo e escolhesse as pessoas que você queira que fosse do seu grupo? E se Nios estivesse escolhendo e escolhesse Sonic II e você para o grupo dele, isso iria resolver o problema?” Ele respondeu negativamente (10d-A).

Cristiano Ronaldo disse, demonstrando certa impaciência: “vamos deixar o time como está mesmo!” Eu respondi: “Não adianta deixar o time como esta só para começarmos a jogar e depois ficar todo mundo descontente.” O grupo de Ricardo comenta a possibilidade de trocar algumas pessoas. Assim disse para eles que teriam mais três minutos para tentarem acertar os times. Nios rapidamente convida a Sonic II, Michael e Lucas para irem junto com ele completar o time das meninas. Os outros dois grupos acordaram algumas trocas e se organizaram (11-A). Observei que Sabrina saiu contrariada e foi sentar-se com Fabian. Perguntei a ela o que aconteceu e a mesma respondeu que não queria ser a única menina do

time (12d-A). Comentei alto com os grupos o novo conflito. O grupo, que agora estava com Ricardo e Cristiano Ronaldo juntos, veio até ela e disse que as duas poderiam entrar no time deles juntas. Disse a eles que Fabian não iria jogar e Sabrina não queria ficar no time sendo só ela de menina. Cristiano Ronaldo e Ricardo disseram que ela poderia entrar no time deles que alguém trocava com a Miranda, para que ficassem as duas juntas. Ao final da conversa Fabian se animou a jogar e entraram as duas nesse time (13-A).

Ao organizar a fila do grupo que começaria empilhando as latas notei uma confusão. Era Bruna se desentendendo com Sonic II, pois o mesmo queria ficar perto de Nios na fila e ela queria que eles ficassem separados para não conversar. Disse a ela que o deixasse perto de Nios, pois o mesmo estava falando que não iria ficar conversando, no entanto, disse a ela que chamasse a atenção dele caso ele começasse a conversar e que se isso não adiantasse, que ela me avisasse para que eu conversasse novamente com ele.

Iniciei o jogo fazendo a primeira jogada como demonstração e por que Bruna, que seria a primeira a jogar, estava com medo e pedindo para as outras meninas começarem e as mesmas também estavam com medo. Depois que fiz o ponto Bruna assumiu meu lugar na montagem das latas. Os demais integrantes do grupo também participaram (14d-A).

C. O. Particularmente as meninas desse grupo mostravam grande insegurança ao participarem, não apenas desse jogo. Apesar disso, demonstraram bastante animação durante o jogo.

Assim percebendo que o jogo estava tranquilo, o professor Nenê me passou mais uma bola de meia, sugerindo aumentar a movimentação do jogo, porém decidi acrescentar a bola somente após alternar os times de função, para que as meninas não ficassem com mais medo a ponto de desestimulá-las ao jogo.

Cada grupo empilhou latinhas por cerca de oito minutos e tinha suas posições trocadas após este tempo. Interessante foi observar que as crianças não se lembraram, ou não quiseram, contar os pontos, nem durante e nem ao final do jogo como é comum acontecer. Outro ponto que chamou a atenção foi que não notei conversas entre Deuce e Bruna, nem entre Nios e Sonic II, que estivesse atrapalhando a dinâmica do jogo ou que pudesse revelar um possível desinteresse, como foi possível observar em diversas aulas anteriores (15-A).

Nos momentos finais do jogo Dragão do Inferno veio reclamar de Justin Bieber, seu companheiro de grupo, dizendo que o mesmo não passava a bola para ele. Expliquei para ele que, diferente de um jogo de basquete ou de futebol, aquele não era um jogo de tocar a bola e que, embora Justin Bieber pudesse tocar se ele o quisesse, não necessariamente teria que fazê-lo, pois poderia tentar queimar a outra pessoa. No entanto, quando ele retornou ao jogo, fiquei observando o companheiro de quem reclamara. Notei que Justin Bieber e também Dagoberto, estavam pegando a bola em um espaço não permitido, de maneira que os demais não tinham nem a chance de pegar a bola. Chamei a atenção dos dois garotos sobre a necessidade de aguardar a bola antes da linha.

O tempo da aula já estava acabando, então solicitei para que colocassem as bolas e as latinhas no saco e sentassem no banco. Com todos sentados perguntei se haviam gostado do jogo. Todos responderam que sim.

C. O. Realmente todos estavam com uma cara de satisfação e, com exceção de Fabian que estava adoentada, notei nessa atividade um grande envolvimento de todos, o que também tinha sentido no dia do jogo de Bocha, porém hoje nenhum grupo havia realizado atividades paralelas, como as conversas entre Deuce e Bruna e entre Nios e Sonic II.

Juliana disse que gostou mais ou menos, pois Justin Bieber pegava todas as bolas para ele. Comentei que este jogo não era um jogo de toques, pois a intenção era queimar rapidamente o jogador que estava a empilhar as latinhas, porém que as pessoas poderiam passar a bola caso quisessem. Disse que o maior problema com Justin Bieber e Dagoberto, não estava no fato de passaram a bola ou não, e sim no fato de que eles ficavam posicionados para pegar a bola a frente da linha demarcatória enquanto as demais pessoas que respeitavam as regras ficavam atrás e, deste modo, eles pegavam a bola antes que as outras pessoas tivessem chance. Comentei com eles que este tipo de comportamento era um das razões para que as pessoas não os queiram no time, e que isso gerava conflitos como os que tivemos na hora de separar os grupos antes do jogo. Dragão do Inferno disse: “eles também não estavam passando a bola!” Respondi a ele comentando que era exatamente sobre isso que eu havia acabado de falar com eles. O professor comentou que Dragão do Inferno não sabia do que tratava a conversa porque o mesmo estava conversando e não prestou atenção do que estava sendo dito (16d-A).

Perguntei ao grupo se eles sabiam de onde era aquele jogo. Dragão do Inferno disse: “dos Estados Unidos” e eu disse: “falou isso por causa do nome em Inglês, né?” e ele respondeu: “então não é?” e eu disse que não. Contei que tal jogo era originário da África e que era praticado no país Moçambique. Comentei que ele era jogado lá assim como jogamos aqui o bets e o esconde-esconde, ou seja, nas ruas com os amigos.

Perguntei para a turma: “Será que esse jogo poderia ser um esporte?” e responderam que sim. Continuei: “Então por que esse jogo, que vocês dizem que pode virar um esporte, não é um esporte e o basquete é um esporte?” Como não responderam o professor Nenê insistiu: “por que o Basquete que começou como uma brincadeira hoje é um esporte e esse jogo que também é legal e poderia virar um esporte não virou um esporte como o Basquete e o Vôlei, por exemplo?”

Cristiano Ronaldo disse: “porque não fizeram mudanças nele?” Respondi que não era bem por isso. Então ele disse: “por que as pessoas não entendem língua africana?” Comentei que nem todo mundo entendia o Inglês e os esportes que eles fizeram nós conhecemos e que os mesmos tinham origem em países de língua inglesa. O professor Nenê comentou: “além de conhecer os esportes ainda mudamos os nomes deles, pois o nome original é Basquetebol e nos chamamos de Basquete. E em Moçambique, onde este jogo é feito, se fala o português.” Então também não era por isso.

Lembrei com as crianças os jogos indígenas que haviam feito no início do ano. Perguntei: “por que nenhum desses jogos viraram esporte também?” Como não responderam comentei que estas eram culturas que originariamente não usavam a escrita, e assim não escreviam as regras do jogo em manuais como foi feito com o Futebol, o Basquete e o Vôlei e que este foi apenas um dos motivos. Disse a eles que o outro foi que, as escolas em que o basquete e o vôlei foram inventados, se espalharam pelo mundo e só ensinavam estes jogos, todos com as

regras idênticas, pois estavam escritas, e assim hoje muitos países praticavam e organizavam competições (17-C).

O tempo da aula terminou e as crianças foram para a sala aguardar o sinal. Escutei a professora chamar Dagoberto e Justin Bieber. Os mesmos ignoram seu chamado. Aproximei-me rapidamente deles e chamei-os para a sala. Os dois entraram na sala rindo. Perguntei o que eles estavam indo fazer lá no refeitório no horário do intervalo das outras crianças. Justin Bieber disse que ele não sabia, pois teria sido Dagoberto que tinha inventado de ir lá. Continuei perguntando o que estavam querendo fazer lá e Dagoberto não respondeu. Disse aos dois que deveriam aguardar as outras crianças voltarem do intervalo para que pudessem ir, e, por isso, deveriam aguardar o sinal com a professora. Despedi-me da turma e saí.

Fui para o pátio pegar meus materiais. As estagiárias já haviam ido embora. Em conversa com o professor ele disse que estava conversando com as estagiárias sobre a situação dos times. Ele perguntou se aquela aula seria uma boa aula de regência. Segundo ele, elas ficaram um pouco na dúvida e comentaram que achavam que sim, porém também comentaram que estavam perdendo o tempo de jogo. O professor disse ter comentado com elas que essa era sempre uma dúvida constante, pois se o professor dividisse o time ele resolveria o problema da aula, pois não gastaria tanto tempo, no entanto, o conflito entre as crianças continuaria. Agora, se parasse e discutisse o problema corria-se o risco de não fazer a atividade, pois dependendo para onde caminhasse a conversa gastaria todo o tempo da aula em discussões. Comentei com o professor que era interessante esse tipo de conversa com as pessoas que estavam se formando, pois estes eram problemas do dia-a-dia da sala de aula que, muitas vezes, não são abordados como se deveria nos cursos de graduação (18-C). Encerramos a conversa e fui embora.

Diário de campo XXIV**Dia 01/12/2011 das 07:10 as 07:40h.****Acertando detalhes do passeio**

No início da semana o pai de Nios entrou em contato com o professor Nenê para confirmar o passeio. Em conversa por telefone com o professor eu perguntei sobre a necessidade de conversar com a diretora e coordenadora da escola para informar sobre o passeio. O professor disse que já havia conversado com as mesmas e que elas já haviam concordado. Enviei via e-mail uma autorização para que pudesse ser entregue aos responsáveis pelas crianças. O professor fez algumas modificações na mesma e entregou para diretora para que revisasse e autorizasse a impressão. Após algumas modificações, as autorizações foram impressas e entregues pelo professor Nenê ainda na quarta-feira.

Na quinta-feira passei na escola para acertar os últimos detalhes do passeio, saber sobre os horários e se havia necessidade de mais acompanhantes para garantir a segurança das crianças. O professor informou que teríamos que retornar às dez horas, pois as crianças deveriam retornar no horário do intervalo para lanche. O professor comentou que havia marcado a saída para sete e meia para garantirmos que todas as crianças fossem, pois é comum atrasos das vans e dos responsáveis que trazem as crianças para escola. A mãe de Lucas, que o levava a escola, perguntou se precisaria ajudar a levar as crianças, pois estava preocupada que eles fizessem a caminhada. O professor Nenê disse que as crianças seriam acompanhadas por dois professores e estagiários de Educação Física. Eu complementei dizendo que os pais também estavam convidados ao passeio, e que o convite não havia sido feito para ajudar a olhar e sim para que, quem tivesse disponibilidade e interesse, participasse junto conosco da visita. Ela disse que talvez fosse conosco e foi embora.

O professor me disse que seu filho e filha também iriam ao passeio e que ajudariam a olhar as crianças. Comentou também que dois estagiários haviam confirmado.

Fomos até a sala recolher as autorizações e entregar as mesmas às crianças que haviam faltado. O professor lembrou às crianças a necessidade de virem à escola de uniforme no dia do passeio e comentou que quem não trouxesse a autorização ou viesse sem uniforme não poderia ir ao passeio, devendo ficar na escola com a professora (1-C).

Quatro crianças entregaram a autorização em branco, dentre elas Fabian, Caetano, Anderson Silva e Michael. Anderson Silva disse que não viria porque estaria viajando no dia do passeio. Já Michael e Fabian indicaram que os responsáveis não autorizaram, devido ao passeio ser realizado a pé (2d-C).

Antes que saíssemos da sala, Kananda perguntou se sua irmã poderia ir ao passeio. O professor perguntou a idade da mesma e a menina respondeu ser dezoito anos. O professor então disse que ela poderia participar sem problemas. Kananda e Miranda comemoraram a notícia (3-C).

Saímos da sala, eu me despedi do professor e fui embora.

Diário de campo XXV**Dia 01/12/2011 das 07:10 as 10:40h.****Conhecendo um Campeão**

Cheguei à escola no momento do sinal. Ainda na entrada avistei uma moça sentada no degrau da escada que dá acesso ao pátio. Imaginei que fosse a irmã de Kananda.

Encontrei o professor Nenê e seus filhos e perguntei se algum pai ou responsável participaria do passeio e o mesmo respondeu que apenas a irmã de Kananda iria conosco. Ele comentou que a mãe de Lucas havia dito que iria, mas que a mesma não havia ficado na escola. Nesse momento chegou a estagiária da Educação Física. Crianças de diversas turmas chegaram atrasadas.

O pai de uma das crianças mostrou-se preocupado com a caminhada e perguntou ao professor se não teria perigo. O professor disse que já fizeram passeios assim e nunca tiveram problemas, pois as crianças vão sempre acompanhadas de vários adultos. O pai comentou que sua esposa estava preocupada e pediu para que conversasse conosco antes de autorizar. Enquanto assinava a autorização disse que gostaria de ir conosco, porém o compromisso com o trabalho não permitiria (1-C).

Entramos na sala, o professor e eu, para pegarmos as autorizações e conferir se todos estavam de uniformes. Recolhemos ao todo vinte e cinco autorizações, e este era o número exato de presentes, pois as crianças que não foram autorizadas pelos responsáveis não compareceram a aula. Não compareceram: Anderson Silva, Emmanuele, Fabian, Cristiano Ronaldo, Bruna, Caetano, Michael e Neymar (2d-C).

Endo não estava de uniforme e chorava debruçado sobre a carteira. O professor perguntou se alguém tinha uma camiseta para emprestar para ele. Sabrina diz que tinha uma que já iria emprestar, porém, como a menina havia faltado, ele poderia usar. O professor pediu para que Endo pegasse a camiseta e se trocasse para que pudesse ir ao passeio. O menino parou de chorar, pegou a camiseta e saiu da sala (3-A).

O professor deu várias orientações sobre os cuidados necessários para caminhar na rua. Disse que nenhuma das crianças poderia caminhar pela rua e que na calçada poderiam ter no máximo três pessoas, pois mais que isso se corria o risco de alguém sair para rua. Comentou também que na frente e atrás do grupo haveria um responsável e que nenhuma criança deveria passar a frente do primeiro ou ficar para trás do último. Disse que deveríamos manter o grupo próximo e que não deveriam atravessar a rua sem autorização do responsável que estivesse à frente do grupo parando o trânsito ou observando o sinal.

Dagoberto me perguntou se poderia escutar música no celular durante a caminhada e eu respondi que, se fosse permitido levar aparelhos celulares no passeio, não haveria problemas. Comentei a pergunta com o professor, para saber se seria permitido os aparelhos eletrônicos no passeio. O professor disse à turma que não ficaria responsável por tais aparelhos e que cada um deveria cuidar do seu durante o passeio. Comentou que as blusas e garrafinhas de água também seriam responsabilidade deles, tanto para carregar quanto para guardar.

Como Endo demorava em voltar fomos verificar o que havia ocorrido. Dissemos às crianças que viríamos buscá-las em breve e saímos da sala (4-C). No corredor encontramos Endo junto a uma das funcionárias da escola que procurava uma camiseta para emprestar, pois como a outra havia ficado muito grande o menino não queria usar porque estava com vergonha (5d-

A). As camisetas que a funcionária conseguiu estavam extremamente sujas, não podendo ser usadas. O professor pediu para que Endo fosse até a sala da direção e explicasse a situação para saber sobre a possibilidade de emprestar um uniforme novo. O menino sentou no banco da porta da sala e ficou esperando para ser atendido. A vice-diretora, que estava no pátio, entrou no corredor e o professor Nenê a comunicou do problema com o menino. Ela perguntou qual era o menino, que foi apontado pelo professor. Ela comentou que logo cedo ele chegou com a mãe perguntando sobre a autorização do passeio, pois o menino havia perdido a dele e ela pediu para que a mãe escrevesse de próprio punho para que ele pudesse ir. A vice-diretora foi até a sala conversar com o menino, que pouco tempo depois voltou vestindo o uniforme (6-A).

Ficamos no corredor esperando o horário combinado para saída. O professor perguntou à funcionária que estava na portaria sobre o inspetor que havia dito que também gostaria de ir conosco. Ela disse que não acreditava que ele viesse mais cedo para acompanhar.

Chamamos as crianças e iniciamos a saída. Fora da escola e nos aguardando, estava o outro estagiário de Educação Física, que se juntou ao grupo. Notei diferenças nos acessórios, como bolsas que as meninas levavam e bonés no caso dos meninos. Observei também um grande número de crianças com celulares, aparelhos de MP3 e MP4 e uma máquina fotográfica digital.

Durante a caminhada muitas crianças ouviam músicas com fones de ouvido e também diretamente do celular. Caminhavam conversando em pequenos grupos ou ouvindo música.

Logo no início do trecho de caminhada a irmã de Kananda se ofereceu para levar as garrafinhas de água de Kananda e do grupo de meninas que estava com ela em sua mochila e as mesmas aceitaram.

Em conversa com o professor decidimos caminhar por ruas menos movimentadas para garantir a segurança das crianças, principalmente durante as travessias de ruas.

C. O. As crianças pareciam bastante animadas com o passeio e conversavam bastante descontraídas.

Com algum tempo de caminhada Dragão do Inferno, Yasmim e Mikaila me perguntaram se faltava muito para chegar. Disse que já havíamos percorrido mais da metade do caminho. Escutei algumas crianças queixando-se de cansaço, juntamente com Dragão do Inferno. Estávamos caminhando há aproximadamente 13 minutos. Pouco tempo depois, quase chegando ao destino, percorremos um trecho de subida bem íngreme e aí as reclamações de cansaço aumentaram. Dentre as reclamações me lembro das de Yasmin, Josué, Peter e Dragão do Inferno.

Chegando a AFESC encontramos o portão de entrada fechado. Após alguns segundos chega o Pai de Nios dizendo que a pessoa que iria nos receber e abrir o local ainda não havia chegado, pois havia combinado que chegaria às oito horas e ainda faltavam dez minutos para o horário combinado.

Preocupados com a segurança das crianças o professor Nenê e eu decidimos aguardar na praça que fica do outro lado da rua, bem em frente ao portão da AFESC. Ficamos embaixo de uma árvore onde havia bancos e espaço suficientes para todas as crianças (7-C).

O grupo responsável pelas crianças se dividiu marcando um perímetro seguro para evitar que as crianças fossem para a rua enquanto brincavam. Já havia crianças brincando de pega-pega, dentre elas estavam: Dragão do Inferno, Peter, Lucas, Endo, Nios e Ira. Havia também crianças ouvindo músicas, jogando ou mostrando às outras seus aparelhos celulares. Kananda, Miranda e Manuela conversavam e tiravam fotos fazendo poses um pouco mais afastadas do restante do grupo. Marcia, Amanda e Mikaila conversavam sentadas em um dos bancos ao pé da árvore, assim como Ricardo e Yuri.

Após alguns minutos, mais crianças começaram a participar da brincadeira de pega-pega, que logo identifiquei como “pega-vampiro”. Era uma brincadeira ensinada pelo professor Nenê nas aulas de Educação Física e tinha como pegador um vampiro. As pessoas pegas pelo vampiro viram zumbis e o ajudam a capturar as demais pessoas, porém o zumbi deve se locomover como tal e não pode correr. Normalmente nas aulas o próximo vampiro é a última pessoa capturada ou a que fizer a melhor performance de zumbi, porém na brincadeiras das crianças não parecia ter tal ordem. As crianças brincaram por mais de dez minutos, sem que eu tivesse presenciado qualquer tipo de conflito ou reclamações. Aliás, parecia e os professores e estagiários não estavam ali, pois não pediram, reclamaram ou perguntaram nada para nós (8-B).

Durante o tempo em que ficamos na praça notei que o número de crianças brincando de pega-pega aumentava cada vez mais, se juntando aos que já brincavam, aos poucos foram aderindo à brincadeira: Elvis, Justin Bieber, Deuce, Sonic II, Josué, Miranda e Juliana. Posteriormente entraram: Dagoberto, Manuela, Kananda e Mikaila. E logo depois entraram: Sabrina e Yasmin. Observei também que Ricardo, Yuri e Joel não brincaram de pega-pega e ficaram conversando. Como Ricardo estava de mochila, se ofereceu para levar as garrafinhas dos colegas e começou a pegá-las e colocá-las na mochila. Observei-o recolhendo as de Nios, Sonic II, Elvis e Lucas (9-A).

C. O. A organização das crianças nesse espaço me surpreendeu, diferentemente das discussões ocorridas durante diversas aulas na formação de grupos, as crianças se organizavam, conversavam e entravam em consenso sobre quem seria o próximo vampiro, sem discussões conflituosas, pelo menos aparentemente.

Comentei com o professor sobre a organização diferenciada das crianças naquele espaço e disse que pensava que deveriam existir muito mais oportunidades como aquelas, pois imaginava que as crianças tinham muito poucas possibilidades de brincarem livremente com os amigos, pois na escola sempre tinha orientações e em casa dificilmente encontravam-se com todos os amigos em um espaço para brincar como aquele em que estavam. Comentei também com o professor que fora da estrutura escolar e das aulas as crianças se organizavam de maneira mais autônoma e com menos conflitos.

O professor comentou que até a questão da obrigatoriedade do exercício chamava a atenção, pois segundo ele, muitas crianças reclamaram de ter que andar a pé, mas assim que acabaram de chegar, as mesmas crianças, já estavam brincando e correndo “como loucos” sem nenhuma preocupação com cansaço ou coisa parecida. Ele comentou também que acreditava que as crianças gostavam dos jogos eletrônicos e dos computadores, por que tem poucas

oportunidades de se divertirem de outra forma e concluiu que dificilmente uma criança sozinha em casa, ou sem poder ir a rua brincar, vai abandonar os jogos eletrônicos (10-B).

C. O. Fiquei pensando que as crianças estão precisando de menos professores e escola, pois na escola estão ao invés de aprendendo, desaprendendo.

Pai de Nios chega com Rubens. O professor chama a turma e pede para que se agrupem. Pai de Nios apresenta Rubens e diz que ele era um campeão de Bocha. Dragão do Inferno se surpreendeu com tal informação e disse algo como: “nossa, ele?”.

C. O. Tive a impressão de que a surpresa do menino referia-se a idade de Rubens, e que aquele senhor idoso pudesse ser campeão de alguma coisa.

Rubens deu bom dia a todos e perguntou quem já tinha visto um campo de Bocha. Nios, Dragão do Inferno, Peter e Juliana levantaram a mão e outras crianças disseram ter visto o campo no vídeo.

Rubens então disse: “Quando se trata de Bocha é cancha, não é campo” e continuou: “E quando se trata de futebol o que é?” As crianças responderam: “campo.” Rubens perguntou: “E quando se trata de natação o que é?” As crianças responderam: “piscina.” Rubens: E quando se trata de Basquete o que é?” As crianças responderam: “quadra.” Rubens então disse: “ah, vocês estão afinados! Então vamos lá.” O grupo o acompanhou até a AFESC.

Entramos pelo portão e seguindo a orientação de Rubens fomos até uma grande porta de vidro, mas chegando lá notamos que a mesma estava trancada. Rubens então solicitou que voltássemos para entrarmos pela outra entrada, pois o mesmo não estava com a chave de tal portão. Enquanto nos dirigíamos para o outro lado, Yasmim e Juliana reclamaram comigo, pois eu não as tinha avisado que o Rubens faria pegadinhas sobre o campo de Bocha. Respondi a elas que eu também não sabia que ele faria tal pegadinha, pois, assim como elas, o estava conhecendo naquele dia. Complementei dizendo que elas sabiam que a Bocha era jogada em canchas, e elas replicaram dizendo que sabiam, mas como ele chamou de campo elas pensaram que ele estava falando sério.

Entramos no prédio e após passarmos por um corredor chegamos a um grande salão, onde, além de uma cancha sintética de Bocha, ainda tinha uma mesa de pebolin e outras duas de sinuca. Ao lado da cancha havia mesas e cadeiras para que as pessoas assistissem aos jogos. Havia dois móveis fixados na parede e uma estante no chão, todos repletos de troféus que as crianças admiraram.

Rubens solicitou que as crianças sentassem nas cadeiras para poderem assistir a demonstração de bocha. Com todas as crianças sentadas Rubens começou a passar os equipamentos do jogo para que elas manipulassem. Passou as bochas e as réguas de medida. As crianças se surpreenderam com o peso das bolas. Pai de Nios e o estagiário auxiliaram na circulação dos materiais entre as crianças. Após a manipulação de todas as crianças pai de Nios e o estagiário recolheram os materiais e Rubens pediu atenção das crianças para iniciar sua fala.

Rubens com o bolim na mão perguntou: “o que é isto aqui?” e as crianças responderam em coro: “bolim” Rubens continuou: “então este aqui é o bolim. Ele pode ser de porcelana, pode ser de madeira, pode ser de plástico, e de aço como este aqui” e passou o bolim para que as

crianças manipulassem. Disse que era uma bola de aço pequena que pesava em torno de 300g. Dragão do Inferno pergunta: “300g isso aí?” e Rubens respondeu: “é por aí”. Dragão do Inferno continuou: “é cinco quilo isso daí.” Rubens então disse: “Não. A bola grande pesa em torno de um quilo e novecentas gramas.” Rubens continuou e disse: “pelo jeito vocês já conhecem bem a parte de Bocha. Vocês viram que são quatro bochas amarelas e quatro brancas. Pode ser qualquer cor, mas tem que ser sempre quatro de uma cor e quatro de outra. Certo?”.

Rubens perguntou para mim como nós gostaríamos de organizar. Pai de Nios e eu dissemos que ele poderia comandar a atividade à vontade. Ele perguntou quanto tempo tínhamos e eu disse que poderíamos ficar até aproximadamente nove e meia. Ele disse então que faria uma demonstração do jogo para explicar as regras básicas e depois as crianças jogariam um pouco. Rubens iniciou dizendo que o jogo de Bocha poderia ser de um contra um, o que era conhecido como jogo de mano. Nesse momento chegou um homem e pai de Nios foi cumprimentá-lo e apresentou-o as crianças dizendo que ele também era um campeão de bocha e que era o responsável por aquele espaço em que eles estavam. O homem saudou a todos e saiu.

Rubens continuou dizendo: “o jogo também pode ser de dois contra outros dois, ou seja, uma dupla contra outra dupla.” Apontando para o pai de Nios disse: “digamos que eu fosse parceiro dele, que a gente fosse jogar juntos. Ele joga duas bolas, que na verdade a gente chama de bocha, e eu joga as outras duas. E pode ser também que oito jogadores, ou seja, quatro contra quatro. Aí no caso, quando é quatro contra quatro, dois ficam aqui de um time (apontando para o canto direito de uma extremidade da cancha), dois ficam lá de outro time (apontando para o canto esquerdo da mesma extremidade da cancha), dois ficam lá de outro time (apontando para o canto direito da outra da extremidade da cancha), e dois ficam lá de outro time (apontando para o canto esquerdo da mesma). Vamos imaginar, por exemplo, time amarelo e time verde. Então tem quatro jogadores do time verde, ficam dois aqui do verde (apontando para uma extremidade da cancha) e dois lá do verde (apontando para extremidade oposta da cancha) e do amarelo ficam dois aqui (apontando para uma extremidade da cancha) e dois lá (apontando para extremidade oposta da cancha). Quando vai jogar a bola daqui para lá são estes aqui que jogam (referindo-se as pessoas que estão de um dos lados da cancha), os outros ficam parados lá. Quando tiver que jogar de lá pra cá (referindo se a jogada no sentido oposto ao anterior) são eles que jogam (referindo-se aos jogadores que estavam na espera).”

As crianças ficaram atentas e em silêncio durante toda essa explicação.

Rubens continuou: “O jogo consiste em jogar o bolim. Quem for jogar o bolim tem que ficar lá no canto (referindo-se a extremidade da cancha), quando ele jogar o bolim tem que parar dentro da área vermelha.” Dragão do Inferno perguntou o que acontecia se jogasse com força e Rubens respondeu que se jogasse o bolim com muita força ele poderia passar direto e bateria no fundo da cancha, o que invalidaria a jogada.

Rubens disse que se deve jogar o bolim devagar para que ele pare dentro da área demarcada em vermelho. Rubens disse que o bolim era lançado de uma extremidade da cancha e deveria parar na área demarcada da extremidade oposta para valer o lançamento. Rubens então fez um lançamento de demonstração que não chegou à área demarcada e disse que daquela forma o lançamento não valia.

Ele disse que iria demonstrar sozinho para ser mais rápida a demonstração. Ele disse que a saída do jogo era decidida na sorte, por disputa de par ou ímpar, e quem ganhasse começava jogando e deveria lançar o bolim. Ele lançou o bolim e o mesmo parou na área válida. Ele disse que o bolim deveria ser lançado antes da primeira linha demarcatória e sem pisar na mesma. Ele disse que as bolas dele seriam as brancas e que as amarelas seriam as de pai de Nios. Disse que como ganhara na sorte ele jogaria o bolim e saiu jogando com uma de suas bolas brancas. Rubens comentou que ele deveria tentar jogar a bola o mais perto que conseguisse do bolim e lançou a bola que para cerca de 40cm do bolim.

Ele disse que era a vez de pai de Nios e pegou uma bola amarela para jogar representando o mesmo, mas era Rubens mesmo quem jogava pelos dois. Ele disse que se deve avisar ao juiz o que será feito, se a bola vai ser lançada a ponto, para tentar deixá-la próxima ao bolim, ou a tiro, quando vai tentar tirar a bola do adversário. Disse que iria jogar a ponto e perguntou: “e se aquela bola estivesse bem próxima ao bolim?” e as crianças responderam que ele teria que tentar tirar. Rubens disse que iria jogar a ponto e lançou a bola que passou pelas demais e ficou longe do bolim.

Rubens comentou que, como a bola branca ainda estava mais perto do bolim, ainda era a vez de pai de Nios jogar e que ele deveria jogar até que uma de suas bolas ficasse mais perto da bolim do que a bola branca ou até as suas bolas acabarem. Disse que pai de Nios decidiu tentar tirar e que avisou ao juiz que iria atirar. Pegou outra bola amarela, disse que para atirar poderia chegar até a segunda linha demarcatória e atirou retirando a bola branca que pontuava deixando as duas amarelas em pontuação.

As crianças vibraram com o tiro que retirou a bola. Rubens tentou recomeçar a fala, mas as crianças estavam agitadas. Pai de Nios chamou a atenção das crianças pedindo silêncio. Rubens retomou dizendo que cada bola valia dois pontos e perguntou quantos pontos o Pai de Nios estava fazendo. As crianças responderam que o mesmo fazia quatro pontos. Rubens continuou dizendo que, até aquele momento, o amarelo estava com quatro pontos e que agora ele teria que jogar a bola para tentar deixar a sua bola fazendo ponto e, como as amarelas estavam longe do bolim, ele jogaria sua bola a ponto. Nios perguntou se ele poderia passar da primeira linha e Rubens respondeu que só poderia passar da primeira linha quando o lançamento era a tiro. Rubens lançou a bola que parou a cerca de 40cm do bolim pontuando. As crianças se debruçavam sobre a grade lateral da cancha para acompanhar a trajetória da bola.

Rubens disse que sua bola estava pontuando e que pai de Nios iria jogar tentando pontuar e pegou uma das bolas amarelas e lançou a ponto e a deixou bem próxima ao bolim. Disse que aquela jogada, supostamente de pai de Nios, era uma jogada de craque, pois tinha parado muito próxima ao bolim.

Rubens perguntou o que ele deveria fazer agora que a bola de pai de Nios estava fazendo ponto e as crianças disseram em coro que ele deveria jogar a tiro. Rubens concordou com as crianças dizendo que dificilmente ele conseguiria colocar uma bola tão perto do bolim como estava a de pai de Nios e perguntou para as crianças até onde ele poderia ir para atirar a bola e Mikaila disse que ele poderia ir até a segunda linha demarcatória. Rubens atirou sua bola com sucesso, conseguindo retirar a bola adversária que pontuava. As crianças ficaram admiradas com a jogada de Rubens e disseram coisas como: “opa!”, “nossa!”, “ele tirou a bola!”, “você viu cara?”.

Rubens perguntou o que o Pai de Nios deveria fazer agora que sua bola estava pontuando e algumas crianças disseram que ele deveria atirar. Rubens comentou que em Bocha existia um ditado que diz: “Última bola não se atira” e continuou: “por que não se atira?” e ele mesmo respondeu: “por que se de repente der tudo errado não tem mais jeito de concertar.” Assim Rubens concluiu dizendo que Pai de Nios, pensando que não deveria atirar a última bola, decidiu jogar a ponto e jogou a bola. A bola deslocou-se vagorosamente e Rubens perguntou as crianças se a jogada iria dar certo, algumas crianças responderam que achavam que não. A bola continuou a mover-se lentamente em direção ao bolim e chegou à região de pontuação perdendo força. As crianças vibraram com a possibilidade da bola chegar e quando a bola parou um pouco a frente da bola branca que pontuava, as crianças comemoraram o sucesso da jogada com uma grande salva de palmas.

Rubens pediu que prestassem atenção e perguntou explicando a jogada: “E agora? O Pai de Nios colocou uma bola ótima aqui, espetacular. Porque ela ficou mais perto e ficou pertinho da branca. Agora o Rubens não sabe o que fazer porque se ele tentar tirar a amarela e tirar a branca em vez da amarela, ficaria um monte de pontos amarelos.” Rubens perguntou: “O que eu tenho que fazer agora? Atirar tentando tirar a bola ou jogar a ponto?” e as crianças ficaram divididas, umas disseram que deveria jogar a ponto e outras disseram que deveria jogar a tiro. Rubens que comentava: “eu que já fui campeão uma vez na vida” foi interrompido pelas palmas de Dragão do Inferno que o saudava, e após o episódio continuou: “eu acho que agora precisa jogar a ponto porque esse jogo aqui ta perigoso, se ele (referindo-se a si mesmo) jogar a ponto e fizer, ele faz dois pontos e se não fizer perde só dois. E se ele tirar a bola daqui eu perco um monte.” Rubens tirou sua bola branca que pontuava e perguntou quantos pontos amarelos ficariam, as crianças responderam que ficariam seis pontos. Rubens continuou: “Então se o Rubens errar e tirar essa bola ele perde seis pontos” e concluiu dizendo que o Rubens decidiu jogar a ponto e lançou a bola e foi acompanhando-a e levando-a com o pé e posicionou-a próxima a bola amarela que estava pontuando de maneira que visualmente era difícil dizer qual bola estava mais próxima. Ele perguntou: “quem fez ponto? de quem que é esse ponto, hein?”

Ele chamou pai de Nios e perguntou a ele o que achava e o mesmo respondeu: “eu acho que é meu o ponto” e Rubens disse: “ah, eu acho que é meu” e essa discussão permaneceu até que Rubens disse que o juiz teria que decidir e dizendo que eu seria o juiz disse: “o Clayton disse: não da pra saber de quem é, vamos resolver esta questão” e pegou a vareta de medida e comentou: “então tem as varetas de medida, que podem ser pedaços de madeira, de arame, de ferro, pode ser de plástico e pode ser um aparelho eletrônico que é colocado entre as bolas e indica quantos centímetros tem de distância.” Rubens chamou as crianças que estavam mais distantes a se aproximarem para observar a medição. Ele pediu para que as crianças tirassem a mesa que estava perto da lateral da cancha para que pudessem ficar mais próximas. Rubens fez a medição e comunicou que o ponto era da equipe amarela, pela diferença de um centímetro de distancia do bolim. Rubens pediu ao pai de Nios para que marcasse no placar a pontuação.

Rubens comentou que aquelas eram as regras básicas para se jogar bocha, porém mostrou um regulamento impresso que continha todas as regras da Bocha e disse que existiam muitas outras regras. Rubens disse às crianças que era a vez delas jogarem um pouco e me perguntou como estava o tempo, para decidir de quantas pessoas seriam formados os grupos. Eu disse a

ele que deveríamos fazer times de quatro pessoas para que a cada vez jogassem oito, pois caso contrário, não teria tempo para que todos participassem. Pai de Nios nos informou que precisaria ir embora, agradecemos seu auxílio no contato e na organização da visita e nos despedimos.

Rubens pediu para que eu organizasse os grupos e solicitou que as meninas fossem primeiro. Eu pedi às meninas que formassem duplas e após a organização delas organizei uma ordem de entrada na cancha em quartetos, assim entrariam duas duplas em cada extremidade da cancha. As primeiras a jogarem foram Amanda e Ira com Yasmim e Juliana. Rubens dava dicas e orientava as crianças a cada lançamento. Como o campo não era perfeitamente plano, Rubens tinha que orientar sobre os melhores lugares para fazer as jogadas. Amanda foi quem conseguiu fazer bons lançamentos, as demais meninas, principalmente as adversárias, ficaram aparentemente desapontadas com suas próprias jogadas.

As duplas que jogaram na sequência foram Mikaila e Manuela com Sabrina e Marcia. Posteriormente, encerrando as duplas femininas, foram Kananda e sua irmã com Filha de Nenê e Miranda. Chamou-me a atenção a maneira que Miranda lançava a bola, pois a mesma soltava a bola no chão e fechava os olhos e voltava correndo para o canto da cancha aparentando certo acanhamento em estar jogando. Outro ponto interessante foi a o espanto das crianças com uma jogada a tiro feita pela irmã de Kananda, que realizada com força fez um grande estrondo e atingiu a bola adversária com sucesso.

Começaram a jogar os grupos de meninos, que foram organizados da mesma maneira que os das meninas. Os primeiros foram Josué e Joel com Ricardo e Yuri. Neste jogo, ao final da jogada, foi necessária medição das distâncias das bolas para definir o placar. Rubens convidou uma criança para fazer a medição e Dragão do Inferno, que aguardava na cancha sua vez, se prontificou a medir e após tal tarefa anunciou a dupla de Joel como vitoriosa (11-C).

Logo depois jogaram Dragão do Inferno e Peter com Justin Bieber e Dagoberto. Nesse momento algumas das crianças, que já haviam jogado, assim como Nios, Sonic II, Endo e Lucas, que ainda não tinham jogado, começaram com brincadeiras que incomodavam quem estava jogando, como jogar objetos dentro da cancha enquanto as demais estavam jogando e mexendo nas mesas de pebolim e bilhar. O professor Nenê e eu tivemos que chamar a atenção das crianças várias vezes, pedindo para que parassem com tais comportamentos, pois estavam incomodando os colegas e mexendo em coisas as quais não tínhamos permissão (12d-C).

Depois disso, jogaram ainda três grupos, sendo que deles participaram o estagiário e a estagiária, o professor Nenê, seu filho e eu (13-C).

Enquanto estes jogos aconteciam foram necessárias, por diversas vezes, chamar atenção de Dragão do Inferno, Dagoberto, Justin Bieber, Elvis, Nios, Lucas, Sonic II, Josué e Peter que mexiam nas mesas de pebolim e bilhar constantemente, parando quando eram solicitados por mim ou pelo professor, porém logo retornando a mexer. Depois de diversas intervenções nossas nesse sentido, tais crianças começaram a jogar “futebol” com a tampinha da garrafa de água em meio às mesas e cadeiras, assim como “vôlei” com uma das garrafinhas de água. O professor Nenê e eu dissemos às crianças que havíamos ido até aquele espaço para aprender sobre o jogo de Bocha e não poderíamos nos comportar daquela forma e pedimos que todos voltassem para próximo da cancha. No entanto, nossa solicitação durou poucos minutos, até que tais crianças voltassem realizar as atividades anteriormente citadas. O último jogo terminou antes que pudéssemos chamar a atenção do grupo novamente (14d-C).

Reunimos as crianças para agradecer a Rubens pela oportunidade. Rubens convidou a todas as crianças para entrarem na cancha para tirar uma foto, ajudou a organizar o grupo e colocou todas as bolas e o bolim em frente ao grupo para tirar a foto. Ele disse que na Bocha todas as fotos importantes são tiradas daquela forma. Após algumas fotos chamamos a turma para irmos embora.

Mikaila disse que gostaria de jogar uma partida inteira. Comentei com ela que, como o grupo de crianças era grande, não tínhamos tempo para que todos jogassem uma partida completa e que se quisesse jogar mais ela teria que tentar organizar com o pessoal de sua casa para ir a uma cancha de Bocha. Dragão do Inferno pouco depois veio com reclamação semelhante dizendo que o pai de Nios havia dito que eles fariam mini jogos. Eu então perguntei se eles não tinham feito jogos e ele me chamou atenção para o plural dizendo que pai de Nios tinha falado “jogos” e ele só havia jogado uma vez. Comentei que ele só tinha jogado uma vez, porém no total haviam sido realizados vários jogos, e que devido ao pouco tempo e ao grande número de pessoas na turma não seria possível jogar mais. Disse a ele que ele teria que conversar em casa sobre a possibilidade de irem a um espaço como aquele, ele disse que não adiantava falar com sua mãe porque ela não o levaria porque tem preguiça. Diante dos questionamentos das crianças perguntei a Rubens sobre espaços para prática da bocha e ele disse que em São Carlos ou são clubes privados, como aquele onde só podem jogar os sócios, ou são bares, onde se paga para utilizar o espaço.

Nos despedimos de Rubens e iniciamos o retorno para escola. Durante o retorno, assim como durante a vinda, fomos parando o trânsito das ruas para garantir travessias seguras e orientando para que as crianças permanecessem na calçada. Diferentemente da vinda, na volta foi necessário chamar a atenção de muitas crianças quanto a caminharem na rua ou a se pendurarem nas muretas das residências (15-C).

Chegando a escola as crianças foram direto para o intervalo. Conversei com a professora que estava na sala dos professores sobre a possibilidade de utilizar um tempo em sala para solicitar um registro sobre a atividade do dia e a mesma concordou.

Após o toque do sinal que anunciava o final do intervalo, fui até a sala de aula e solicitei às crianças que escrevessem sobre a atividade realizada. As crianças perguntaram o que era para escrever. Pedi para que escrevessem sobre as coisas que sentiram durante aquele dia.

Nios perguntou sobre o número de linhas e eu disse que não tinha número obrigatório. Uma das crianças perguntou se valeria nota e eu respondi que não. Josué entregou a folha apenas com seu nome escrito e perguntou se poderia ser daquele jeito. Respondi que se aquilo representasse o que ele estava sentindo poderia ser. E ele disse que era aquilo mesmo e eu recebi seu papel (16d-C). As crianças foram terminando e me entregando suas folhas, Joel foi o último a me entregar. Agradei a turma pela contribuição e fui embora.

Posteriormente fui a escola recolher as atividades, as crianças estavam agitadas com o campeonato de basquete que seria realizado.

Seguem as atividades transcritas como no original:

Endo: “Fui a USP e gostei bastante”.

Sonic II: “Eu gostei de jogar Bocha na usp. Eu jogue com Nios e Lucas que ganho foi meu time. Foi muito legal. Eu me diverti muito pra valer”.

Kananda: “Eu gostei porque é bem legal e é bem dificio. Foi um moço nos encinar a jogar. No final do jogo todo mundo tirou foto e voltamos para escola. O jogo é bem criativo no lugar a onde nos jogamos BOCHA fui num chão liso mais tem vários chãos: na grama, na areia”.

Amanda: “Eu achei muito legal. Quando chegamos, um moço explicou como jogava, ele é campeão do jogo de BOCHA. A gente participou de alguns jogos. Nós fomos na USP e o lugar que se joga se chama cancha. Foi muito bom ir lá. Gostaria de ir mais veses, gostei bastante”.

Ira: “Gostei muito do passeio. Gostei dos jogos e mediverti bastante briquei bastante e foi com mesamigas legas e bringar bastante na praça gostei dos professores e nunca vou esquese deste dia na USP”.

Deuce: “Para mim foi muito importante jogar bocha com meus amigos. Por que: Porque eu achei legal, interessante e divertido. Como se joga: Você tira impar ou par com o seu adversario se você ganhou você joga o bolinho uma bola pequena a de metal e tem a bocha uma bola maior então você tenta jogar a bola maior para tentar chegar perto do bolinho”.

Yuri: “Quando chegamos a concha o jogado chamado [nome] o jogador de São Carlos o melhor ensinou regras e como joga, etc... todos jogamos e eu vi trovesis, tudo isso foi na USP(1)”.

Elvis: ‘ Eu gostei da Bocha porque as bolas são muito legais, e a gente aprendeu Bocha com um jogador de bocha, antes de entrar na USP a gente esperou na praça enquanto isso a turma toda brincou de pega-pega. Eu gostei de atirar a bocha”.

Yasmim: “Gostei muito, na hora de subir as ruas fiquei cansada, em algumas horas eu e meus amigos tivemos que correr. Chegamos lá eu pensei que já estaria aberto mais não, mas já que não estava fomos brincar na praça de pega-pega. Ai então chegaram com a chave fiquei feliz, entramos ele nos mostrou os objetos para jogar fomos jogar fui a primeira, fiquei muito nervosa com medo do hospital ele falou se derrubarmos a bocha cair no pé quebra. Mas deu tudo certo no fim”.

Marcia: “Eu achei importante A gente tomar cuidado com a bola de Bocha não machucar o nosso pé. Eu gostei de jogar o jogo. Faz exercio com nosso braço. E bom para saúde”.

Lucas: “Eu gostei da nossa caminhada até a usp ela estava estava fechado e agente fomos brincar na praça é esperamos o jogador de Bocha um dos melhores para emtrarmos na quadra de jogo de Bocha”.

Dragão do Inferno: “Hoje fizemos um passeio a usp. E eu gostei muito, pois tem uma cancha de bocha, pimbolim, etc... Então um homem que eu esqueci o nome ensinou a gente a jogar bocha, e até jogamos uma partida cada. E por isso eu gostei muito”.

Juliana: Hoje fomos a usp jogar bocha! Foi muito legal, apesar que eu não fiz nem um ponto (risos). Mas pelo que eu saiba os jogos e esportes para as crianças não importa ganhar importa se divertir. Amo esportes!”.

Mikaila: “Hoje fui na USP e lá joguei bocha, e foi bem legal, as bochas são bem pesadas e pintadinhas. Mas eu achei bem legal!”.

Manuela: “Eu achei esse dia muito legal porque eu ganhei e eu fiquei bem contente e também gostei muito legal a grande cancha de BOCHA”.

Dagoberto: “Eu achei legal e interessante eu e o Justin Bieber ganhamos de 4x0 do Dragão do Inferno e do Peter também eu achei interessante”.

Justin Bieber: “Eu achei o jogo de Bocha o mei time ganhou de 4 a 0 eu chei legal só quero ver na próxima vez vai ser legal”.

Ricardo: “ Eu achei muito bom jogar Bocha no nosso passeio de hoje o mais importante foram as regras. Foi muito legal ver todos os troféus que tinha lá”.

Miranda: “O passeio foi muito legal, todo mundo jogo e se divertiram muito. Os professores jogaram tiramos fotos e caminhamos muito”.

Nios: “Eu gostei muito a nossa classe foi na fren nois paramos na praça da quinze para esperar o dono dela chegar quando ele chegou e nos jogamos bocha e ele me enchenou a jogar”.

Sabrina: “eu achei muito legal e todos participaro e achei muito engrasdo”.

Joel: “Quando saímos foi legal a caminhada que fizemos, por que andamos muito. Quando chegamos fomos para uma cancha para jogar Bocha e foi muito bom. Primeiro vimos o campeão fazer uma demonstração para a gente aprender a jogar, depois nós fomos jogar. Foi bem legal jogar bocha as bolas eram bem pesadas e o bolim era de aço e não era tão pesado. Também vimos umas varetas para ver a distância das Bochas. E eu e um amigo ganhamos por um centímetro e foi muito legal jogar bem legal depois voltamos para escola” (17-C).

Josué entregou sua folha em branco.

Apêndice 2: Carta aos pais, mães ou responsáveis

Nome da criança: _____

Aos pais, mães ou responsáveis,

Eu Clayton da Silva Carmo aluno de mestrado em educação da UFSCar, estou desenvolvendo uma pesquisa nas aulas de Educação Física juntamente com o Prof. Nenê. A pesquisa tem como principal objetivo compreender os processos educativos envolvidos em intervenções realizadas nas aulas de Educação Física, que pautada no diálogo entre os envolvidos na comunidade escolar (Pais, mães ou responsáveis, Discentes, Professores, etc) busca ampliar a participação de todos no processo educativo, e, por meio de um consenso do coletivo, selecionar temas de estudo e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma em questão, com intuito de promover situações educativas significativas com participação igualitária, além do estreitamento da relação família-escola.

Para tanto, pedimos colaboração com sugestões de temáticas que acreditem ser importantes para serem estudadas com as crianças nas aulas de Educação Física. Eventualmente comentários ou situações em casa podem despertar temas relevantes, porém muitas vezes estas não são percebidas na escola e acabam por não serem desenvolvidas em aulas. Acreditamos que é possível realizar um trabalho articulado entre professores, crianças e responsáveis abordando temas que sejam significativos para todas as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Gostaríamos que contribuíssem com a pesquisa sugerindo temas para estudo respondendo as seguintes questões:

- Em sua opinião de pai, mãe ou responsável que tema/assunto é importante para as crianças aprenderem na escola?
- Como as aulas de Educação Física podem contribuir para que isto aconteça?

Por favor, responda no verso desta folha.

Dúvidas sobre a pesquisa podem ser esclarecidas pelo tel.: (16) 9113 2111 (Clayton)

Apêndice 3: Modelo dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

A) Modelo para funcionárias/os



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
 Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
 CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
 e-mail: secpgge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sob o título “Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na Educação Física Escolar”. Você foi convidado a participar por fazer parte do quadro de funcionários da Escola Estadual Coronel Paulino Carlos e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa, poderá desistir de participar, retirando seu consentimento, sendo que, sua recusa, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos em intervenções realizadas na perspectiva da Motricidade Dialógica junto ao componente curricular Educação Física, que pautada no diálogo entre os envolvidos na comunidade escolar (Pais, mães ou responsáveis, Discentes, Professores, etc) busca ampliar a participação de todos no processo educativo, e, por meio de um consenso do coletivo, selecionar temas de estudo e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma em questão, com vistas promover situações educativas significativas com participação igualitária, além do estreitamento da relação família-escola. Sua participação neste estudo consistirá em autorizar a utilização dos registros das observações produzidos pelo pesquisador em diários de campo, onde serão anotados pontos de sua conversa com o pesquisador realizando sugestões de temas para serem estudados com alunos do 4º ano. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, possibilitando a divulgação dos resultados desta pesquisa em congressos, palestras, artigos e outros eventos científicos. Os riscos com sua participação são de eventuais constrangimentos durante conversas como o pesquisador/professor, porém todos os cuidados estão sendo tomados para que estas situações sejam evitadas. Salientamos que poderá haver benefícios para de desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico trazendo, subsídios a discussões na área de educação física e da educação em geral, inclusive aprimorando processos de ensino e aprendizagem no sentido de contribuir desenvolvimento de uma práxis pedagógica em Educação Física e correlatos que possibilite às crianças uma maior participação e conseqüentemente uma melhor significação das atividades por elas realizadas em aula. Salientamos que não haverá qualquer despesa com sua participação e que o nome de todos os participantes e da instituição serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou até a conclusão do mesmo.

 Clayton da Silva Carmo

(RG: 32.828.702-7 / CPF: 295.991.638-77/ Tel.: (16) 9113-2111)

Aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM. 235 – Caixa Postal 676 – CEP. 13.565-905 – São Carlos- SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

 Ass. do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____).

B) Modelo para pais, mães ou responsável legal

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sob o título “Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na Educação Física Escolar”. Você foi convidado a participar por ser pai, mãe ou responsável legal de estudante da turma do 4ºano A do ensino fundamental da Escola Estadual Coronel Paulino Carlos e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa, poderá desistir de participar, retirando seu consentimento, sendo que, sua recusa, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos em intervenções realizadas na perspectiva da Motricidade Dialógica junto ao componente curricular Educação Física, que pautada no diálogo entre os envolvidos na comunidade escolar (Pais, mães ou responsáveis, Discentes, Professores, etc) busca ampliar a participação de todos no processo educativo, e, por meio de um consenso do coletivo, selecionar temas de estudo e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma em questão, com vistas promover situações educativas significativas com participação igualitária, além do estreitamento da relação família-escola. Sua participação neste estudo consistirá em autorizar a utilização dos registros das observações produzidas pelo pesquisador, tais como: fotos, filmagens, registros das observações em diários de campo, produzidos pelo pesquisador durante a reunião de pais e mestres da escola bem como durante outros contatos entre você e o pesquisador/professor. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, possibilitando a divulgação dos resultados desta pesquisa em congressos, palestras e outros eventos científicos. Os riscos com a participação é de um possível constrangimento durante as conversas com o professor/pesquisador, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los. Salientamos que poderá haver benefícios para de desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico trazendo, subsídios a discussões na área de educação física e da educação em geral, inclusive aprimorando processos de ensino e aprendizagem no sentido de contribuir desenvolvimento de uma práxis pedagógica em Educação Física e correlatos que possibilite às crianças uma maior participação e consequentemente uma melhor significação das atividades por elas realizadas em aula. Salientamos que não haverá qualquer despesa com sua participação e que o nome de todos os participantes e da instituição serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou até a conclusão do mesmo.

Clayton da Silva Carmo

(RG: 32.828.702-7 / CPF: 295.991.638-77/ Tel.: (16) 9113-2111)

Aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM. 235 – Caixa Postal 676 – CEP. 13.565-905 – São Carlos- SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Ass. do Sujeito da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____).

C) Modelo para educandos/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

e-mail: secpge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu/a filho/a _____, esta sendo convidado/a a participar da pesquisa sob o título “Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na Educação Física Escolar”. Ele/a esta sendo convidado/a a participar por fazer parte da turma do 4ºano A do ensino fundamental da Escola Estadual Coronel Paulino Carlos e a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa, você poderá cancelar a participação de seu/a filho/a, retirando seu consentimento, sendo que, sua recusa, não trará nenhum prejuízo na relação de seu filho/a com o pesquisador, professor ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos em intervenções realizadas na perspectiva da Motricidade Dialógica junto ao componente curricular Educação Física, que pautada no diálogo entre os envolvidos na comunidade escolar (Pais, mães ou responsáveis, Discentes, Professores, etc) busca ampliar a participação de todos no processo educativo, e, por meio de um consenso do coletivo, selecionar temas de estudo e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma em questão, com vistas promover situações educativas significativas com participação igualitária, além do estreitamento da relação família-escola. A participação de seu filho/a neste estudo consistirá em autorizar a utilização dos registros das observações produzidas pelo pesquisador durante as aulas de educação física, tais como: fotos, filmagens, registros das observações em diários de campo, bem como os próprios registros produzidos em quanto aluno da turma, tais como desenhos, produções de textos, etc. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, possibilitando a divulgação dos resultados desta pesquisa em congressos, palestras e outros eventos científicos. Os riscos com a participação das crianças são os mesmos de uma aula regular de Educação Física como eventual escorregão, queda, entorse que pode ocorrer no decorrer das atividades, jogos e brincadeiras ou mesmo constrangimento de ser observado pelo professor/pesquisador, mas todos os cuidados estão sendo tomados para evitá-los. Salientamos que poderá haver benefícios para de desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico trazendo, subsídios a discussões na área de educação física e da educação em geral, inclusive aprimorando processos de ensino e aprendizagem no sentido de contribuir desenvolvimento de uma práxis pedagógica em Educação Física e correlatos que possibilite às crianças uma maior participação e consequentemente uma melhor significação das atividades por elas realizadas em aula. Salientamos que não haverá qualquer despesa com sua participação e que o nome de todos os participantes e da instituição serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou até a conclusão do mesmo.

 Clayton da Silva Carmo

(RG: 32.828.702-7 / CPF: 295.991.638-77/ Tel.: (16) 9113-2111)

Aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM. 235 – Caixa Postal 676 – CEP. 13.565-905 – São Carlos- SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

 Ass. do Pai, Mãe ou Responsável legal pelo Sujeito da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____).

(Pois o sujeito da pesquisa é menor de idade)

Apêndice 4: Entrevistas centradas no problema

A) Entrevista com educandos/as

Data: 21/03/2012

Hora de início: 8:30

Tempo de gravação: 1:05:00

Pesquisador: Aquele ali é o professor Sérgio.

Sérgio: oi.

Pesquisador: Ele também é professor de Educação Física e ele dá aulas lá na federal onde eu estudo. Hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre as coisas que aconteceram nas aulas, certo? Quem quiser aqui tem bolo, suco bolacha.

Obs: As crianças se servem das bolachas e sucos que estavam na mesa.

Pesquisador: Dessa parte vocês gostaram, né?

Crianças: riem

Fabian: Vai derrubar ai o Nios! Eu tô vendo acontecer isso

Nios: Vai acontecer com você!

Pesquisador: vocês lembram quando eu comecei a vir aqui na escola?

Crianças: sim.

Pesquisador: Eu vim duas vezes na escola. Eu e a gente fez uma atividade, e... Com as atividades indígenas e eu vim para fazer esta pesquisa que eu estou fazendo agora. Então vocês lembram da segunda vez que eu vim quando que começou isso ai?

Obs: As crianças ficaram em silêncio.

Pesquisador: Lembram? O que a gente fez?

Fabian: A gente sentou para conversar, não foi?

Mikaila: É teve, depois disso que a gente sentou para conversar, o professor (eu) pediu pra gente escolher um apelido.

Pesquisador: É ta certo. Então, a partir deste dia que a gente conversou, foi o dia que a gente começou a fazer as atividades dessa pesquisa que a gente vai conversar hoje. É por que quando eu estava conversando com as outras crianças e eles começaram a lembrar das outras coisas que a gente tinha feito, e aquilo lá foi uma outra atividade. Então é a partir desta que a gente vai conversar. Ai eu gostaria de saber de vocês, e cada um pode falar um pouquinho, um de cada vez, por favor, é Quais lembranças vocês tem das atividades que a gente fez, dessas aulas. A Fabian já começou com uma das lembranças ai. Ela já lembrou de quando começou as atividades.

Fabian: Então eu já tô livre.

Pesquisador: “Tô livre” (risos).

Nios: Livre pra come (risos).

Pesquisador: quem quer falar primeiro?

Obs: As crianças ficam em silêncio por algum tempo.

Yuri: Tem muito tempo...

Cristiano Ronaldo: Pode ser jogo também que a gente jogou?

Pesquisador: É das coisas que a gente fez.

Yuri: Ah! Então tem um monte.

Mikaila: Teve as atividades indígenas que a gente fez.

Pesquisador: Então, a partir das outras atividades. A partir do dia que a gente sentou para conversar, lembra?

Fabian: O professor [eu] falou assim que era pra gente criar uma brincadeira e depois mostrar pra você.

Mikaila: A gente fez aquela brincadeira que ficava as arvores e ai...

Fabian: ... e ai vinha os caçadores dos indianos [índios].

Criistiano Ronaldo: A gente jogou aquela brincadeira da tampinha que nos batia.

Pesquisador: O Cristiano Ronaldo já lembrou das tampinhas. O que mais que vocês lembram?

Obs: As crianças ficam em silêncio por algum tempo.

Joel: Como é aquela brincadeira que nós inventamos? Que ficava uma fileira assim e a gente tinha que correr para pegar a tampinha e traze de volta quem pegasse. Tinha que pegar de um lado e passa por outro.

Pesquisador: O que mais vocês lembram?

Yuri: A Bocha

Obs: As crianças ficam em silêncio por algum tempo.

Pesquisador: Eu vim tantas vezes aqui e vocês só lembram isso? Tudo bem (risos).

Crianças: (risos)

Pesquisador: Dessas coisas que vocês lembram, que vocês fizeram, o que vocês gostaram de fazer?

Mikaila: Das atividades indígenas.

Pesquisador: Não, das outras atividades. A partir do momento que a gente conversou. A Fabian lembrou aqui que a gente conversou. Então é a partir desse momento. A gente conversou pra que? Vocês lembram?

Cristiano Ronaldo: A gente assistiu aquele negócio do vôlei, do time.

Fabian: A gente conversou pra inventar o apelido. Que a gente ia levar o papel pra casa pra mãe assinar [TCLE].

Pesquisador: E que mais a gente conversou?

Fabian: Ih, agora deu branco!

Mikaila: Que a gente ia falar sobre algumas brincadeiras, sei lá, que depois a gente assistiu o filme.

Pesquisador: Isso, que a gente estava escolhendo essas atividades. Ai, depois que a gente fez essa conversa, uma das atividades foi a que vocês comentaram agora a Bocha. Quem que falou que gostou da bocha?

Mikaila: O Yuri.

Pesquisador: Porque você gostou da bocha Yuri?

Yuri: Por que tem que jogar a bola.

Obs: As crianças gargalham.

Pesquisador: Yuri você gostou da bocha porque?

Yuri: Porque é um esporte novo que eu não conhecia.

Pesquisador: Quem mais gostou da bocha?

Cristiano Ronaldo: Eu não gostei da bocha.

Pesquisador: Por que você não gostou?

Cristiano Ronaldo: Porque quando eu jogava a bola não tinha graça nenhuma, era melhor Badminton (d).

Fabian: Quando o pai do Nios veio explicar a bocha.

Pesquisador: você gostou dessa atividade?

Fabian: Sim.

Pesquisador: Por que você gostou?

Fabian: Porque na hora que você jogava a bola, é... a bolinha tinha que para do lado da outra bola para você marcar um ponto para o seu grupo. E depois você jogava e dava a bola pro seu outro parceiro que só era duas pessoas. É por isso.

Pesquisador: Quem mais?

Joel: Eu gostei de, quando tinha que jogar a bola e deixar a bola mais perto da bolinha. E precisava de uma boa mira, né? A bola era grande. A bola corria bem rápido. E na hora também, que eu tava jogando, a bola ficou um centímetro de diferença.

Pesquisador: quem mais falou que gostou da bocha?

Obs: Outras crianças levantaram a mão.

Mikaila: Eu gostei da bocha por que eu achei um esporte diferente, eu não conhecia.

Cristiano Ronaldo: O Badminton também eu não conhecia.

Pesquisador: E você Amanda, porque gostou da bocha?

Amanda: Por que nuca tinha visto e nuca tinha jogado. Ai tinha que ter muita prática.

Pesquisador: E vocês tinham prática para jogar bocha?

Crianças: Mais ou menos, Não.

Pesquisador: Mesmo assim vocês gostaram?

Obs: Confirmaram fazendo sim com a cabeça.

Pesquisador: Alguém mais lembra de outra coisa que gostou?

Joel: Legal foi quando a gente jogou Badminton.

Pesquisador: Vocês jogaram Badminton?

Joel: É que você tinha que rebater bem forte, mesmo assim ela não ia.

Pesquisador: Essa daí vocês fizeram com o professor Nenê agora? Esse ano?

Crianças: Sim

Pesquisador: vocês também não conheciam essa?

Crianças: não.

Pesquisador: dessas coisas que a gente fez, é teve alguma atividade que vocês não gostaram?

Miranda: Nada

Nios: Foi tudo ótimo.

Yuri: Foi tudo legal.

Obs: Silêncio das crianças.

Fabian: Mais ou menos.

Cristiano Ronaldo: Da bocha.

Pesquisador: teve a bocha que você não gostou, mais teve alguma outra coisa?

Obs: silêncio entre as crianças.

Pesquisador: Alguma coisa que aconteceu na sala que vocês não gostaram?

Fabian: Na sala?!

Pesquisador: Não necessariamente o que foi feito. É que as vezes na aula acontecem coisas que a gente não gosta.

Cristiano Ronaldo: Dentro da sala?!

Fabian: Tinham muitas pessoas que ficavam com raiva que elas queriam falar e as outras entravam na frente.

Pesquisador: Então tinham pessoas que não gostavam disso?

Fabia: É.

Pesquisador: E você era uma dessas pessoas que não gostava?

Fabian: Não.

Pesquisador: Outras pessoas que você ficou sabendo?

Obs: Fabian ficou em silêncio e apenas respondeu um sim com a cabeça.

Pesquisador: Que mais teve?

Miranda: Aquela apresentação de índio, dos dois índios.

Pesquisador: Você não gostou?

Miranda: Eu gostei!

Pesquisador: Agora lembra que para fazer as atividades a gente sempre dividia.

Crianças: ...em grupos.

Pesquisador: Como era essa divisão dos grupos?

Crianças: Era bem complicada, muito. (risos).

Pesquisador: Era complicada?

Mikaila: Era bagunçada pra caramba por....

Fabian: Porque algumas pessoas...

Pesquisador: Fabian vamos esperar a Mikaila terminar.

Mikaila: As vezes o professor [eu] pedia pra gente organizar, ai a gente ia organizar e falava pra pessoa fazer uma coisa pra ficar mais fácil de organizar e a pessoa não fazia.

Cristiano Ronaldo: Tinha que ter menino e menina no grupo.

Pesquisador: E o que tem isso? Isso era um problema?

Cristiano Ronaldo: Não.

Pesquisador: Mais é difícil organizar assim?

Cristiano Ronaldo: Quando tem muita criança sim.

Pesquisador: Mais por ser menino e menina ou por ter muita criança?

Cristiano Ronaldo: Um exemplo, tem vinte menino e dez menina, ai fica difícil pra separar.

Pesquisador: Fala Fabian.

Fabian: É porque... ai! Eu esqueci. Ah, lembrei! É porque a Mikaila, a Yasmim pegava todas as pessoas boas e a gente ficava, tipo, com o Endo e algumas pessoas ficava brava sentava no banco e não jogava mais.

Pesquisador: Quando você fala que ela pegava as pessoas boas, boas como?

Fabian: O Ricardo, o Joel...

Pesquisador: quando você fala boa, você fala que jogam bem?

Fabian: É.

Cristiano Ronaldo: E deixam as pessoas ruins.

Mikaila: Mas as vezes o professor mesmo fazia isso. Mas tem pessoas que eles também tem medo da bola. A pessoa taca eles fica aonde tem um monte de gente...

Nios: Eu.

Mikaila: É não sei (risos). Eles ficam aonde tem um monte de gente, ai vai ser fácil de ele ser queimado, por que a pessoa não vai tacar onde tem uma pessoa só.

Cristiano Ronaldo: E tem varias gente que só fica conversando e num, e quer jogar mas não vai atrás da bola pra tentar pegar pra arremessar.

Pesquisador: Mais qual que é o problema de ter pessoas que tem medo da bola no time?

Mikaila: Ah, não sei! Porque assim, a pessoa tem medo da bola e toda vez... as vezes ela ta conversando com amigo e não vê a bola e... é queimada, ela nunca pega a bola.

Joel: Ai ela vai reclamar com o professor.

Mikaila: É!

Fabian: Ai a pessoa fica com raiva e senta no banco. Não faz a lição.

Pesquisador: Mas vocês acham que, tipo, o fato de ter pessoas que tem medo da bola deixa difícil de separar os times?

Mikaila: Não, na hora de separa os times não, mas na hora de jogar.

Pesquisador: É porque a Fabian falou do... que pegam as pessoas boas num time e ai as outras pessoas ficam sem time. Não foi isso?

Mikaila: Mas, as vezes acontece isso e não é nem a gente que separa os times é o professor.

Cristiano Ronaldo: É mais a maioria é vocês, né?

Pesquisador: A Fabian falou aqui das pessoas boas. A pessoa que tem medo da bola é uma das pessoas consideradas boas para entrar no timo ou não?

Fabian: Mais ou menos.

Cristiano Ronaldo: Porque se ela fosse boa... um exemplo, todo mundo queria escolher ela. Um exemplo, o professor deixava nós escolher o time. Ai um exemplo, escolhia eu e a Mikaila, ai eu... tem pessoas que é amigo e tem que escolher pessoas boas pra ganhar do outro time né? E só escolhe o amigo e fica conversando, não corre atrás da bola, num faz nada, só fica conversando.

Miranda: É mas quando a gente ta no cemitério as pessoas não deixam a gente pegar a bola.

Mikaila: Mas as vezes a pessoa ta no cemitério e ela nem corre atrás da bola e depois ela vai reclamar com o professor que as pessoas que tão lá no cemitério, tipo, quando tá o Ricardo e Joel eles correm mó rapidão para pegar a bola e as outras pessoas correm...

Fabian: É, e até colocam o pé na frente.

Mikaila:correm mais devagar, ai elas querem pegar a bola. Ai ele reclamam com o professor que a gente não deixa eles pegar a bola. Mas as vezes a gente até dá a bola pra pessoa. As vezes ta eu e o Joel lá e eu falo: Joel da próxima vez que você pegar você deixa eu jogar? As vezes se u pego eu dou pra ele ou do ainda pro Ricardo.

Joel: A gente passa.

Miranda: E quando a pessoa vai queimada, as pessoas do seu time briga.

Cristiano Ronaldo: É quando é..

Miranda: É quando a pessoa erra...

Cristiano Ronaldo: Todo mundo faz isso, até quem não fala faz isso. Todo mundo reclama.

Nios: Tem gente que quer ser queimado só pra ficar conversando.

Mikaila: É só porque a pessoa assim, tipo, a pessoa que joga bem foi tentar pegar a bola e a pessoa que não joga muito bem conseguiu pegar a bola, ai ela joga e todo mundo fica brigando com ela.

Pesquisador: Isso acontece sempre? Vocês falaram que todo mundo faz isso?

Cristiano Ronaldo: Todo mundo faz isso, todo mundo erra um dia, todo mundo.

Pesquisador: Mas e de reclamar com quem errou acontece sempre?

Cristiano Ronaldo: Acontece, pode ser quem for acontece.

Pesquisador: E o que vocês acham disso?

Cristiano Ronaldo: Porque si... si ninguém, si...que nem no futebol se bater o pênalti nunca erra né? Tem que errar pra aprender.

Pesquisador: Tem que errar pra aprender?

Cristiano Ronaldo: É

Miranda: todo mundo erra.

Mikaila: quando tá errando tá aprendendo.

Pesquisador: Amanda você que esta quietinha, o que você acha dessa história?

Obs: Amanda permanece em silêncio.

Pesquisador: Fala pra mim Amanda o que você acha disso que eles falavam. Você percebeu alguma coisa ou não.

Mikaila: A Amanda é uma das pessoas que nunca pega a bola (risos).

Cristiano Ronaldo: É.

Pesquisador: Nunca pega a bola?

Obs: Amanda confirma com um movimento de cabeça.

Mikaila: Ela só pega quando ela é queimada.

Nios: E olha lá!

Mikaila: Ou quando alguém da abola pra ela.

Cristiano Ronaldo: Né? Miranda, mais pelo menos ela corre atrás da bola. Tem gente que nem corre.

Fabian: Tem gente que senta no chão e fica.

Obs: Algumas crianças riem.

Mikaila: É, encosta, senta lá no banco ou então as vezes o professor vai lá e fala assim: você não joga a bola, e então coloca você pra fora.

Pesquisador: Esses conflitos que apareceram pra separar os times, vocês acham que tem haver com estas coisas ai então?

Crianças: tem.

Pesquisador: E quando o professor separa o time? É diferente?

Mikaila: Não as vezes ele mesmo coloca as pessoas boas num time só e as ruins no outro, ou as vezes ele da uma misturadinha assim, mais bem pouco. Não colocam as meninas onde tem as pessoas boas, mas mesmo assim quando alguém erra a pessoa ainda fica brava, ou então, ela não consegue pegar a bola mesmo que alguém de a bola pra ela. As vezes ela fala que não.

Pesquisador: Mas o... quando vai fazer os times, quando o professor faz o time, quando ele divide. É diferente de quando vocês dividem os times como aconteceu?

Mikaila: As vezes, que nem... a Fabian falou que eu pego as pessoas pro meu time só e deixo as ruins pro outro. Ontem, a gente teve educação física e eu não dividi assim. Eu peguei... tava todo mundo sentado lá no banco... ai dois meninos, os primeiros dois meninos ia prum time; as primeiras duas meninas ia pro mesmo time, depois a mesma coisa pro outro.

Pesquisador: quem dividiu assim? Você?

Mikaila: Que eu que tinha inventado... Que o professor pediu pra gente inventar uma queimada. Eu inventei ai ele falou pra mim dividir os times.

Pesquisador: Ai você dividiu assim.

Mikaila: Eu dividi assim. Não foi que nem a Fabian falou que eu dividi só os bons.

Cristiano Ronaldo: É mas só tem vez...

Fabian: Mas tem vez que é assim.

Cristiano Ronaldo: Tem vez que é assim, mas tem vez que eles faz time forte.

Nios: Professor! Eles não passam a bola para as pessoas ruins, pra jogar.

Pesquisador: Quem que não passa a bola para as pessoas ruins?

Nios: Os jogadores.

Fabian, Nios: O Ricardo, o Joel.

Mirada: O Joel corre atrás da bola e ele não passa.

Cristiano Ronaldo: Você não corre atrás da bola, o que você quer?

Cristiano Ronaldo: Você corre atrás da bola?

Nios: Corro!... é... Não! Só gosto de desviar.

Mikaila: Mas as vezes professor, não adianta nada assim, a pessoa boa sempre ir lá pegar a bola e a pessoa ruim não ir. E mesmo assim ela querem que a pessoa boa ir lá e dar a bola pra ela.

Pesquisador: Nios, as pessoas ruins passam a bola para as outras pessoas?

Nios: Não, as boas não passam as bolas pras ruins.

Pesquisador: Mas as ruins passam as bolas pras ruins?

Nios: É.

Pesquisador: passam?

Mikaila: Mas as vezes as ruins, elas ficam esperando lá assim [demonstra com os braços cruzados] a bola chegar nelas. E nem vão correr atrás da bola. Mas que nem, quando a pessoa boa vê que a pessoa ruim ta tentando correr atrás da bola ela até dá.

Pesquisador: A Fabian falou que quando separou os times lá, ai teve esses problemas que vocês falaram de escolher um e não escolher outro, e a pessoa que não era escolhida no começo ficava chateada e ia sentar. Não foi Fabian.

Cristiano Ronaldo: O certo professor é...

Mikaila: Mais o professor, a maioria das vezes que a gente ia jogar a Sabrina ela nunca jogava só por causa que alguma amiguinha dela não tava no time dela.

Fabian: Eu!

Miranda: E eu também!

Pesquisador: Fala pra mim uma coisa. Quando o professor divide o time tem esses problemas?

Nios, Miranda e Fabian: não.

Mikaila: As vezes tem.

Pesquisador: As vezes tem?

Miranda: Mais pouco.

Pesquisador: mas normalmente não tem tanta briga?

Crianças: Não

Cristiano Ronaldo: Tem vez que o... o.... tem gente que escolhe o time até fala assim, pro Sonic II, o Nios e o Lucas nunca fica junto, porque eles fica conversando.

Nios: Só que agora nós pode ficar de novo!

Mikaila: Não é não o professor [Nenê] ta falando que vocês não podem ficar juntos.

Nios: Mais na educação física passada eu sentei junto com o Sonic II e ele não falou nada.

Cristiano Ronaldo: Porque professor, ele só quer ficar conversando e fica falando de Pokemon, não presta atenção na aula e tem vez que o professor fala: o que que nos tava falando. Ai eles ta conversando e não presta atenção e não sabe do nois tamo falando.

Nios: Ah! E você não, né? E você não, né?

Fabian: Foi assim, o Nios e o Dagoberto...

Nios: Ah! Sai oh!

Fabian: ...Não fizeram lição nessa terça. O Dagoberto ficou sentado e o professor [Nenê] falou assim que não era pro Sonic II e o Nios ficar juntos, e os dois ficaram. Ai um sentou no banco de lá de cima e o outro aqui na quadra. Ai o Nios ficou soltando poder pelo Sonic II, ele ficou assim... (risos da turma) ... mas ele ficou assim, um Pokémon assim, ai o Josué virou pra minha cara e falou assim: Fabian, olha o Nios fazendo gracinha com o Sonic II. Ai virei pra ele e o Sonic II (Nios ri bastante) assim [soltando poder com as mãos] ó, com a mão.

Mikaila: As vezes professor, eles querem ficar tão junto que, que nem, eu não lembro se foi semana passada ou semana retrasada, é tava o Nios e o Sonic II junto lá na, pra fazer o exercício, ai o professor [Nenê] falou era um menino e um menina, ai eu entrei no meio deles dois. Ai o Nios me xingou só porque eles queriam ficar junto. Ai eu falei assim: Mas porque vocês querem ficar tão junto? E ele falou assim: É pra bater cartinha. E eu falei: Você vai bater cartinha nas letra? (Nios gargalha).

Nios: Eu num falei isso daí não. Isso eu num to de prova.

Pesquisador: Nios o que você me diz dessas história ai?

Nios: Você sabe. (risos da turma)

Pesquisador: Você acha que, essa coisa de você conversar com o Sonic II atrapalha as outras coisas?

Nios: Algumas vezes.

Crianças: Algumas?!

Fabian: Algumas? Com certeza, várias.

Miranda: Quando eu fui pro time do Joel e da Mikaila, o Dragão do Inferno falou que ele tinha chamado primeiro... antes eles, ai eu tive que ir pro outro time.

Fabian: E o dragão do Inferno quase bateu no outro menino ontem.

Nios: E a Mikaila foi queimada cinco vezes no jogo...

Mikaila: Duas!

Pesquisador: Vocês falaram das pessoas que conversam durante o jogo, que nem o Nios conversando com o Sonic II, e vocês falam que atrapalha, mas.... Se a pessoa conversa e joga bem? Ai não tem problema entrar no time?

Mikaila: Conversar não é o problema, o problema é conversar e não prestar atenção na aula. Que nem eu e a Yasmim, a gente senta junto fica conversando, as vezes nem tem nada a ver o que a gente ta conversando com o que o professor ta falando, mas mesmo assim a gente presta atenção no que o professor ta falando.

Nios: E aquela menina da classe fica mascando chiclete na aula de Educação Física.

Mikaila: Mais o Nios ele conversa e vai para o mundo do Pokémon, ai o professor percebe que ele não tá prestando atenção e...

Nios: ...que eu num to na Educação Física.

Cristiano Ronaldo: ...e pergunta assim: do que nós tamo falando? Ai ele fala...é abaixa a cabeça e não fala nada.

Cristiano Ronaldo e Fabian: Igual a Sabrina.

Nios: E a Miranda! Não, não, é Sabrina, é verdade.

Miranda: Eu acho que a gente tirou fotos quando a gente tava escolhendo nossos apelidos.

Pesquisador: Sim, tirou fotos. O Cristiano Ronaldo falou que quando esta separando os times, também tem pessoas que escolhem os amigos?

Mikaila: Mais as vezes a gente... quem tá separando o time, as vezes o professor, as vezes é a gente ou até o professor mesmo, nem escolhe pra ficar junto os amigos, por que senão vai ficar conversando no meio do jogo e não presta atenção.

Nios: É, não é só eu que não posso ficar junto com o Sonic II e o Lucas, o Lucas e Sonic II também não pode ficar junto.

Mikaila: Vocês três não podem ficar junto!

Fabian: Eu e a Sabrina não pode ficar junto.

Pesquisador: Porque vocês não podem ficar juntas?

Fabian: Por que a gente fica conversando.

Cristiano Ronaldo: O certo era todos os amigos enturmar com os outros. Um exemplo, a Mikaila fica com a turma dela, o Joel fica com a turma dele e a Miranda fica com a turma dela. E eles não quer conversar com os outros.

Mikaila: Mas só que a gente até conversa, eu e a Yasmin.

Cristiano Ronaldo: Não, eu sei disso. Um exemplo, no time tá...

Mikaila: Eles três lá [Nios, Sonic II, Lucas] não tem nem como se enturmar no meio.

Cristiano Ronaldo: Não tem mesmo!

Mikaila: Entrar no mundo do Pokémon eu não consigo!

Nios: Mais sempre quando é queimada ou eu e o Sonic II entra junto ou eu e o Lucas.

Mikaila: É né, por que não tem como. Ou então um senta, né?

Pesquisador: Você estava falando aqui que o certo era todo mundo se enturmar?

Obs: Varias crianças começam falar ao mesmo tempo.

Pesquisador: Deixa o Cristiano Ronaldo terminar depois vocês continuam.

Cristiano Ronaldo: O certo era um conversar mais com o outro, por que nem todos conversa com o outro, nem todos conversa com o outro, por isso que o certo era se enturmar, conversar mais.

Pesquisador: Conversar mais todo mundo com todo mundo, você ta falando?

Cristiano Ronaldo: É!

Mikaila: Isso! Por que as vezes fica fazendo panelinha, tipo assim, eu fico com a Yasmin. Quando a Juliana tava na escola ficava eu a Yasmin e ela. O Joel fica ele o Caetano e o Ricardo. A Amanda fica, na maioria das vezes, sozinha ou com a Marcia. O Yuri fica lá com eles também, o Nios fica com os pokemons.

Fabian: A Miranda fica com a Kananda.

Nios: Deixa eu falar. Professor, um dia eu e o Sonic II ficamos tão junto que nós se ferramos, por que nós tava de um lado perto de ser queimado lá, e quase que nós é queimado.

Mikaila: É por isso que vocês tem que ficar separado.

Cristiano Ronaldo: Eles não correm atrás da bola. O professor pode fazer a briga que for, eles não correm.

Nios: É mais naquela vez eu nós foi quase o último a ser queimado.

Mikaila: Só se o professor pagar. E olha lá ainda! (risos de Nios)

Pesquisador: O Cristiano Ronaldo falou essa coisa que precisava se enturmar, todo mundo falar com todo mundo pra melhorar isso aí. Mas você acha difícil todo mundo falar com todo mundo, se enturmar?

Cristiano Ronaldo: A é um pouco difícil professor.

Pesquisador: O que pode acontecer para as pessoas se enturmar? O que pode ser feito?

Cristiano Ronaldo: Os amigos que tem mais próximos fica... Um exemplo, um time de quatro. Tem menino e menina e... Um exemplo, a melhor amiga dela é a Yasmin, e em vez de ficar no time dela não, vai pra outro time pra se enturmar com as outras que ela não conhece direito.

Mikaila: Mais, por exemplo, na última queimada, sem ser aquela lá que a gente fez terça-feira, a gente não ficou junta.

Cristiano Ronaldo: Não, eu sei disso.

Mikaila: Aquela queimada lá, do sapato, a gente não ficou junta. Mesmo assim... que nem, se o Nios fica com o Sonic II num time e o Lucas fica no outro ele taca em todo mundo menos no Lucas. Ai não pode ser assim, tem que tacar todo mundo em todo mundo. A Yasmin... eu tava... eu tinha pegado a bola no chão, a Yasmin tava na minha frente conversando com Dragão do Inferno e eu tacho, eu podia ter tchado no Dragão do Inferno, ai eu taquei na Yasmin.

Nios: É mais você que o Sonic II não tacou nemim naquele dia que tinha que tirar o tênis. Ai eu falei pro Sonic II tacar nemim. Taca nemim pra mim tirar o tênis e ai ele tacou na minha cabeça

Fabian: E também, a Mikaila quase nem ta falando com a Yasmim.

Mikaila: Ah, isso ai é outra coisa!

Pesquisador: Mais o que precisava fazer para as pessoas se enturmarem na sala?

Nios: Conversar

Mikaila: Ah, ficar mais todo muno no meio de todo mundo.

Cristiano Ronaldo: Tinha que tá as melhores amigas da Mikaila sentar num canto e a pior amiga da Mikaila sentar do lado, pra tentar conversar. E o Nios ficar num canto e o Sonic II ficar no outro.

Nios: E o Lucas fica ni qual?

Mikaila: Óh, a quadra são quatro cantos, uma ai, um aqui e o outro lá no meio.

Nios: tem veis que é chato, tem vez que eu fico sizinho.

Pesquisador: Mas você acha que separar os amigos é o suficiente pra enturmar o resto das pessoas?

Mikaila: É por que assim, tipo, se ele só fosse ele e o Sonic II, ele sempre ficasse no time contrario do Sonic II. Então ele ia conversar mais com as outras pessoas que com o Sonic II, por que na sala a professora num deixa conversar muito. E na aula da Educação Física é a aula que a gente conversa mais, não é?

Cristiano Ronaldo: É e deixar pra conversa no recreio.

Nios: É por que nois forma dupla eu e o Sonic II.

Mikaila: Ai se eles ficssem um aqui e o outro ali, ia ser mais fácil.

Pesquisador: Miranda o que você acha disso?

Nios: Vai Miranda Globo Repórter!

Miranda: Verdade que...

Pesquisador: O que que é verdade?

Obs: Miranda não responde.

Mikaila: As vezes a gente podia até combinar, tipo assim, é... um dia alguém trazer alguma coisa assim, tipo, ela trazia o Uno, ai fazia todo mundo uma rodinha, sabe na... tem a cantina... sei lá.

Pesquisador: Uno é o jogo de baralho?

Mikaila: É

Cristiano Ronaldo: Jogar truco...

Fabian: Eu tenho o Uno da Barbie.

Nios: Eu tenho o Uno do Bem 10.

Mikaila: Quem sabe, fazia uma rodinha lá e ficava todo mundo jogando? Sei lá!

Cristiano Ronaldo: Chamar as pessoas...

Mikaila: Que nem, quando eu trazia Uno teve uma vez que eu deixei o Josué jogar, ai na outra eu não deixei ele e deixei o Cristiano Ronaldo.

Cristiano Ronaldo: e não chamar sempre só os amigos, chamar... Um exemplo...

Mikaila: Soletando nos jogava no meio da aula. (risos)

Pesquisador: No meio da aula? Que aula?

Crianças: Da professora.

Pesquisador: Sem ela saber?

Fabian: hã hã! (risos)

Mikaila: Assim, a gente fazia a lição, a gente acabava, não tinha nada pra fazer, ai o Ricardo sentava atrás de mim, a gente virava, a Yasmin sentava do meu lado, ai jogava.

Fabian: Com a professora do ano passado né?

Pesquisador: Mais o Cristiano Ronaldo tinha falado que as pessoas escolhem nos times os amigos, não foi Cristiano Ronaldo?

Cristiano Ronaldo: Foi.

Pesquisador: Por que eles gostam de estar com os amigos, imagino.

Crianças: Lógico, hã hã.

Pesquisador: E como fica essa coisa de ficar amigo das outras pessoas que não são amigos? Você vai ter que não ficar com seu amigo por algum tempo, como é que faz pra dividir times desse jeito sem ter problema?

Mikaila: Assim, o professor sabe que o Nios é assim com o Sonic II e com o Lucas. Ai colocar o... tipo assim, hoje o Nios aprontou, ai fica o Sonic II aqui e o Lucas ali. Ai as pessoas que são mais assim... sabe fazer... consegue fazer... amigos mais rápidos ir lá e puxar assunto, sei lá!

Pesquisador: Mais ai é o professor que tem que separar os times?

Nios: Ainda bem que não.

Cristiano Ronaldo: Não precisa, cada um tem sua responsabilidade de tentar conhecer os outros.

Mikaila: O professor teria que separa o time por que si... a gente separa o time as vezes... as vezes se a gente pede alguma coisa assim, pra ficar mais fácil de a gente dividir o time ela não faz e ai fica difícil e a gente perde quase meia hora da aula só pra fazer os times.

Nios: Professor. Era chato quando tinha que fazer impar ou par, por que sempre caia o Sonic II e o Lucas, agora que eu sou 16 ai vai cair eu o Sonic II e o Lucas.

Pesquisador: Ah, você não gostava quando separava por impar ou par por que vocês ficavam separados.

Crianças: Éh!

Mikaila: Ou as vezes o professor[Nenê] fazia assim, corintianos para um lado e o resto que não era corintiano...

Fabian: Palmeirense, são paulinos pro outro.

Pesquisador: O Cristiano estava falando... o que você ia falar? Obro o professor separa o time ou não.

Cristiano Ronaldo: Cada um tem que ter a responsabilidade de conhecer os outros, por que nem todo mundo se conhece aqui.

Pesquisador: Quantos anos vocês estudam nessa turma juntos?

Crianças: Nossa!

Fabian: Desde a primeira série.]

Cristiano Ronaldo: Eu só a dois anos.

Mikaila: Óh professor, aqui ó. Eu o Joel, o Yuri, o Nios, a Miranda, a Fabian, a Amanda, a Yasmin, o Sonic II são pessoas que na classe já vai fazer quatro anos. Mais a menina que entrou esse ano...

Miranda: A Manuela...

Fabian: A Manuela entrou na terceira.

Pesquisador: Amanda você viu? Estão a quatro anos. Você também esta a quatro anos junto?

Miranda: Tá

Mikaila: Quatro anos que ela fica assim ó... só junto. Ela não fala nada.

Pesquisador: Amanda, diga pra mim uma coisa. Quatro anos juntos, ai eles comentaram que seria interessante que todo mundo fosse amigo de todo mundo. Porque você acha que é tão difícil ser todo mundo amigo de todo mundo?

Nios: Responde!

Pesquisador: Calma! Deixe ela falar.

Nios: É que ele tem que fala, por que só assim não dá.

Pesquisador: Calma, Calma!

Amanda: Por que cada um fica separado. Cada um Forma um grupo que vai e fica separado, não fica todo mundo junto.

Mikaila: Mas, assim, o que você acha... porque que é tão difícil? O que que acontecem pra as pessoas ficarem separadas?

Fabian: Porque que cada um fica separado com seu grupo?

Amanda: Ah, por que cada um tem um assunto, daí as vezes num calha...

Mikaila: Mais ai se fizesse uma rodinha que nem eu falei, cada um pouquinho ué.

Pesquisador: Hum, cada um tem um assunto e ai eles se juntam pelo assunto?

Mikaila: Só que ai não ia dar muito certo, né? Só o Nios, o Sonic II e o Lucas só falam de Pokémon. Aí só eles conhecem.

Nios: Não é Pokémon, é o mundo do Yu-gi-oh!

Pesquisador: Quando vai la pra Educação Física, pensa só. Então cada um tem um assunto e forma seu grupo certo? E na aula de Educação Física qual que é o assunto?

Mikaila: É a Educação Física.

Pesquisador: E porque lá, que é um assunto só, que agente imagina, esses diferentes grupos que formam por assunto não formam... num consegue...

Mikaila: É por que as vezes nem todo mundo tá ouvindo e falando sobre a Educação Física.

Nios: É que nem eu, o Sonic II e o Lucas, tamo no mundo do Pokémon e do Yu-gi-oh!.

Pesquisador: Não ta falando sobre Educação Física então?

Mikaila: As vezes eu e a Yasmin, agente ta falando de outra coisa ou até mesmo assim a gente presta atenção na hora do jogo a gente consegue jogar.

Nios: Eles ficam em dois mundos, metade em cada um.

Cristiano Ronaldo: Todo mundo aqui... tem pessoas que... um exemplo lá, a Mikaila, o Joel, o Ricardo, a Yasmin eles conversam sobre bastantes assuntos, sobre a escola, sobre o que que eles vão fazer na Educação Física, se vai fazer juntos ou separados. Eles sempre conversam, não todos os assuntos.

Joel: Eu falo isso?

Cristiano Ronaldo: O que?

Joel: Eu converso isso?

Cristiano Ronaldo: Conversa.

Fabian: É se fica falando de matemática, da lição da aula...

Mikaila: As vezes a pessoa la na Educação Física Tinha começado... na hora que chega por exemplo, um outro assunto e não deu tempo de acabar e ai na Educação Física continua e não presta atenção na aula.

Pesquisador: Joel, você que tá quietinho, o que que você acha dessas histórias ai?

Joel: Sobre o que?

Nios: Joel você tá em outro mundo.

Pesquisador: Das pessoas não serem amigas de todo mundo?

Joel: Nesses quatro anos todo mundo já tem um amigo, um melhor amigo.

Mikaila: Já tem uma aliança com um só. Já teve uma... nem que fosse aquela briguinha lá sobre a matéria, mas já teve uma briguinha com o outro e então não fica muito junto.

Joel: Que nem eu, o Ricardo, a Amanda lembra que ficava com a Yasmin, com a Juliana, com você [Mikaila], com a Fabian...

Mikaila: É antes ficava... nos primeiros anos ficava eu, você[Joel], o Ricardo, o Caetano, a Amanda, a Juliana...

Pesquisador: Esse grupo que vocês falaram agora é o mesmo grupo que vocês, quando estão montando na Educação Física vocês tentam montar, juntar ou não, é diferente?

Obs: Algumas crianças começam falar juntas.

Pesquisador: Deixa o Joel falar.

Joel: Agora assim, eu não estou ficando tanto com o Ricardo no nos grupos. Separamos.

Pesquisador: Mas vocês se separam ou...?

Joel: Não.

Mikaila: É que agora eles separou, por que assim, os dois são bons na hora de jogar, eles jogam bem... Ai...

Pesquisador: Mas quem tá separando?

Mikaila: Ai na hora que o professor [Nenê] separa, o professor coloca um num time o outro no outro.

Pesquisador: Mas quando vocês montam o grupo?

Mikaila: Mas quando a gente monta... Que nem eu falei, no começo dos anos a gente ficava só nós só. A gente ficava ele[Joel], o Ricardo, o Caetano, eu, a Amanda, a Juliana e a Yasmin, a gente sempre queria tá no mesmo time. Então, tipo assim, as vezes o professor tava falando assim: você nesse, você naquele. Ai, tipo assim, ficava o Joel aqui, ai tinha uma pessoa no meio dele, ai outra pessoa que queria ficar no time dele do lado, por que ai ele ia no mesmo time por que ai era um sim um não.

Pesquisador: Hum, entendi.

Mikaila: Ai a gente fazia até isso pra ficar no mesmo time.

Pesquisador: Outra coisa que eu queria perguntar pra vocês é sobre as atividades, as tarefas que a gente tinha pra fazer em casa.

Nios: Elas foram muito legais.

Fabian: Eu num fiz até hoje.

Pesquisador: O que vocês tem pra me dizer sobre as tarefas de casa?

Mikaila: Ah, as tarefas de vez em quando é meio chato, tipo...

Pesquisador: O que que é uma tarefa chata?

Yuri: Tem que escrever muito.

Pesquisador: O que mais?

Yuri: Redação, texto.

Pesquisador: Redação e texto é chato. O que seria uma tarefa legal pra você?

Yuri: Uma coisa que não tinha que escrever muito.

Pesquisador: Da um exemplo de uma tarefa que você acha que ia ser legal?

Yuri: Hum... aquela tarefa que o professor [Nenê] pediu na semana passada. Que era pra escrever uma queimada ou copiar de algum lugar.

Pesquisador: Mas ai tinha que escrever. Não é chato se tiver que escrever?

Fabian: É, é... eu não fiz as três lição que o professor[eu] mandou do ano passado. E quando você dava uma lição e o professor dava outra e eu não fazia as duas. Ai eu chegava em casa, almoçava deitava na cama da minha vó e dormia, eu só acordava as cinco horas quando minha mãe chegava eu ia tomar banho, nem brincava e ia dormir nove horas em ponto. E nem fazia a lição.

Pesquisador: E porque que não fazia a tarefa?

Fabian: Ah, por que eu tinha preguiça, chegava em casa de vez em quando eu nem tirava a roupa e já ia na rua brincar.

Pesquisador: Você ia brincar e não fazia a tarefa?

Fabian: É, ai dava mais ou menos seis horas eu pegava o meu caderno correndo e fazia a lição da professora da classe e não fazia a de Educação Física.

Pesquisador: Porque que você fazia a da professora da classe e não fazia a de Educação Física?

Fabian: Ah, por que a da professora da sala ela mandava bilhete.

Pesquisador: Pra casa, avisando que não tinha feito?

Fabian: É, ai eu ficava de castigo e não podia mis sair na rua.

Pesquisador: E ai? O que ia precisar pra você fazer a lição de Educação Física?

Cristiano Ronaldo: Começar a mandar bilhete.

Miranda: É mandar bilhete.

Fabian: O professor teria que começar a mandar bilhete pra mim.

Nios: Ainda bem que não tem isso.

Pesquisador: Se ele não mandar bilhete não ia ter como fazer mesmo?

Fabian: Muitas pessoas não faz.

Pesquisador: Não tem um jeito de a pessoa fazer a lição sem ter que mandar bilhete?

Fabian: Tem.

Pesquisador: Qual?

Fabian: Chegar em casa almoçar pegar um caderno, ficar lá até mais ou menos uma meio dia e meia tentando fazer. Ai tem algumas pessoas que chegam, almoça, toma banho, se troca, vai brincar, depois chega, dorme, toma outro banho e vai dormir.

Pesquisador: Ai é a própria pessoa que tem que fazer a tarefa que tem que organizar esse horário.

Fabian: Tem algumas pessoas que faz até tarefa nas rua. Pra chegar em casa livre pra poder brincar.

Mikaila: Uma coisa chata na lição de Educação Física, é assim, por que o professor da a lição, ai metade da classe não faz e as que fizeram certo ou então as pessoas fizeram, até fizeram, mais fizeram relaxado, que nem até... a menina esqueceu de fazer a lição, ai fez um textinho desse tamanho assim e entregou pro professor, mas ela fez na classe mesmo. Ai as pessoas que fizeram tem que ficar sem educação física por causa das que não fizeram.

Fabian: É muito ruim isso.

Mikaila: Ou então as pessoas na hora de fazer a lição, organizar um horário. Que nem eu chego em casa, as vezes eu almoço, as vezes eu não almoço, ai eu chego me troco durmo, ai eu acordo umas duas ou três horas, faço a lição, ai eu fico assistindo televisão, assisto minha novela, janto, tomo banho e vou dormir.

Nios: Nossa! Ela assiste novela, eu assisto é Big Brodi.

Cristiano Ronaldo: Mais o professor[Nenê] falou assim que... quem num fazer lição de casa.. Igual o professor falou semana passada... Faça lição de casa.... Quem quer participar da minha aula faça o que eu peço pra vocês que eu deixo o que você pede pra mim. E quem não faz lição de casa vai lá, e fica sem Educação Física pra fazer a lição.

Miranda: Eu chego em casa, eu almoço tomo banho e depois eu durmo, ai eu acordo as cinco horas e ai eu já faço a lição...

Cristiano Ronaldo: Tem vez que eu faço lição até na classe.

Mikaila: Eu também. As vezes mesmo, assim, mais a gente... pelo menos eu nunca fiz a lição de Educação Física dentro da classe. Mais, assim, quando a professora já passou a lição, já passou a lição da classe e a gente já acabou. Que nem o Ricardo ele copia voando ai já acaba a lição, ai eu até pelo menos eu faço. Por que eu to livre, e se eu to livre eu vou conversar e professora vai brigar, ai eu pego e faço a lição que ela deu pra casa.

Pesquisador: A Fabian falou que não faz a lição se não mandar bilhete. Tem algum tipo de lição que você gosta de fazer?

Fabian: Matemática.

Pesquisador: Agora o Yuri falou que tem lição que é chata e que tem lição que ele gosta. E ele deu exemplo de uma lição que tinha copiar...

Mikaila: ainda que se tiver que copiar de algum lugar não é tão chato.

Yuri: Copiar, copiar, lembrar a brincadeira que fez na aula e copiar no caderno.

Pesquisador: Essa você gosta?

Yuri: Não.

Pesquisador: Qual que você gosta?

Yuri: A qual que eu mesmo crio.

Pesquisador: A que você faz e escreve?

Yuri: Isso.

Cristiano Ronaldo: Inventar uma brincadeira isso é legal.

Pesquisador: Mas vocês acham melhor escrever, como ele ta falando...

Obs: Fabian conversa com Miranda.

Pesquisador: Fabian, essa lição que ele ta falando que teve que inventar você fez também ou não?

Fabian: Fiz.

Pesquisador: Mas teve que mandar bilhete?

Fabian: Não.

Pesquisador: E porque você fez essa e não fez as outras?

Cristiano Ronaldo: Por que valia dez a nota.

Fabian: Ah, por que o ano passado eu era mais arteira, eu corria na sala e esse ano eu fico quieta, por que essa professora briga. A professora do ano passado não, você se arrastava no chão, jogava papelzinho nos outro, ficava gritando com o Josué, ficava gritando com a Sabrina lá do outro lado e ela não ficava brava. Ai a gente não fazia nem lição de casa de vez em quando.

Mikaila: A vezes a professora do ano passado, não sei se ela num enxergava ou ela fazia que num via, ai a gente sentava aqui, ai ela tava passando aqui...

Fabian: Eu passava do lado dela.

Mikaila: É, a Fabian passava aqui do lado dela assim, ia lá do outro lado da classe, voltava por trás e ela nem tchum.

Fabian: Eu pegava lápis dos outros.

Pesquisador: Você?

Fabian: Emprestado... Passava correndo e pegava, ficava na porta.

Cristiano Ronaldo: Mais também professor, o que eu ia fala?...

Pesquisador: Era da lição de casa que você tava falando.

Cristiano Ronaldo: Ah é, Muita gente fez por que a lição ia valer dez, sabe? Quem fizesse a lição, inventasse uma lição ia valer dez.

Nios: É?

Cristiano Ronaldo: É.

Nios: Então eu vou fazer.

Cristiano Ronaldo: Já foi já.

Pesquisador: Se não fizer não vale dez? Quer dizer, se não valer nota tem gente que também não faz?

Fabian: Valia nove ou dez.

Mikaila: É assim, que nem, eu inventei uma queimada e a gente jogou terça-feira, ai o meu dez tá garantido, por que ele falou assim: se inventasse uma queimada e desse pra jogar, ai era garantido. Ai a minha queimada já deu pra jogar então é dez. Agora se você copiasse a queimada de algum lugar que você aprendeu, que nem eu vou na recreação, e desse pra jogar ai era nove. Ai ele disse que você podia tentar enganar ele, pegar a queimada que você aprendeu em algum outro lugar e falar que você inventou. Ai uma pessoa que ele da aula na outra escola fazer igualzinha e falar que aprendeu naquele lugar.

Cristiano Ronaldo: Mais a minha dava pra jogar também, eu acho.

Mikaila: Só que a sua não tinha nada a ver com a queimada, né? É meio que... sei lá.

Fabian: Garantiu um nove.

Pesquisador: Tá. Fala pra mim outra coisa. Quando a gente pediu a tarefa, por exemplo, uma das tarefas que eu pedi foi pra escrever sobre... Sobre o que a gente estava estudando vocês lembram?

Mikaila: A gente tava estudando sobre basquete.

Pesquisador: Que mais?

Cristiano Ronaldo: Vôlei, futebol...

Mikaila Não! Que a gente conversou...

Pesquisador: Mas o que que a gente tava estudando dessas coisas?

Mikaila: Lembra que a gente conversou pra ver qual esporte que a gente ia estudar? A gente tava estudando basquete e a bocha.

Pesquisador: E o que que a gente estava estudando dessas coisas?

Mikaila: É, como jogar umas regras do jogo, como que era da onde veio...

Pesquisador: da onde veio e como começou essas coisas não foi?

Crianças: foi.

Pesquisador: Uma das tarefas que foi pedida pra casa, foi pra conversar em casa com pais, irmãos, por que achavam que existiam os jogos. Não necessariamente estes jogos. Então era pra conversar e escrever o que vocês acharam sobre isso. Ai poucas pessoas fizeram a tarefa,

teve um monte que não fez. Das que fizeram teve algumas que conversaram lá e escreveram. Não escreveram muita coisa...

Mikaila: As vezes a pessoa até faz, mas ela não faz com muita vontade. Que nem a professora deu uma bronca ou o pai deu uma bronca porque a professora mandou bilhete, ai ele faz eu nem vou fazer mesmo, já estou de castigo mesmo. Ou então faz com má vontade.

Pesquisador: nessa tarefa que eu vi no caderno, algumas pessoas fizeram o que foi combinado, que foi conversar com os pais e tal. Outras pessoas foram na internet e copiaram um monte de coisa dos jogos, que foi mais escrita do que fazer a própria conversa em casa e escrever. Por que vocês acham que isso acontece? Não sei se foi alguns de vocês que fizeram isso?

Mikaila: Às vezes a pessoa tem até preguiça de perguntar pro pai, ou então as vezes o pai, sei lá trabalha a noite, na madrugada e dorme de dia, mas mesmo assim, perguntasse pra avó, pro irmão.

Pesquisador: Poderia até escrever sozinho também.

Mikaila: Sei lá acho que tem preguiça.

Cristiano Ronaldo: Porque tem gente que mexe muito na internet.

Fabian: Porque a gente... quando a gente era do terceiro ano, a gente não queria a responsabilidade de fazer as lições.

Mikaila: O professor (Nenê), ele dava a lição uma vez por mês.

Fabian: É um dia sim, um dia não e ai a gente nem fazia.

Pesquisador: Mas a professora da sala não mandava lição?

Fabian: Mandava todo o dia.

Pesquisador: Então? Vocês já sabiam fazer a lição.

Mikaila: que nem, no primeiro ano ela só dava uma folinha tipo assim, fazer o número de um a cem.

Fabian: de sexta ela não dava.

Mikaila: Tinha professora que dava, a do ano passado dava.

Pesquisador: Outra coisa é que Yan falou que é ruim porque tem que escrever muito, essas lições são...

Mikaila: é tem vezes que até dói, que nem minha irmã ela chega em casa, meu pai aas vezes até briga com ela pra ela parar um pouco de escrever, porque a professora fica ditando muita coisa e ela chega em casa cheia de bolha nos dedos.

Pesquisador: Então o Yan falou que escrever é uma coisa chata e que é uma das coisas ruins da lição de casa.

Mikaila: É depende do que que é pra escrever. Que nem eu acho meio ruim o professor falar pra gente escrever sobre uma lição, tipo assim pegar um texto...

Fabian: ... E falar o que você achou.

Mikaila: Que nem, a professora da um livro e a gente tem que ler o texto e falar sobre o texto. Isso ai eu acho meio difícil. Eu acho mais fácil a gente inventar um texto e falar sobre o nosso texto. Que nem o professor de educação física fala (Nenê) ninguém vai saber mais daquilo igual a você, porque foi você que inventou aquilo.

Pesquisador: Então, o Yan falou que escrever é uma coisa chata e você falou que depende do que vai escrever, e que você prefere escrever uma coisa que você inventou.

Mikaila: É, nem que seja uma coisa que eu inventei, tipo, a professora mandava a gente escrever sobre matemática, e eu adoro matemática, então pra mim não vai ser tão difícil.

Pesquisador: Tá, mas escrever também apareceu como uma coisa ruim. E ai eu pedi para escrever um texto em casa com o pai ou sozinho, mais sem precisar consultar nada e teve

gente que preferiu copiar um monte de coisa da internet, do que escrever o próprio texto que seria menos... talvez menor.

Mikaila: As vezes tem pais que nem gosta de falar essas coisas e fala: ah! escreve ai, copia qualquer coisa ai da internet que eu não vou falar nada não.

Fabian: Fala: Tô com preguiça, acabei de chegar do trabalho.

Cristiano Ronaldo: É verdade.

Pesquisador: Tá. Mas ele poderia escrever sozinho.

Fabian: É mais ai tem algumas pessoas que o pai fala eu não vou te ajudar, se vira. Ai a pessoa faz errado porque o pai não quis ajudar e ela tem dificuldade.

Mikaila: Ai as pessoa, as vezes ela tem preguiça pensar e escrever o que é a lição e copia da internet.

Fabian: Que é aquele texto que dá quase vinte folhas.

Pesquisador: Entendi. Agora, outra coisa que eu queria perguntar é ... A tarefa que a gente falou a gora é a tarefa de casa. E ai a tarefa da sala, não sei se vocês lembram que as vezes a gente pedia... Uma das tarefas que a gente pedia sempre e que a gente já conversou um pouco foi a de separar os grupos, contendo meninos e meninas. Ai depois de alguns conflitos que foram tendo a gente pedia para tentar dividir os grupos tendo pessoas que sabiam jogar bem com quem não sabiam jogar bem. Outra tarefa que era pedida na sala que eu lembro foi de inventar os jogos. Ai duas coisas que eu percebi. Os grupos tinham dificuldade de deixar separado que sabe jogar com que não sabe jogar, sozinhos, se organizarem sozinhos. E outra coisa que muitas vezes não faziam e que quando era pra inventar os jogos e tal, as pessoas faziam outras coisas que não era inventar o jogo. O que que acontece?

Mikaila: As vezes as pessoas gostavam de ficar tipo assim, eu o Joel, a Yasmin, Ricardo e o Caetano num time, porque a gente sabe que ia ficar todo mundo focado na lição. Agora que nem, o Nios e o Sonic II num time só. Tô dando só um exemplo. Ai assim eles iam ficar conversando de Pokemón, o resto do grupo ia fazer e eles iam levar a nota junto.

Nios: Nada a ver.

Mikaila: Às vezes isso acontece. Eu só dei um exemplo entendeu?

Pesquisador: E sobre a proposta de inventar o jogo. Tinha gente que fazia outras coisas, ficavam brincando...

Nios: É a Ira ficava brincando.

Pesquisador: Então, mas e ai?

Mikaila: Então eles faziam outra coisa e não o que era pra fazer, ai os que faziam davam nota pra eles sem eles faze nada.

Nios: E a Ira, a Bruna e Deuce não podem ficar junto.

Cristiano Ronaldo: Ele não ta falando da Bruna, ele ta falando sobre nós aqui.

Pesquisador: Outra tarefa que eu falei foi de separa o grupo: quem sabe jogar com que não sabe jogar. E ai deixava vocês se organizarem e ai quando vocês separavam o grupo tinham muitas pessoas que sabiam jogar em um time e muitas pessoas que não sabiam no outro, mesmo conversando sobre isso antes, e tal, mesmo conversando antes sobre isso antes, na hora de separar acontecia a mesma coisa. Diferente do que tinha sido combinado.

Mikaila: As vezes a pessoa não que que a que conversa fica no time, porque já ela até sabe que aquela pessoa vai ficar conversando e não vai fazer... e não vai jogar, vai ficar só conversando, conversando, conversando... as vezes ela vai ta conversando tanto que ela não vai ver em que direção a bola vindo e vai ser queimada, ai vai ser desvantagem pra aquele

time. As vezes ela pega a bola no cemitério e ela taca errado, ai as pessoas brigam de novo, por isso elas ficam no time.

Cristiano Ronaldo: Porque o professor ta fazendo esse monte de perguntas?

Pesquisador: Pra saber de vocês como foi...

Mikaila: É uma pesquisa que ele ta fazendo.

Pesquisador: É, a gente fez várias atividades e parte da pesquisa é saber de vocês sobre essas coisas.

Cristiano Ronaldo: É por isso que você ta gravando.

Pesquisador: É, e depois eu tenho que escrever tudo isso que a gente conversou.

Cristiano Ronaldo: Ah!

Pesquisador: Amanda, quer falar alguma coisa sobre esses assuntos que a gente conversou. Você que ficou quietinha.... Não, não quer falar nada? Então tá. Nios?

Nios: Eu não posso pegar na bola uma vez, uma vez só no jogo.

Mikaila e Cristiano Ronaldo: É você não pega a bola porque você não corre pra pegar.

Mikaila: Porque às vezes a pessoa pega muitas vezes a bola e a outra ta correndo pra poder pegar a bola.

Nios: Mas às vezes eu sou quase o último a ser queimado.

Mikaila: Que nem, as vezes o Joel e Ricardo só consegue pegar a bola, e eu e Yasmin tamo toda a vez correndo pra pegar a bola.

Cristiano Ronaldo: Que nem a Amanda, pelo menos ela corre atrás da bola.

Mikaila: Isso! Por isso que as pessoas dão a bola para ela também.

Cristiano Ronaldo: Você não tenta, não se esforça para nada.

Nios: Se eu corro atrás da bola, se a bola passa do campo e eu tenho que pegar a bola eles me queima e pronto, acabou. É por isso que eu não pego a bola.

Cristiano Ronaldo: Onde que você vai se divertir com isso? Tem que correr e brincar.

Pesquisador: Miranda quer falar alguma coisa? Nada? Joel quer falar algo?

Joel: Tinha algumas vezes que o Nios e o Sonic II iam ser queimados, tava todo mundo no cemitério e eles ficavam conversando, quando todos estavam no cemitério.

Nios: Teve uma vez na primeira série que eu e o Sonic II fomos queimado ai nos ficamos sentado lá conversando no cemitério.

Mikaila: Eles ficavam fazendo gracinha, tipo assim, eles ficaram entre os quatro últimos, e eles ficavam assim: eba! você foi queimado, você foi queimado. Ai as vezes é por isso que as pessoas não querem eles no time.

Cristiano Ronaldo: Professor. Depois você deixa nós escutar o que nós falou?

Pesquisador: Deixo. Mais alguém quer falar alguma coisa? Então eu vou fazer uma ultima pergunta. O que vocês mudariam na aula de educação física? Cada um responde ai a gente termina.

Cristiano Ronaldo: Só jogar bola, pra mim.

Nios: Não! Que jogar bola o que. É corrida, queimada, natação. Tirava a bola eu ia processar.

Pesquisador: Ta. E você Joel?

Joel: Por duas semanas você joga um jogo, na outra semana você joga outro e assim por diante.

Pesquisador: Duas semanas cada coisa?

Mikaila: É quatro aulas cada jogo.

Cristiano Ronaldo: Ah professor, é, igual ele falou jogava um pouco bola, um pouco queimada, badminton. É nós pede sempre pro professor, toda aula nós pede pro professor

deixar nos jogar bola, mais ele nunca deixa, e quando as meninas pede pra ele da uma... um jogo ele dá. Por que será?

Pesquisador: Eu não sei.

Mikaila: é as vezes ele faz assim. As meninas fala pra ele deixar a gente jogar vôlei e ele deixa a gente jogar vôlei, as vezes ele até coloca alguma coisa pra servir de rede lá pra gente jogar. Ai os meninos pedem pra jogar bola ele fala que não, ai os meninos tem que fazer a fila e só fica chutando a bola no gol.

Cristiano Ronaldo: Ele não da nem isso, ele não da nem isso. É raro.

Pesquisador: Amanda o que você mudaria?

Amanda: Na, colocava também, tipo, dava um pouco de futebol, um pouco de qualquer coisa.

Pesquisador: Um pouco de cada coisa?

Amanda: Isso.

Pesquisador: E você Miranda o que mudaria?

Miranda: que as pessoas participassem em vez de ficarem sentadas.

Mikaila: É muitas vezes a pessoa senta só por que o amiguinho não esta no mesmo time.

Fabian: Eu mudaria tudo, cada dia seria futebol, vôlei, basquete e... corda, peteca.

Pesquisador: mas não é assim que acontece? Não tem varias coisas na aula.

Fabian: Não. As vezes nem.... o professor não dá futebol. Da vôlei, basquete, muito pouco futebol. Corda quase todo dia quando é pra gente escolher, badminton e amarelinha.

Cristiano Ronaldo: Ele nem da mais futebol.

Mikaila: As vezes o professor fica dois meses focado em jogo só.

Pesquisador: E futebol. Porque você gosta tanto do futebol na aula?

Cristiano Ronaldo: É, eu não gosto só do futebol, mas o que eu mais gosto da educação física é jogar badminton e o futebol, mas na verdade eu prefiro o futebol, porque o futebol é esporte bem... que os outro conhece e brinca, e bastante gente joga na classe, várias meninas também joga futebol e quando as meninas pede assim, um exemplo, da pular corda ou vôlei, e o professor vai lá e dá.

Pesquisador: Mas o vôlei também não é um esporte?

Cristiano Ronaldo: É um esporte, mas...

Mikaila: Não professor, acho que ele ta querendo dizer assim, que ele sente... que ele fala que ele gosta mais do futebol porque ele sente falta de jogar futebol, porque assim ele só joga futebol na casa dele, e ele queria jogar futebol sei lá, pro exemplo, com Joel, com o Ricardo...

Cristiano Ronaldo: É com os meus colegas.

Pesquisador: Daqui? Você não joga com eles em outro lugar?

Cristiano Ronaldo: Não.

Pesquisador: mas você joga futebol em outro lugar? Onde você joga?

Cristiano Ronaldo: No Salesianos.

Pesquisador: Alguém quer falar mais alguma coisa?

Miranda: Porque se quando as pessoas... os meninos querem jogar futebol as meninas também participassem, só que quando a gente erra os meninos ficam gritando com a gente.

Pesquisador: E ai vocês não participam por causa disso?

Mikaila: As vezes, assim, a gente fala assim chuta a bola pra gente, ai eles chutam a gente sai correndo, ai a gente vai chutar pro gol e por causa de um tantinho assim que a gente jogou torto e não acertou no gol eles já ficam brigando. Ai por isso as vezes a gente não joga as brincadeiras.

Cristiano Ronaldo: É verdade isso.

Pesquisador: será que não é por isso que não tem futebol também?

Cristiano Ronaldo: Mais também, vai falar que é mentira quando elas chama nois pra jogar vôlei a gente joga, e quando nois erra ela também briga. A Fabian é assim também.

Obs: Fabian Ri.

Mikaila: Eu num briguei com nenhum menino.

Pesquisador: Bom beleza, eu queria agradecer a vocês por me ajudarem aqui hoje, conversarem comigo com toda essa paciência. A gente ficou conversando por uma hora agora eu vou desligar o gravador e deixar vocês ouvirem um pouquinho da gravação, como Cristiano havia pedido.

B) Entrevista com professor de Educação Física

Data: 22/03/2012

Hora de início: 17:53

Tempo de gravação: 28min.

Pesquisador: Como foi pra você participar dessa intervenção lá na escola?

Nenê: Bom eu recebi seu convite, e a partir desse momento, pelo fato de ser meu amigo pessoal já me deu uma tranquilidade de... de participar de abrir a escola, de abrir o espaço para que a pesquisa e a conversa lá com as crianças pudesse ser feita. E eu acho que foi muito bom para todas as pessoas envolvidas, né? Para as crianças, pra mim... Acho que pra mim... É que não consigo responder pelas crianças, mas pra mim principalmente por que eu consigo enxergar algumas coisas na minha prática, lá no meu dia-a-dia, que até então eu não observava. Então eu tenho um outro olhar para minha aula agora.

Pesquisador: Que tipo de coisa que você observa agora, por conta disso?

Nenê: Então, no começo da minha carreira como professor eu fazia muitas coisas é... A minha aula era baseada no fazer mesmo, né? Eles precisam fazer, as crianças precisam brincar, precisam se movimentar. Ai, participando de alguns cursos, de algumas vivências em alguns outros lugares eu percebi que a aula precisa de ter um objetivo, mas esse objetivo ainda estava centrado no fazer, e a cada vez mais com mais conversas, com mais pessoas, principalmente a partir dessa conversa lá, eu percebi que a gente precisa ir além do objetivo... Muito além do objetivo de aprender esse ou aquele conteúdo, seja pelo simples fato de aprender a fazer, ou aprender a respeitar as regras de um jogo de uma brincadeira, mas a gente precisa observar... É... Vamos dizer... As relações que existem nessas brincadeiras, nesses jogos. Essas relações entre as pessoas... Como que se dão essas relações. Relações de poder, né? Quer dizer, os meninos costumam mandar muito nas brincadeiras, nos jogos. Muitas meninas ficam sem participar, algumas crianças que não tem habilidade também ficam sem participar, e, em algum momento a gente pode achar que isso é culpa das meninas, ou culpa das pessoas que não tem habilidade, mas a gente precisa entender que existe algo além disso que é uma pressão mesmo de poder de... Dos meninos, por exemplo, principalmente, né? E de algumas meninas, de alguns grupos talvez, que se impõem em relação aos outros. Então isso eu não observava nas minhas aulas, e a partir das conversas lá com as crianças, e de observar lá também e participar junto eu pude perceber melhor essas relações. Ai... Eu busco agora uma forma de trabalhar com isso, de mostrar para as crianças que isso esta ocorrendo lá. Que não está tudo bem como parece que esta. Inclusive eu tenho usado muito essa frase nas minhas aulas, principalmente esse ano, que nos podemos fazer de conta que esta tudo bem, mas não está tudo bem... Só porque nós brincamos, nós nos divertimos, nós corremos, nós ganhamos ou perdemos, e ta tudo bem. Assim, em muitas aulas os conflitos são muito grandes e... Dessas relações entre as pessoas, né? E a gente começa a perceber, e eu gostaria que as crianças percebessem também, que não esta tudo bem, que a gente esta representando problemas que tão lá na sociedade, que a gente vê na TV, que a gente presencia preconceito, violência, falta de respeito às outras pessoas de todas as formas. E isso eu tenho observado nas minhas aulas com mais clareza e to tentando conversar isso com meus alunos a partir desse ano.

Pesquisador: O que você acha, imagina que as crianças aprenderam com a execução dessas atividades organizadas na intervenção?

Nenê: Eu entendo que algumas crianças, até porque eu continuo dando aula pra essas crianças né? Eu acredito que algumas crianças é... Mudaram muito pouco nessa relação. Eles... Alguns que eram, podemos chamar de oprimidos continuam oprimidos, alguns que eram opressores nessas relações aí, continuam opressores, mas também vejo que alguns começam uma tentativa de mudança nessas relações, de respeitar mais o outro, então quando há uma discussão, por exemplo, com essa turma, agora, nas minhas aulas desse ano eu percebo que algumas pessoas se preocupam em resolver os problemas de uma forma mais tranquila, mais sossegada, através de conversas. Essas brincadeiras... As brincadeiras, os jogos aonde a gente observa muito um grupo querendo mandar no outro ou coisas assim é... Me parece que alguns dos alunos entenderam um pouco isso e tão tentando promover essa mudança. Timidamente eu diria, mas me parece que ocorreu alguma coisa com alguns deles.

Pesquisador: Por que você acha que alguns não mudaram e isso se mantém.

Nenê: Eu já ouvi alguém dizer uma vez que a Educação Física, que é o nosso conteúdo lá, não vai salvar o mundo, e algumas pessoas querem acreditar que as aulas de Educação Física, a prática esportiva, o esporte enfim, resolvem todos os problemas. Primeiro que a gente não faz esporte na escola, a gente faz Educação Física, o problema é que as pessoas confundem com o esporte. Mas a gente não consegue muita coisa por conta do tempo que a gente tem... Esse eu acho que é um dos problemas, né? O tempo que a gente tem pra conversar com essas crianças. A aula de Educação Física ela é de cinquenta minutos, duas vezes por semana, e muitas dessas aulas, elas são baseadas no movimento, né? Que é uma expectativa das crianças. Então no fim acaba ficando pouco tempo para que ocorram as discussões, e... E essas crianças que são oprimidas, ou opressoras, sei lá, esse tipo dessas relações que nós estamos falando, elas vivem isso no seu dia-a-dia. Elas continuam vivendo dentro da sala de aula, na outra situação com as outras professoras, se é que isso ocorre, eu não estou lá pra saber. Elas continuam vivenciando isso em casa na rua, então é... é muito pouco tempo vivendo do mesmo jeito que ela vivia, né? E pouco tempo que a gente entende como possível de promover uma mudança que a gente se propôs a fazer lá. Então por conta disso, do pouco tempo de aula, inclusive número de aulas que a gente tinha lá pra fazer não foi muito grande. Então a gente, em todas as aulas procurou trabalhar essas questões, né? Mas não existe uma continuidade, eu até estou tentando nas aulas de Educação Física, na minha aula regular lá, manter essa continuidade, mas é muito difícil porque as crianças trazem toda uma bagagem, né? Então aquele aluno que tem um tendência de violência, de chutar o colega por qualquer motivo, de xingar, de ofender, ele continua fazendo isso, e muitas vezes, e talvez aí uma falha minha, a gente não consegue trabalhar com esse aluno da forma como deveria, né? Conversando, trocando ideias, tal. A gente naquele momento precisa repreender mesmo: “para de xingar o menino, você não pode fazer isso, você não deve fazer isso” Então a gente, eu, ainda preciso fazer isso durante a aula por conta inclusive da quantidade de alunos, que são um número muito grande. Essa turma em especial tem trinta e cinco alunos, então é muito difícil, né? Você fica gerenciando conflitos, aí então, quer dizer, quando os conflitos são mais sérios, a gente procura conversar trocar ideia. E outra coisa, muito é difícil de ser observado, né? Muito do que ocorre, que deveria ser trabalhado, conversado pra ter essa continuidade de uma possível mudança, a gente não consegue observar, porque as vezes a gente tá preocupado com outras coisas. De repente o objetivo naquele dia é o movimento mesmo, é aprende a dar o toque na bola de vôlei, sei lá, ou algo assim, ou aprender a jogar a bola na cesta de basquete. Então o que está sendo observado naquele dia é isso, e não essas relações. Por conta dessa falta de continuidade e da vida cotidiana deles.

Pesquisador: Você falou que com a participação você começou a perceber as relações de poder e que isso se mantém, mas em que momento das atividade você percebeu, começou a ver, ou por que você começou a perceber esses conflitos, essas relações de poder?

Nenê: É foi através da... De algumas dinâmicas, né? Que foram propostas, né? E de conversas que tive com você, e nos seus comentários: “da uma olhada naquele grupo, ele esta sempre junto”. É um grupo inclusive de alguns meninos e algumas meninas tidos por mim como os melhores alunos da sala, e que até então eu dava aula pra eles há quatro anos, é o quarto ano que eu dou aula pra eles, e eu não tinha observado assim. Quer dizer eu sempre observei que eles estavam juntos, né? Mas eu via aquilo como algo positivo, né? De que eles eram bons alunos, eles se juntavam e sempre de lá saiam coisas positivas, né? Então tudo o que era proposto eles sabiam fazer, eles faziam muito bem, é... Se era proposto que eles explicassem qualquer coisa para os alunos eles explicavam pros outros alunos. Se era proposto que eles, em algum momento, comandassem a aula, se eu quisesse eles poderiam fazer isso. Então por essas habilidade e competências que esses alunos têm eu os via como os melhores alunos, e até acredito que ainda são, mas que é que eles fizeram sem que eu percebesse, ou sem que eu me atentasse? Eles se juntaram, e eles passaram a, de uma certa forma, inibir a ação dos outros. Então tudo o que ocorre, e ainda acontece em alguns casos, tudo ou talvez... Boa parte, né? Do que acontece na classe passa por eles. As decisões passam por eles, ou pelo menos por alguns alunos que estão naquele grupo. Eu tenho tentado esse ano, e ainda não sei exatamente como fazer isso, tentar, não digo separar esse grupo, mas formar grupos diferentes aonde esses alunos estejam dispersos em outros grupos, pra que ai sim, se é que eles realmente são alunos como eu os vejo, como os melhores, com capacidade de influência positiva, que isso seja disseminando, de uma forma positiva, nos outros grupos. Porque até então isso servia como um inibidor para os outros grupos, para os outros alunos, que em algum momento os viam de uma forma não tão positiva assim, tipo assim, aquele grupo sabe tudo, eles sabem tudo, eles sabem fazer e pra nós... Então eles tomavam a frente de tudo, de todas as decisões. Se era proposto para eles inventar um jogo, por exemplo, eles logo inventavam, e eles que apresentavam o jogo... Ai com essas conversas eu pode observar que algo que num primeiro momento parecia positivo, estava sendo nocivo para aquela turma lá. E eu tenho feito isso agora também com outras turmas, então nesse sentido foi um aprendizado.

Pesquisador: Como você na intervenção com essa turma, mas também de uma maneira geral, a realização das tarefas tanto nas aulas mesmo, quanto em casa, nas tarefas solicitadas para casa?

Nenê: Eu tenho uma experiência grande com a questão da tarefa de casa. Assim os alunos que fizeram as tarefas que foram solicitadas, eles não fizeram porque aquelas intervenções eram muito diferentes, ou muito legais, ou algo assim. Eles fizeram porque eles já faziam, e aquele grupo que eu citei tá nesse meio ai. Ao contrário também, aqueles alunos que não fizeram porque as dinâmicas, as aulas eram desinteressantes chatas ou ruins. Eles não fizeram porque eles não fazem, eles nunca faziam e não fazem mesmo. Então eu não vejo como que algo relativo as dinâmicas propostas, as ações propostas possam ter influenciado para que mais alunos fizessem ou alguns deixassem de fazer. Então acho que isso se manteve nivelado. Agora a outra parte da pergunta eu não lembro.

Pesquisador: A relação de fazer ou não fazer a tarefa entre as crianças

Nenê: Eu vejo assim. Algumas crianças gostam de realizar, de produzir, né? Desenhos, textos, conversas, né? E outras crianças não gostam. Não gostam porque não gostam mesmo, talvez por algo que a gente possa chamar de preguiça, de falta de interesse ou algo assim. Alguns por timidez mesmo, né? E ao contrário, tem crianças que gostam, gostam de mostrar, de se expor, de aparecer pros outros, né? Mas isso de se aparecer pros outros eu vejo como positivo. Então, de novo, não vejo que aquelas dinâmicas propostas possam te alterado esse padrão, esse nível da quantidade e da qualidade das tarefas que são pedidas na aula.

Pesquisador: Agora pensando na intervenção desde o começo que teve as conversas com funcionários, a reunião de pais, você também estava presente na conversa com os pais, e nas ações que foram feitas nas aulas. Quais as dificuldades, ou limitações de uma proposta como esta na escola, no caso, na sua escola, ou nas escolas de hoje?

Nenê: Eu acho que a estrutura, né? Eu acho difícil trabalhar dessa forma, primeiro, né? Da forma que foi conduzida as ações, por exemplo, ouvindo a merendeira, ouvindo a moça que faz a faxina, ouvindo a coordenadora pedagógica, ouvindo os pais, ouvindo a diretora, ouvindo os alunos, ouvindo alguns professores. A estrutura que é montada a escola não oferece tempo suficiente, e aí eu tô falando do meu caso, pra que se faça isso. Posso também dizer que a partir de agora, mas até então... Me faltava boa vontade de correr atrás disso tudo, né? Eu não conseguia ver a importância disso, enfim, algo assim... Então, não queria fazer e não fazia. Também não sabia fazer, agora tenho uma ideia vaga, né? Porque vi você fazendo, achei interessante e talvez venha fazer, mas acho difícil que isso se implemente de forma plena, vamos dizer assim. Pode ser que eu faça uma experiência, algum dia, com alguma sala, né? Pra ver como é que é. Por exemplo, esse ano eu comecei as minhas aulas e eu não comecei a trabalhar dessa forma. Algo que ficou daquilo pra mim é algo que eu consiga fazer com os alunos. Então conversei mais com os alunos, sento mais com eles, ouço mais eles do que eu fazia antes. Mas a princípio com eles. A escola ela, apesar de estar na legislação lá, né? Que ela deve receber a comunidade, na prática o que acontece é ao contrário, pra escola, quanto menos os familiares dos alunos estiverem lá, melhor. Porque, a impressão que se tem é que os pais andando, as pessoas andando lá pela escola causam um incomodo na escola, né? Porque a escola deixa de ter... Sai do sei cotidiano, sai daquele... Do padrão, porque tem que dar atenção pro pai, porque tem mostrar a escola pro pai, é, eu não vejo, por exemplo, nenhum professor convidar o pai pra assistir uma aula, pra ver o que é que esta sendo aprendido lá. As reuniões que acontecem com os pais raramente são apresentados os conteúdos que estão sendo trabalhados com as crianças, os objetivos daquilo, tudo que as crianças estão lá aprendendo. O que se vê muito é cobrança, né? Em relação a atenção que os pais deveriam dar aos alunos em relação a fazer as tarefas de casa, ensinar boas maneiras para os alunos, né? Porque a escola entende que muitos alunos são mal educados e isso deveria vir de casa. Quer dizer, se não são apresentados esses conteúdos que vão ser ministrados, trabalhados, muito menos perguntar pros pais o que eles achariam importante que os filhos aprendessem, que foi o que foi feito. Em algum momento de uma reunião de pais você que estava trabalhando com essa proposta deu oportunidade para que os pais falassem o que que está faltando pra essas crianças, o que que é de mais importante pra essas crianças aprenderem. Além de escrever, ler o que mais a escola poderia, ou o que você gostaria. Inclusive foi citado lá e o trabalho foi mais ou menos feito em cima disso, né? Que as pessoas, as crianças, todas as pessoas enfim, precisam um aprender a respeitar o outro, e aí tentou-se trabalhar em cima disso. Mas não vejo que isso vá acontecer na escola assim. Eu gostaria de fazer, mas a estrutura do jeito que é montada a escola, as coisas já estão prontas, na reunião de pais já existe uma pauta pronta que você deve dar esse recado ou aquele recado, pegar as assinaturas das mães, e então a escola não tá como ouve-se a propaganda por aí, aberta pra comunidade, ela esta fechada pra comunidade. A comunidade é convidada pra vir até a escola pra que se possa falar mau do filho dele. Inclusive, talvez por conta disso, os pais que... Que a gente gostaria que eles realmente estivessem lá, né? Até pra gente poder reclamar do filho dele, eles não vão lá na escola porque eles já sabem o que eles vão ouvir. Então nada acontece diferente. Então como ainda nada ta acontecendo, mas seria muito bom que acontecesse. Eu pretendo fazer pelo menos uma experiência sozinho lá na escola, pra ver realmente como é que as coisas poderiam funcionar sem a presença de alguém de fora que veio e trouxe essa ideia, que já tinha alguma coisa elaborada, pra ver como é que eu conseguiria fazer.

Pesquisador: Seguindo essa ideia de tentar fazer e considerando que a conversa com os alunos é algo você já está fazendo com as crianças e com relação essa dificuldade de comunicação com os pais, e até mesmo com essa questão estrutural e de tempo e considerando também o seu contexto de número de aulas, alunos e as escolas que você trabalha, que possibilidades você vê diálogo com pais, atualmente?

Nenê: Hoje eu vejo, se eu realmente resolvesse fazer isso amanhã, por exemplo, eu vejo como é... Vai ser um desafio muito grande e eu só vejo de conseguir fazer algo experimental com uma turma talvez. Talvez até pra experimentar e ver mesmo como é que eu me sairia, porque eu nunca fiz então, né? Também fico inseguro de falar com os pais, não sei qual vai ser a reação deles, enfim. Então há uma certa insegurança nesse sentido. Então a princípio agora se eu for fazer seria algo experimental com uma sala, aí se eu perceber que isso positivo, né? Se for muito bom, seu eu achar interessante, talvez ampliar isso, mas não vejo uma possibilidade, assim, da forma que foi feita, de conversar diretamente com os pais, é... Esse acesso aos pais é muito difícil, talvez pra fazer algo mais amplo, é... que atinja um número maior de pais e famílias enfim, algo como um questionário escrito que seria levado pra casa, que os alunos trariam com a liberdade, né? De o pai vir até a escola e conversar pessoalmente se quiser. Então, quer dizer, ainda assim... Vejo ainda como obscuro a forma de trabalhar, não vejo claro uma forma de trabalhar. Vou tentar uma tentativa com uma sala, mas imagino que para um número maior, pra escola inteira, ou pelo menos com os alunos que eu dou aula, talvez essa forma de diálogo, se é que eu posso chamar assim, é através de algo escrito tipo perguntas e respostas mesmo, e não o pai falando redigindo lá na minha presença como foi feito nas ações da proposta.

Pesquisador: Gostaria de falar mais alguma coisa? Complementar?

Nenê: Eu gostaria de ressaltar que foi realmente um aprendizado, que não só dessa proposta lá, mas de outras que surgiram lá na escola, né? E cada vez eu me sinto mais feliz de receber as pessoas lá, por que eu sempre aprendo com alguém que vai lá. Eu aprendo com os estagiários do curso de Educação Física. Aprendo com os estagiários do curso de pedagogia que vão lá. Eu aprendo com as pessoas que vão lá desenvolver suas monografias, suas teses e sempre... Acho que essa troca aqui da academia, da faculdade indo lá pra escola eu acho que é positivo... É sempre positivo, pra mim é, e acredito também que é sempre positivo para as crianças. Já tive outras experiências com outras pessoas, com outras propostas, e sempre me acrescentou. Essa em especial, essa dinâmica aí né? Até talvez pela relação de amizade que eu tenho com você, me senti mais... com mais liberdade de conversar, de participar, de fazer... E me abriu os olhos pra muita coisa que eu não via na aula, né? Apesar de... Tinha uma boa intenção, né? E eu tenho sempre uma boa intenção, e isso eu tenho claro, né? Que eu tenho um boa intenção lá com as crianças, com os alunos. Eu percebo que ainda tenho muito que aprender, tenho muito que oferecer, mas ao mesmo tempo fico triste por conta do tempo que é disponibilizado pra que isso seja feito com as crianças. Então essa oportunidade que as crianças têm de serem elas mesmas, né? Que na aula de Educação Física em alguns momentos é possível, e nem em todos é possível, né? Que também em alguns momentos existe um controle, uma norma, umas regras, mas em algum momento essas crianças conseguem serem elas mesmas, né? E aí sim a gente consegue observar essas relações, né? Que ocorrem lá, e a partir disso poder trabalhar. Então quer dizer, fico triste por... Pelas crianças não terem mais tempo pra isso lá na escola. Tempo de serem elas mesmas, né? É isso.

Apêndice 5: Parecer de aprovação do Comitê de Ética



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br
<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 230/2012

Título do Projeto: Motricidade Dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na Educação Física Escolar

CAAE - 0323.0.135.135-11

Conclusão As pendências apontadas no Parecer nº. 187/2012 foram satisfatoriamente resolvidas.

Projeto aprovado. Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 6 de junho de 2012.

Prof. Dr. Daniel Vandrúscolo
Coordenador do CEP/UFSCar