



Artigo

Sentidos e significados da educação física para alunos do 1º ano do ensino médio integrado

Meanings and meanings of physical education classes for 1st year students of integrated high school at IFMT

Larissa Beraldo Kawashima¹, Evando Carlos Moreira²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá-MT, Brasil; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, Brasil.

Resumo

Este artigo tem o objetivo de identificar o que pensam, o que aprendem e o que significam as aulas de Educação Física para alunos do 1º ano do Ensino Médio integrado do IFMT, a partir da relação epistêmica com os saberes apresentados a eles no decorrer de um período letivo. A pesquisa teve como base os pressupostos da pesquisa-ação, contando com a participação de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio integrado e foi realizada durante o período de um ano letivo. Foram realizadas três espirais cíclicas de ação-reflexão-ação e, para este artigo, os dados apresentados correspondem aos dados coletados no terceiro grupo focal, o qual encerrou a pesquisa-ação. Os resultados demonstraram mudanças de pensamento dos alunos em relação às aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental, corroborando os objetivos propostos do componente curricular para o Ensino Médio. A coeducação foi destaque nas manifestações dos alunos, indicando a prática pedagógica do professor como elemento central para a efetivação e legitimação da Educação Física na escola. Os alunos não apenas apontaram os conteúdos apreendidos, mas os relacionaram à sua vida, estabeleceram relação entre os saberes e o mundo, relacionando também os conceitos apreendidos para além da sala de aula.

Abstract

This article aims to identify what they think, what they learn and what physical education classes mean for students in the 1st year of integrated high school at the IFMT, based on the epistemic relationship with the knowledge presented to them during a school year. The research was based on the assumptions of action research, with the participation of two classes from the 1st year of integrated High School and was carried out during the period of one academic year. Three cyclic spirals of action-reflection-action were performed and, for this article, the data presented correspond to the data collected in the third focus group, which ended the action-research. The results showed changes in the students' thinking in relation to the Physical Education classes they had in Elementary School, corroborating the proposed objectives of the curriculum component for High School. Co-education was highlighted in the students' manifestations, indicating the

¹Professora do IFMT – campus Cuiabá, Doutora em Educação pela UFMT. ORCID id: 0000-0002-2613-9647. E-mail: larissa.kawashima@ifmt.edu.br

²Professor da UFMT - Cuiabá, Pós-doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal, Doutor em Educação Física pela Unicamp. ORCID id: 0000-0002-5407-7930. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

teacher's pedagogical practice as a central element for the realization and legitimization of Physical Education at school. Students not only pointed out the contents learned, but related them to their lives, establishing a relationship between knowledge and the world, also relating the concepts learned beyond the classroom.

Palavras-chave: Educação Física, Prática pedagógica, Conteúdos curriculares.

Keywords: Physical education, Pedagogical practice, Curricular contents.

1. Introdução

A Educação Física no Ensino Médio integrado dos Institutos Federais apresenta entraves comuns às demais escolas que atendem à mesma fase de ensino, como a falta de interesse dos alunos, precarização deste nível de ensino ou o esporte como conteúdo hegemônico.

Para tanto, neste texto será apresentado um recorte dos dados referentes à pesquisa-ação com os alunos dos 1º anos. É neste contexto que esta pesquisa se insere e se justifica pela sua relevância social de produzir conhecimentos por meio de uma pesquisa-ação realizada em uma tese de doutorado, que percorreu a construção do processo de mudança e ressignificação da Educação Física para alunos do ensino médio integrado.

Para compreensão do sentido e significado das aulas de Educação Física para os alunos, recorreu-se aos conceitos propostos por Charlot (2000; 2009) sobre a relação com o saber, compreendendo que as experiências são significativas para os alunos quando eles estabelecem uma relação deste saber com o mundo, com ele mesmo e com o outro. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades em que o sujeito se apropria materialmente dele, implicando uma atividade do sujeito e se inscrevendo no tempo. O sentido é sempre para alguém, que é sujeito. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com sua vida, algo que já pensou, questões que já propôs, produzindo inteligibilidade sobre algo, que pode ser entendido em uma troca com os outros.

Para Aguiar e Ozella (2006), as categorias “sentido e significado” não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra. Sobre significado, os autores conceituam como produções históricas e sociais, pois

[...] permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Para Berger e Luckmann (1985), os significados são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais. O sentido é do indivíduo, é particular, subjetivo. Aguiar e Ozella (2006, p. 227) completam que os significados se referem “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”.

Charlot (2000) destaca três formas de relação epistêmica com o saber, as quais o aprender é o foco da educação: 1) relação com um saber-objeto – aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (ex. livros), abrigado em locais (escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (docente); 2) dominar uma atividade ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente – passando do não domínio ao domínio de uma atividade, sendo que esse domínio se inscreve no corpo; 3) dominar uma relação – a relação consigo próprio e com os outros, como exemplo, aprender a ser solidário, desconfiado, paciente, etc.

Dessa forma, surge a indagação: o que pensam, o que aprendem e o que significam as aulas de Educação Física para os alunos do Ensino Médio integrado do IFMT?

Sendo assim, o objetivo deste artigo é identificar o que pensam, o que aprendem e o que significam as aulas de Educação Física para alunos do Ensino Médio integrado do IFMT, a partir da relação epistêmica com os saberes apresentados a eles no decorrer de um período letivo.

2. Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa-Ação

Partindo das origens da pesquisa-ação, Franco (2005) afirma que esta surge de uma situação social concreta que se pretende modificar, inspirando-se constantemente nas transformações e nos elementos novos que emanam do processo e sob a influência da pesquisa. Assim, os fenômenos sociais não devem ser observados do exterior e nem em laboratório, mas a partir de uma situação social concreta a modificar.

André (2012) caracteriza a pesquisa-ação como o processo pelo qual “práticos” (professores pesquisadores) objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões. A autora ainda cita o exemplo de um professor que decide fazer mudanças na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados, o que se aproxima das intenções desta pesquisa em desvelar a própria prática pedagógica de um dos autores deste artigo.

Para Thiollent (2009), na pesquisa-ação, as pessoas envolvidas têm algo a dizer e a fazer, ou seja, não se trata de um simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Para esta pesquisa, tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos envolvidos têm contribuições a fazer sobre todo o processo da pesquisa, já que são os atores/autores principais.

Franco (2005) indica princípios fundantes, de caráter formativo e emancipatório que a investigação sobre a prática educativa deve contemplar: ação conjunta entre pesquisador-pesquisados; realização da pesquisa nos locais onde acontecem as próprias práticas; condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação organizadas durante a pesquisa; criação de compromissos com a formação e desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; desenvolvimento de dinâmicas coletivas que permitam o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;

ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas; desenvolvimento cultural dos sujeitos envolvidos.

A imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador faça parte do universo pesquisado, o que não anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias da pesquisa. A pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, pois busca conhecer e intervir concomitantemente (FRANCO, 2005).

Para Barbier (2007) o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança, cujos fins define como estratégia, ou seja, a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. A mudança é uma noção-chave, que no caso desta pesquisa não proporá, necessariamente, a mudança na prática pedagógica do professor-pesquisador, mas desvelará os sentidos e significados desta Educação Física para os alunos no decorrer do processo. Assim, este exemplo é importante para reforçar que este tipo de pesquisa é utilizado para estudar a própria prática docente.

Esse tipo de ação resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação é prioridade neste tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins acadêmicos (BARBIER, 2007).

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce de um contexto, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores numa ação coletiva (BARBIER, 2007).

Na fase de definição da pesquisa-ação, Thiollent (2009) orienta para a relação existente entre os objetivos práticos e objetivos de conhecimento, que podem ser variáveis, sendo que o ideal é um equilíbrio entre ambos. Assim:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 2009, p. 20).

O objetivo da pesquisa-ação pode, então, atender a um dos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Dificilmente a pesquisa-ação consegue alcançar os três aspectos, mas se for bem conduzida poderá alcançá-los simultaneamente (THIOLLENT, 2009). Na pesquisa realizada perspectivou-se atender aos três objetivos da pesquisa-ação, mas priorizando a produção de conhecimento.

Para finalizar, Franco (2005, p. 493) alerta que para uma boa realização da pesquisa-ação é preciso “contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação”. Assim, esta pesquisa contou com o tempo pedagógico de um ano letivo.

3. Metodologia

Esta pesquisa baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação que, para Franco (2005), tem uma natureza eminentemente pedagógica, configurando-se como uma ação que cientificiza a prática educativa. Por sua vez, Barbier (2007, p. 59) destaca que:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.

Franco (2005) considera que a característica mais importante da pesquisa-ação é o processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente, sob forma de espirais cíclicas, propiciando adequados tempos para que a integração pesquisador-grupo se aprofunde. As espirais cíclicas sugerem que esse processo seja contínuo e repetido por diversas vezes, pressupondo que o pesquisador permaneça por um longo período em campo. A dinâmica do método reside em “planejar, executar a ação planejada, descrever e avaliar uma mudança para a melhora da prática, ‘aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (BETTI, 2009, p. 291).

A pesquisa teve a autorização da gestão do IFMT – campus São Vicente e foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFMT sob o nº 51949115.0.0000.5690. Todos os alunos receberam e assinaram o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” e os menores de idade receberam um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para seus responsáveis assinarem.

A pesquisa foi realizada com seis turmas do Ensino Médio integrado, duas de cada ano (1º, 2º e 3º anos), totalizando 66 alunos, aqui identificados por “Aluno” + número. O lócus da pesquisa foram as aulas de Educação Física ministradas pela professora-pesquisadora para essas turmas, sendo os alunos os colaboradores ativos do processo.

Durante todo processo da pesquisa foram realizadas três espirais cíclicas ou ciclos de ação-reflexão-ação com cada turma pesquisada, que tiveram durações/ciclos diferentes. É importante destacar que os ciclos não eram independentes, mas interligados e resultantes de um processo de reflexão conjunta entre professora-pesquisadora e os alunos.

- Espiral Cíclica 1: elaboração do plano de ensino; diagnóstico inicial das turmas dos 1ºs anos (questionário) e apresentação da pesquisa para todas as turmas; elaboração do plano de ensino anual e planos de aula (realizados a cada bloco de conteúdos específicos); execução das aulas planejadas; reflexão das ações realizadas a partir dos planos executados e do Grupo Focal 1 com os colaboradores. Este ciclo finalizou-se ao término do 1º bimestre.

- Espiral Cíclica 2: reflexão e elaboração dos planos de aula; execução das aulas planejadas; reflexão das ações realizadas a partir dos planos

executados e do Grupo Focal 2 com os colaboradores. Este ciclo finalizou-se no meio do 3º bimestre, após a conclusão de um plano de aula.

- Espiral Cíclica 3: reflexão e elaboração dos planos de aula; execução das aulas planejadas e finalização da pesquisa com a reflexão das ações realizadas a partir dos planos executados e do Grupo Focal 3 com os colaboradores, realizado uma semana antes do término do ano letivo.

Para este artigo, os dados apresentados referem-se apenas a terceira espiral-cíclica dos 1º anos (turmas do 1B e 1E do curso técnico em agropecuária), especificamente, sobre os dados referentes ao grupo focal 3, que encerra a pesquisa-ação com estas turmas.

As turmas participantes da pesquisa foram divididas em dois grupos para cada grupo focal, com cerca de 12 a 15 alunos, para que não ficassem grandes ao ponto de atrapalhar as discussões. O Grupo Focal 3 foi realizado durante o horário da aula de Educação Física com cada turma, para facilitar e garantir a participação da maioria dos alunos.

Segundo Guimarães (2006) o grupo de opinião, grupo focal ou grupos de discussão se constituem num procedimento investigativo que se aproxima a uma entrevista coletiva, sendo utilizada como uma opção para coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo. As análises de dados basearam-se na análise descritiva apresentada por Soriano (2004), realizada por meio de dois processos: análise individual de perguntas e análise descritiva geral.

Cabe destacar que a relação professora-alunos construiu-se de maneira gradual, progressiva, tendo em vista que o fardo da pesquisa não se apresentava ao estudante, não da forma como muitas vezes se apresenta ao pesquisador, mas sim com naturalidade, de maneira que os alunos mantivessem a atenção ao processo de aprendizagem. Em nenhum momento, dado que a professora-pesquisadora era responsável pelas aulas de Educação Física, se apresentava a ideia: “atenção, estamos no meio de uma pesquisa”. Ao contrário, as condições objetivas e subjetivas para que as aulas ocorressem estavam sempre presentes, sem pressão, sem carga, sem cobrança. O que se entende, foi fundamental para que a pesquisa ocorresse da melhor forma possível.

4. Apresentação dos dados

A partir de um diagnóstico inicial realizado no início da pesquisa, identificou-se que os alunos dos 1º anos tiveram uma formação limitada em Educação Física no Ensino Fundamental, sendo que a maioria não teve oportunidade de conhecer/vivenciar conteúdos diversificados. Mesmo aqueles que citaram a aprendizagem de temas diferentes dos esportes coletivos tradicionais, limitaram-se a anunciar um ou dois conteúdos a mais. Muitos alegaram não gostar das aulas de Educação Física e, também, não terem apreendido nada no Ensino Fundamental.

Para tanto, a prática pedagógica foi organizada de forma a atender aos objetivos da escola e aos conteúdos propostos no Projeto Pedagógico do curso, elaborados pela própria professora-pesquisadora, a saber: Conhecimentos sobre o corpo: efeitos fisiológicos do exercício (benefícios da atividade física, frequência cardíaca, oxigenação e aumento de massa muscular); nutrição básica; saúde e estética (transtornos alimentares: anorexia, bulimia, vigorexia e obesidade); sedentarismo. Estudos socioculturais afro-brasileiros e mato-

grossenses: capoeira. Conhecimentos básicos das lutas: filosofia de vida e golpes das lutas tradicionais. Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: voleibol (terceira idade e adaptado); handebol (adaptado, areia e campo); basquetebol (adaptado e “de rua”). Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: futebol e crescimento e desenvolvimento motor; Educação Física e sociedade de consumo.

A seguir, apresentam-se dados referentes ao grupo focal 3, realizado no dia 07 de fevereiro de 2017, no penúltimo dia do ano letivo de 2016. O roteiro do grupo focal foi orientado por três questões previamente formuladas e que foram repetidas nos três momentos das espirais cíclicas: O que vocês pensam sobre as aulas de Educação Física? O que vocês aprendem nas aulas de Educação Física? Qual o sentido da Educação Física para vocês? A partir da repetição das mesmas questões em todos os grupos focais verificou-se que houve mudança de pensamento/opinião por parte dos alunos sobre o tema da pesquisa. Assim, os dados apresentados se orientam a partir destas questões.

4.1. O que os alunos pensam sobre as aulas de Educação Física

Ao final da pesquisa-ação com os alunos dos 1º anos do Ensino Médio foi possível apreender o que pensam sobre as aulas de Educação Física e as respostas foram concentradas em três categorias de análise: 1) Aprendizagem; 2) Importância da Educação Física; 3) Prática docente.

Na categoria “aprendizagem”, as respostas dos alunos estão ligadas à “diversificação e ampliação dos conteúdos”. Suas manifestações apontaram não apenas para a aprendizagem dos esportes ou do domínio de uma relação, mas integraram as três dimensões do conteúdo (ZABALA, 1998), estabelecendo relações entre a teoria – prática – domínio das relações. A manifestação do Aluno 32 resume a relação entre as dimensões:

Bem legal que foi, também foi o basquete adaptado na cadeira, foi bom para gente saber como que é a vida de uma pessoa que joga basquete. A aula prática foi bem interessante, não só para jogar bola, não só para liberar a bola e começar a chutar, as aulas teóricas ajudaram bastante para gente saber domínio, passe, fita, isso atrai bastante também (ALUNO 32).

A resposta do aluno indica a importância de conhecer os conceitos para se realizar a prática e, ainda, como as experiências vivenciadas se relacionam com a aquisição de valores e atitudes que serão levadas para sua vida. Esta integração do conhecimento realizada pelo aluno é importante, uma vez que o professor acaba categorizando o conteúdo para atender as intenções educativas, porém antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos

[...] é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas do conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação da característica desses elementos, que denominamos conteúdo, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna

necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada (ZABALA, 1998, p. 39).

É como se o professor fatesse o conhecimento, facilitando a digestão do aluno, que teria a tarefa de juntá-lo novamente. Contudo, isso indica, como na manifestação dos alunos, que a aprendizagem foi significativa, bem como a ampliação do conhecimento em relação aos conteúdos da Educação Física e sua relação/aplicação no cotidiano estão presentes no pensamento dos alunos:

É igual todo mundo fazia no começo do ano, jogar futebol, futebol, desde o começo do primeiro bimestre todo mundo curtia, aí no segundo bimestre a gente começou a fazer bastante coisa diferenciada e todo mundo curtiu, a gente fez a esgrima, a gente fez muita coisa que justamente quando chegou o futebol nem ficou tão empolgado assim e queria fazer outra coisa diferente no lugar do futebol (ALUNO 13).

[...] vi que a Educação Física não era aquele mundinho (Ensino Fundamental), e abriu para vários ares que eu não sabia, como a gente fez a esgrima, fez um monte de coisa, e o futebol também eu não sabia, eu só sabia as coisas porque eu assistia aos jogos de futebol. Mas, em termos de ir lá e fazer um trabalho sobre futsal, sobre alguma coisa do tipo, na verdade não. Corrida, esportes como futebol de areia, de quadra é muito diferente também e acho que a gente ficou um pouco mais vivido depois disso (ALUNO 37).

Com a diversificação dos conteúdos, os alunos se sentiram mais motivados e interessados em conhecer diferentes possibilidades da cultura corporal de movimento, inclusive diminuindo a ansiedade em relação ao “jogar futebol”, como explicitou Aluno 13. Ainda, os alunos registraram as experiências que foram significativas para eles, atrelando aos conceitos aprendidos, gerando expectativa para novos conhecimentos, conforme registro do diálogo do 1E:

- Aluno 54: Futevôlei foi massa!
- Aluno 47: Para mim não foi porque não consegui jogar
- Aluno 53: Nem eu!
- Aluno 63: Foi falta de habilidades básicas e específicas. Eu acho legal aprender novas coisas a não ser futsal.
- Aluno 62: Eu acho que deveria ter mais lutas
- Aluno 63, Aluno 53, Aluno 40: Danças, professora!
- Aluno 35: Não, danças não, pelo amor de Deus!
- Aluno 40: Danças, as partes que eu mais gostei, que eu acho que mais participei, foi das danças!
- Aluno 62: acho que a escola deveria disponibilizar mais horários para as aulas, porque os horários são muitos pequenos para fazer aula teórica e prática.

Para Charlot (2000), o aluno é um sujeito em confronto com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos diversos. Ao perceber a diversidade de oportunidades e situações que poderiam experimentar nas aulas de Educação Física, despertaram a vontade de agir, o

desejo de saber, de conhecer outros elementos da cultura, sendo esta a razão de agir – os móveis. “O desejo é a mola de mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 82). Os móveis produzem movimentação, entrada em atividade, ou seja, houve uma mobilização (interna) porque compreenderam o que fazem, não apenas “jogam bola” (motivação – externa).

Espero que no decorrer do ano (ano letivo 2017) a gente possa fazer novos esportes, novas modalidades, porque dá vontade de aprender outros tipos de esportes que não são conhecidos publicitariamente, conforme eu nunca tinha praticado basquete, nunca tinha feito o basquete em cadeira de rodas, futevôlei também nunca tinha jogado, então, depois que joguei, comecei a gostar um pouco mais, e dá vontade de conhecer outros tipos, outras modalidades também (ALUNO 14).

Para Charlot (2000, p. 81):

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.

Da mesma forma que no segundo grupo focal, os alunos atribuíram importância às aulas de Educação Física, atrelando os conhecimentos apreendidos nas aulas com a vida cotidiana.

As aulas de Educação Física são importantes para melhorar o físico e ensinar a importância que ela tem na nossa vida, e sem ela a maioria das pessoas fica sedentária [...] fazer exercícios físicos [...] e ela estimula isso porque a maioria das pessoas agora só fica no telefone e aí ela estimula (ALUNO 12).

[...] ela é importante para a gente porque ela envolve muitas partes do nosso dia, como várias coisas que a senhora mostrou para a gente, a gente usa a Educação Física não só na hora do esporte ou por lazer, a gente usa quando a gente está caminhando da sala até o quarto, é bem necessário para saber muitas coisas (ALUNO 52).

Darido e Rangel (2005, p. 106) observam que, na prática docente, sempre “houve certa dificuldade no encaminhamento de propostas de coeducação, ou seja, aulas em que meninos realizam as atividades com as meninas, aulas em que o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado”. Este princípio já havia se manifestado entre os alunos no segundo grupo focal, mas de forma integrada aos conteúdos atitudinais e à aprendizagem do domínio das relações. Desta vez, este princípio foi enfatizado pelos alunos como algo positivo e que deveria acontecer desde o Ensino Fundamental:

Bem diferente também que eu achei que quando a gente ia fazer algum esporte na Educação Física, sempre deixavam as meninas de lado, e eu não vi nenhuma vez esse ano todo que a gente fez sem as meninas. A gente viu que mesmo as coisas que elas não gostavam, elas participavam, mesmo sendo do jeito delas, elas estavam presentes (ALUNO 13).

O que eu gostei foi que deu para entreter todo mundo, todo mundo se envolveu, guri que era só acostumado a jogar com guri na quadra e as meninas entraram, e jogaram com as meninas junto ali, foi até uma dificuldade porque tem horas que a gente passa até raiva porque as meninas perdem a bola no lugar errado, mas foi bom isso [...] (ALUNO 27).

Os alunos relacionaram o princípio da coeducação com os conceitos apreendidos sobre crescimento e desenvolvimento motor, especificamente sobre habilidades básicas e específicas, justificando as diferenças de habilidades e/ou gênero a partir de argumentos construídos com base em conhecimentos adquiridos nas aulas.

Praticamente não sabe porque falta oportunidade para tentar, desde o fundamental nunca eles querem jogar com as meninas, aí faltava oportunidade para a gente jogar e quem sabe seria até melhor. Hoje tem oportunidade, mas... Como que os outros vão aprender se não falam para você que você está ruim! Às vezes tem uns esportes que você gosta bastante, lutas, handebol, vôlei, aí você não tem oportunidade de ir lá jogar nas outras escolas do fundamental porque o professor deixou a maioria escolher. Já aqui não, você tem oportunidade de jogar, você vai e joga, igual ao futevôlei, pessoal gostou bastante (ALUNO 63).

A falta de experimentar práticas diferentes das tradicionais nas aulas de Educação Física foi enfatizada pela aluna, alertando que, quando o professor deixa os alunos escolherem o que fazer nas aulas, beneficia os mais habilidosos e, ainda, priva-os de vivenciar a multiplicidade de situações oferecidas pela cultura. Darido e Rangel (2005, p. 107) constataram que:

[...] por força do processo de transmissão cultural, reforçam-se os preconceitos, colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, criando-se, então, uma cadeia de situações que leva à exclusão e à falta de motivação por parte das mesmas quanto à prática da Educação Física.

Ainda sobre a oportunidade de aprender, enfatizada por Aluno 63, Charlot (2000, p. 68) lembra que:

A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes,

entretanto, a ocasião não voltará a surgir; aprender é, então, uma obrigação (ou uma “chance” que se deixou passar).

A participação das meninas nas aulas é, ainda, retomada no diálogo do 1E, em que o aluno 54 observa que eram obrigados a participar das aulas, mas como algo positivo, porém acusou as meninas de não quererem participar.

- Aluno 54: Porque nós praticávamos antes, só que era imperfeito, agora aqui não, porque a senhora obriga a fazer.
- Aluno 63: Se a aluna 2 estivesse sentada aqui ela iria falar: “É professora, a senhora me obrigou!”
- Aluno 54: Bom, a metade eu acho que é porque quer participar mesmo, mas tem uns que... principalmente as meninas, né.
- Aluno 47: Ah, guri, a gente também quer participar, mas vocês só pensam em jogar futsal, não sai dessa vida [...].

Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 195) ponderam que “o professor tem, incondicionalmente, a função de estimular os alunos a participar ativamente das aulas de Educação Física”. Desta forma, entendemos que devemos sempre insistir e convencer os alunos a participar das aulas, principalmente práticas, pois muitas vezes não se sentem à vontade em relação à sua habilidade ou gênero. Porém, é possível abstrair das manifestações dos alunos que, no decorrer do ano letivo, passaram a compreender que as aulas de Educação Física são para todos, com oportunidades iguais, confirmando este dado a partir de argumentos plausíveis com base nos conteúdos oferecidos.

A indicação destes princípios avaliou também a prática pedagógica docente, pois sempre houve a intenção de oferecer uma Educação Física possível para todos os alunos, respeitando os princípios de coeducação, inclusão, autonomia, participação, dentre outros. Kunz (2004, p. 40) disserta que “as aulas de Educação Física deveriam ser preferencialmente coeducativas, onde fosse possível desvelar e superar os principais problemas de uma socialização específica para os sexos [...]”.

Desta forma, o que os alunos pensam sobre as aulas de Educação Física corrobora o objetivo proposto no Plano de Ensino dos 1º anos: “conhecer, compreender, refletir, experimentar, valorizar e usufruir das manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem; e para que vivam melhor individualmente e em sociedade” (Plano de Ensino). Este objetivo baseou-se nas ideias de Santana e Reis (2006).

4.2. O que aprendem nas aulas de educação física

Ao discorrer sobre o que aprendem/aprenderam nas aulas de Educação Física, a memória dos alunos foi ativada, revivendo experiências significativas durante o ano letivo. A categoria “momento de distrair”, destacada no primeiro grupo focal, foi suprimida, indicando uma possível mudança de pensamento sobre o que aprendem nas aulas, ou seja, não é mais considerado um momento de lazer, de distração, de “não fazer nada”, mas um espaço de aprendizagem.

Como ocorreu no segundo grupo focal, houve a ampliação dos conhecimentos dos alunos, abordando os conteúdos apreendidos em suas três

dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais), estabelecendo uma relação significativa com o saber. Os alunos relacionaram os conteúdos aprendidos a situações de sua vida, com o outro e com o mundo, ou seja, as experiências vividas passaram a fazer sentido para eles (CHARLOT, 2000).

Antes de apresentar as categorias de análise, os alunos declararam as novas experiências que tiveram nas aulas, muitas vezes observadas na televisão, mas distantes do mundo real. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas favoreceram a aprendizagem, como os trabalhos, seminários e o teatro, pois foram significativas para eles:

O engraçado é que a senhora passou trabalhos e nós aprendemos, e ainda tive que apresentar para os outros, e foi uma experiência muito nova, [...], foi bem interessante, passar isso para uma criança que está crescendo ainda (ALUNO 18).

Ao longo do ano não foi aquele, tipo só lazer e lazer, só que teve muito mais conhecimento também, foi um aprendizado, porque aprendemos coisas que a gente não sabia, fez coisas que a gente nunca fez, a gente fez coisas que eu vi na TV, e nunca fiz (ALUNO 56).

As categorias apreendidas no grupo focal foram: 1) Conhecimentos sobre o corpo; 2) Esporte – visão ampliada; 3) Capoeira/Lutas; 4) Nutrição e os teatros.

A primeira categoria, conhecimentos sobre o corpo, refere-se também aos temas relacionados à saúde, porém, em nenhum momento os alunos disseram frases clichês “Ah, tem a questão da saúde” ou “não é só o esporte, tem a questão da saúde também”, que apareceram nos dois primeiros grupos focais. Assim, a categoria “Conhecimentos sobre o corpo” ressalta a ampliação do entendimento sobre o tema pelos alunos.

Eu lembro de uma continha que a senhora passou no caderno, que era para calcular e eu não sabia nem que existia aquilo, nem sabia que Educação Física existia conta. E aprendi também nunca julgar as pessoas porque se o aluno é ruim em alguma coisa eu vou lá e ajudo ele, porque, às vezes, eu posso ser bom nisso e ele ruim, mas aí o que ele pode ser bom, eu posso ser ruim e ele pode me ajudar (ALUNO 37).

Ainda no 1E, os alunos dialogaram sobre o que aprenderam nas aulas relacionado aos conhecimentos sobre o corpo:

- Aluno 63: Sobre os batimentos cardíacos também foi legal no começo do ano, sobre a atividade que eram anaeróbicas, quando a gente corria [...]
- Aluno 47: Aquele negócio que se tinha que ficar (gestos de subir e descer)
- Aluno 63: Crossfit!
- Aluno 40: Aquela parte lá que nos dividiu também a sala e o foi o último a chegar...
- Aluno 63: É o Crossfit!

- Aluno 54: Mano, eu não corri porque eu não quis mesmo, não é porque eu... corresse muito ia ficar com falta de ar e como eu não quero morrer né, aí eu não quis correr né...
- Aluno 63: Ah, sobre o filme lá do McDonald's, foi bem legal!
- Aluno 43: Agora eu não tenho nem coragem de comer lá, professora, eu não vou comprar mais lá não.

Os alunos não apenas apontaram conteúdos apreendidos, mas os relacionaram à sua vida, estabeleceram relação entre os saberes e o mundo (CHARLOT, 2000). Da mesma forma, demonstraram uma visão ampliada sobre o Esporte, não limitando à aprendizagem de regras, mas às diferentes possibilidades de execução e temas adjacentes. A manifestação do Aluno 63 menciona a diversidade de experiências abordadas nas aulas:

Uma coisa que eu achei muito interessante foi várias modalidades, igual o basquete tem em quadra, para cadeirante, igual o handebol tem o de areia, o de campo, o futsal aí tem o futevôlei, futebol de areia, futebol de campo, o futsal, é legal aprender que determinado esporte não é só aquele que tem mais status, tem várias outras áreas que originam (ALUNO 32).

Em outros momentos, os alunos falaram a respeito de um esporte exclusivamente, como o Aluno 18 sobre o handebol, lembrando sobre as “regras do handebol que eu apresentei aquela vez, a gente fez uma aula prática de handebol no campo, a senhora separou todas as pessoas e tal, handebol de areia”. Com o basquetebol, a empolgação ao lembrar-se das aulas vivenciadas tomou conta do grupo focal do 1E. Observe que seis alunos diferentes opinaram sobre as experiências em sequência:

- Aluno 47: O basquete na cadeira.
- Aluno 65: O mais divertido foi o da cadeira de rodas!
- Aluno 54: Ah, professora o basquete que senhora falo que tem aquele negócio de passar pelas duas pernas...
- Aluno 63: É no basquete de rua!
- Aluno 56: O basquete para deficientes também gostei.

Atentou-se também a relação que os alunos estabeleceram com o futebol, destacando o futevôlei, por ser a modalidade mais diferente que praticaram e sobre as habilidades básicas e específicas (desenvolvimento motor), compreendendo que as específicas são desenvolvidas por meio da prática (treinamento). Além disso, observar estas diferenças de habilidades, como são adquiridas/desenvolvidas, fez com que os alunos respeitem os colegas, pois “nem todas as pessoas têm habilidades para os esportes” (Aluno 56).

Eu achei que não iria nem conseguir jogar aquele negócio. A gente fez primeiro na quadra e depois no campo e os tipos de habilidades são diferentes, as habilidades que você usou na quadra não são as mesmas que você vai usar no campo, às vezes se parecem, mas nunca são as mesmas e isso achei bem interessante, quase não tinha percebido isso (ALUNO 14).

A ressignificação proposta para o conteúdo Esporte emergiu a reflexão dos alunos sobre questões antes não perceptíveis na prática das modalidades, corroborando as ideias de Barroso e Souza Júnior (2017, p. 273-274) sobre a proposta de ensino do esporte nas aulas de Educação Física:

Como entendemos que a função da escola é propiciar a formação de um aluno reflexivo, crítico, criativo, autônomo, torna-se fundamental que as aulas lhe possibilitem o conhecimento de uma maior diversidade de modalidades esportivas, por meio da lógica interna; como também ir além das vivências de práticas esportivas, incorporando a elas possibilidades de melhor compreensão do todo que envolve o fenômeno esporte, tais como aspectos éticos, influências mercadológicas, discussões relativas à preservação ambiental, problemas de discriminação racial, questões de gênero, entre outros, por meio da incorporação da lógica externa no desenvolvimento das aulas.

Os alunos não citaram as relações do futebol com sua lógica externa, conforme abordado em aulas, como o mercado de consumo e a profissionalização do esporte. Pressupõe-se que esses temas não tenham sido relevantes para eles ao ponto de externalizarem como aprendizagens significativas neste momento.

A capoeira/lutas foi organizada em outra categoria, em que os alunos apontaram a aprendizagem dos conteúdos em suas três dimensões. O Aluno 7 ministrou a prática da capoeira aos colegas de todas as turmas, exaltando em sua fala a importância de conhecer os conceitos, os golpes e as atitudes, demonstrando que foi uma experiência significativa para ele, tendo que repassar seus conhecimentos aos colegas.

O peso de eu ter passado o meu aprendizado para vocês sobre a capoeira, mas vocês podem também, se alguém interessar, fazer alguma aula de capoeira, vocês podem ter mais conhecimento do que eu e a capoeira não é só prática, é igual a professora passou, você tem que viver, estudar o que é a capoeira primeiramente para você aprender a dar os golpes, porque você sabe dar os golpes, mas aí chega uma pessoa em você e pergunta qual a origem da capoeira? Aí todo mundo tem que saber isso (ALUNO 7).

Outros alunos relataram experiências vivenciadas com as lutas/capoeira, destacando a novidade destas aulas, pois muitos nunca haviam praticado.

- Aluno 8: É, eu nunca tinha pensado em participar (lutas). Como é mesmo o nome? Que o menino do A lá... A deixa para lá.
- Aluno 10: Judô, capoeira, caratê...
- Aluno 8: Capoeira! Até capoeira... assim, eu já tinha tentado, mas não conseguia, e agora tem bastante coisas que eu tentava participar, mas eu não conseguia porque não dava condição na habilidade para o esporte mesmo, agora aqui eu faço até taekwondo, (gestos), é uma coisa muito legal!

Os alunos também relacionaram os conceitos apreendidos com a vida deles, para além da sala de aula. Da mesma forma que Barroso e Souza Júnior (2017) dissertaram sobre a lógica interna e externa dos esportes, compreendemos que a dinâmica é similar nas lutas, pois os temas estudados durante as aulas, como a violência e o UFC, correspondem a esta lógica externa, contemplada também na fala dos alunos do 1E.

- Aluno 63: A entrevista do corpo certo (história do corpo para gregos e romanos), também foi bem legal, descobrir sobre a história foi bem legal, que tem semelhança com a história do boxe, que tem semelhança com aquele outro filme (mestre Bimba e documentário sobre UFC) e mistura, assim, as lutas de alguma forma (MMA).

- Aluno 40: Depois que a gente estudou isto começou a passar na Globo, José Aldo, uma série dele.

-Aluno 52: Eu acho que essas aulas envolvem a cultura brasileira.

-Aluno 58: O UFC que é um esporte muito conhecido no mundo e senhora mostrou para nós a história deles, assim porque eu não sabia muito da história do UFC não, mesmo sendo fã [...].

Entendemos que, quando os alunos conseguem extrapolar os conhecimentos apreendidos em sala de aula, relacionando-os com as atividades do dia a dia, para os programas que assistem ou refletindo sobre suas próprias práticas, isso indica que atribuição de significado, adquirindo saber, pois

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. A ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, da relação com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (CHARLOT, 2000, p. 61).

Indiscutivelmente, a experiência mais significativa para os alunos dos 1^{os} anos foi o teatro sobre nutrição, novamente destacado nos grupos focais. Estes evidenciaram a experiência como positiva, principalmente porque tiveram que aprender os conceitos para apresentá-los às crianças. Ao mesmo tempo, precisaram aprender para ensinar, estabelecendo uma relação significativa com o saber, uma relação do saber consigo e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Ainda, os alunos aprenderam a dominar as relações consigo próprio, através da relação com os outros. Aprenderam a trabalhar em grupo, ter responsabilidade, respeitar os colegas e as diferenças, ter força de vontade, dentre outros aspectos importantes ao processo de formação. Para Charlot (2000) significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir o controle de seu desenvolvimento pessoal, construindo de maneira reflexiva uma imagem de si, conforme destacam os alunos:

Porque assim, tem pessoas que acham que não consigo fazer aquela coisa, mas é porque não teve aquele interesse de pegar e tentar fazer, porque todos sabem e faz o melhor, e ninguém ficou de fora do teatro a não ser dessa sala aqui, acho que teve uma pessoa só, mas mesmo assim ele participou dos ensaios com a gente, todos têm capacidade de fazer as coisas, ninguém

pode ficar de fora, ninguém é mais baixo do que ninguém, não existem pessoas diferentes (ALUNO 7).

Outra coisa foi o teatro que a gente foi fazer lá, toda a união, a gente ter aprendido na prática, ensinando as crianças sobre os nutrientes, porque é bom comer aquilo (ALUNO 58).

Estas experiências fizeram sentido para os alunos, pois se apropriaram de uma informação que era exterior a eles e produziram conhecimento. Esse conhecimento é resultado de uma experiência individual, ligada a atividade de um sujeito, sendo pessoal, pois é prerrogativa da subjetividade. A partir do momento que os alunos se confrontaram com outros sujeitos, produzem então, o saber, que é construído em quadros metodológicos, tornando-se um produto comunicável, uma informação disponível para outrem (CHARLOT, 2000), estabelecendo uma relação significativa com o saber.

4.3. O que significam as aulas de Educação Física

Ao serem solicitados a expressar o significado das aulas de Educação Física, houve certa dificuldade de verbalização pelos alunos, apelando, ao recurso da comparação com as aulas que tiveram no Ensino Fundamental. Frases como “agora é diferente”, “aqui é diferente” ou “agora Educação Física é...” foram recorrentes nas manifestações dos alunos durante o grupo focal. As categorias identificadas sobre o significado das aulas de Educação Física foram organizadas da seguinte forma: 1) Saberes Enunciados + Dominar uma Atividade + Dominar uma Relação; 2) Objetivos da Educação Física na Escola.

Ao final da terceira espiral cíclica, observamos que as categorias se repetiram em relação ao ciclo anterior, porém de maneira complementar, ou seja, uma categoria enriquece a outra. O significado das aulas de Educação Física refere-se à aprendizagem relativa às três figuras do aprender: os saberes-objeto, dominar uma atividade e dominar uma relação (CHARLOT, 2000; 2009).

Na antiga escola, a gente chegava lá e davam a bola para a gente brincar, e hoje é diferente, além de ter a prática tem a teórica, a senhora explica primeiro como fazer as coisas (ALUNO 23).

[...] aí quando eu vim para cá que mudou, eu aprendi futebol, o futsal eu já sabia a mais ou menos, aprendi o futevôlei, futebol de areia, o basquete para cadeirante, tive dificuldade para movimentar os braços (ALUNO 41).

Os próprios alunos afirmaram que houve uma mudança de pensamento em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, como indicou o Aluno 41, reconhecendo a diversidade de possibilidades oferecidas durante as aulas. A resposta do Aluno 63 retrata as três figuras do aprender mencionadas por Charlot (2000; 2009), compreendendo que nas aulas de Educação Física se aprende “sobre” e não apenas se “faz” ou “fala de” algum conteúdo ou tema.

Agora, Educação Física não é só você saber sobre... só você jogar futsal, é você aprender sobre o futsal, é você aprender sobre o basquete, igual a gente aprendeu, é você aprender

sobre a sua saúde, também tem essa coisa, seu corpo em relação aquele esporte, pra que que você faz aquilo, uma coisa bastante legal também foram os seminários, que foram bem interessantes, o seminário sobre lutas, que quando tinha pessoas que praticou aquele esporte, ele ia lá falar lá na frente, era bem legal porque você sentia que não era só uma coisa, não é só tipo você lutar, tem um motivo, é igual aos outros esportes da educação física, não é só educação física, tem um motivo para que ela exista que é você saber um pouco mais sobre, igual ao tempo de vida, não o tempo de vida não, a experiência de vida do povo das lutas tem a ver também (ALUNO 63).

Corroborando Charlot (2009, p. 244) ao pretender legitimar a Educação Física por referência aos “saberes de domínio’, ou seja, ‘as atividades que demandam controle e o uso do corpo e seus movimentos’”, as formas de aprender se apresentam heterogêneas, por isso não se exclui a enunciação, nem o domínio das relações. É isso que o Aluno 63 explicou ao relacionar a Educação Física ao “aprender sobre”, ou seja, as manifestações da cultura, que segundo Charlot (2009) exprimem a relação do corpo-sujeito com o mundo e com os outros.

Quando os alunos conseguem estabelecer relação entre as formas de aprender e o mundo em que vivem, há uma tomada de consciência, uma compreensão do que, por que e para que estão estudando determinados conteúdos, mobilizando-os a procurar novos conhecimentos:

[...] assim a gente tem mais interesse em estudar a educação física, vão também quando começar a discutir um assunto, quer saber mais ainda, aí quando se estuda algo que a gente gosta ou alguma coisa que é interessante é muito melhor, por causa que quando você vê uma pessoa jogar, você fica escutando que “por causa que sou melhor que você, ou meu time é melhor que o seu”, dá uma discussão aqui sala... mas... (ALUNO 40).

Assim, compreendemos que o principal objetivo da Educação Física escolar proposto para cada uma das turmas pesquisadas, confirma o significado das aulas de Educação Física expressado pelos alunos, pois estes precisam conhecer, reconhecer, vivenciar, experimentar as diversas manifestações da cultura corporal de movimento de modo que, ao aprendê-las, adquiram autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que se manifestam, para que vivam melhor individualmente e em sociedade.

Entendemos que a primeira parte do objetivo proposto no plano de ensino de conhecer, reconhecer, vivenciar, experimentar as diversas manifestações da cultura corporal de movimento tenha sido oferecida aos alunos e, conforme dissertaram, conseguiram se apropriar e aprender diferentes manifestações da cultura. A segunda parte do objetivo, ou seja, adquirir autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade, entendemos ser a parte mais difícil de alcançar, porém, os alunos nos deram pistas de que conseguiram ir além da aprendizagem dos conteúdos, sendo capazes de compreender, praticar, criticar e respeitar as práticas corporais fora das aulas de Educação Física também. Contudo, é uma condição

que deve ser perseguida até o final do Ensino Médio, dada a sua extensão e intenção.

[...] E o que eu aprendi aqui eu vou levar bastante para minha vida mesmo, e o conhecimento, que tem muitas coisas que eu não sabia que Educação Física passou para gente, depois que eu comecei a estudar esse tipo de aula mesmo, porque eu achava que era só chegar e jogar bola (ALUNO 58).

Ao final do grupo focal 2, respostas que corroboravam os objetivos da Educação Física escolar já haviam surgido, porém a preocupação foi que esse pensamento emergiu de apenas um grupo da turma do 1E, não havendo direcionamentos semelhantes nos outros grupos focais. Porém, ao final da pesquisa, estas respostas foram frequentes em todos os grupos, atribuindo importância à Educação Física, o que indicou uma mudança de significado sobre as aulas de Educação Física para todos os alunos do 1º ano.

No começo da pesquisa, a maioria dos alunos apontou, tanto nos questionários quanto nas conversas do primeiro dia de aula, que vinham de um Ensino Fundamental em que a Educação Física era pautado no Esporte ou na repetição de conteúdos, ainda, com separação entre atividades de meninos e meninas, bem como a exclusão dos menos habilidosos. Esperavam por uma Educação Física diferente no Ensino Médio, mas não sabiam de que forma seria, tinham receio de encontrariam nas aulas, esperavam também “jogar bola”. É comum rejeitar a novidade quando não a conhecemos, mas, ao compreender que há diversas manifestações da cultura e, mesmo não gostando, ela existe e sempre haverá alguém ou alguma sociedade ou cultura que a valoriza, então sou capaz de reconhecer e respeitar. O Aluno 63 resume esse pensamento:

Outra coisa também é o respeito, eu aprendi que, igual o menino só queria futebol, futsal e essas coisas, só que agora não, você conhece outro esporte, você parece que se você não tem o prazer de jogar ele, você não esquento, por exemplo, o basquete eu não tenho a cara de jogar aquele negócio, mas eu respeito. Porque, agora, eu conheci! É igual os outros, por exemplo, basquete para cadeirante, a gente não conhecia, então não sabia, a gente não tinha como combinar, não tinha como fazer nada, só que como a gente conheceu agora, a gente sabe como é difícil jogar na cadeira de rodas, então a gente tem que respeitar igual a todos os outros esportes, de alguma forma, por mais que você ainda escute “Não, tal esporte é melhor que esse”, se você conhece, você pode achar ainda que é melhor, mas de alguma forma respeita.

Mesmo dividindo as respostas dos alunos em duas categorias, observamos que o significado da Educação Física é similar para todos os alunos, não havendo discrepância de pensamentos como no início do ano letivo.

5. Considerações finais

A pesquisa-ação com os 1^{os} anos do Ensino Médio integrado demonstrou a mudança de pensamento dos alunos em relação às aulas de Educação Física que tiveram no Ensino Fundamental, corroborando os objetivos

propostos do componente curricular para o Ensino Médio. A coeducação foi destaque nas manifestações dos alunos, indicando a prática pedagógica do professor como elemento central para a efetivação e legitimação da Educação Física na escola.

Sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física, houve a ampliação dos conhecimentos, abordando os conteúdos apreendidos em suas três dimensões (conceituais, procedimentais e atitudinais), estabelecendo uma relação significativa com o saber. Os alunos não apenas apontaram os conteúdos apreendidos, mas os relacionaram à sua vida, estabelecendo relação entre os saberes e o mundo. Os alunos também relacionaram os conceitos apreendidos com a vida deles, para além da sala de aula.

A mudança de significado só foi possível porque houve uma mudança de sentido para os alunos, ou seja, foi preciso modificar o sentido para o sujeito, que é único, é subjetivo, pessoal, dependente das relações que estabeleceu com os saberes disponíveis durante as aulas, para que assim pudessem emitir um novo significado, que é social. A legitimação da Educação Física na escola não ocorrerá por meio do discurso, pois aquele que não vivenciou a Educação Física de forma contextualizada, diversificada, não conseguirá emitir um significado diferente daquele que vivenciou ou apreendeu, ou seja, as vivências são essenciais. É necessário estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vivê-las para que façam sentido. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito.

Os dados desta pesquisa revelaram que os alunos querem sim conhecer outros conteúdos além do Esporte, confirmado tanto pela consternação dos alunos por não terem vivenciado ou conhecido tal prática corporal quanto pelas sugestões de conteúdos conferidas por eles durante os grupos focais. Não podemos culpar os alunos pela inconsistência de nossas práticas pedagógicas!

Os alunos fizeram um apontamento importante: só aprendem e valorizam aquilo que compreendem e conseguem estabelecer relação com suas próprias vidas, com o mundo, com o outro. E para que essa compreensão aconteça, a relação teoria e prática se mostrou o caminho mais profícuo, ou seja, os alunos tiveram que conhecer primeiro para depois ensinar/aplicar a outras pessoas, compartilhando seus conhecimentos. É preciso oferecer subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática através dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e o estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica, enfim, é preciso que as experiências façam sentido para os alunos.

As experiências diferenciadas durante as aulas de Educação Física, aquelas que provocam sensações novas ou vivências nunca antes imaginadas, como o teatro de nutrição, constitui-se em experiências capazes de transformar o próprio sentido das aulas de Educação Física para os alunos, pois são momentos em que precisam mobilizar os conhecimentos apreendidos durante as aulas para uma situação nova, compartilhando seus próprios conhecimentos. Os alunos se sentem importantes, são valorizados e valorizam a atividade.

Ao finalizar a pesquisa com os alunos dos 1º anos, compreendemos que todos os sujeitos, inclusive os pesquisadores, apreenderam e incorporaram comportamentos e atitudes cotidianas no exercício de suas práticas,

transcendendo à sala de aula, atingindo um nível de reflexão sobre os princípios éticos e políticos da sociedade (FRANCO, 2012). Assim, avaliamos que o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física e a sede por novos conhecimentos os mobilizou a ressignificar os conceitos que tinham sobre o componente curricular, sobre o que pensavam e o significado que atribuíam às aulas. Resultado de um processo longo e intenso, comprovado por esta pesquisa-ação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROSO, André Luís Ruggiero; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Esporte. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí, RS: Unijuí, 2017, p. 253-275.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (orgs.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 149-163.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a educação física no ensino médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Leni (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 177–197.

SANTANA, Wilton Carlos; REIS, Heloísa Helena Baldy. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas 2.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2006, p. 133-152.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Contribuição de cada um dos autores

Autor 1: Realizou a pesquisa de doutorado que gerou dados para este artigo.

Autor 2: Orientador da tese e revisor final do artigo.

Enviado em: 28/março/2020 Aprovado em: 16/junho/2020