

Simone Santos Kuhn

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES:
UM ESTUDO COM JOVENS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL/POROTO ALEGRE**

Porto Alegre

2017

Simone Santos Kuhn

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES:
UM ESTUDO COM JOVENS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL/ PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Física da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito para
obtenção do grau de Licenciada em
Educação Física

Orientadora: Profa. Dra. Lisandra Oliveira e Silva

Porto Alegre

2017

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES:
UM ESTUDO COM JOVENS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL/ PORTO ALEGRE

Conceito Final:

Aprovado em de..... de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – ESEFID/UFRGS

DEDICO ESTE TRABALHO

À minha mãe, o meu maior exemplo de virtude, de quem sentirei saudade por toda a vida.

À minha filha, por quem eu luto e procuro fazer sempre o meu melhor a cada dia.

AGRADEÇO

A Deus pela vida, por tudo o que tenho e o que sou.

À minha família pelo incentivo, apoio, confiança e compreensão.

À professora Lisandra Oliveira e Silva pela dedicação e cuidado na orientação deste Trabalho de Conclusão de Curso.

À professora Lisiane Torres e Cardoso pela oportunidade de participar do PIBID/UFRGS Educação Física nos Anos Iniciais.

Ao professor Vicente Molina Neto pela oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE.

Aos professores de Educação Física e à diretora da escola na qual realizei a pesquisa pelo acolhimento.

Aos estudantes que participaram do Grupo de Discussão pelas contribuições com esta pesquisa.

Às colegas do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física Cíntia Menezes Guimarães e Grazielle Ramos pelo auxílio durante o grupo de Discussão.

À minha colega e amiga Cíntia Menezes Guimarães pela parceria nesses quatro anos de caminhada.

À UFRGS pelo ensino gratuito e de qualidade, e pela oportunidade de concretizar um sonho.

*A Educação Física escolar
é um espaço que a gente aprende,
a gente se exercita,
mas a gente tem aquele diálogo sabe?*

(Estudante Helena¹, colaboradora desta pesquisa).

¹ Nome fictício.

RESUMO

O tema deste Trabalho é a Educação Física Escolar na perspectiva de estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre. O problema de pesquisa que orientou essa investigação foi configurado na seguinte questão: **quais os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica?** O objetivo geral foi compreender os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica. A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa e os procedimentos para obtenção de informações foram: grupo de discussão, observação participante, análise de documentos e diários de campo. Os participantes da pesquisa foram cinco jovens matriculados no Terceiro Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Rio Grande do Sul, localizada na cidade de Porto Alegre. Foi realizada a análise qualitativa e a triangulação das informações produzidas na pesquisa a partir do referencial teórico, dos Documentos analisados, do grupo de discussão, das observações realizadas das aulas de Educação Física e dos registros em diário de campo. O grupo de discussão, apesar de algumas limitações organizacionais no ambiente escolar, pode ser considerado um bom instrumento para obter informações com jovens estudantes do Ensino Médio. No percurso de construção das informações da pesquisa, os significados atribuídos pelos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica foram analisados e discutidos nas seguintes categorias: (a) Conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física na educação básica na perspectiva dos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio; (b) Os significados da Educação Física escolar e as relações com a vida cotidiana dos estudantes; e (c) As aulas de Educação Física como espaço de relações interpessoas no ambiente escolar. As opiniões e o engajamento dos estudantes no grupo de discussão foram fundamentais para a compreensão do problema da pesquisa, e demonstraram o anseio por práticas pedagógicas mais humanizadas, além da necessidade dos jovens de serem ouvidos na escola.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Grupo de Discussão; Perspectiva Juvenil.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCM	Cultura Corporal de Movimento
EF	Ensino Fundamental
EFI	Educação Física
EM	Ensino Médio
ESEFID	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.1 Conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física na educação básica na perspectiva dos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio	51
Quadro 2	Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.2 Os significados da Educação Física escolar e as relações com a vida cotidiana dos estudantes	56
Quadro 3	Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.3 As aulas de Educação Física como espaço de relações interpessoas no ambiente escolar	67

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ATUAL	15
1.2 O PROTAGONISMO JUVENIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	20
1.3 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	26
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	31
2.2 OBJETIVOS	31
2.2.1 Objetivo Geral	31
2.2.2 Objetivos Específicos	31
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	32
2.4 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	32
2.5 APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA	35
2.6 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	36
2.6.1 Análise de Documentos	37
2.6.1.1 Projeto Político Pedagógico	37
2.6.1.2 Regimento Escolar	39
2.6.2 Observação Participante	41
2.6.3 Diário de Campo	42
2.6.4 Grupo de Discussão	42
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS COM O PROCESSO DE PESQUISA	48
3.1 CONTEÚDOS APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	48
3.2 OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES	51

3.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	57
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES	75
APÊNDICE A – Busca por Artigos em Revistas	76
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78
APÊNDICE C – Pauta para Observação das Aulas de Educação Física	83
APÊNDICE D – Questionário para Informações Auxiliares do Grupo de Discussão	84
APÊNDICE E – Orientações para o Início do Grupo de Discussão	85
APÊNDICE F – Tópico-guia para Condução do Grupo de Discussão	86
APÊNDICE G – Transcrição do Grupo de Discussão	87
ANEXO	109
ANEXO I – Carta de Apresentação	110

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este Trabalho trata da Educação Física (EFI) escolar na perspectiva de jovens estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio (EM) da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS)/Porto Alegre. Minha motivação para a escolha deste tema foi fruto de experiências no ambiente escolar desde o segundo semestre (2014/1) do Curso de Licenciatura em EFI da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Algumas inquietações têm me acompanhado a partir de reflexões sobre minha prática pedagógica, bem como de observações das práticas de colegas e de docentes de algumas escolas. Passei a questionar-me sobre o nível de compreensão e sobre os significados atribuídos pelos estudantes aos conteúdos e às atividades realizadas nas aulas de EFI.

Ainda no segundo semestre do Curso, tive a oportunidade de ser inserida no ambiente escolar, observando e ministrando aulas de EFI. Por dois anos consecutivos, tive um convívio semanal com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação. Foi um tempo que considero muito importante para minha formação docente, já que foi possível relacionar a realidade da escola com as discussões e com os referenciais teóricos vistos nas aulas durante a Graduação.

Ao chegar à Escola, deparei-me com o que costumo chamar de “a escola de verdade”, não para sugerir que exista uma escola de mentira, ou que a escola não seja vista de maneira adequada no meio acadêmico, mas para dizer que é no dia a dia de uma escola que, de fato, nos deparamos com a realidade tal qual ela é. Dentro da “escola de verdade”, o aprendizado docente ocorre pela experiência de lidar com as situações e com os problemas práticos do cotidiano, complementando e confrontando de forma enriquecedora os conhecimentos acadêmicos adquiridos. É o conhecimento gerado pela própria experiência, que, ao unir-se ao conhecimento compartilhado por outros, promove crescimento e inquietações quanto ao trabalho docente.

Segundo González e Fensterseifer (2010), historicamente, o fazer docente em EFI não passava de uma atividade que acontecia no interior das escolas. O compromisso dos professores resumia-se a uma atividade, a um “fazer”. Porém, os autores afirmam que, atualmente, o desafio é o de construir conhecimento com esse

“fazer”. Nas palavras dos autores, o desafio é: “[...] pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13). Há praticamente vinte anos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da EFI (BRASIL, 1998), os conteúdos já apareceram como os meios pelos quais os estudantes devem analisar e abordar a realidade, de forma que possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive dentro e fora dela. Portanto, na escola de hoje, não se admite mais as atividades descontextualizadas, que não atendem às necessidades de interpretação e de significação do mundo por parte das crianças e dos jovens.

Não é novidade o fato de que, nas últimas décadas, a EFI escolar vem sendo alvo de discussões sobre sua identidade e função como Componente Curricular. Mais recentemente, a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, originada na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do EM, última etapa da Educação Básica. Essa Lei modifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 2012), e, entre outras mudanças, retira a obrigatoriedade do ensino da EFI no EM. Nesse contexto, de constantes disputas no campo curricular, entre os atores que estão envolvidos nesse processo, destaco a importância da participação dos estudantes, o que acredito ser fundamental para o enriquecimento das discussões. Assim, como ponto de partida, questiono-me: o que pensam os estudantes sobre suas aulas de EFI?

Após passar pelos Estágios de Docência obrigatórios do Curso de Licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS, especialmente, no EF e no EM, persiste minha inquietação sobre o aprendizado dos estudantes nas aulas de EFI. Assim como nas experiências anteriores, observei que as aulas, quase sempre, são centradas em atividades práticas. Pouco foi o engajamento que percebi dos estudantes, no que se refere à construção do conhecimento nessa área. Na maioria das vezes, o que observei foram atitudes passivas por parte dos estudantes, diante do que os professores escolheram trabalhar nas aulas.

Ainda nos Estágios de Docência, com maior ênfase no Estágio no EM, aproveitando a autonomia que me foi permitida, procurei, no exercício da docência, uma postura que provocasse a reflexão e discussões entre os estudantes nas aulas de EFI. Na rotina de aula, proporcionei momentos nos quais os estudantes tiveram

liberdade de manifestar sentimentos e opiniões. Em certa ocasião, um dos estudantes perguntou-me por que nas aulas de EFI não se aprende esportes que possam ser praticados pelos estudantes na própria escola. Na fala do jovem, pude perceber que havia um desejo por aprendizagens que se relacionassem com a vida cotidiana, e mais, que a escola fosse um espaço para experimentação e significação dessas aprendizagens. Ocasões como essa, aumentam minha convicção de que os jovens estudantes têm um enorme potencial para contribuir com as discussões tão necessárias sobre a EFI escolar, e de que é importante dar voz a esses jovens.

Com essa pesquisa, proponho um olhar que valorize as experiências e as percepções dos estudantes sobre o próprio aprendizado e sobre a EFI no contexto escolar. A partir disso, o problema de pesquisa ficou configurado na seguinte questão: **Quais os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresento a Revisão de Literatura realizada na pesquisa. No segundo, exponho os procedimentos metodológicos escolhidos para construir as informações, assim como, apresento a escola pesquisada e os estudantes colaboradores da pesquisa. No terceiro capítulo, analiso e discuto as informações construídas com o processo de pesquisa. Finalizo o estudo com algumas considerações transitórias sobre o Trabalho, e, por fim, apresento as referências bibliográficas utilizados no texto, os apêndices e o anexo.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Com a finalidade de encontrar estudos que tratassem de assuntos que apresentassem aproximações com o tema desta pesquisa, realizei buscas no Repositório Digital da UFRGS (LUME) e nas seguintes revistas científicas nacionais que publicam na área da EFI escolar: *Movimento*, *Motrivivência*, *Motriz*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Pensar a Prática*, *Revista da Educação Física e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (Apêndice A). Utilizei as possíveis combinações para os descritores “Educação Física”, “Ensino Médio”, “Estudantes”, “Perspectiva Juvenil”. Dentre os artigos selecionados inicialmente, nem todos foram citados no presente texto, pois, alguns, apesar de considerarem a perspectiva dos jovens sobre a EFI, apresentavam ênfase em temas específicos diferentes dos objetivos desta pesquisa, ou, sem relação com o contexto escolar.

A partir disso, esse capítulo de revisão de literatura está organizado em três subtemas. No primeiro, procuro identificar o papel da EFI na escola atual, por meio de alguns dos principais Documentos legais da área e de autores que tratam desse tema. No segundo, apresento algumas referências sobre o Protagonismo Juvenil e possíveis implicações na EFI escolar. No terceiro, apresento alguns estudos, encontrados durante a pesquisa do referencial teórico, que tratam de temáticas que possuem semelhanças com o tema do presente estudo.

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ATUAL

Como já mencionado anteriormente, no capítulo das considerações introdutórias, minha motivação para realização deste trabalho é decorrente de inquietações sobre o que os estudantes têm aprendido nas aulas de EFI, e sobre a maneira como estas aprendizagens estão relacionadas com suas vidas e seu contexto social. Para abordar esse assunto, convém mencionar, brevemente, as transformações pelas quais a EFI vem passando no contexto escolar nas últimas décadas, assim como, salientar as recomendações de alguns dos principais Documentos que normatizam a EFI na Escola. Não tenho aqui a pretensão de aprofundar a discussão sobre cada um desses Documentos, mas em linhas gerais, contextualizar de maneira objetiva o que se espera da EFI escolar na atualidade.

Conforme González e Fensterseifer (2009), no século XX, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EFI na escola foi sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada a uma ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades. A partir da metade do século passado, a EFI estabeleceu forte relação com o esporte, que, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas. Esse processo ficou conhecido como a esportivização da EFI escolar, que permaneceu enraizada por várias décadas nas escolas (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

A EFI escolar no Brasil, a partir do Movimento Renovador da década de 1980, vem sendo questionada quanto ao seu lugar no contexto escolar. Passou-se a questionar o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da EFI nas escolas. O Movimento Renovador “impulsiona mudanças em relação às práticas pedagógicas, propondo tanto a desvinculação da área de concepções esportivistas e biológicas, como o estabelecimento de projetos educacionais de orientação crítica e democrática” (DESSBESELL, 2014, p. 20).

Segundo González e Fensterseifer (2009), entre outros entendimentos, o Movimento Renovador apontava como uma das ações necessárias para transformar a EFI, a ideia de elevá-la à condição de disciplina escolar, retirando-a da categoria de mera atividade. A influência deste movimento pode ser claramente identificada em dois Documentos oficiais dos anos 1990:

O primeiro deles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB 9394/96), que garante a Educação Física como Componente Curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da escola. O segundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tratam a disciplina como expressão de produções culturais, com conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos (DESSBESELL, 2014, p. 20).

Para González e Fraga (2009), apesar das controvérsias que existem em torno da LDB e dos PCN, não há como negar a importância desses Documentos na consolidação da Cultura Corporal de Movimento (CCM) como objeto de estudo da EFI. Neles fica explícito que tornar os estudantes fisicamente aptos não deve mais ser a principal finalidade desse Componente Curricular na escola. A EFI escolar deve levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes

práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Na LDB (BRASIL, 2012, p.23), no 3º parágrafo do Art. 26, está determinado que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969²; V – (vetado); VI – que tenha prole.

As disposições do texto da LDB (BRASIL, 2012), foram fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, em um trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Os PCN (BRASIL, 1998), por sua vez, tiveram a função de subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando as discussões pedagógicas internas às escolas e a elaboração de projetos educativos. No que se refere à EFI, o Documento apresenta pressupostos inovadores, de modo que a sistematização de objetivos, de conteúdos, de processos de ensino, da aprendizagem e da avaliação, têm como meta a inclusão do estudante na CCM, por meio da participação e da reflexão concretas e efetivas (DARIDO et al., 2001). Esse Documento pode ser considerado um precursor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

As propostas dos Referenciais Curriculares que os Estados brasileiros passaram a elaborar, também deveriam embasar-se nas orientações dos PCN, considerando as demandas culturais específicas de cada contexto e sistematizando os temas e conteúdos, de acordo com a diversidade e complexidade das diferentes áreas em cada nível de ensino. No Rio Grande do Sul (RS), em 2009, foi lançado o Referencial Curricular, intitulado “Lições do Rio Grande” (GONZÁLEZ; FRAGA,

² Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm.

2009), no qual a EFI, de acordo com o que foi apresentado pelos PCN, está localizada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A proposta apresentada pelo Referencial Curricular para a EFI do RS (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009) está orientada por quatro princípios:

1º) O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social; 2º) O Referencial Curricular está inteiramente focado no estudo da cultura corporal de movimento. Por isso, propõe que a Educação Física tematize a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas; 3º) O Referencial Curricular se pauta na ideia de que a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento; 4º) O Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação dos planos de estudos da Educação Física a serem elaborados na escola (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 117-118).

A área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias reúne as disciplinas que trabalham com o conceito de Linguagem como capacidade de articular significados coletivos em códigos. A presença da EFI nesta área é justificada por Dessbesell (2014, p. 48),

[...] pelo uso da linguagem corporal, sem dúvida um elemento central no processo de interação dos alunos com a cultura corporal de movimento. No entanto, o conhecimento específico da Educação Física, assim como o Teatro e a Dança, não se limita ao estudo das formas de se expressar e se comunicar corporalmente.

Para González e Fraga (2009, p. 113), “A linguagem corporal é um dos temas que a EFI compartilha com as demais matérias de ensino da área das Linguagens e Códigos, mas não pode ser entendida como o elemento fundamental de estudo desta disciplina específica”. Também cabe à EFI escolar,

[...] estudar as práticas sociais que fazem parte da cultura corporal de movimento, sistematizando os esportes, as ginásticas, as lutas, os jogos, as práticas corporais expressivas, as atividades aquáticas, as práticas corporais junto à natureza, e, ainda, dois eixos teóricos que perpassam os demais: práticas corporais e sociedade e práticas corporais e saúde. Cada um desses temas pode ser desdobrado em um conjunto de conceitos e significados, compondo os conteúdos/habilidades a serem desenvolvidos no contexto escolar (DESSBESELL, 2014, p. 49).

Os Documentos e as discussões são recentes, e, ainda existem pautas em aberto, como a BNCC, que ainda está em fase de estudos no âmbito do Ministério da Educação, no que diz respeito ao EM. Alguns pontos desse Documento são ainda bastante controversos e questionáveis. Quanto ao tema que venho percorrendo neste texto, no que se refere ao EF, a terceira e atual versão publicada da BNCC está comprometida com o conceito de Educação Integral, que se refere a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 17). Ainda na atual versão da BNCC para o EF, consta que:

[...] os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BRASIL, 2017, p.17).

Após a breve identificação de alguns importantes pontos dos Documentos até aqui mencionados, é possível concordar com afirmação de que: “[...] a educação física, na atualidade, vem constituindo-se componente curricular na escola, sendo percebida como espaço capaz de insuflar discussões que sugerem uma busca de sentido, outrora preenchido pela atividade física e a prática hegemônica do esporte” (SILVA, 2012, p. 220).

González e Fensterseifer (2009; 2010), consideram que existe uma crise de legitimidade quanto à função da EFI na instituição escolar. Crise esta que a coloca entre um “não mais e o ainda não”; expressão utilizada pelos autores para nomear práticas nas quais não se acreditam mais e outras que ainda se tem dificuldades em desenvolver. Esses autores, refletem sobre o que faz a EFI entre as disciplinas escolares a partir da função socializadora da escola, declarando que:

Em uma instituição republicana, com finalidades específicas, cada componente curricular se ocupa de uma parcela da cultura, a fim de que ao se apropriar dessa parcela, o aluno poderá entender as diferentes manifestações sociais e culturais e, desse modo, os conteúdos selecionados no currículo escolar, têm a finalidade de fazer o aluno “sentir-se em casa no mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 14) [grifo dos autores].

Quanto ao Componente Curricular EFI, Mattos e Neira (2013), consideram

que o estudante, ao concluir o EM, pelo tempo de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre a CCM. Afirmam que, “não é permitido ao cidadão do novo milênio uma postura acrítica diante do mundo” (p. 28). Acrescentam, ainda que, “a tomada de decisões para sua autoformação passa, obrigatoriamente, pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola” e que “a Educação Física tem nesse contexto um papel fundamental e insubstituível” (p. 28).

É compartilhando do pensamento acima transcrito que darei continuidade ao que foi apresentado até o momento, com o entendimento de que a EFI na escola ainda carece de reflexões e de discussões que contribuam com sua legitimação nesse espaço. Tendo em vista a importância dos jovens participantes desta pesquisa, a seguir, passo a tratar do Protagonismo Juvenil, relacionando com a EFI escolar.

1.2 O PROTAGONISMO JUVENIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Na revisão de literatura para esta pesquisa, tenho me deparado com inúmeros estudos que apontam a desmotivação dos jovens como uma das principais dificuldades das aulas de EFI no EM. Uma queixa comum entre muitos docentes, aparentemente, é a falta de engajamento nas atividades e, até mesmo, a recusa em participar das aulas.

Os resultados do estudo de Chicati (2000), que teve por objetivo diagnosticar e analisar a motivação dos estudantes nas aulas de EFI no EM da Rede Pública da cidade de Maringá/Paraná, demonstraram que as aulas não eram motivantes, pois os estudantes vinham recebendo sempre os mesmos conteúdos desde o EF, sendo o Esporte o mais ministrado. A metodologia mais frequente vinha sendo o comando e o ensino aberto, e a maioria dos estudantes alegaram que faziam o que queriam nas aulas. A avaliação era feita através da presença e de aula teórico/prática. Os estudantes que não se interessavam alegaram ser a própria aula um fator de desinteresse, além da falta de melhores locais e materiais. O autor concluiu que não era muito evidente a motivação dos estudantes nas aulas de EFI no EM (CHICATI, 2000).

Outro estudo, de Darido et al. (1999), procurou analisar alguns aspectos concernentes ao ensino da EFI no EM, e entre eles, as dificuldades enfrentadas pelos professores nas aulas. Os resultados mostraram que as maiores dificuldades

dos professores residiam na falta de interesse e de habilidade dos estudantes para realizarem as atividades de aula. Para os autores, essa realidade demonstra a restrita vivência motora, adicionada às experiências negativas anteriores na prática da CCM na escola. Afirmam ainda que, no EM, os estudantes têm vergonha de se exporem e rejeição às novidades, associado ao medo de errar, que acaba por distanciá-los, ainda mais, das aulas de EFI (DARIDO et al. 1999).

Essas constatações são contrastantes com as afirmações de Mattos e Neira (2013), que ao discutirem o Componente Curricular EFI, consideram que o estudante de EM, pelo tempo de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre a CCM. Com modelos repetitivos e centrados nos esportes, com o agravante de que, muitas vezes, os docentes não intervêm nas ações dos estudantes, deixando a aula “livre”, fica muito difícil adquirir os atributos que os referidos autores esperam dos jovens.

Pensar nas aulas de EFI no EM envolve muito mais do que simplesmente a escolha de conteúdos e/ou atividades. O professor precisa considerar quem são os estudantes e qual é a função da EFI na formação desses jovens. Reclamar da falta de envolvimento dos estudantes nas aulas como o único fator que impede a realização de um bom trabalho, é desconsiderar que a ação docente possa estar inadequada.

Segundo Darido (2012), na EFI escolar, por conta da sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental, no saber fazer e não no saber sobre a CCM ou como se deve ser, no que diz respeito aos conteúdos atitudinais. Para garantir um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos na escola, é preciso aprofundar os conhecimentos, abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações (DARIDO, 2012).

Para Dayrell e Carrano (2014), quando o docente seleciona os conteúdos das aulas, sem a participação dos estudantes, e reproduz a prática tradicional do fazer por fazer, sem que haja reflexão sobre os temas abordados, parece ignorar que a aprendizagem da escolha também é tarefa fundamental da escola para jovens. Atualmente, no mundo em constante transformação:

Cada um é chamado a escolher e a decidir continuamente, fazendo dessas ações uma condição para a sobrevivência social. E a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas. Um e outro são aprendidos fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Por ocasião de uma experiência prática, proporcionada pela disciplina de Fundamentos da EFI no EM do Curso de Licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS, observei que, as aulas ministradas em uma determinada escola privada da cidade de Porto Alegre/RS não levavam em conta os interesses dos jovens estudantes. Os professores tinham convicção da importância de promover a aptidão física dos estudantes, que nem sequer sabiam, ao certo, as razões pelas quais realizavam testes de aptidão com certa frequência nas aulas. O que mais me inquietou nesta observação foi que os jovens não estavam sendo tratados como capazes de opinar e de protagonizar a construção do próprio conhecimento. Percebi que os estudantes pareciam ter automatizado uma rotina de exercícios que lhes fora imposta, sem muita compreensão dos objetivos. Rotina esta, que vinha sendo seguida desde que estes jovens estavam no 6º Ano do EF. Não pude deixar de questionar-me sobre os conhecimentos que este modelo de ensino estava produzindo naqueles jovens, e se seriam capazes de tomar decisões sobre as práticas corporais que escolheriam para manutenção dos níveis de aptidão física alcançados, após concluírem o EM, como desejam e acreditavam aqueles docentes. Com tamanha desmotivação, acredito que é possível que, nem mesmo busquem qualquer engajamento em alguma prática corporal fora da escola. Isto ficou evidente no que foi dito por uma jovem na ocasião, declarando que ao sair da escola, estaria livre das aulas e que não pretendia envolver-se em nenhuma prática corporal.

Para Correia (2011), a escola e o seu contexto imprimem imagens e símbolos na memória, deixando marcas que repercutem nas escolhas dos sujeitos. As experiências escolares, como práticas sociais, têm grande potencial para auxiliar os estudantes na descoberta do mundo e de si mesmos, na tomada de consciência do processo de vida. Neste sentido, pensar sobre as contribuições da EFI para a formação humana torna-se primordial para uma atuação docente de qualidade. Desta forma, o diálogo entre professores e estudantes, valorizando a participação ativa dos jovens nas escolhas dos conteúdos é fundamental, assim como, o respeito

aos estudantes enquanto sujeitos do próprio processo de aprendizagem e ao direito ao acesso aos conhecimentos conceituais relacionados às práticas desenvolvidas nas aulas.

Ao cursar o Estágio de Docência no EM, minhas constatações não foram muito diferentes da realidade relatada anteriormente. Tive sob minha responsabilidade uma turma de 2º Ano do EM. Na verdade, se repetiram algumas percepções que tive nas experiências com o PIBID/UFRGS e com o Estágio no EF: os estudantes não estavam acostumados a serem ouvidos; tinham dificuldades para fazerem escolhas nas aulas; eram tratados, muitas vezes, pelos docentes com autoritarismo e rigidez; e não conseguiam ser muito criativos no ambiente formal da aula. Entretanto, nas conversas informais se mostravam muito mais espontâneos e com grande capacidade de diálogo e de reflexão. Assim, percebi que não conseguiam transportar estas características para o ambiente da aula. As aulas começavam e os estudantes esperavam receber as ordens da professora, como se ali não fosse o lugar para criar e significar, como se seus saberes não fossem importantes, o que acabava resultando em falta de interesse e dispersão nas aulas.

No caso específico da turma do Estágio no EM, apesar das minhas tentativas constantes de discutir os acontecimentos das aulas, ou de propor uma postura mais investigativa aos estudantes, para que contribuíssem com as aulas, realizando pesquisas ou propondo maneiras diferentes das habituais para realizarmos nossas experiências, inicialmente, pouco consegui. Havia certa resistência, pois os estudantes queriam apenas jogar voleibol ou futebol, como estavam acostumados. Porém, aos poucos, alguns estudantes passaram a entender a proposta, de forma que conseguiram participar ativamente das aulas, com contribuições muito pertinentes e exposições de ideias que demonstraram seu potencial para refletir e discutir temas importantes da atualidade. Entre estes temas, cito os exemplos das discussões que tivemos sobre as representações sociais de gênero; sobre a participação das pessoas com deficiência nas práticas esportivas; sobre o universo das lutas institucionalizadas e o das lutas clandestinas.

As práticas escolares desprovidas de significados para os estudantes de EM estão em desacordo com a forma de pensar a juventude que vem sendo discutida na atualidade. Também não estão alinhadas com os Documentos citados no capítulo anterior desta revisão de literatura.

Uma das características das sociedades contemporâneas é a velocidade com que ocorrem as mudanças nas esferas da produção e reprodução da vida social. A preocupação com a “questão juvenil” vem ocupando, nas últimas duas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações mundiais. “Isso se expressa tanto em preocupações mais gerais relacionadas com a inserção dos jovens na vida adulta quanto em âmbitos específicos que relacionam os jovens com as famílias, a educação, o mundo do trabalho, a sexualidade, as novas tecnologias, as drogas e a violência, dentre outros aspectos” (CARRANO, 2012, p. 85).

Para Boghossian e Minayo (2009, p.412),

[...] a participação dos jovens na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que os afetam tem figurado cada vez mais no discurso dos diversos setores sociais que estabelecem como foco de atenção a juventude, como as organizações internacionais, os governos, as universidades e as entidades da sociedade civil.

Isso pode ser observado no texto da LDB de 1996 (BRASIL, 2012), que considera o EM como a etapa final da Educação Básica, tendo as seguintes finalidades específicas:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação que as fundamentam, fica explícita a necessidade de uma reinvenção da escola de forma a garantir o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Assim como, o “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Neste contexto, segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no EM, pois adotam esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas. “O protagonismo juvenil pode ser definido como um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal” (CASTRO, 2005, p. 88).

A experiência participativa representa uma das formas que possibilita aos jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Para Dayrell e Carrano (2014):

O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos (p. 121).

Entretanto, os autores afirmam que é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir, até mesmo, nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo.

Nas Políticas Públicas destinadas aos jovens na última década, nota-se que houve maior preocupação em oferecer aquilo que se intuiu como necessidades dos jovens, do que realmente provocar processos que abrissem espaços e tempos de diálogo para que os próprios jovens apontassem caminhos e demandas. Quando na verdade, os jovens precisam de espaços e de tempos, não apenas para receberem projetos pré-concebidos por lógicas adultas, mas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente. A consolidação de um real protagonismo juvenil implica em buscar perceber até onde estes jovens podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões, não em apenas participar de processos e espaços políticos (CARRANO, 2012).

Acredito que o Componente Curricular EFI no EM possui um grande potencial para se constituir um espaço de participação efetiva dos jovens estudantes, desde que seus interesses e o contexto no qual estão inseridos sejam respeitados e levados em consideração na formulação do planejamento. A área da EFI, por sua

característica multidisciplinar (constituída por conhecimentos biológicos, sociológicos e psicológicos, por exemplo), com a CCM como objeto de estudo na escola, permite que uma quantidade significativa de conteúdos possam ser trabalhados, e, abordados sob diversas perspectivas. A falta de motivação dos jovens nas aulas, provavelmente, está ligada à repetição de conteúdos que não são atrativos ou que já se esgotaram ao longo de tantos anos de escolarização. Talvez a falta de conhecimento sobre alternativas faça com que os docentes mantenham-se em uma “zona de conforto”, ministrando apenas os conteúdos que dominam, com a falsa impressão de controle sobre as aulas. No entanto, essa postura pode acabar criando problemas de falta de adesão ou de indisciplina de muitos estudantes.

Assim, considero importante examinar outros estudos que contaram com a participação dos estudantes, discutindo seus aprendizados e os significados que atribuem às suas experiências nas aulas de EFI.

1.3 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Na maioria dos artigos encontrados para revisão de literatura deste Trabalho, havia a expectativa de que os estudantes aprendessem conteúdos que lhes possibilitassem a prática de atividades físicas fora do contexto escolar, porém, conforme já explicitado nesta revisão de literatura, essa não é a única função da EFI escolar. Na tentativa de encontrar estudos que contaram com a participação dos estudantes, mas com o olhar voltado aos significados atribuídos às suas aprendizagens, para além da prática da atividade física, poderá ser observado que encontrei poucos.

Passarei a relatar, a seguir, os principais achados de alguns estudos, pois estas informações auxiliaram na compreensão do problema de pesquisa e na organização do trabalho de campo desta pesquisa, assim como, contribuiram com a discussão das informações que obtive.

Dias et al. (1999), em um estudo com jovens do EM, investigaram o que estes aprenderam nas aulas de EFI durante seus oito anos de escolarização. Chegaram à conclusão de que as aulas de EFI não fizeram com que os estudantes se apropriassem, minimamente, de conhecimentos que permitissem uma compreensão que superasse o senso comum. O entendimento presente entre os estudantes pareceu ser resultado apenas de uma recepção acrítica do que se veiculava pelos

meios de comunicação, ou seja, as aulas de EFI pareceram não influenciar o nível de conhecimento que os estudantes possuíam sobre os conteúdos da área.

Mattos e Neira (2013) relatam que uma pesquisa realizada em uma escola de EM investigou a concepção de EFI dos estudantes, a aplicabilidade de seus conteúdos no cotidiano e qual o papel do professor enquanto educador. Os resultados indicaram que os estudantes encaravam a EFI como um componente sem relevância para manter-se no currículo escolar, com conteúdos repetitivos e sem aplicabilidade no cotidiano, além de não motivar a prática permanente de exercícios fora da escola.

Santos (2013), realizou um estudo em uma escola pública de Porto Alegre/RS, com o objetivo de investigar o que ensina a EFI no EM por meio das aprendizagens narradas pelos estudantes. A autora procurou compreender como a EFI escolar agrega conhecimentos para os estudantes e como estes conhecimentos interferem no seu cotidiano fora dos muros da escola. Foi identificada a falta de interesse e de comprometimento dos estudantes nas aulas de EFI, o que foi exemplificado com os atrasos rotineiros quando as aulas ocorriam no primeiro período da manhã. A maioria dos participantes da sua pesquisa afirmou não gostar das aulas de EFI, além de considerá-las menos importantes do que as aulas das demais disciplinas, em função dos conteúdos, por não identificarem significados nas atividades realizadas. Foi relatado um predomínio de aulas práticas realizadas na quadra ou no pátio da escola, e observada uma rejeição das aulas teóricas na EFI por parte dos estudantes. A EFI era vista como momento de lazer ou de tempo livre para os estudantes na escola.

Nesta escola, os estudantes questionavam sobre os motivos pelos quais certos conteúdos estavam presentes no currículo, pois não viam sentido em aprendê-los. Havia uma queixa frequente por parte dos estudantes sobre o excesso de regras na escola, que era visto como um empecilho para que se expressassem e para que fossem ouvidos, o que entendiam como falta de reconhecimento no ambiente escolar, o qual comparavam a uma prisão. Segundo a autora, a falta de espaço na escola para as manifestações dos estudantes faz com que, mesmo quando exista uma oportunidade para tal, estes não consigam se expressar (SANTOS, 2013).

Um estudo realizado por Frey (2007), teve como objetivo descrever a opinião dos estudantes do EM sobre suas aulas de EFI, considerando alguns aspectos

como o gosto pelas aulas, a importância atribuída ao Componente Curricular, os benefícios percebidos, as preferências e a participação. Foi verificado que os estudantes do EM gostavam das aulas de EFI, mas, não as consideravam importantes. A autora acredita que isso possa ser decorrente do fato dos estudantes não identificarem significados nas aulas de EFI, o que ela atribui à falta de contextualização dos conteúdos transmitidos (FREY, 2007).

Darido (2004), realizou uma pesquisa com estudantes de EF e de EM de escolas públicas localizadas na cidade de Rio Claro, no Estado de São Paulo. Teve entre os objetivos específicos, investigar as opiniões dos estudantes a respeito das aulas de EFI e como elas se modificavam ao longo dos ciclos escolares. Entre os participantes da pesquisa estavam estudantes do EM, e, dentre as respostas obtidas desses jovens: a matéria apontada como preferida foi a EFI; a matéria considerada menos importante foi a Educação Artística, seguida da EFI; o que mais aprenderam nas aulas de EFI foram as práticas de esportes, seguidas da importância e dos benefícios da EFI para a saúde e dos conhecimentos teóricos sobre os esportes.

Os resultados da pesquisa supracitada mostraram que havia um progressivo afastamento dos estudantes das aulas de EFI. A autora relata que a opinião formada sobre a EFI, geralmente, está baseada em experiências pessoais anteriores. Se foram marcadas por sucesso e prazer, o estudante, provavelmente, tem uma opinião favorável quanto a frequentar as aulas. Mas, se foram registradas várias situações de insucesso, isso contribuirá com sua opção pelo afastamento das aulas ou com a passividade perante as atividades. Entre as conclusões, a autora afirma que as aulas de EFI no EM são quase sempre uma repetição dos programas de EFI do EF, e, se resumem às práticas dos fundamentos e à execução dos gestos técnicos esportivos (DARIDO, 2004).

Rodrigues (2016), realizou uma pesquisa com estudantes de EM, em uma escola pública de Porto Alegre, buscando compreender os significados atribuídos pelos estudantes à EFI escolar. Vinte e sete estudantes participaram desta pesquisa, respondendo a um questionário com perguntas abertas. Nas respostas dos estudantes foi possível perceber que as concepções sobre EFI mais presentes estavam relacionadas ao esporte, à saúde e ao lazer. Alguns estudantes mencionaram a possibilidade de interação com os colegas como um fator importante nas aulas de EFI, salientando que sentem falta dessa interação nas demais disciplinas escolares. Muitos estudantes consideraram o esporte como o elemento

fundamental da EFI escolar. No entanto, quando questionados sobre os motivos da presença da EFI na escola, predominaram as respostas relacionadas ao tema da saúde, justificando as aulas como momentos para a prática de exercícios físicos. Segundo o autor, os estudantes demonstraram interesse em aprender conteúdos diferentes dos que costumavam ser apresentados nas aulas de EFI, que, geralmente, eram voltados para o esporte e para a prática de exercícios físicos.

A pesquisa de Ferreira, Graebner e Matias (2014), realizada em Florianópolis/SC, teve como objetivo analisar a satisfação dos estudantes do EM com as aulas de EFI, assim como, sua percepção sobre a administração dos conteúdos nas aulas. Os autores observaram que, apesar de ser Componente Curricular obrigatório nas escolas de EM, muitos estudantes não participavam das aulas de EFI regularmente. Na concepção da maioria dos estudantes que participaram deste estudo, a EFI não tinha importância como as demais disciplinas do Currículo escolar, o que implicava fortemente na evasão dos estudantes das aulas. Sobre os professores de EFI, os estudantes apresentaram percepção positiva, considerando-os motivadores para o desenvolvimento das aulas. No entanto, os conteúdos e as aulas livres foram apontados como causadores da menor participação nas aulas e da insatisfação com a EFI, levando à conclusão de que a percepção dos estudantes sobre as aulas de EFI era negativa. Os conteúdos citados como tradicionalmente ministrados no EM foram as quatro modalidades esportivas exaustivamente trabalhadas desde o EF (voleibol, basquete, futebol e handebol), sem qualquer problematização ou objetivos além da prática. Essa constatação levou os autores a sugerirem que os conteúdos precisam ir de encontro aos anseios atuais dos estudantes, e, que precisam estar contextualizados e dotados de significados que possam impactar na realidade dos estudantes.

Fabri, Rossi e Ferreira (2016), realizaram um estudo no qual as informações, inicialmente, foram obtidas por meio de narrativas escritas por estudantes do EM de duas escolas públicas, em formato de casos de ensino. O objetivo foi identificar e analisar episódios marcantes ocorridos nas experiências dos estudantes nas aulas de EFI. As escolhas metodológicas nutriram-se do desejo de dar a palavra aos jovens, valorizando a subjetividade articulada com a compreensão da realidade. A partir das narrativas escritas pelos jovens participantes, foram realizadas entrevistas individuais, nas quais cada um pôde aprofundar o relato das suas experiências. Nessas entrevistas, as autoras (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016) optaram por

questionar os estudantes sobre as consequências das experiências escritas em relação à participação nas aulas de EFI. Assim, dos episódios marcantes ocorridos nas aulas de EFI, foi possível identificar três eixos principais: a) experiência negativa resultando em fracasso; b) experiência negativa resultando em mais participação nas aulas; c) experiência positiva resultando em mais participação nas aulas. A contribuição deste estudo, segundo suas autoras, está no potencial para proporcionar reflexões capazes de ampliar a compreensão e a construção das práticas pedagógicas nas aulas de EFI, com base na valorização das experiências e nos sentidos atribuídos pelos estudantes aos episódios por eles vividos.

Para Silva (2012), as aprendizagens que acontecem nas aulas de EFI são múltiplas. Ao narrarem suas experiências escolares relacionadas às aulas de EFI, os estudantes que participaram da sua pesquisa o fizeram a partir de diversas perspectivas. A autora buscou, entre outros objetivos, compreender os sentidos das aulas de EFI conferidos por estudantes do EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Segundo a autora:

As aprendizagens construídas nas aulas de educação física e os sentidos conferidos pelos estudantes a este componente curricular podem ser sintetizados em cinco esferas: (1) práticas corporais e esportivas, (2) apoio, respeito e superação, (3) momento de liberdade do corpo, (4) saúde e possibilidade de cuidar do corpo, (5) lazer e a construção desse espaço no interior da escola e na comunidade (SILVA, 2012, p. 219).

A autora afirma ainda, que a EFI vem passando por um processo de mudança, pois vem sendo pensada como um Componente Curricular, e, de que modo pode estar articulada com o projeto pedagógico educacional de escola. Entre outras demandas, é necessário refletir sobre o propósito da escola em uma sociedade democrática, sendo possível pensar que os sentidos conferidos à EF estão interligados aos sentidos conferidos à escola (SILVA 2012).

Neste capítulo, procurei fundamentar este Trabalho através do referencial teórico apresentado. A seguir, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentarei o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que a orientaram. Do mesmo modo, apresentarei a escola e os colaboradores da pesquisa, assim como, discorrerei sobre os procedimentos metodológicos para obtenção de informação que foram escolhidos e realizados.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa que orientou esta investigação ficou configurado na seguinte questão: **Quais os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica?**

2.2 OBJETIVOS

Para compreender o problema de pesquisa apresentado, foram construídos o objetivo geral e os objetivos específicos descritos a seguir.

2.2.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica.

2.2.2 Objetivos Específicos

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a)** Identificar quais foram os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica;
- b)** Compreender como os conhecimentos aprendidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física se relacionam com suas vidas fora da escola;

- c) Compreender os significados e a relevância atribuídos pelos estudantes às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa que realizei para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso se insere no contexto da pesquisa qualitativa. Para Negrine (2010, p. 61), “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria [...]”. A base da investigação qualitativa está centrada na descrição e na análise, na interpretação e na discussão de informações que são obtidas no decorrer de um processo de investigação, não sendo possível fazer generalizações, mas um entendimento contextualizado (NEGRINE, 2010).

Portanto, na pesquisa qualitativa, as informações que são produzidas no decorrer do processo de investigação têm a finalidade de buscar significados próprios do contexto estudado, sem a pretensão de se fazer generalizações. Considero que esta abordagem seja a mais adequada para compreender o problema e os objetivos desta pesquisa, já que se ocupam das percepções dos estudantes sobre as suas experiências e aprendizagens nas aulas de EFI durante a Educação Básica, que são únicas e constituídas de significações pessoais.

2.4 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A construção do Projeto da presente pesquisa teve início no primeiro semestre de 2016, na Disciplina de Pesquisa em Educação Física, da ESEFID/UFRGS. Na ocasião, decidi realizar a pesquisa em uma escola exclusivamente de EM, entendendo que seria relevante, pois os estudantes, necessariamente, já teriam frequentado outras escolas na Educação Infantil e no EF. Assim, a pesquisa não seria realizada com base em experiências vividas em uma única escola ou com um único docente de EFI.

No segundo semestre de 2016, por conta do Estágio de Docência em EFI da mesma Instituição de Ensino Superior, ingressei na escola pesquisada como estagiária. Essa escola vem recebendo estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS desde o ano de 2013. Ao me aproximar da escola, percebi que além de atender ao

critério inicial, de ser uma escola de EM, apresentava outras características importantes para a representatividade tipológica dos colaboradores para a pesquisa que eu estava pensando. A partir disso, fui construindo alguns critérios para escolha desta escola como campo de pesquisa: a) a escola faz parte da Rede Estadual de Ensino do RS; b) está localizada em uma região central da cidade de Porto Alegre; c) é de fácil acesso por meio do transporte público; d) recebe estudantes de diferentes bairros da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana. Com a leitura do Regimento Escolar desta escola, pude perceber que, de fato, a maioria dos estudantes reside em bairros distantes da escola, sobretudo nas zonas Sul e Leste da capital, sendo oriundos de diversas escolas de EF.

A escola pesquisada oferece o EM nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Optei por realizar a pesquisa com as duas turmas de Terceiros Anos que têm aulas de EFI nas quartas-feiras, no turno da manhã, por dois motivos: a) foi o turno no qual realizei o Estágio de Docência, e, por isso, os estudantes já me conheciam, facilitando a empatia e a confiança necessária para o diálogo; e b) pela compatibilidade de horário com as demais atividades que exerço durante a semana.

A EFI nessa escola é separada por sexo, portanto, há dois professores, um que ministra aulas para os meninos e outro para as meninas. Cada turma das aulas de EFI é composta por estudantes de duas turmas do mesmo ano escolar. Assim, as duas turmas que observei são organizadas da seguinte maneira: meninas das turmas 302 e 303, e, meninos das turmas 302 e 303. Sempre há duas turmas, uma de meninos e outra de meninas fazendo a aula de EFI simultaneamente, o que implica na necessidade de negociações quanto ao uso dos espaços disponíveis na escola.

Para as aulas de EFI, os professores e os estagiários contam com os seguintes espaços físicos: a) uma quadra poliesportiva descoberta, com goleiras para Futsal e Handebol e tabelas de Basquetebol; b) um ginásio coberto, onde há uma rede montada permanentemente para as práticas predominantes de Voleibol e de *Badminton*. Em uma das extremidades desse ginásio há um palco em plano mais elevado em relação ao restante do espaço. Na outra extremidade, há uma sala com materiais como bolas, raquetes, colchonetes, cones, coletes, arcos, cordas, dentre outros; c) uma sala de aula exclusiva para a EFI, com o espaço vazio, na qual

existem muitos colchonetes, uma mesa, uma cadeira e um quadro branco na parede; d) duas salas de vídeo com equipamentos multimídia; e, e) dois laboratórios de informática com computadores e acesso à internet. No entanto, os locais mais utilizados são a quadra poliesportiva e o ginásio.

O fato de ter frequentado a escola durante todo o segundo semestre de 2016 facilitou minha negociação com os dois professores de EFI que lá atuavam, já que, um deles, foi o Supervisor do Estágio Docente durante esse tempo. Ambos se mostraram receptivos à ideia de realizar esta pesquisa na escola, assim como, se dispuseram a permitir as observações de suas aulas e o contato com os estudantes do Terceiro Ano do EM. Ao término do Estágio, e também do ano letivo de 2016, ficou combinado meu retorno à escola como pesquisadora para a volta às aulas em março de 2017.

Na reaproximação, em março de 2017, fui apresentada à Diretora da escola, expliquei os objetivos da pesquisa e entreguei a Carta de Apresentação em nome da ESEFID/UFRGS (ANEXO I), devidamente preenchida, solicitando autorização para que os estudantes participassem da pesquisa. A Diretora, junto com o professor de EFI dos meninos, teve um papel fundamental para o sucesso deste Trabalho. Fui bem atendida todas as vezes que precisei de auxílio, com destaque para a escolha e reserva do Laboratório de Informática, no qual realizei o grupo de discussão com os estudantes. Nessa ocasião, ambos cuidaram pessoalmente de escolher e reservar a sala mais adequada para o procedimento desejado. Cuidado esse, que se repetiu no dia de realização do grupo de discussão, pois foram até o local verificar se estava tudo bem e se eu precisava de algo.

Destaco que o ano letivo de 2016, na escola pesquisada, foi marcado pelas tensões decorrentes do parcelamento dos salários dos professores da Rede Estadual de Ensino do RS. Já, o ano letivo de 2017, iniciou marcado por algumas mudanças, a saber, o Seminário Integrado, novo Componente Curricular incluído no currículo do EM a partir da implementação do EM Politécnico, que vinha sendo desenvolvido com os estudantes, deixou de ser praticado, diante das alterações impostas pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que promove alterações na estrutura do EM. Além disso, o professor de EFI que era responsável pelas aulas das turmas de meninas pediu sua aposentadoria neste ano de 2017, e, não há previsão para que alguém entre em seu lugar.

No decorrer do próximo capítulo, outras informações sobre a escola pesquisada serão apresentadas, de acordo com os acontecimentos que serão descritos e com os procedimentos metodológicos para obtenção de informações que foram realizados. A seguir, passarei a discorrer sobre os estudantes colaboradores da pesquisa.

2.5 APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram cinco jovens estudantes do Terceiro Ano do EM de uma Escola da Rede Estadual de Ensino do RS, localizada na cidade de Porto Alegre. De acordo com Godoi (2013), o número de participantes para realizar um grupo de discussão deve variar entre cinco e dez pessoas. Assim, optei por convidar dez estudantes para participarem do grupo de discussão, o maior número de pessoas recomendado, devido à possibilidade de ocorrerem faltas na data marcada. Nesse caso, haveria uma margem para que o procedimento não fosse inviabilizado. Dos dez jovens convidados, cinco compareceram no dia do grupo de discussão. Entre eles, estavam quatro meninas e um menino (que foi meu aluno no Estágio de Docência em EFI no EM).

Decidi realizar esta pesquisa com jovens do Terceiro Ano do EM, por encontrarem-se na última etapa da Educação Básica, tendo vivido, no mínimo, onze anos em contato com a escola. Nesse tempo, vivenciaram aulas de EFI, pelo menos, nos últimos sete anos, do Sexto Ano do EF ao Terceiro Ano do EM.

Quatro critérios foram observados para a escolha dos estudantes que participaram da pesquisa. Primeiro, precisavam estar no Terceiro Ano do EM, por ser a última etapa da Educação Básica, possibilitando o olhar para a EFI de todo o tempo de escolarização. Segundo, deveriam ser cinco meninos e cinco meninas, visando à representatividade entre os gêneros. Terceiro, foram priorizados os jovens que demonstraram, ao longo do período de observações, capacidade de argumentação e interesse nos diálogos durante as aulas de EFI, já que seriam convidados a participar de um grupo de discussão. E, por fim, seriam aceitos os estudantes que se voluntariassem para participar do estudo.

Os estudantes que contribuíram com o estudo foram convidados a participar e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que no caso dos estudantes menores de idade, foi assinado por seus responsáveis legais.

Nesse Documento, constavam as informações necessárias sobre a pesquisa, inclusive que as conversas seriam gravadas em áudio e vídeo para posterior análise, que suas identidades seriam mantidas em total sigilo, que as informações seriam utilizadas exclusivamente para este estudo e que poderiam desistir de participar a qualquer momento.

Entre os cinco jovens que participaram do grupo, obtive a informação de que, durante a Educação Básica, estudaram ao todo em onze escolas diferentes. Todos afirmaram que tiveram aulas de EFI com professores da área no EF e no EM, e que o mesmo não ocorreu na Educação Infantil. Apenas duas jovens relataram que estão envolvidas, atualmente, em práticas corporais fora da escola, pois uma delas frequenta uma academia de musculação e a outra joga futebol. Os cinco estudantes participam das aulas de EFI no EM, sendo que, uma das meninas teria o direito de dispensa assegurado pela Legislação, por possuir atestado de trabalho, entretanto, opta por participar dessas aulas.

Compreendo que os estudantes são os sujeitos das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na EFI escolar. Por este entendimento, ao refletir sobre as intenções pedagógicas e formativas deste Componente Curricular, considero importante valorizar o que os jovens têm a dizer a respeito das suas experiências escolares. Através das suas memórias, das suas vivências e das suas reflexões, os estudantes contribuíram com o presente estudo, discutindo sobre suas aprendizagens e sobre os significados a elas atribuídos.

2.6 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Com a intenção de compreender percepções, opiniões e sentimentos frente ao tema desta pesquisa, em um ambiente de interação com os estudantes, as informações construídas na pesquisa foram obtidas através de um Grupo de Discussão, da Observação Participante das aulas de EFI, da Análise de Documentos da escola e de anotações realizadas em Diários de Campo, procedimentos que apresentarei a seguir.

2.6.1 Análise de Documentos

Os Documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) da escola pesquisada.

Esses Documentos são elaborados nas próprias escolas, pelas equipes diretivas e pedagógicas, e por docentes que atuam diretamente junto à comunidade escolar. Portanto, foram analisados com a expectativa de compreender as representações sobre as funções da escola e sobre a contribuição da EFI escolar existentes no contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

2.6.1.1 Projeto Político Pedagógico

O PPP aqui analisado foi elaborado em 2002. Segundo esse Documento, a escola pesquisada teve origem no ano de 1924, passou por diversas transformações ao longo dos anos, e, atualmente, é uma escola, exclusivamente, de EM.

A comunidade escolar é heterogênea, formada por um grande número de indivíduos, oriundos de muitos bairros de Porto Alegre e da região metropolitana, havendo assim, diferenças de faixas etárias, socioeconômicas e étnicas. A evasão escolar é grande, chegando a 10% dos estudantes matriculados, sendo mais acentuada no turno da noite. É relatado que, em muitos casos, a escola é apenas uma garantia para obtenção de estágios remunerados ou de direitos como as carteiras de passagens escolares. A percepção, por parte da escola, é de que os estudantes estão com poucos objetivos, e de que há falta de expectativas e de posicionamentos diante da realidade na qual se inserem. Nessa escola, os estudantes têm chegado ao EM cada vez com menos conhecimentos, apresentando dificuldades de compreensão e de interpretação.

O texto fala que diante da crise das relações humanas da atualidade, um fator que pesa muito no baixo rendimento dos estudantes é a falta de vínculos na escola. O vínculo efetivo do professor com o estudante é considerado indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Há a constatação de que os estudantes, como jovens, ao mesmo tempo em que pedem limites, pedem carinho.

Entre as metas do PPP em questão, está o desenvolvimento de ações no sentido de melhorar as relações humanas, principalmente em sala de aula. Para isso, aponta como necessário, entre outras medidas: a) conscientizar a comunidade

escolar quanto à criação de um ambiente agradável, sem medo, no qual o estudante sinta-se bem com os colegas; b) realizar estudos com os professores sobre relações humanas e sobre o comportamento do jovem de hoje; c) tornar democráticas as relações em sala de aula, mudando a metodologia, a avaliação e a postura do professor e do estudante; e, d) manter intercâmbio com a Universidade para obter informações, conhecimentos e recursos para melhorar a qualidade do EM.

Quando o PPP apresenta os espaços existentes na escola, um fato importante pode ser observado. Todos os espaços são citados relacionados às Disciplinas Curriculares ou aos Setores da escola aos quais estão vinculados, sem fazer menção aos conteúdos ou atividades que neles ocorrem. No entanto, quando cita os espaços que geralmente são utilizados para as aulas de EFI, há uma descrição indicando a finalidade e as práticas que devem ser realizadas nesses locais, vinculando às práticas esportivas e de atividades físicas. Essa descrição está em frase separada no parágrafo, dando ideia de algo que não está integrado ao que acontece nos espaços que são citados antes e depois. Isso pode ser visto no trecho transcrito abaixo:

[...] são dezesseis salas de aula, um Laboratório de biologia, um de Física, um para Educação Artística e dois de Informática, um anfiteatro e uma sala de vídeo. **Um pavilhão de esportes, uma quadra para a prática de esportes diversos, bem como um pequeno espaço também utilizado para a prática de atividades físicas.** Além desses, a Escola conta com vários gabinetes utilizados pelos integrantes da direção, vice-direções, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Atendimento ao Educando, Biblioteca, Serviço de Supervisão Escolar, Sala dos Professores, Audio-visual, Departamento Pessoal, Secretaria e Refeitório (Projeto Político Pedagógico da Escola Pesquisada, 2002, p. 6) [grifo meu].

Em outro momento do texto, onde aparece o problema do espaço interno reduzido da escola, a EFI é citada, especificamente, ligada à quadra e ao ginásio, e, vinculada aos esportes. É dito que, na prática da EFI, ocorre dificuldade de colocação de turmas, uma vez que existe apenas uma quadra e um ginásio de esportes. Quanto aos demais Componentes Curriculares, em nenhum momento os conteúdos das aulas são citados.

A concepção que norteia as atividades na escola pesquisada tem como paradigma a Educação em seu sentido mais amplo, que se traduz nos princípios de construção plena da cidadania, de transformação da realidade, de construção da autonomia moral e no trabalho com as diferenças.

Algumas críticas são feitas às práticas pedagógicas dos docentes da escola. Essas críticas são quanto à: falta de integração entre as Disciplinas e as Áreas de Conhecimento; ênfase na memorização de conteúdos fragmentados e descontextualizados; ausência de temas transversais que preparem para a cidadania; e metodologia, que de modo geral, está dentro dos moldes tradicionais de ensino.

Quanto ao Currículo, o PPP tem como proposta situá-lo dentro do seu verdadeiro significado, sendo compreendido como composto pela totalidade das experiências às quais o estudante é submetido dentro da escola. Assim, os conteúdos dos Componentes Curriculares, segundo o PPP da escola pesquisada, devem ser significativos para os sujeitos envolvidos e relacionados com a realidade, ou seja, contextualizados.

2.6.1.2 Regimento Escolar

O RE da escola pesquisada foi reformulado em 2015. Nesse Documento, a Educação escolar é compreendida como base para a formação do cidadão, e, a escola pública, um espaço que garante a igualdade de condições para acesso e permanência nesta. Nesse sentido, os objetivos das ações pedagógicas devem ir além da transmissão de conteúdos, visando à conscientização dos direitos e deveres dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade. Assim, a escola procura a formação de indivíduos críticos, atuantes, criativos e com condições de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade solidária e justa.

Sobre a finalidade do EM, como prioridade está o desenvolvimento dos estudantes, e o dever de assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e de fornecer-lhes meios para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores. Entre os objetivos do EM apresentados no RE, estão: propiciar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF e a finalização da Educação Básica, possibilitando o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior; e possibilitar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do estudante.

No RE em questão, os Planos de Estudos são citados como construções coletivas, desenvolvidos em consonância com o PPP da escola, contemplando as

áreas de conhecimentos de acordo com a BNCC no que se refere a uma formação geral comum e a uma parte diversificada. Existe a informação de que os Planos de Estudos são elaborados pelos professores com o auxílio da Coordenação Pedagógica e de que devem ser aprovados pela Equipe Diretiva e pelo Conselho Escolar. No entanto, quando perguntei aos Docentes de EFI que atuam nessa escola se havia um Plano de Estudos da área das Linguagens ou do Componente Curricular EFI especificamente, esses afirmaram que desconheciam sua existência.

Os estudantes da escola pesquisada têm, em média, idades entre 14 e 17 anos, e, em sua maioria, trabalham ou realizam estágio remunerado no turno inverso ao dos estudos. Além disso, em sua maioria, manifestam a intenção de prosseguirem nos estudos após o EM, seja em Cursos Técnicos ou em Cursos Superiores.

Há na escola um Grêmio Estudantil, que congrega e representa os estudantes, e que possui Regimento Interno próprio, com fins culturais, educacionais, desportivos e sociais, adequados ao Regimento da Escola e aprovado pela Equipe Diretiva e pelo Conselho Escolar. Dentre suas funções está a de promover a integração e a articulação dos estudantes entre si e com os demais segmentos da comunidade escolar, desenvolvendo a prática da ética e da cidadania.

O Setor de Orientação Educacional recebe destaque, justificado pela crise de sentidos pela qual a sociedade atual passa. Na escola, essa crise é exemplificada do ponto de vista do estudante (“Estudar para que?”) e do professor (“O que estou fazendo em sala de aula?”). O Orientador Educacional é visto como alguém que tem uma tarefa especial, de auxiliar na interpretação dos acontecimentos e na produção de sentidos para o trabalho, para os conteúdos, para o estudo e para a vida. Nos afazeres do Serviço de Orientação educacional, as situações de conflito são citadas como motivo de diálogo e para que se investiguem as redes de relações que se estabelecem na escola. Assim, como no PPP, o vínculo professor-aluno é tratado como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, e sua promoção é apontada como uma das tarefas do Orientador Educacional.

A EFI é citada especificamente apenas uma vez no RE, quando determina, dentre os deveres dos estudantes, o de apresentarem-se vestidos devidamente uniformizados nas aulas de EFI.

2.6.2 Observação Participante

A observação é apresentada por Negrine (2010) como um procedimento de obtenção e de organização das informações que deve ser realizado no contexto real, onde as pessoas observadas desenvolvem cotidianamente suas atividades. Para que a observação tenha objetividade, do ponto de vista científico, é necessário que seja realizada com objetivos determinados e guiada por um corpo de conhecimentos (NEGRINE, 2010).

As observações precisam ser contínuas, sistemáticas e realizadas até que o pesquisador possua elementos suficientes para analisar, interpretar e discutir o material construído com o trabalho de campo. A qualidade das informações obtidas depende da profundidade das observações realizadas e da capacidade de perceber elementos significativos de determinadas situações (NEGRINE, 2010).

No caso da observação participante, o observador não participa dos acontecimentos como um igual, mas observa e registra estes acontecimentos no momento em que ocorrem. Ser aceito na convivência dos participantes permite ao pesquisador perceber como os sujeitos se relacionam entre si e como organizam seu cotidiano (NEGRINE, 2010). Essa aceitação, assim como a percepção do contexto escolar, ficou facilitada pelo convívio prolongado que tive na escola pesquisada, por conta do tempo do Estágio de Docência no EM, que ocorreu de 01 de agosto a 05 de dezembro de 2016.

Após o período do Estágio supracitado, e após as férias escolares de verão, retornei à escola para dar continuidade ao estudo, em março de 2017. Inicialmente, concentrei minha atenção em dialogar com a Direção e com os professores de EFI da escola, para que as combinações necessárias ao bom andamento da pesquisa ocorressem tranquilamente para todos os envolvidos. Assim, no dia 05 de abril de 2017, passei a observar as aulas de EFI de duas Turmas do Terceiro Ano do EM, não mais como estagiária, mas como pesquisadora. Somados os turnos de permanência na escola, entre agosto de 2016 e maio de 2017, cheguei ao total de 85,5 horas ou 5130 minutos de inserção no ambiente da escola pesquisada.

Para que as observações estivessem ajustadas ao problema desta pesquisa, conforme recomendação de Negrine (2010), elaborei uma pauta para observação das aulas de EFI (APÊNDICE C), com base nas informações obtidas por meio da revisão de literatura e das minhas percepções enquanto observadora.

2.6.3 Diário de Campo

No diário de Campo da pesquisa foram registradas todas as observações realizadas na escola pesquisada. Inicialmente, foram registradas as negociações sobre a realização da pesquisa, as interações com os professores de EFI e com a diretora da escola. Em seguida, passei a registrar as observações das aulas de EFI das turmas de Terceiro Ano do EM e as interações com os estudantes, e, posteriormente, com foco nos estudantes que participariam do grupo de discussão.

Os Diários de Aula do período do Estágio de Docência de EFI no EM também contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa. Nesses Diários, foram anotadas as situações que considerei relevantes nas minhas aulas e nas demais atividades que ocorreram na escola, das quais pude participar e observar.

Segundo Santos (2007), o Diário de Campo é um instrumento fundamental por possibilitar o registro dos acontecimentos com riqueza de detalhes. Entretanto, para que seja realmente importante na investigação, é preciso que o registro das informações seja o mais descritivo possível e não apresente juízo de valor. Assim, os registros nos Diários foram relatos detalhados sobre as situações observadas, sem o acréscimo de opiniões pessoais ou julgamentos sobre os fatos, ficando sua análise e discussão reservadas para a construção do relatório final da presente pesquisa.

2.6.4 Grupo de Discussão

Realizei um grupo de discussão com cinco estudantes do Terceiro Ano do EM que, dentre os dez convidados, compareceram para participar deste estudo. Esse método de obtenção de informações tem sido utilizado na pesquisa qualitativa sobre juventude desde a década de 1980, por configurar-se em um espaço de maior influência na formação e na articulação de experiências típicas desta fase da vida, considerando a tendência dos jovens de viverem suas experiências sociais nos grupos (WELLER, 2006). Para esta autora:

Os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

Os grupos de discussão também são apresentados por Meinerz (2011, p. 502), como “[...] uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar”. Esse método, aliado a outros, como a observação, possibilita reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais (MEINERZ, 2011).

Muitas vantagens são apontadas por Weller (2006) em utilizar-se do grupo de discussão com participantes jovens: (1) estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens ficam mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana; (2) a discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio, não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista; (3) embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação diferente de uma conversa cotidiana, os jovens acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em outros momentos, e, o entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo; (4) a discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que os jovens são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar, também, a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado, ou, pelo menos, ainda não haviam refletido nesse grau de abstração; (5) o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

Para que um grupo de discussão tenha sucesso, são necessários alguns cuidados fundamentais que dizem respeito ao investigador. Ao conduzir o grupo, é

necessário atentar para a responsabilidade de criar um bom ambiente, que inspire confiança, que garanta a confidencialidade e que permita a intervenção livre de coerção para todos os participantes. Para isto, não devem ser feitas perguntas que visem respostas avaliadas como corretas ou incorretas, mas, os comentários, os pontos de vista, as opiniões, as experiências, devem ser sempre considerados valiosos para a pesquisa (SANTOS, 2009).

Considero que a experiência de realizar o grupo de discussão com os estudantes que participaram desta pesquisa, apesar das dificuldades enfrentadas, foi bastante positiva. Um fator fundamental para o êxito foi a colaboração das pessoas que encontrei na escola pesquisada, pois estive inserida nesse contexto para fins da pesquisa, e, portanto, não tinha autonomia para dispor de espaços da escola e do tempo dos estudantes sem a autorização e/ou o auxílio da Diretora da escola, dos professores e dos estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS. Todas essas pessoas, dentro das suas possibilidades, de alguma maneira me ajudaram, seja na escolha e reserva da sala mais adequada para realizar o grupo de discussão, seja na escolha ou na comunicação com os estudantes que participaram. Convém, ainda, salientar, a importância da participação de duas colegas do Curso de Graduação em Licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS, Cíntia e Grazielle, que cuidaram dos equipamentos de gravação, para que eu pudesse me dedicar, exclusivamente, ao gerenciamento do tempo e à condução da discussão do grupo.

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e receberam os Termos de Consentimento duas semanas antes da data marcada para o grupo de discussão. Como a maioria era menor de dezoito anos de idade, precisavam retornar as autorizações assinadas pelos seus responsáveis. Esse tempo de intervalo, entre o convite e a data do grupo de discussão, foi estabelecido para que não houvesse muita antecedência, ao ponto dos jovens esquecerem o compromisso, mas, também, para que fosse possível lembrá-los da data marcada, e de levarem as autorizações assinadas pelos responsáveis. Mas, ainda assim, houve esquecimentos, sendo necessário voltar à escola algumas vezes para buscar as autorizações.

Na fase inicial de construção do Projeto da pesquisa, havia a intenção de agendar uma reunião com os estudantes, antes do grupo de discussão, com a finalidade de explicar os procedimentos que seriam realizados e de esclarecer dúvidas quanto à sua participação. Porém, não foi possível, pois para que isso

ocorresse, os estudantes perderiam aula. Esse fator também foi determinante para o estabelecimento da data e do horário do grupo de discussão, que precisou acontecer em períodos destinados à aula de EFI. Como os dois períodos semanais de 45 minutos de EFI na escola pesquisada ocorriam no mesmo dia, em princípio, teríamos 90 minutos para os diálogos. Mas, de fato, tivemos aproximadamente 60 minutos para o grupo de discussão, pois além dos períodos de EFI do Terceiro Ano do EM serem os primeiros da manhã, o dia amanheceu com muita chuva, o que resultou em faltas e em atrasos dos estudantes colaboradores. Dentre os dez estudantes que foram convidados, cinco compareceram, e estavam realmente dispostos a contribuir com o propósito da discussão. Considero que essa metodologia foi fundamental para a construção das informações da pesquisa com a participação dos jovens, que demonstraram interesse e capacidade para discutir coletivamente os significados das suas experiências na EFI escolar.

Quanto à organização dos procedimentos durante o grupo de discussão propriamente, destaco algumas posturas que contribuíram para o seu bom andamento. A sala foi organizada antes dos estudantes chegarem, cadeiras foram dispostas em torno de uma mesa grande no centro da sala, uma câmera foi posicionada de maneira que todos aparecessem no vídeo que seria gravado, sem que ficasse muito próxima das pessoas, e três gravadores de voz ficaram sobre o centro da mesa. O uso da câmera foi importante para a transcrição dos diálogos do grupo (APÊNDICE G), pela possibilidade de recorrer às imagens quando nos áudios não foi possível identificar quem falava, ou quando os jovens falavam ao mesmo tempo. Nos locais onde os estudantes deveriam sentar, foram deixados sobre a mesa alguns questionários (APÊNDICE D) com perguntas complementares, que, dessa forma, não tomariam tempo durante o grupo de discussão. Conforme os jovens chegavam, eram convidados a preencher o questionário, enquanto aguardávamos a chegada dos demais.

Antes de iniciar as gravações, agradei a presença dos estudantes e elogiei seus interesses em contribuir com a pesquisa. Expliquei que estavam aproveitando uma boa oportunidade para expressar suas opiniões, além de estarem contribuindo com a minha qualificação como professora, assim como, dos demais professores que terão acesso a este Trabalho após sua publicação. Optei por levar por escrito e ler pausadamente as orientações antes de iniciar o grupo de discussão (APÊNDICE E), para me certificar de que daria todas as instruções necessárias de maneira clara

e objetiva, e, sem gastar muito tempo. Construí, também, um tópico-guia (APÊNDICE F), elaborado com base nas recomendações de Weller (2006), no qual constavam blocos temáticos de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Para cada bloco temático, havia uma ou mais perguntas, que foram feitas ao grupo apenas quando necessário, em momentos nos quais o diálogo se desviou do tema da pesquisa ou quando um assunto já havia se esgotado.

Meinerz (2011), sugere que o grupo de discussão seja aliado a outros procedimentos para obtenção de informações na pesquisa com jovens. Pude constatar que, nesta pesquisa, a combinação desse procedimento com a observação participante foi determinante para que os estudantes se sentissem a vontade com a minha presença e se engajassem na discussão do grupo. Isso pôde ser observado quando uma das jovens manifestou que acreditava que eu estivesse frequentando a escola há muito mais tempo do que eu, de fato, estava. Minha presença, durante as observações das aulas de EFI, fez com que, de certa forma, os estudantes me considerassem participante do seu cotidiano na escola. Os jovens agiram com naturalidade em todo o tempo no qual estivemos juntos para o grupo de discussão, utilizaram sua linguagem habitual e pareceram muito a vontade ao falar, ao ponto de, em certo momento, comentarem que haviam esquecido que a conversa estava sendo gravada.

Quando a reunião chegou ao fim, os estudantes manifestaram a vontade de continuar com a discussão, afirmando que gostariam de ter mais momentos como esse na rotina da escola. Um dos jovens foi até a Direção, em nome do grupo, para verificar se a professora com a qual teriam aula no período seguinte estava na escola, pois se ela não estivesse, pediriam autorização para continuar com o grupo de discussão. Foi possível perceber a satisfação e o envolvimento de três jovens com a participação na pesquisa quando estas perguntaram se poderiam escolher os nomes fictícios que seriam utilizados para apresentar suas contribuições no relatório final da pesquisa. E assim foi feito, pois utilizei os nomes escolhidos pelas próprias estudantes. As meninas indicaram nomes com os quais se identificavam de alguma maneira, duas escolheram nomes de personagens de filmes (Elsa e Moana), e, a outra, de alguém das suas relações por quem possui grande estima (Helena).

Logo após a reunião do grupo de discussão, conforme as recomendações de Godoi (2013), quanto às notas de pré-análise, tomei nota das principais temáticas que foram discutidas pelos estudantes. A partir dessas anotações e da transcrição

dos diálogos na íntegra (APÊNDICE G), construí as categorias de análise que serão apresentadas no capítulo a seguir, no qual analiso e discuto as aprendizagens construídas no decorrer da pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS COM O PROCESSO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento as análises e discussões das informações construídas com o processo de pesquisa, que foram obtidas a partir da análise dos Documentos da escola pesquisada, das Observações realizadas, dos Diários de Campo e do Grupo de Discussão com os estudantes do Terceiro ano do EM.

Para melhor compreender os achados da pesquisa, subdividi esta seção em três categorias de análise. Na primeira, aponto os conteúdos aprendidos nas aulas de EFI durante a Educação Básica na perspectiva dos estudantes. Na segunda, discorro sobre os significados da EFI escolar e as relações com a vida cotidiana dos estudantes. E, por fim, na terceira categoria de análise, apresento as aulas de EFI como espaço de relações interpessoais no ambiente escolar.

3.1 CONTEÚDOS APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Os cinco estudantes colaboradores da pesquisa informaram, nos questionários que preencheram antes do grupo de discussão, que suas aulas de EFI com professores desse Componente Curricular iniciaram no EF, e, que, ao todo, suas experiências nesse nível de ensino ocorreram em oito escolas diferentes. No EM, esses estudantes realizaram seus estudos apenas na escola pesquisada. Portanto, suas aprendizagens na EFI escolar são decorrentes das vivências escolares no EF em diversas escolas, e, no EM, em apenas uma escola.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi identificar quais foram os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do Terceiro Ano do EM nas aulas de EFI durante a Educação Básica. Com as observações das aulas de EFI, e, com a análise dos diários de campo, nos quais registrei os conteúdos das aulas que observei, constatei que os esportes (futsal, vôlei, basquete, handebol, badminton) foram os conteúdos mais presentes nas aulas durante o período no qual estive inserida na escola pesquisada.

Para verificar o que ocorreu nas experiências escolares anteriores dos estudantes colaboradores da pesquisa, uma das perguntas que lhes fiz durante o

grupo de discussão, foi sobre os conteúdos que aprenderam nas aulas de EFI desde sua entrada na escola. No primeiro momento, houve a manifestação de uma das participantes que foi enfática ao reduzir os conteúdos aprendidos aos esportes tradicionais: “ISSO É FÁCIL NÉ! [tom de voz mais alto] Tipo, eu fiquei nove anos no Ensino Fundamental, porque na Creche eu não tive Educação Física, e nesses nove anos eu aprendi quatro coisas: basquete, vôlei, futebol e handebol... e foi isso” (Helena, 31/05/2017).

No entanto, na continuação da sua fala, a estudante indicou que estavam previstos, ainda no ano letivo corrente, conteúdos da dança, que seriam ministrados por estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS, explicando que seria uma oportunidade para aprender algo além dos esportes. Outro estudante contribuiu com a discussão demonstrando algum conhecimento teórico sobre eixos de conteúdos que podem ser aprendidos nas aulas de EFI, mas fazendo uma crítica ao que acontece de fato:

[...] os estagiários atuais falaram, é que na escola era pra gente aprender cinco áreas da Educação Física, que seria... os esportes como conhecemos, dança, lutas e outros dois que eu sinceramente não lembro, que... só que não é trabalhado praticamente nada disso... Ããã só é trabalhado os esportes e uma hora ou outra dependendo do caso se der sorte... outra área (Caio, 31/05/2017).

A presença dos esportes na EFI foi tão forte nas experiências escolares dos colaboradores da pesquisa, que, em certo momento do grupo de discussão, o jovem Caio chegou a utilizar a palavra esporte como sinônimo de EFI. Ele falava sobre a socialização no ambiente escolar, e, quis dizer que ela ocorre em todas as disciplinas escolares, mas, para isso, utilizou a palavra esporte para referir-se à EFI, como pode ser percebido abaixo:

Tanto que isso seria um dos pontos do porque que a escola é em turmas, claro que ah porque não tem sala clara, mas outro ponto é isso, por causa que a pessoa tem que saber socializar, respeitar e etc. pro futuro lá fora. **Isso também serve pro esporte em geral**, isso é em geral né, não tem diferenciação, **no caso de matéria** ou de qualquer coisa (Caio, 31/05/2017) [grifo meu].

Além dos Esportes como conteúdos mais vistos nas aulas de EFI, foi possível identificar, no discurso coletivo do grupo, uma grande ênfase nos conteúdos referentes à aptidão física relacionada à saúde. Quando os estudantes foram questionados sobre a importância dos conhecimentos adquiridos nas aulas de EFI e

sobre sua aplicabilidade na vida cotidiana, os diálogos se concentraram, principalmente, nos conhecimentos sobre o corpo e nos benefícios dos exercícios físicos para a saúde. Os conteúdos relativos ao conhecimento sobre o corpo e aos esportes são exemplificados na contribuição da estudante Elsa, ao falar da progressão dos conteúdos ao longo dos anos escolares:

No Fundamental a gente trabalhou bastante partes do corpo humano e como funcionava. Eu fiz acho que desde primeira série até a quinta só aula dentro da sala assim, tipo... aprendendo como funcionava... o que tu podia tu não podia fazer, essas coisas aí. A partir da quinta série eles foram introduzindo os esportes, eu tive atletismo, judô, todos esses esportes assim diferentes [...] (Elsa, 31/05/2017).

Os resultados até aqui apresentados, referentes aos conteúdos mais presentes nas aulas de EFI na Educação Básica, predominantemente centrados nas práticas esportivas e nos exercícios físicos voltados à saúde, e, repetitivos ao longo dos anos, são semelhantes aos resultados encontrados nos estudos de Chicati (2000), de Darido (2004), de Mattos e Neira (2013), de Ferreira, Graebner e Matias (2014) e de Rodrigues (2016), citados no capítulo de Revisão de Literatura da presente pesquisa. Essa constatação evidencia o quanto ainda está presente a influência dos ideais de promoção da saúde, assim como, o modelo hegemônico de esportivização, que dominaram a EFI escolar no século XX, discutidos por González e Fensterseifer (2009).

Ainda sobre o que aprenderam nas aulas de EFI, os estudantes enfatizaram aspectos relacionados ao processo de socialização que está presente na escola. O grupo de estudantes produziu um discurso sobre a importância das aulas de EFI, que, pela característica de proximidade física entre os colegas, que é inerente às atividades práticas que ocorrem nessas aulas, promove o desenvolvimento da paciência, do respeito às opiniões diversas, da capacidade de dividir espaços com outras pessoas, dentre outros atributos importantes para o convívio em sociedade. Esse discurso foi exemplificado quando a jovem Elsa falou das mudanças que tais aprendizagens provocaram em si mesma:

Eu acho que a gente aprende também, voltando o assunto sobre aprender na Educação Física, a lidar com outras pessoas de uma forma que tu nunca lidou. Tipo, por exemplo, eu quando praticava esportes antes de entrar aqui no [nome da escola pesquisada] eu era bah muito estourada, eu brigava por qualquer coisa [risos]. Aí [pausa] agora eu aprendi a ter uma calma assim, tipo de escutar o professor, respirar, e aprender assim que

tem outras pessoas na quadra, por mais que eu não goste de, sei lá, de alguém, alguma coisa assim, eu tenho que tipo aprender a respeitar ela e não sair assim chutando todo mundo ou agredindo assim, sabe? Acho que tu aprende a ter tipo bons modos, ter educação, nem que seja tipo o básico do básico (Elsa, 31/05/2017).

Convém destacar que as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento da socialização nas aulas de EFI foram mencionadas espontaneamente pelos estudantes, e, que, isso ocorreu no momento em que discutiam sobre os conteúdos que aprenderam. Assim, compreendo que os estudantes identificaram conteúdos aprendidos nas aulas de EFI em três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal. Na dimensão procedimental, citaram as práticas esportivas e de exercícios físicos, predominantemente. Na dimensão conceitual, apontaram, principalmente, os conhecimentos sobre o corpo e sobre os cuidados com a saúde. E, na dimensão atitudinal, argumentaram sobre aspectos ligados ao processo de socialização.

Enfim, tendo em vista a explanação sobre os conteúdos que os estudantes do Terceiro Ano do EM da escola pesquisada afirmaram que aprenderam nas aulas de EFI durante a Educação Básica, é possível sintetizá-los em cinco grupos: esportes; lutas; conhecimentos sobre o corpo, suas possibilidades e seus limites; exercícios físicos para a manutenção da saúde; e desenvolvimento da socialização. No quadro abaixo estão ilustradas as informações discutidas nesta categoria de análise:

CONTEÚDOS APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO				
Esportes	Lutas	Conhecimentos sobre o corpo, suas possibilidades e seus limites	Exercícios físicos para a manutenção da saúde	Desenvolvimento da socialização

Quadro 1 - Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.1 Conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física na educação básica na perspectiva dos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio.

3.2 OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa estão: compreender como os conhecimentos aprendidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física se relacionam com suas vidas fora da escola; e, compreender os significados e a

relevância atribuídos pelos estudantes às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica.

Desde o início da discussão do grupo, os estudantes ressaltaram a importância da EFI na escola devido à aprendizagem de conteúdos relacionados aos exercícios físicos para manutenção da saúde, que foram os mais citados como relevantes para suas vidas fora do ambiente escolar. A jovem Marcela fez considerações sobre esses conhecimentos: “[...] é que, eu acho que assim ó, é que nem os outros professores, os outros estagiários, fizeram... a gente fez vários exercícios, a gente tava vendo com eles também, é bom pra nossa vida, é bom pra gente ter uma vida saudável, então eles incentivam a gente a fazer né [...]” (Marcela, 31/05/2017).

O principal argumento utilizado pelo grupo para justificar a importância dos exercícios físicos como conteúdos da EFI escolar, assim como, a sua relevância para a vida fora da escola, foi a prevenção do sedentarismo e da obesidade. Esse discurso foi identificado em vários momentos da discussão:

[...] acho que é tipo importante praticar desde pequeno pra não ficar gordo quando crescer e essas coisas (Elsa, 31/05/2017).

Pra melhorar a nossa forma de vida principalmente por causa desse sedentarismo que tem hoje em dia (Helena, 31/05/2017).

Seríamos dez vezes mais sedentários do que muitos são, hoje em dia né, já há um sedentarismo alto pra muitas pessoas (Caio, 31/05/2017).

No subcapítulo anterior, foi identificada a predominância dos conteúdos relacionados aos exercícios físicos voltados para a manutenção da saúde nas aulas de EFI da Educação Básica, o que poderia justificar a maior tendência a relacioná-los com a vida cotidiana e a considerá-los importantes. No entanto, o mesmo não ocorreu com os esportes, que foram igualmente citados como conteúdos mais vistos, mas não foram enfatizados no momento de identificação com a vida fora da escola. Os exercícios físicos foram lembrados espontaneamente, e, sob um ponto de vista mais conceitual, de conhecer sobre os cuidados necessários para a manutenção da saúde, enquanto os esportes foram relacionados apenas com a prática, e, a partir de uma provocação da minha parte enquanto mediadora da discussão.

Quando perguntei ao grupo se, em algum momento da vida, já haviam participado de práticas corporais fora do ambiente escolar, em decorrência do interesse despertado pelos conteúdos vistos nas aulas de EFI, duas jovens responderam que sim. Uma delas se envolveu com as práticas do judô e da musculação, e, a outra, com a prática do futebol. Ambas afirmaram que conheceram essas práticas corporais nas aulas de EFI na escola, e que foram essas experiências que motivaram sua busca por participação fora do ambiente escolar. Nesse contexto, foi destacada a importância do acesso a diversas práticas corporais nas aulas de EFI, que não seria possível em outro local fora do ambiente escolar, pela falta de recursos financeiros e de segurança para realizá-las por conta própria:

Eu acho que tem que ter na escola porque muita gente não tem acesso, tem gente que mora tipo em bairros tipo que são muito pobres e não tem acesso a uma quadra, alguma coisa, e eles não vão sair assim, sei lá, pra correr, levando o risco de levar um tiro na rua sabe. Então, acho que o colégio é um lugar meio confortável, pra ti poder praticar os exercício e seguro sabe, fora que tem mais pessoas que podem fazer o mesmo que tu (Elsa, 31/05/2017).

Esse argumento, defendido por Elsa, para justificar a importância da EFI na escola é semelhante ao que foi comentado no capítulo de Considerações Introdutórias desta pesquisa, e que foi registrado em diário de aula. Um dos estudantes da minha turma do Estágio, assim como Elsa, manifestou o desejo de que os esportes aprendidos nas aulas de EFI fossem praticados na própria escola, devido às dificuldades de acesso para a prática fora da escola.

Toda a ênfase dada pelos estudantes, no grupo de discussão, aos conteúdos ligados aos esportes e à prática de exercícios físicos, também foi observada no PPP da escola pesquisada. Conforme já mencionado no capítulo que aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, quando os Documentos analisados foram apresentados, no PPP da escola, a EFI foi diretamente ligada aos espaços da quadra e do ginásio, e, houve uma indicação de finalidade voltada às práticas de esportes e de exercícios físicos. Desta forma, os sentidos atribuídos à EFI na escola pesquisada, em grande parte, estão atrelados a esses conteúdos, e são um reflexo dos princípios pedagógicos presentes na cultura escolar em questão.

Para Oliveira, Silva e Molina Neto (2011), os espaços da escola e os recursos materiais dos quais os professores de EFI dispõe, expressam uma determinada

concepção educativa, e, refletem a associação entre o ambiente e a sua função. Os autores destacam que,

[...] desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente de acordo com princípios pré-estabelecidos, que enunciam uma expectativa de comportamento das pessoas que usufruem desses locais. Neste sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação dos indivíduos, e na definição das funções para cada ambiente (OLIVEIRA; SILVA; MOLINA NETO, 2011, p.5).

Um exemplo que consta nos Diários de Campo da pesquisa e que, de certa forma, ilustra uma naturalização do esporte e dos exercícios físicos como finalidade da EFI na escola, descreve o comportamento de duas estudantes do Terceiro Ano do EM. No horário das aulas de EFI, quando deveriam estar nas aulas, as duas jovens dedicavam-se ao que parecia ser um treinamento físico. Na primeira vez que percebi que as estudantes estavam fazendo algo diferente das demais, estavam correndo ao redor da quadra do ginásio, enquanto a aula dos estagiários, na qual suas colegas estavam, ocorria na mesma quadra, ou seja, elas "corriam em volta da aula" (Diário de Campo, 12/04/2017). Em outras ocasiões, as jovens faziam exercícios de força e de potência muscular sobre um palco que ficava no ginásio da escola. Após investigar o motivo de tal prática, soube que estavam se preparando para testes físicos, pois participariam de um processo seletivo para ingressar no Exército Brasileiro (Diário de Campo, 09/05/2017). Ao que parecia, essas meninas consideravam que a prática de exercícios físicos em horário de aula substituía satisfatoriamente a participação nas aulas de EFI. Em nenhum momento vi esse comportamento ser questionado pelo docente de EFI responsável pelas turmas femininas.

Outro elemento abordado no grupo de discussão, e que partiu dos estudantes, foi a contextualização dos conteúdos das aulas de EFI com a vida diária. Os jovens colaboradores da pesquisa consideraram essa contextualização fundamental para que os conteúdos fossem significativos, ao falarem das aulas dos estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS:

Marcela: A Educação Física ano passado foi pra levar pra vida mesmo...

Moana: É foi muito mais tipo escrito, a gente fazia vários bagulho né? Tipo de escrever...

Helena: A gente tinha conversa sobre isso...

Moana: Conversa, tipo a gente fazia a aula daí depois ele [estagiário de EFI] perguntava ah no que que isso ajudou, que que isso...

Helena: Pra que que isso serve? (Marcela; Moana; Helena, 31/05/2017).

Com a análise dos diários de campo do meu período de Estágio de Docência em EFI no EM, também verifiquei que o interesse dos estudantes nas aulas estava diretamente ligado a sua contextualização com a vida diária e com os estímulos para que participassem ativamente. Inicialmente, foi difícil envolver os estudantes com as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a abordagem dos conteúdos, devido à cultura de que as aulas de EFI eram destinadas apenas para a prática de esportes. Porém, no decorrer do semestre, houve momentos de maior engajamento dos jovens, pelo fato de conseguirem ver sentido no que estavam fazendo. Nesses momentos, as tarefas que envolviam questões de pesquisa foram realizadas com êxito. Houve, até mesmo, situações nas quais a turma preferiu permanecer em sala de aula conversando do que descer para a quadra. Isso pode ser observado no trecho do diário de aula a seguir:

O interesse dos estudantes na aula de hoje me surpreendeu bastante. O plano era fazer uma introdução teórica no laboratório de informática, utilizando alguns slides para tratar sobre o histórico da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, a origem dos Esportes Adaptados e como se tornaram Esportes Paraolímpicos, mas depois iríamos para o pátio para uma parte prática. Porém, o primeiro momento da aula se estendeu, pois os estudantes se interessaram pelo assunto, contribuíram muito durante a exposição dos slides com perguntas e com falas muito pertinentes. O melhor a fazer foi continuar na sala aproveitando o momento. Deixamos a parte prática para a próxima aula (Diário de Aula, 24/10/2016).

Na ocasião supracitada, a aula começou com o questionamento sobre a existência de pessoas com deficiências no círculo de relações sociais dos estudantes. Cada um que conhecia alguém pôde falar um pouco sobre como é o dia-a-dia dessas pessoas e sobre as dificuldades que elas enfrentam. No final da aula, os jovens chegaram à conclusão de que não há pessoas com deficiências físicas ou intelectuais aparentes na escola em que estudam, e, que, seria praticamente impossível para um cadeirante, por exemplo, estudar nessa escola, devido à quantidade de escadarias que possui, inclusive para acessar ao portão de entrada.

A importância da contextualização dos conteúdos das aulas de EFI, no entendimento de estudantes do EM, também foi verificada nos estudos de Frey (2007) e de Ferreira, Graebner e Matias (2014), citados no capítulo de Revisão de Literatura desta pesquisa. Nesses estudos, o tema foi abordado a partir das críticas dos estudantes à falta de contextualização, que implicava na não participação nas aulas, pois a prática pela prática não fazia sentido para eles. Na presente pesquisa, a relevância da contextualização nas aulas de EFI não foi discutida pela ausência, mas, a partir de relatos das experiências dos estudantes nas aulas dos estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS. As práticas pedagógicas desses professores, em processo de Formação Inicial, foram determinantes para que os estudantes conhecessem uma EFI contextualizada, e, para que percebessem novos significados para esse Componente Curricular na escola.

Essa compreensão por parte dos jovens estudantes vai de encontro às discussões e às orientações que vêm sendo desenvolvidas nos Documentos que subsidiam e regulamentam a EFI nas últimas décadas. Nesses textos, também citados no capítulo de Revisão de Literatura, a adequação dos conteúdos e das práticas pedagógicas ao contexto de vida dos estudantes é apontada como necessária para a apropriação de conhecimentos da CCM, e, para que estes possam participar e intervir na sociedade de maneira crítica e autônoma.

Em síntese, quanto à importância para a vida cotidiana, os conteúdos relacionados aos exercícios físicos para manutenção da saúde, e, o acesso a diversas práticas corporais no ambiente escolar, receberam destaque. A contextualização dos conteúdos das aulas de EFI foi considerada fundamental para que fossem significativos para os estudantes. Esses achados podem ser verificados no quadro ilustrativo a seguir:

OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES		
Os exercícios físicos voltados para manutenção da saúde foram os conteúdos considerados mais relevantes para a vida cotidiana dos estudantes	Destaque para a importância do acesso a diversas práticas corporais nas aulas de EFI, devido a falta de recursos financeiros e de segurança para realizá-las em outros locais	A contextualização das aulas de EFI foi considerada fundamental para que os conteúdos fossem significativos para os estudantes

Quadro 2 - Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.2 Os significados da Educação Física escolar e as relações com a vida cotidiana dos estudantes.

3.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE RELAÇÕES INTERPESSOAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Na categoria de análise anterior, foram discutidos os sentidos atribuídos às aulas de EFI que apresentaram maior relação com os conteúdos aprendidos nesse Componente Curricular. Assim, a presente categoria de análise foi construída para dar conta de alguns temas que emergiram durante o grupo de discussão, cujos significados não estão diretamente relacionados com os conteúdos, mas com as experiências de interação social vividas nas aulas de EFI e na escola. Esses temas são: as aulas de EFI como espaço de liberação do corpo, de quebra das rotinas e de sociabilidade entre os jovens; a crítica à separação das turmas por sexo nas aulas de EFI na escola pesquisada; o vínculo entre professores e estudantes como estímulo à participação nas aulas de EFI; e a necessidade dos jovens de serem ouvidos na escola.

As aulas de EFI foram consideradas um espaço de liberação do corpo, de quebra das rotinas e de sociabilidade entre os jovens, que, segundo eles, a estrutura escolar não proporciona em outros momentos. Os estudantes relataram algumas dificuldades enfrentadas devido à maneira como a escola pesquisada está organizada, a saber, em salas ambientes. Segundo os jovens, isso faz com que os momentos de trocas entre períodos de aulas sejam consumidos apenas com os deslocamentos necessários, já que a escola possui dois prédios com acessos separados e muitas escadas pelo caminho. Outro complicador citado para essa situação foi o fato de alguns professores não possuírem salas ambientes fixas, o que faz com que os estudantes, muitas vezes, tenham que procurar a sala na qual terão aula. Para os colaboradores da pesquisa, essa logística da escola impede momentos importantes de interação entre os jovens, como pode ser verificado na fala de Helena:

Então aquele momento ali que a gente ia ter pra respirar, pra conversar com o outro, a gente perde, que daí a gente tem que ficar correndo atrás de professor porque daí mais da metade da turma já entrou e daí se tu pede: - Posso entrar sor? Ele: - Não (Helena, 31/05/2017).

A crítica ao modo como a escola está organizada demonstra a importância de todo o tempo em que os estudantes estão na escola. O prejuízo relatado pelos estudantes não se refere ao tempo perdido com os deslocamentos em si, mas com a

perda em termos de possibilidades de relacionamentos que gostariam de estabelecer nesses momentos. Dayrell e Carrano (2014), explicam que a sociabilidade nessa fase da vida tende a ocorrer em um fluxo cotidiano em locais e momentos diversos, e, inclusive, nos intervalos entre as obrigações: “a sociabilidade [...] pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e de tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.118).

Assim como Helena mencionou que, além da necessidade de tempo para que os jovens conversem entre si, há uma necessidade de “respirar”, Elsa também retratou essa necessidade com outras palavras: “Eu acho que se a gente não tivesse Educação Física, esse colégio ia ser um caos, porque é o único momento que a gente tem tipo fora duma sala trancada com um monte de gente” (Elsa, 31/05/2017). Elsa afirmou, ainda, que as aulas de EFI são esse espaço necessário para “respirar”, ao que foi acrescentado: “que a gente pode correr” (Helena); “que a gente concorda uns com os outros” (Marcela); “refrescar as ideias um pouco fora da mesmice que é as outras aulas” (Caio).

Nesse momento do discurso do grupo, as aulas de EFI foram apontadas como o espaço no qual a sociabilidade é facilitada no ambiente escolar. A possibilidade de conhecer e de dialogar com outras pessoas foi apontada como um fator positivo. Dentre os colaboradores do grupo de discussão, duas meninas citaram como exemplo que, apesar de estudarem diariamente na mesma turma, conversaram pela primeira vez durante uma aula de EFI: “É, que a gente pode interagir. Tipo, por exemplo, eu nunca tinha falado com a Marcela até ter Educação Física, aí sei lá, eu comecei a falar com ela nem que seja o mínimo” (Elsa, 31/05/2017).

Caio também exemplificou que as práticas esportivas que ocorrem nas aulas de EFI são facilitadoras para que novas relações interpessoais se estabeleçam entre os estudantes. O jovem explicou que quando essas práticas são realizadas fora do ambiente escolar, geralmente, ocorrem entre amigos, e, que, há uma tendência de agirem de acordo com um padrão já conhecido. No entanto, quando ocorrem nas aulas de EFI na escola, além do ambiente de aula proporcionar novas aprendizagens, devido às ações pedagógicas do professor, as interações com os

colegas, que em outros momentos são mais distantes, permitem conhecê-los um pouco mais.

As colocações dos jovens colaboradores da pesquisa se relacionam com as teorizações de Dayrell e Carrano (2014), ao afirmarem que: “a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (p.118). Nesse contexto, quando falam em identidade, os autores a consideram uma relação social, uma interação “que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual” (p. 123). Assim, quando os estudantes colaboradores da pesquisa discutiram sobre suas necessidades de interação social na escola e enfatizaram a importância das aulas de EFI, falaram de processos que envolvem a construção das suas identidades, e do quanto esse Componente Curricular contribui para isso.

Outro fator relacionado ao modelo de organização da escola pesquisada, mas, nesse caso, envolvendo especificamente as aulas de EFI, foi questionado pelos estudantes no grupo de discussão. Apesar dos aspectos positivos ressaltados pelos estudantes, em termos de sociabilidade nas aulas de EFI, uma forte crítica foi direcionada à separação das aulas de acordo com o sexo, pois, além de prejudicar o relacionamento entre meninos e meninas, não tem sentido para eles:

Eu não gosto dessa separação porque... no fundamental eu sempre tive aula junto com os guris e o meu relacionamento com os meus colegas era até muito melhor sabe, eles aprendiam a respeitar mais a gente entendeu? (Helena, 31/05/2017).

[...] a separação das duas turmas tanto masculina quanto feminina não faz o menor sentido, eu sinceramente não sei qual é o fundamento disso (Caio, 31/05/2017).

Durante as observações, e ao analisar os Diários de Campo da pesquisa, identifiquei que havia algumas características diferentes nas aulas de EFI dos meninos e das meninas na escola pesquisada, quanto ao envolvimento dos estudantes nas aulas. A principal diferença entre os meninos e as meninas nas aulas estava no interesse pelas discussões e pelas práticas corporais. As meninas eram mais participativas nos debates, faziam muitas perguntas durante as aulas, contribuíam com sugestões, mesmo quando não era solicitado. Porém, quando se sentiam incomodadas com alguma atividade prática, saíam da aula, ficavam

sentadas ao lado da quadra, retornando apenas quando a atividade terminasse. Com os meninos acontecia o oposto, a maioria não se engajava nas tentativas de discussões, apenas alguns jovens contribuía com esses momentos, e, de modo geral, não faziam perguntas. Não presenciei nenhuma saída dos meninos das atividades práticas, mas era visível a exclusão dos menos habilidosos pelos mais habilidosos durante os jogos esportivos.

No grupo de discussão, em alguns momentos, ficou evidente, sob o ponto de vista dos estudantes, que existem aulas de EFI diferentes. A fala transcrita abaixo ocorreu quando, em certo ponto da discussão, houve divergência entre as opiniões das meninas e do menino que estavam presentes:

E também depende da, de qual Educação Física tu faz, de como é a tua Educação Física etc, porque como elas falaram, como a Helena falou, não... só ficando focando nos três básicos que é vôlei, basquete e futebol, tu não aprende, obviamente tu não aprende outros e acaba limitado naquilo, pensando que os outros esportes são chatos, são desinteressantes etc porque não foram estudados. Então depende muito de como a aula se desenvolve, como ela funciona, como os professores propõe a aula etc (Caio, 23/05/2017) [grifo meu].

Quando Caio afirmou que existem aulas de EFI diferentes, estava se referindo à separação por sexo. Um pouco depois dessa fala, ele abordou novamente o assunto de maneira mais direta, evidenciando que queria debater sobre esse assunto: “Só que uma grande diferenciação do Fundamental pro Médio que é uma coisa que eu de início não entendi, é a separação das turmas tanto masculina quanto feminina” (Caio, 31/05/2017). Essa colocação provocou o posicionamento das outras participantes sobre o tema. A partir desse momento do diálogo, as meninas passaram a relatar algumas experiências frustrantes vividas nas aulas de EFI:

Eu também não concordo com essa separação porque até o nosso professor [...] ele falava na nossa cara: - Vocês são frábil vocês não vão jogar futebol e é isso, vão jogar vôlei e se contentem com isso! Basicamente, e bah eu não entrava na aula de Educação Física era uma revolta, uma revolta (Elsa, 31/05/2017).

[...] e daí a gente não podia fazer digamos porque a gente era mais frábil (Helena, 31/05/2017).

E a gente tinha que fazer vôlei porque ele dizia que era um esporte fácil (Helena, 31/05/2017).

Aí ele largava a bola, a gente tinha que jogar e se contentar com isso, aí acho que a maioria das gurias começaram a não ir na aula... a ir sem uniforme já pra não fazer, se fizesse e reclamasse pra ele e... ele ficava nem aí (Elsa, 31/05/2017).

Esse argumento, de uma suposta fragilidade, justificando que as meninas não possam participar das mesmas aulas e das mesmas atividades que os meninos, também foi discutido com a minha turma de Segundo Ano do EM do Estágio de Docência em EFI no EM na escola pesquisada. Na ocasião, assim como no grupo de discussão da pesquisa, o assunto foi provocado pelos próprios estudantes, ao apresentarem uma tarefa de pesquisa, como é relatado no seguinte trecho do Diário de Aula do Estágio:

A questão de pesquisa também pôde ser relacionada com as representações sociais de gênero. Os estudantes trouxeram como curiosidade sobre o Voleibol sentado, o fato das mulheres terem participado pela primeira vez em 2008, muito tempo depois dos homens. A discussão foi bastante interessante. Ficou muito evidente a falta de reflexão de alguns estudantes sobre essa questão, em falas do tipo “é natural que os homens protejam as mulheres, pois elas são mais fracas”; “quem vai para a guerra defender as famílias são os homens”. O discurso de naturalização de funções que são culturalmente atribuídas, e a intolerância com a opinião de colegas que acreditam na capacidade de participação de ambos os gêneros em todas as esferas sociais, com respeito às diferenças e valorização da vida humana e às características individuais, independentemente de gênero, foi preocupante. Essa discussão mostrou a importância de tratar esse assunto nas aulas. Também foi problematizado o fato das aulas de Educação Física da escola serem separadas por sexo, no que houve divergência entre os estudantes sobre essa situação. Os que concordam que seja separado argumentaram que as meninas não sabem jogar futebol, atrapalhando o jogo dos meninos (Diário de Aula, 07/11/2016).

A discussão sobre o assunto, proposto pela dupla de estudantes, rendeu um amplo debate na aula do Estágio. Embora as manifestações de alguns estudantes tenham demonstrado a reprodução de padrões de pensamentos que já deveriam estar ultrapassados atualmente, foi uma oportunidade de provocar reflexões quanto a tais padrões que precisam ser desconstruídos no ambiente escolar e na sociedade. O fato de esse tema ter sido abordado espontaneamente pelos próprios estudantes, tanto no Estágio, quanto no grupo de discussão, demonstrou que lhes provoca contrariedades e inquietações.

Ainda no contexto das relações interpessoais no ambiente escolar, considero importante ressaltar a temática do vínculo entre professores e estudantes, que foi

identificada nas análises dos Documentos da escola pesquisada, dos Diários de Campo e do Grupo de Discussão.

No texto do PPP da escola, que foi elaborado no ano de 2002, havia a preocupação com algumas dificuldades nos relacionamentos dos docentes com os estudantes. Ao mesmo tempo em que se constatava a falta de vínculos na escola, se admitia que esse fator contribuía para o baixo desempenho nos estudos, e que os jovens necessitavam de atenção e de afeto. A falta de habilidade dos docentes da escola para compreender a juventude atual e para lidar com os estudantes constava no PPP como um desafio a ser superado.

Nos Diários de Campo, tanto do período do Estágio, quanto do período das observações, registrei algumas impressões sobre o distanciamento dos professores em relação aos estudantes. Um exemplo que pode ser citado, diz respeito à gincana, que ocorre tradicionalmente na escola, em todos os anos letivos e com todas as turmas do EM. A semana da gincana teve seus dias considerados letivos, portanto, a presença dos estudantes era obrigatória, pois, caso contrário, receberiam faltas nas disciplinas curriculares. No evento, foi visível a contrariedade da maioria dos estudantes nas atividades, que embora tenham sido elaboradas por eles mesmos, eram bastante infantilizadas, reproduzindo as tarefas das gincanas que geralmente são realizadas no EF. Apesar de cada equipe ter um professor responsável por auxiliar na elaboração e organização das tarefas, no dia da gincana, poucos professores estavam presentes, e não estavam muito envolvidos. Esse espaço que poderia ser aproveitado para o envolvimento coletivo em atividades significativas para os jovens, me pareceu mais uma enfadonha obrigação para os docentes, e os estudantes estavam entregues a si mesmos, sem apoio e sem orientação (Diário de Aula, 17/10/2016).

Outros dois episódios também ilustram a falta de vínculo entre professores e estudantes. Certa vez, durante minha aula de EFI no Estágio, uma funcionária da escola chegou para entregar os boletins, onde constavam os conceitos das avaliações dos estudantes. Ela estava passando de sala em sala e entregando o veredito para cada um, como se fosse um mero procedimento burocrático, sem importância pedagógica. Apesar de cada turma ter um professor conselheiro, os boletins eram entregues dessa forma, por alguém que não tinha relação alguma com as avaliações dos estudantes (Diário de Aula, 07/11/2016). A outra situação ocorreu no período de observações, quando retornei à escola como pesquisadora. Ao

chegar à escola, soube pelo professor de EFI dos meninos que o outro professor de EFI, responsável pelas aulas das meninas, sairia da escola por conta da aposentadoria. No seu último dia de aula, não percebi nenhuma manifestação de despedida por parte do professor ou das estudantes. Foi um dia de aula comum como todos os outros que eu vinha observando (Diário de Campo, 19/04/2017).

No grupo de discussão, os colaboradores da pesquisa afirmaram que, com algumas exceções, a maioria dos professores não dá atenção aos interesses dos estudantes “porque acha que a matéria é mais importante do que o desenvolvimento dos alunos” (Caio, 31/05/2017). Essa crítica foi estendida ao ambiente criado nas aulas da maioria das disciplinas, sendo destacado pelos jovens que eles têm mais interesse pelos conteúdos quando as aulas são mais descontraídas e quando o professor age espontaneamente, conversando sobre assuntos variados e fazendo algumas brincadeiras.

No diálogo a seguir, extraído da transcrição do grupo de discussão, pode ser observada a importância dada pelos estudantes ao diálogo e ao vínculo com os professores, e o quanto isso influencia no interesse pelas aulas:

Helena: [...] Porque a gente não tinha espaço pra conversar, os estagiários [de EFI], pelo menos todos que a gente teve, eles pegavam e se interessavam pela gente ah: - Fala um pouquinho o que aconteceu no final de semana. Que nem eles, eles contam também da vida deles entendeu? Então é um espaço que a gente aprende, a gente se exercita, mas a gente tem aquele diálogo sabe? Que tira aquela coisa monótona da sala ambiente digamos assim.

Elsa: Eu acho que com os estagiários [de EFI] quebrou um pouco dessa barreira tipo aluno-professor, a gente tá todo mundo ali pra mesma coisa, tamo aí vamo conversar né? Vamo ser amigo essas coisas.

Marcela: É que eles são alunos também né?

Elsa: É! E eles tão... é eles tem sei lá no máximo vinte e cinco anos, eles tão numa idade próxima da gente, sabem o que que é o Ensino Médio, o que que a gente tá passando.

Moana: E eles sabem nossos nomes! De todo mundo!

Elsa: É, isso é muito importante, eles não chamam a gente de guriazinha.

Moana: Eu acho que isso melhora muito a relação entre... eu prefiro muito ir pra uma aula que o professor sabe o nosso nome, conhece a gente sabe [...] (Helena; Elsa; Marcela; Moana, 31/05/2017).

Essas falas das jovens demonstraram suas necessidades de se sentirem mais próximas aos professores, de perceberem que são compreendidas, e de possuírem objetivos em comum, ou seja, evidenciam os desejos de que os professores sejam mais empáticos e mais humanizados. Porém, assim como essas características foram apontadas como significativas nas aulas dos estagiários de EFI

e de alguns docentes, atitudes opostas a essas foram relatadas como predominantes no ambiente da escola pesquisada.

Na pesquisa de Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), realizada com estudantes do EM, foram encontrados relatos semelhantes aos dos estudantes colaboradores da presente pesquisa, no que se referem às suas percepções quanto à importância das relações entre estudantes e professores. Foi apontado que as práticas pedagógicas dos professores são fundamentais para o aprendizado e para que os jovens frequentem as aulas, e, considerado que os bons professores são aqueles que: sabem brincar, conversar, interagir; incentivam a aprender; dão boas aulas e trabalhos interessantes; respondem as dúvidas; e sabem prender a atenção dos estudantes (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015).

Durante todo o tempo que permaneci na escola pesquisada, observei que a postura de muitos dos estudantes, nas aulas de EFI, era diferente da que apresentavam em conversas informais, nas quais se mostravam espontâneos e com grande capacidade de reflexão e de diálogo. No meu período de Estágio, diversas vezes, antes ou depois das aulas, enquanto estávamos envolvidos com a organização do ambiente, os estudantes engajavam-se em diálogos sobre assuntos cotidianos, como inquietações quanto à situação política que ocasionava paralisações dos professores, por exemplo. No entanto, bastava o início da aula para que os estudantes se calassem e esperassem as minhas orientações. Era como se suas inquietações e seus saberes não fossem importantes para serem expostos ao grupo, o que acabava contribuindo com certa falta de interesse e dispersão nas aulas. No período de observação das aulas de EFI, verifiquei o mesmo comportamento. Os jovens que ficavam sentados fora das aulas, engajavam-se em conversas sobre temas do seu cotidiano, como escolhas profissionais e dúvidas sobre o mercado de trabalho.

Para compreender melhor o que foi explicado no parágrafo anterior, perguntei aos jovens sobre esse tema durante o grupo de discussão. Suas respostas revelaram que um dos motivos para não discutirem assuntos dos seus interesses nas aulas de EFI era a falta de oportunidades e de estímulos dos professores:

É porque não tem muito espaço eu acho, pra gente falar de outros assuntos, porque normalmente esses assuntos aqui no colégio ou a gente conversa em filosofia ou sociologia, e é isso, e geografia, e é isso que a gente tem de espaço pra falar, daí tipo se a gente for falar e se não for um professor que esteja de bom humor ou que goste do assunto, que ache

legal os alunos estarem interessados nisso, a gente não recebe muito espaço, tu termina a tua frase e o professor: - Voltando na aula... e corta teu barato (Helena, 31/05/2017).

A carga horária do Componente Curricular EFI, com apenas dois períodos semanais, foi apontada como outro fator que restringe as possibilidades de diálogos nessas aulas:

É que eu acho também que se a gente fosse tratar isso na aula de Educação Física seria muito assunto pra pouco período sabe... devia ter mais períodos de Educação Física se fosse tratar sobre alguns assuntos sabe... porque não é sempre que a gente tem espaço pra abrir sobre ou o que tá acontecendo ou sobre tipo o que tu quer saber, porque geralmente não tem muito espaço pra ti falar sobre essas coisas assim, tu vê um negócio na TV aí se tu não, geralmente ninguém pesquisa e fica por isso. Eu acho que o auxílio dos professores seria tipo uma coisa boa (Elsa, 31/05/2017).

A cobrança dos docentes quanto aos estudos para o vestibular foi enfatizada pelos estudantes como um exemplo do quanto sentem falta do diálogo e do auxílio dos professores, pois esse é um motivo de dúvidas e de inquietações dos estudantes quanto ao futuro próximo. Os jovens relataram que gostariam de receber orientação quanto à indecisão para a escolha dos Cursos de Graduação, e, para lidar com a possibilidade de não conseguirem a aprovação no vestibular:

E eu acho que principalmente porque a gente tá no terceiro a gente tem que estudar, estudar, eles tem que dar matéria, matéria, então a gente não tem... eles não vão ceder um período só pra gente conversar sabe sobre assuntos, eles tem que passar a matéria pra gente passar no vestibular (Moana, 31/05/2017).

Mas que que acontece depois do vestibular? Eles nunca pensam nisso né? Porque eu to pensando em não fazer o Enem porque eu não sei que faculdade eu quero fazer, eu to entre tipo cinco, e aí eu não sei, e eu to pensando tipo vou cancelar isso aí e não vou fazer [...] eu não sei o que eu vou fazer da minha vida, e eu acho que preciso tipo de um mínimo de um auxílio sabe? Acho que é importante (Elsa, 31/05/2017).

Ah e nenhum adulto também fala esse negócio de vestibular assim essas coisas, ninguém pega e fala, todo mundo só fala pra gente passar, passar, passar, isso e aquilo, mas ninguém fala tá tu faz e aí tu não passa e tu fica praticamente um ano a nada entendeu? (Helena, 31/05/2017).

Considero importante ressaltar que a separação do ambiente das aulas e do ambiente para conversas sobre assuntos do contexto de vida dos estudantes foi bastante marcada nas falas dos jovens. Quando disseram que gostariam de ter espaços na escola para falarem de assuntos importantes para eles, remeteram para

um espaço separado das aulas, como um período cedido para isso, ou para um profissional especialista, como um psicólogo para conversar sobre problemas familiares. Nesse contexto, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola foi apontado como inoperante, e voltado apenas para a atuação nas situações graves de conflitos entre os estudantes. Conforme Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), muitos conflitos e problemas que ocorrem nas escolas são decorrentes do descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, e, da falta de sensibilidade pelas maneiras de ser dos jovens e por como privilegiam a comunicação.

Assim, a necessidade dos jovens de serem ouvidos ficou evidente nos achados da pesquisa. Suas vontades de continuarem com o grupo de discussão após o término dos períodos que foram disponibilizados para isso, exemplificam o quanto apreciam e desejam espaços para tratarem de assuntos significativos para o seu contexto atual de vida. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 127), escutar a si e ao outro é a condição para o reconhecimento e para a comunicação, e, “propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares”. Na escola pesquisada, mesmo com as dificuldades que os jovens apresentaram para falarem de assuntos de seus interesses nas aulas de EFI, esse Componente Curricular, pelo vínculo que vem sendo estabelecido entre os estudantes, o docente que ministra aulas para os meninos e os estagiários, tem demonstrado um grande potencial para aproximação dos estudantes com a instituição escolar.

Nesta categoria de análise e discussão das informações da pesquisa, as aulas de EFI foram consideradas um espaço de liberação do corpo, de quebra das rotinas e de sociabilidade entre os jovens, que, segundo eles, a estrutura escolar não proporciona em outros momentos. Uma forte crítica foi direcionada à separação das aulas de EFI de acordo com o sexo na escola pesquisada, pois, além de prejudicar o relacionamento entre meninos e meninas, não tem sentido para os estudantes. O diálogo e a proximidade das relações interpessoais com os docentes e com os estagiários foram considerados pelos jovens como fatores fundamentais para a participação nas aulas de EFI e para que os conteúdos desse Componente Curricular sejam considerados mais interessantes e mais significativos. As opiniões e o engajamento dos estudantes no grupo de discussão demonstraram a

necessidade dos jovens de serem ouvidos na escola. Esses achados foram sintetizados no quadro abaixo:

3.3 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR			
Aulas de EFI foram consideradas pelos estudantes como um espaço de liberação do corpo, de quebra das rotinas e de sociabilidade entre os jovens	A separação das aulas de EFI de acordo com o sexo na escola pesquisada prejudica o relacionamento entre meninos e meninas, e não tem sentido, segundo os estudantes	O diálogo e o vínculo interpessoal com os docentes e com os estagiários foram considerados como fatores fundamentais para a participação nas aulas de EFI e para que os conteúdos fossem mais interessantes e mais significativos	As opiniões e o engajamento dos estudantes no grupo de discussão demonstraram a necessidade dos jovens de serem ouvidos na escola

Quadro 3 - Síntese dos resultados da categoria de análise: 3.3 As aulas de Educação Física como espaço de relações interpessoais no ambiente escolar.

A seguir, apresento as Considerações Transitórias sobre o processo que envolveu a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pelo desejo de compreender a EFI na escola, mais especificamente do ponto de vista dos estudantes, que são alvos das práticas pedagógicas desta área do conhecimento ao longo de toda a Educação Básica. Como Graduanda do Curso de Licenciatura em EFI da ESEFID/UFRGS, e com o apreço que possuo pelo ambiente escolar, acredito muito no potencial desse Componente Curricular para contribuir com a formação integral das crianças e dos jovens. A CCM, com seus conteúdos tratados nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, e, de acordo com o contexto escolar, é uma rica fonte de conhecimentos, que apresenta inúmeras possibilidades de temas para a compreensão e a tomada de decisões sobre a participação na cultura e na sociedade. Assim, ao realizar este estudo, considero que dei um pequeno passo na direção de compreender melhor o quanto os jovens estudantes conseguem se apropriar dos conhecimentos, e os significados que eles atribuem às suas experiências nas aulas de EF.

Não foi uma tarefa fácil, pois o ambiente escolar é dinâmico e extremamente desafiador. Atualmente, as escolas da Rede Estadual de Ensino do RS estão vivendo uma grande dificuldade, sem precedentes históricos, que é o parcelamento dos salários dos professores. Realizar esta pesquisa em uma escola estadual, nesse momento, necessitou de uma boa dose de cautela e de compreensão em relação aos ânimos das pessoas envolvidas na comunidade escolar. Após o Estágio de Docência em EFI no EM, realizado na escola pesquisada, minha permanência no campo de pesquisa necessitou de flexibilidade e de adaptações quanto às datas e aos horários para as observações, assim como, para realizar o grupo de discussão com os estudantes. Isso, em certos momentos, me causou preocupação, devido ao tempo disponível para a finalização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Realizar este Trabalho, desde a fase do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa até a conclusão do relatório final, foi um período de muitas aprendizagens, que certamente contribuíram com a qualificação do trabalho docente que desempenharei na escola futuramente. Entre essas aprendizagens, destaco o quanto adquiri novos conhecimentos através das leituras e da busca por referencial teórico, do estudo sobre as escolhas metodológicas, através da escrita acadêmica, e do processo analítico para a construção das informações da pesquisa.

O ponto de partida para esta pesquisa foi uma questão originada a partir das inquietações despertadas com as oportunidades de práticas pedagógicas durante o Curso de Graduação em Licenciatura em EFI: **Quais os significados atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica?**

No percurso de construção das informações apresentadas no decorrer deste texto, os significados atribuídos pelos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de EFI durante a Educação Básica foram analisados e discutidos nas seguintes categorias: (a) Conteúdos aprendidos nas aulas de Educação Física na educação básica na perspectiva dos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio; (b) Os significados da Educação Física escolar e as relações com a vida cotidiana dos estudantes; e (c) As aulas de Educação Física como espaço de relações interpessoas no ambiente escolar. A partir disso, os achados da pesquisa podem ser assim sintetizados:

- a) Os conteúdos aprendidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa nas aulas de EFI durante a Educação Básica foram: esportes; lutas; conhecimentos sobre o corpo, suas possibilidades e seus limites; exercícios físicos para a manutenção da saúde; e desenvolvimento da socialização.
- b) Os conteúdos considerados mais importantes para a vida cotidiana dos estudantes foram os relacionados aos exercícios físicos para manutenção da saúde.
- c) Houve destaque para a importância do acesso a diversas práticas corporais nas aulas de EFI, devido à falta de recursos financeiros e de segurança para realizá-las em outros locais.
- d) A contextualização dos conteúdos das aulas de EFI foi considerada fundamental para que fossem significativos para os estudantes.
- e) As aulas de EFI foram consideradas um espaço de liberação do corpo, de quebra das rotinas e de sociabilidade entre os jovens, que, segundo eles, a estrutura escolar não proporciona em outros momentos.
- f) Uma forte crítica foi direcionada à separação das aulas de EFI de acordo com o sexo na escola pesquisada, pois, além de prejudicar o

relacionamento entre meninos e meninas, não tem sentido para os estudantes.

- g)** O diálogo e o vínculo interpessoal com os docentes da escola e com os estagiários de EFI da ESEFID/UFRGS foram considerados pelos jovens fatores fundamentais para a participação nas aulas de EFI e para que os conteúdos desse Componente Curricular sejam considerados mais interessantes e mais significativos.
- h)** As opiniões e o engajamento dos estudantes no grupo de discussão demonstraram a necessidade dos jovens de serem ouvidos na escola.

O grupo de discussão se mostrou um bom método para a construção das informações da pesquisa com a participação dos jovens, que demonstraram interesse e capacidade para discutir coletivamente os significados das suas experiências na EFI escolar. Ao ouvir os estudantes do Terceiro Ano do EM que colaboraram com a pesquisa, aprendi, entre muitas coisas, que o mais importante não são os conteúdos que o professor ensina, pois todos os Componentes Curriculares tem seus conteúdos a ensinar. O que realmente tem significado é a maneira como o professor escolhe ensinar, e, o caminho indicado pelos jovens leva na direção da valorização do estudante, da contextualização e da humanização das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** 1. ed. Brasília: FLACSO, Brasil, OEI, MEC, 2015.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 83-99, 2012.

CASTRO, João Paulo Macedo e. UNESCO. **Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses**: Uma pedagogia da democracia no Brasil. 2005. 449 p. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp032149.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2016.

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

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no ensino médio**: questões impertinentes. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

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

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

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral, Universidade estadual Paulista, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-57, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. p. 101-133. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DESSBESELL, Giliane. **Práticas curriculares de professores de educação física:** "rascunhos" de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2014. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DIAS, Andréia; et al. **Diagnóstico da educação física escolar no Estado do Espírito Santo condições e comportamentos:** o imaginário social dos alunos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, v.11, 1999. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

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

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago., 2004.

FREY, Mariana Camargo. Educação Física no Ensino Médio. A opinião dos alunos sobre as aulas. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, ano 12, n. 113, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GODOI, Christiane Kleinübing. **Grupo de Discussão como Prática Grupal de Pesquisa Qualitativa:** possibilidades abertas aos estudos organizacionais. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, nov. 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, v. 2. p. 113-181, 2009.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 1, p. 09-24, 2009.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na Adolescência**: construindo o conhecimento na escola. 6. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago., 2011.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: Alternativas Metodológicas. p. 61-99. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, Camila Fagundes de; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Arquitetura escolar e o ensino de Educação Física: relações (im) possíveis. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago., 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Pesquisada. 2002.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Pesquisada. 2015.

RODRIGUES, Thiago Fernandes. **Os significados da Educação Física na perspectiva dos estudantes do Ensino Médio**: um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre. 2016. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Alana de Souza dos. **O que ensina a Educação Física no Ensino Médio?** As aprendizagens narradas por estudantes e professores. 2013. 103 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 89-103, 2009.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. 240 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de

Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 207 317 p. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago., 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – BUSCA POR ARTIGOS EM REVISTAS

Busca nas Revistas Científicas nacionais pelas possibilidades de combinações das palavras-chave: “Educação Física escolar”; “Ensino Médio”; “Estudantes”; “Perspectiva Juvenil”.

MOVIMENTO / REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS		
Título	Autor	Link
EPISÓDIOS MARCANTES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VALORIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS POR MEIO DE NARRATIVAS	Eliane Isabel Fabri Fernanda Rossi Lilian Aparecida Ferreira	http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56785
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É LUGAR DE ESTUDAR O CORPO!?	Silvane Fensterseifer Isse	http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19868
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE		
NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
MOTRIVIVÊNCIA / REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPORTE E LAZER DA UFSC		
Título	Autor	Link
ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E JUVENTUDE: CAMINHOS PARA CIDADANIA	Marcel Ivan dos Santos	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p154
MOTRIZ / REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEP		
NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
REVISTA PENSAR A PRÁTICA DA UFG		
Título	Autor	Link
NÍVEL MÉDIO DE ENSINO: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR	Flavio Medeiros Pereira	https://revistas.ufg.br/fef/article/view/153
PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	Mayara Luana dos Santos Ferreira Luciane Graebner Thiago Sousa Matias	https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25587
LUME – REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFRGS		
Título	Autor	Link
OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE	Thiago Rodrigues Fernandes	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148516

PORTO ALEGRE		
O QUE ENSINA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO? AS APRENDIZAGENS NARRADAS POR ESTUDANTES E PROFESSORES	Alana de Souza dos Santos	http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87781
REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM		
NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE - EEFUSP		
NENHUM ARTIGO ENCONTRADO		

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre *A Educação Física escolar na perspectiva de estudantes: um estudo com jovens do Terceiro Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre*.

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

1) Objetivos do Estudo:

- a) Identificar quais foram os conhecimentos aprendidos pelos estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio nas aulas de Educação Física da Educação Básica;
- b) Compreender como os conhecimentos aprendidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física se relacionam com suas vidas fora da escola;
- c) Compreender os significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências nas aulas de Educação Física da Educação Básica.
- d) Publicar resultados da pesquisa em Revistas e Congressos relacionados com as áreas de conhecimento da Educação e da Educação Física.

2) Procedimentos:

Observação das aulas de educação física e dos diversos momentos em que o(a) estudante encontra-se na escola.

Realização de um grupo de discussão, no dia 31 de maio de 2017, quarta-feira, no Laboratório II do Colégio Estadual _____, das 7h30min às 9h (durante os períodos da aula de Educação Física). Os diálogos serão gravados em áudio/vídeo e transcritos.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) deste estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, tampouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Se você desejar, receberá uma cópia da transcrição das suas falas durante o grupo de discussão.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir para o entendimento de aspectos relacionados à Educação Física durante a Educação Básica, levando em consideração o ponto de vista dos estudantes.

4) Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identidade dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

5) Voluntariedade:

A recusa dos participantes em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre a pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

7) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Professora Lisandra Oliveira e Silva

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 9209 5000 – (51) 3308 5821

E-mail: lisgba@yahoo.com.br

Simone Santos Kuhn

Fone (51) 99343 2263 – (51) 3315 8773

E-mail: simonesantosk@gmail.com

Simone Santos Kuhn

(Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, estudante do Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____ **Data** _____

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, Responsável pelo(a)
Estudante _____, do Colégio Estadual de
Ensino Médio _____, tendo lido as
informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões
referentes à pesquisa, autorizo-o(a) a participar livremente do estudo.

Assinatura _____ **Data** _____

DECLARAÇÃO

Nome da Escola: Colégio Estadual de Ensino Médio

Nome do(a) Diretor(a):

Endereço:

CEP: _____ **Cidade: Porto Alegre Telefone: (51)** _____

Declaro que a Estudante **Simone Santos Kuhn** está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: *A Educação Física Escolar na Perspectiva de Estudantes: um estudo com jovens do Terceiro Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre*, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender os significados e a relevância atribuídos por estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio às suas experiências nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica. Para efetivar a coleta de informações a estudante terá permissão para acessar e analisar documentos, para realizar observações das aulas de Educação Física e do cotidiano escolar, além de realizar um grupo de discussão com estudantes da escola.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo às atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

**APÊNDICE C - PAUTA PARA OBSERVAÇÃO
DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- (1) Quantos estudantes estão presentes?
- (2) Quantos estudantes estão participando da aula?
- (3) Quantos estudantes estão presentes, mas não estão participando da aula? O que eles estão fazendo?
- (4) Qual é o conteúdo da aula?
- (5) Os estudantes permanecem engajados durante a aula? Alguém saiu da aula? Em que momento isso ocorreu?
- (6) Os estudantes participam de discussões durante a aula?
- (7) Os estudantes fazem perguntas ou colaboram com ideias para solucionar problemas durante a aula?
- (8) O que os estudantes fazem no ambiente escolar fora das aulas?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA INFORMAÇÕES AUXILIARES
DO GRUPO DE DISCUSSÃO**

Nome:	Idade:
Cidade onde mora:	Bairro onde mora:
Em quais escolas você já estudou?	
Educação Infantil:	
Ensino Fundamental:	
Ensino Médio:	
Quando você teve aulas de Educação física com professor(a) de Educação Física na escola?	
<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio	
Você participa de alguma prática corporal ou atividade física fora da Escola?	
<input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ Local: _____ <input type="checkbox"/> Não	
Você trabalha?	
<input type="checkbox"/> Sim. Onde? _____ Cargo: _____ <input type="checkbox"/> Não	
Você participa das aulas de Educação Física atualmente?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____	

Muito obrigada!

APÊNDICE E - ORIENTAÇÕES PARA O INÍCIO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

- 1) Agradecer a participação
- 2) Explicar como será a reunião
- 3) Ler:

Como vocês já sabem, nesta reunião, faremos um grupo de discussão, ou seja, uma conversa sobre a Educação Física escolar.

A conversa será conduzida por vocês, e eu, farei algumas perguntas apenas quando necessário.

Não existem respostas certas ou erradas, cada um é livre para dar a sua opinião, respeitando as opiniões dos colegas.

O objetivo aqui não é fazer julgamentos, e vocês podem concordar ou discordar uns dos outros.

A conversa será gravada, e depois será transcrita, e para isso o áudio precisa ser claro.

Peço a gentileza de não fazerem barulhos, de não mascarem chicletes e de falarem um de cada vez.

Alguém tem alguma pergunta?

APÊNDICE F – TÓPICO-GUIA PARA CONDUÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

BLOCOS TEMÁTICOS	PERGUNTAS	OBJETIVOS
1 A EFI na escola	O que é EFI e por que ela está na escola?	Verificar a compreensão que os estudantes têm sobre a função da EFI como Componente Curricular
2 As aprendizagens nas aulas de EFI	O que vocês aprenderam nas aulas de EFI na escola?	Identificar os conteúdos que os estudantes aprenderam nas aulas de Educação Física
	A EFI é diferente no EF e no EM? Por quê?	Verificar se os conteúdos costumam ser repetições conforme identificado por alguns autores citados
3 A EFI escolar e o contexto da vida cotidiana dos estudantes	Onde vocês podem utilizar, na vida cotidiana, os conhecimentos que aprenderam nas aulas de EFI?	Identificar as relações dos conteúdos das aulas de EFI com o contexto da vida cotidiana dos estudantes
	Vocês já fizeram alguma coisa fora da escola porque aprenderam na aula de EFI e se interessaram em saber e aprender mais?	
	Por que certos assuntos que vocês conversam fora das aulas não são debatidos nas aulas de EFI (Ex: mercado de trabalho, mobilizações estudantis, paralisações dos professores)	
4 Os significados atribuídos pelos estudantes	Qual a importância do que vocês aprenderam nas aulas de EFI para suas vidas? Qual o sentido desses conhecimentos para vocês?	Compreender os significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências nas aulas de EFI
5 Outros	Vocês gostariam de falar sobre algum assunto referente à EFI que não falamos ainda?	Incentivar a discussão sobre assuntos referentes à EFI que sejam relevantes para os estudantes

APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Códigos de Transcrição

Números antes dos nomes próprios: indicam o ponto da gravação no qual a fala teve início

M: indica as falas da mediadora

Nomes próprios: são os nomes fictícios dados aos colaboradores da pesquisa

Nome próprio/nome próprio: indica que duas pessoas falam a mesma palavra ao mesmo tempo

Palavras sublinhadas: indicam ênfase na pronúncia

Palavras em negrito: indicam o aumento no tom da voz

Palavras em itálico: indicam ironia na fala

XXXIU: indica emissão de som e gesto colocando o dedo indicador em frente à boca para expressar que não se deve falar

Trtrtr: indica o som emitido com a boca para representar uma metralhadora

(.): indica uma pequena pausa na fala

(5): indica uma pausa superior a 5 segundos

(10): indica uma pausa superior a 10 segundos

(r): indica o riso de quem está falando

(R): indica o riso de todos os colaboradores

(RR): indica que todos os colaboradores riem muito

(*): indica o gesto de bater uma mão na outra como sinal de descaso

(x): substitui o nome da escola pesquisada

(II): indica pausa para reiniciar a gravação, após sinal sonoro do gravador

(#): indica o sinal sonoro para troca de períodos na escola

Áudio 01

- 00:24 M: Tá pessoal, então assim, eu vou começar perguntando pra vcs o que é a Educação Física e por que ela tá na escola? (.) Qual é a opinião de vocês sobre isso?
- 00:39 Elsa: Ah, eu acho que é uma coisa importante, a gente tem q desenvolver desde pequeno porque eu acho que (.) é uma coisa que faz bem pro corpo sabe? Se a gente estimular a corrida e essas coisas assim vai ajudar na distração e essas coisas e acho que é tipo importante praticar desde pequeno pra não ficar gordo quando crescer e essas coisas (R) (.)
- 01:08 Helena: Eu acho que a Educação Física (.) é isso aí né (r) (.) eu acho (.) como é que eu posso dizer, eu vou dizer mais ou menos pra que que serve (.) que muita gente, principalmente no Ensino Médio a gente não faz nada entendeu? A única, o único contato com o esporte, com alguma atividade física em si a gente só tem uma vez por semana em dois períodos, que é aqui no colégio, eu sou assim, é o único momento que eu tenho, então eu acho que é um pouco pra não ter uma população totalmente sedentária, entendeu? Eu acho que ela serve pra isso, agora o quê ela desenvolve, coordenação motora, essas coisas, esqueci o resto dos nomes (.)
- 01:50 Caio: É (.) a Educação Física é exatamente como elas falaram, é pra (.) pra pessoa ter pelo menos um momento de exercício e conhecer mais como melhorar seu corpo, como (.) como saber (.) como eu posso dizer (5)
- 02:10 Helena: Pra exercitar ele
- 02:13 Caio: É pra não ter sedentarismo ao ponto de o corpo entre aspas pa (.) ficar com problemas né (.) ã (.) e tá na escola exatamente por causa dessa necessidade extrema, por causa que tem muita gente que ou não pode ou não faz nada de Educação Física fora, fora da escola né, ã claro que tem exceções, entre aspas exceções né, de pessoas que trabalham etc, porque se tu trabalha tu precisa entre aspas fazer exercício né, porque tu não fica parado na maioria das vezes no estágio, quer dizer, depende do estágio, ã então a Educação Física é só é, **só**? Por causa que é uma coisa muito grande né, de (.) ajudar o aluno a saber os limites do seu corpo, entender as coisas físicas do seu corpo etc pra não acabar dando problema nele no futuro (5) isso é unânime (.) (r) (5)
- 03:28 M: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?
- 03:31 Elsa: Hummm, não. Acho que é isso, basicão só
- 03:35 Caio: Como eu disse unanimidade
- 03:36 M: Tá, e pra isso que vocês disseram (.) vocês acham que a Educação Física precisa estar na escola pra isso ou tem como conseguir isso com a Educação Física sem ser na escola?

- 03:50 Elsa: Eu acho que tem que ter na escola porque muita gente não tem acesso, tem gente que mora tipo em bairros tipo que são muito pobres e não tem acesso a uma quadra, alguma coisa, e eles não vão sair pra
- 04:02 Helena: Até mesmo uma bola né
- 04:04 Elsa: É. Eles não vão sair assim, sei lá pra correr levando o risco de levar um tiro na rua sabe. Então acho que o colégio é um lugar meio confortável, pra ti poder praticar os exercício e seguro sabe, fora que tem mais pessoas que podem fazer o mesmo que tu (.)
- 04:23 Caio: Também porque a escola ela já é um local ããã pra tu começar a aprender a se socializar né (.) a trabalhar com outras pessoas etc ããã, pois é, então a Educação Física é necessária aqui também
- Alguém abre a porta
- 04:46 Helena: **Não é aqui, não é aqui, outra sala** (10) É sempre assim, eles ficam batendo
- 05:10 Caio: Então (.) até me perdi no que eu tava falando. Então como a gente já tá aqui pra aprender a socializar com outras pessoas, a Educação Física ajuda nisso também, por causa que tu faz esporte, tu conhece outras pessoas que gostam do mesmo esporte, e (.) e aprende coisas novas etc, então precisa da Educação Física na escola pelos motivos que a Elsa falou e também por causa disso, por causa que é uma área mais (.) mais focada, que ajuda mais ao desenvolvimento dessa disciplina (.)
- 05:45 M: O que tu quer dizer com mais focada?
- 05:48 Caio: Mais focada que (.) se tu for fazer algum exercício por fora, tu normalmente tu vai chamar amigos etc e vai ficar focado no que tu sabe. Já na Educação Física mesmo da escola, tu (.) te dão uma aula, te dão mais coisa pra tu aprender, tu vai com outras pessoas que não são... que não conhece... com colegas tu cria uma socialização maior e acaba conhecendo mais de todos os lados (.)
- 06:23 M: Vocês concordam gurias?
- 06:24 Elsa: Sim, também tem o risco de se machucar por fazer algum exercício de forma errada né, isso aí também é importante, porque no colégio tu vai ter o acompanhamento de um profissional, daí se tu for fazer fora do colégio tu já não tem, tu não tem uma noção tão grande quanto se um professor tivesse te acompanhando (5)
- 06:44 Helena: Não, eu concordo com os dois, eu acho também, eles falaram tudo, eu concordo com eles
- 06:50 M: Vocês querem falar mais alguma coisa sobre isso? (5) E vocês acham que se aprende alguma coisa na Educação Física além desses cuidados

com o corpo que vocês mencionaram?

- 07:08 Helena: Ah eu acho que tem vários esportes que a gente não teve como acessar e a gente aprende na Educação Física, e até esportes que a gente tem acesso e a gente tipo, se eu fosse jogar futebol na rua, a gente ia jogar com as nossas regras do nosso jeito e aqui a gente não, aqui a gente aprende a técnica, a gente aprende regras, a gente aprende como cada coisa deve ser aplicada, e isso é legal (.) embora seja muito focado só em futebol e vôlei e basquete né, entendeu? Eu acho que no Ensino Fundamental tinha que ter esses esportes e no Ensino Médio, durante esses três anos ser trabalhado outros esportes que não sejam conhecidos, até porque o Ensino Médio pra mim devia ser os três anos que te dão um preparo, te dão um conhecimento do mundo lá fora, pra tu poder querer ser alguma coisa na vida, tu poder escolher a tua profissão. Tem muita gente que pode ser boa num esporte e não saber, porque não teve esse acesso entendeu?
- 08:08 Caio: Ou porque não teve treino
- 08:10 Helena: Ou porque não teve treino
- 08:11 Caio: Outra coisa que até os professores de (.) os estagiários atuais falaram, é que na escola era pra gente aprender cinco áreas da Educação Física, que seria (.) os esportes como conhecemos, dança, lutas e outros dois que eu sinceramente não lembro, que (.) só que não é trabalhado praticamente nada disso. Ããã só é trabalhado os esportes e uma hora ou outra dependendo do caso se der sorte (.) outra área
- 08:47 Helena: A gente vai ter dança, as meninas agora
- 08:50 Caio: Esse mês? A gente só não vai ter dança porque não vai dar tempo. E também depende da, de qual Educação Física tu faz, de como é a tua Educação Física etc. porque como elas falaram, como a Helena falou, não (.) só ficando focando nos três básicos que é vôlei, basquete e futebol, tu não aprende, obviamente tu não aprende outros e acaba limitado naquilo, pensando que os outros esportes são chatos, são desinteressantes etc porque não foram estudados. Então depende muito de como a aula se desenvolve, como ela funciona, como os professores propõe a aula etc
- 09:35 Elsa: Eu acho que a gente aprende também, voltando o assunto sobre aprender na Educação Física, a lidar com outras pessoas de uma forma que tu nunca lidô. Tipo, por exemplo, eu quando praticava esportes antes de entrar aqui no (x) eu era bah muito estourada, eu brigava por qualquer coisa (R)
- 09:50 Helena: *E tá menos?* (R)
- 09: 52 Elsa: (r) Tô menos agora
- 09: 54 Caio: Somos dois

- 09:55 Elsa: Aí (.) agora eu aprendi a ter uma calma assim tipo de escutar o professor, respirar, e aprender assim que tem outras pessoas na quadra, por mais que eu não goste de, sei lá, de alguém, alguma coisa assim, eu tenho que tipo aprender a respeitar ela e não sair assim chutando todo mundo ou agredindo assim sabe? Acho que tu aprende a ter tipo bons modos, ter educação, nem que seja tipo o básico do básico
- 10:16 Helena: Eu acho que pra isso, pra tu aprender a convivência em sociedade é trabalhado desdo (.) ensino infantil né, creche (.) tu vai pra isso, tipo, tu pode ser uma criança *ah não gosto de dividir daqui minha boneca eu não vou dividir contigo* (R), e na creche tu aprende, tu aprende a ser mais paciente, tu aprende a dividir, tu aprende a escutar, tu aprende a falar, tu entendeu? E eu acho que isso serve também no esporte (.) principalmente no Ensino Médio, a gente aprender a respeitar a *opiniãozinha do coleguinha*
- 10:51 Caio: Tanto que isso seria um dos pontos do porque que a escola é em turmas, claro que ah porque não tem sala claro, mas outro ponto outro ponto é isso, por causa que a pessoa tem que saber socializar, respeitar e etc pro futuro lá fora. Isso também serve pro esporte em geral, isso é em geral né, não tem diferenciação, no caso de matéria ou de qualquer coisa (5)
- 11:23 Helena: É isso aí
- 11:25 M: E assim, pesando na Educação Física de vocês né, como vocês responderam aqui no questionário, desde lá na Educação Infantil, quando vocês entraram numa primeira escola, quais foram os **conteúdos** (.) que vocês aprenderam até hoje?
- 11:45 Helena: **Isso é fácil né!** Tipo, eu fiquei nove anos no Ensino Fundamental, porque na creche eu não tive Educação Física, e nesses nove anos eu aprendi quatro coisas: basquete, vôlei, futebol e handebol (.) e *foi isso*. E no (x) também, agora que eu vou aprender dança que na verdade eu já dançava antes, quando era pequena, eu fiz nove anos de ballet, nove dez anos de ballet, e (.) agora que eu vou ter outro contato com a dança e daí ano passado eu aprendi também uma coisa diferente, como é que era aquele nome daqueles taco loco?
- 12:20 Elsa: Era (.) bá não lembro (.) Hóquei
- 12:22 Helena: que era do gelo (.)
- 12:24 Elsa: É (.) Hóquei indoor
- 12:26 Helena: É isso aí, porque não era no gelo era na grama eu acho
- 12:27 Elsa: Na quadra

- 12:28 Helena: **É esse daí mesmo.** E foi o que eu tive
- 12:31 Elsa: E peteca
- 12:32 Helena: É, e peteca também
- 12: 33 Elsa: No Fundamental a gente trabalhou bastante partes do corpo humano e como funcionava. Eu fiz acho que desde primeira série ate a quinta só aula dentro da sala assim, tipo (.) aprendendo como funcionava (.) o que tu podia tu não podia fazer, essas coisas aí. A partir da quinta série eles foram introduzindo os esportes, eu tive atletismo, judô, todos esses esportes assim diferentes (.) e a gente participava de campeonatos e coisa, eu até tenho umas medalhas de fundamental que são de todos os campeonatos que eu participei, que era bah judô, futebol de campo, futsal, vôlei, handebol, e (.) eu não lembro, atletismo, todas as áreas do atletismo, até peso a gente tinha e a gente aprendeu, e no Ensino Médio parece que tipo regrediu tipo assim sabe, o que era pra ter melhorado
- 13:20 M: Mas essa escola que tu tá falando era uma escola pública ou privada?
- 13:25 Elsa: Pública
- 13:26 M: Uma escola pública
- 13:26 Helena: **Eu quero ir pra esse colégio** (r)
- 13:27 M: Em que cidade era essa escola?
- 13:28 Elsa: Era em Viamão, era uma escola bem pequena, ela tinha aberto (.) quando eu (.) no ano que eu entrei ela abriu assim, assim eu entrei tipo na inauguração do colégio. Aí eles trabalhavam todas essas coisas assim, até em outras matérias era diferente assim, não era (.)
- 13:44 Caio: Faz sentido ser tão abrangente assim pra uma escola nova. Já no meu caso eu, eu não tive no (.) eu não tive Educação Física no infantil também, comecei no fundamental, sinceramente eu não me lembro nada de Educação Física do primeiro ao segundo, terceiro ano, mas (.) depois (.) eu tinha Educação Física no turno inverso, que é na redenção no turno inverso e a gente fazia o que queria e o professor nos dava auxilio em muitas coisas ele só pede pra gente fazer o aquecimento de duas voltas naquela quadra **enorme** da redenção (R) e (.) depois a gente podia jogar bola e etc. eu me lembro que a gente já jogou taco lá também, na parte de trás da redenção e (.) só que era uma coisa bem simples né, sem muito aprofundamento. Já no Branca de Neve, ã era na escola mesmo num período normal, como é no (x) etc (.) e a professora ela, ela enchia, digamos que o saco entre aspas, pois ela queria que a gente, que nós fizéssemos corretamente as coisas, na hora de fazer o exercício tinha que fazer o exercício, na hora de jogar se não fizesse, se não jogasse muito ia perder nota sabe (.) e se acabasse jogando muito frouxo a professora ia começar a meter a mão pra pessoa arrumar, tanto que eu na época eu não

jogava vôlei por causa disso, por causa que eu realmente era muito problemático, mais que o normal (R) ã (.) só que outros esportes eu até tentava jogar principalmente futebol e quando chovia a gente ia para a escola, a gente ia para (.) uma área específica, uma sala que com ping pong, como seria aqui no (x) no dia chuvoso, aqui a gente fica todos juntos no ginásio e faz o que quiser, aí quem queria jogar ping pong jogava, quem queria ficar conversando no canto conversava. Só que uma grande diferenciação do fundamental pro médio que é uma coisa que eu de início não entendi, é a separação das turmas tanto masculina quanto feminina. No Branca de Neve não acontecia essa separação, eram todos juntos. Eu não me lembro do Bolívia, então no Bolívia deveria ser a mesma coisa, já no Anne Frank depois que começou a ser na redenção, pela quinta, sexta série, por aí (.) ã, é quinta, começaram a separar tanto os guri quanto as guria, era turno inverso, ambos tinham dias, tinham dias diferentes e o horário parecia que era o mesmo, mas tinha dias diferentes, que quem estudava de manhã era da uma e meia até às três e quem estudava de tarde, que era o meu caso na época, era das dez, das dez e pouco até meio dia por aí

- 17:22 Helena: Eu não gosto dessa separação porque (.) no fundamental eu sempre tive aula junto com os guris e o meu relacionamento com os meus colegas era até muito melhor sabe, eles aprendiam a respeitar mais a gente entendeu? A gente tem essa imagem de digamos ah a gente é mais frágil, mas não tipo os meus colegas se eu era frágil eles: - **Vamo lá Helenão!** (R) **Vai lá te mexe!** Essas coisas sabe? Incentivavam a gente a digamos ser mais fortes, e aqui não, aqui eles separam a gente e (.) pros guri eles passavam um monte coisa, eles ano passado eles aprenderam coisa de circo, tri legal ao meu ponto de ver, e daí a gente não podia fazer digamos porque a gente era mais frágil (.) só jogava vôlei, o professor falava que a gente não podia porque a gente era mais frágil
- 18:05 Caio: Ué! Mas eu me lembro que uma vez eu vi umas guria fazendo coisa de circo, ano passado
- 18:16 Helena/ Elsa: De circo não!
- 18:18 Helena: Tu tá bem loco
- 18:20 Caio: Ué então eu tava vendo outra coisa
- 18:22 Elsa: Eu também não concordo com essa separação porque até o nosso professor que eu não vou falar o nome, obviamente, ele falava na nossa cara: -Vocês são frágil vocês não vão jogar futebol e é isso, vão jogar vôlei e se contentem com isso! Basicamente, e bah eu não entrava na aula de Educação Física era uma revolta, uma revolta
- 18:38 Helena: E a gente tinha que fazer vôlei porque ele dizia que era um esporte fácil. Eu acho que digamos (.) é um pouquinho mais difícil do que um futebol digamos assim, porque vôlei se tu não ajudar o teu time, porque vôlei é um esporte em equipe, futebol também, mas eu acho que vôlei é

muito mais em equipe do que o futebol em si entendeu? Se tu não sabe muito bem aquele esporte tu vai prejudicar todo o teu time entendeu? Ainda mais que é posição fixa digamos assim, e o futebol não, o futebol se tu tiver parado e os outros seis i eles ainda conseguem digamos ganhar a partida, e agora vôlei não, daí o vôlei ah vocês são obrigada a jogar porque é um esporte fácil e futebol também a gente era obrigada

- 19:22 Elsa: Aí ele largava a bola, a gente tinha que jogar e se contentar com isso, aí acho que a maioria das gurias começaram a não ir na aula (.) a ir sem uniforme já pra não fazer, se fizesse e reclamasse pra ele e ele (*) ficava nem aí (.) aí era isso, a gente teve que passar sei lá (.)
- 19:39 Helena: Dois anos
- 19:40 Elsa: Dois anos, até o começo desse ano até ele se aposentar graças a Deus ããã e (r) a gente foi aprender outros esportes porque senão a gente ia ser as guriaszinha frágil do colégio e tipo não é isso, todas guria aqui tem capacidade como os meninos, eu acredito que até mais *porque tem uns guri que* (.) e é isso
- 19:58 Caio: Eu concordo. É que realmente isso é meio machismo por parte dele, pois (.)
- 20:06 Helena: Por parte do colégio também né
- 20:07 Caio: É (.) Por parte do colégio também. Que (.) segundo ele é mais fácil pelo simples fato de que o vôlei ele é mais difícil de tu acabar dando encontrões, colisões e etc. é claro que dá seus riscos de receber uma bolada ou na corrida acabar batendo no colega e etc
- 20:28 Helena: É que a bola me persegue né, eu to lá sentada assistindo, a bola: - Vô na Helena! (R)
- 20:34 Caio: Tum! (r) Já no futebol já é mais corpo a corpo porque tem a marcação e etc então é mais fácil de se machucar, por isso que o professor *enche tanto saco*, mas mesmo assim é errôneo, tanto que a separação das duas turmas tanto masculina quanto feminina **não faz o menor sentido, eu sinceramente não sei qual é o fundamento disso**
- 20:58 Marcela: Eu acho que não tem nada a ver isso, porque eu jogo futebol, eu joguei futebol a vida toda com guri e nunca tive esse, isso de me machucar sendo mais frágil, claro tem guria que não tá acostumada, mas a gente (.) olha os professores que tão dando aula pra gente agora (.) todas as gurias que não gostam de futebol tão jogando e tão gostando
- 21:18 Elsa: Sim ter aula com estagiários agora é
- 21:21 Helena: **É a nossa salvação** porque (.) (RR)
- 21:22 Marcela: É a melhor coisa

- 21:23 Elsa: E mudou totalmente a visão de muita gente porque tinha gente que tipo odiava futebol tipo assim não vou jogar e (.) começou a jogar, gostou e tipo mudou vida de muita gente, não é um negocio que tão fazendo assim por obrigação assim, tem muita guria que tá fazendo agora porque gosta, e eu desde pequena também joguei com guri e geralmente quem machucava os guri era eu (R), não eram eles que me machucavam sabe
- 21:44 Helena: É verdade! Eles me escolhiam, não: - Vou escolher a Helena porque ela chuta a canela (R)
- 21:49 Caio: (r) Eu na vida (5)
- 21: 54 M: Vocês querem falar mais alguma coisa sobre isso?
- 21:55 Helena: Fala aí Marcela que tu chegou agora
- 21:56 Marcela: *Não eu já falei demais* (R) (10)
- 22:10 M: Então vou fazer uma perguntinha pra vocês. Vocês vinham falando aqui agora sobre as coisas que vocês aprenderam né? Os conteúdos que vocês viram na Educação Física e tal (.) vocês sabem me dizer onde na vida de vocês, no dia a dia, vocês usaram esses conhecimentos, sem ser aqui na escola?
- 22:28 Elsa: *Só correr atrás do ônibus*
- 22:30 Helena: Futebol é desviar das pessoas no centro, também foi isso (R)
- 22:34 Caio: Atualmente ou independente de tempo?
- 22:35 M: Não, por todo o tempo que tu tá na escola, alguma vez assim (.) as coisas que vocês aprenderam na Educação Física na escola, vocês usaram em algum outro lugar?
- 22:42 Helena: É que nem báscara (R)
- 22:44 Marcela: Não, é que, eu acho que assim ó, é que nem os outros professores, os outros estagiários, fizeram (.) a gente fez vários exercícios, a gente tava vendo com eles também, é bom pra nossa vida, é bom pra gente ter uma vida saudável, então eles incentivam a gente a fazer né (.) eu acho (.)
- 23: 03 Caio: em relação a isso do usar ã (.) se usa muito de forma que nem percebemos, de até quando tu tem uma percepção maior do que pode acontecer (.) ã de desviar algo, de notar que tem alguma coisa errada etc, e (.) é (.) é tem a ver com isso, tanto que tu pode nunca acontecer de tu ter que desviar alguém ou ter que correr ou etc, mas no momento exato que isso acontecer e tu não ter problema exatamente porque tu estudou antes e tu, a tua mente assimilou isso. Então a Educação Física o que aprendemos,

mesmo que tu não use diariamente e use eventualmente vai ajudar, mesmo que seja eventualmente tipo uma vez a cada ano ou uma vez a cada vida, mas sempre vai ajudar de alguma forma (5)

- 24:03 M: E já aconteceu, assim, de ah aprendi uma coisa na escola na aula de Educação Física, bah gostei! Me interessei e eu vou buscar em algum outro lugar continuar fazendo isso ou aprender mais sobre isso fora da escola?
- 24:21 Helena: *Peteca na rua* (R)
- 24:23 Moana: Eu aprendi fazer claves, mas não é, não sei se é bem na Educação Física, a gente aprendeu na ocupação numa coisa de circo que teve, mas teve um pessoal da Educação Física também junto
- 24:31 M: Mas foi na aula de Educação Física na escola?
- 24: 35 Moana: Foi na escola, na ocupação
- 24:36 M: Teve ocupação aqui nessa escola?
- 24:37 Moana: Sim
- 24:39 Elsa: Eu aprendi judô no colégio e eu fiquei mais três anos fazendo assim fora da escola, aí eu fazia judô e fazia academia junto e foram tipo coisas que (.) não sei dizer tipo (.) me deixaram melhor assim, porque eu sei o básico de tudo e eu continuaria se eu tivesse um tempo assim
- 24: 59 M: Mas o primeiro contato com essas práticas vocês tiveram na escola?
- 25:03 Elsa: Sim
- 25:04 M: E depois vocês seguiram fazendo
- 25:06 Marcela: Eu a mesma coisa futebol, no colégio (.) na Educação Física do colégio
- 25:12 Helena: Eu fui dança na creche, mas eu parei
- 25:15 Marcela: Eu continuei
- 25:18 M: As aulas de dança que tu disse que fez foram (.) tu fez então na escola de educação infantil, na creche?
- 25:24 Helena: É que na verdade eu ganhei uma bolsa pela escola (.) aí eu fui lá e fiz, mas foi pela escola
- 25:33 M: Mas tu aprendeu dança na escola ou tu recebeu a bolsa daí tu foi pra uma escola de dança fazer a dança?
- 25:39 Helena: Recebi a bolsa e fui pra uma escola de dança

- 25:42 M: Tu nunca teve dança nessa escola de educação infantil?
- 25:44 Helena: Não (5)
- 25:50 M: Mais alguém? (.) Não? (5)
- 25:57 M: Eu queria perguntar uma coisa pra vocês (.) do que eu tenho observado, porque vocês viram que eu já tô há um ano aqui na escola né? Desde que eu comecei meu estágio eu tenho observado vocês não só nas aulas, mas em alguns momentos ali antes de começar a aula, depois da aula, no recreio (.)
- 26:13 Helena: Tu não tá aqui desde o primeiro?
- 26:14 Caio: Do segundo
- 26:15 M: Viu! Faz um ano e vocês acham que eu já to há três anos viu! (RR) **eu faço parte dessa escola viu?** Mas assim, eu observo algumas coisas em vocês e eu separei uma pergunta sobre isso pra fazer que é assim: eu percebi que vocês conversam sobre coisas bem interessantes (.) ã ali quando vocês chegam atrasados e estão sentados no banco alí do lado ou porque tão de calça jeans e não vão participar da aula, momentos que vocês tão ali o ambiente da aula, mas não tão fazendo a aula
- 26:50 Helena: Que a gente não percebe que tu tá observando a gente? (RR)
- 26:52 M: É! Que vocês tão lá! **Pô acabei de contar pra vocês que eu estava observando** (.) (RR) (.) então, ou no recreio, ou naqueles momentos ali antes da aula começar (.) ou logo que termina (.) eu percebi que vocês conversam coisas bem interessantes, assim bem legais, e depois vocês não conversam esse tipo de coisa na aula, sabe?
- 27:17 Helena: Por exemplo?
- 27:18 M: Por exemplo, o que eu anotei aqui: eu já vi gente falando sobre o mercado de trabalho, sobre as preocupações de vocês com o que que vocês vão trabalhar, que vocês tão tentando achar um curso pra fazer, porque vocês tão no terceiro ano (.) e essas coisas nesse sentido (.) eu já ouvi principalmente no semestre passado vocês falando sobre as ocupações que a colega aqui falou, sobre mobilizações estudantis, eu já recebi papelzinho do grêmio estudantil da escola (.) ã ou também se falava muito semestre passado sobre a paralisação dos professores e essa questão dos períodos reduzidos, as aulas que vocês não tiveram (.) eu ouvi muito vocês falarem sobre essas coisas fora da aula, aí eu queria saber: por que que vocês não conversam sobre isso dentro da aula de Educação Física?
- 28:10 Helena: É porque não tem muito espaço eu acho, pra gente falar de outros assuntos, porque normalmente esses assuntos aqui no colégio ou a gente conversa em filosofia ou sociologia, e é isso, e geografia, e é isso que a

gente tem de espaço pra falar, daí tipo se a gente for falar e se não for um professor que esteja de bom humor ou que goste do assunto, que ache legal os alunos estarem interessados nisso, a gente não recebe muito espaço, tu termina a tua frase e o professor: -Voltando na aula (.) e corta teu barato

- 28:39 Elsa: É que eu acho também que se a gente fosse tratar isso na aula de Educação Física seria muito assunto pra pouco período sabe (.) devia ter mais períodos de Educação Física se fosse tratar sobre alguns assuntos sabe (.) porque não é sempre que a gente tem espaço pra abrir sobre ou o que tá acontecendo ou sobre tipo o que tu quer saber, porque geralmente não tem muito espaço pra ti falar sobre essas coisas assim, tu vê um negocio na TV aí se tu não, geralmente ninguém pesquisa e fica por isso. Eu acho que o auxilio dos professores seria tipo uma coisa boa (.)
- 29:12 Helena: Que nem escolha de profissão sabe? E a gente ouve muitos professores pegarem e falar pra gente: - Ah vocês tem que passar no vestibular, vocês tem que saber o que vocês querem da vida de vocês, mas ninguém cede um período: -Tá pessoal! Vamo conversar sobre profissões
- 29:33 M: só um pouquinho, desculpa

(II)

Áudio 02

- 00:01 M: Helena, a pergunta que eu tinha feito era sobre os assuntos que vocês conversam fora da aula e tal e por que que vocês não conversam esses assuntos na aula
- 00:15 Helena: Eu tenho que falar tudo de novo?
- 00:17 M: Não, pode seguir, é que tu tava no meio da tua fala quando o gravador parou
- 00:22 Helena: É, é que eu não me lembro onde é que eu parei. Não, é que eu disse que a gente não tem espaço na Educação Física e em outras matérias a não ser sociologia, filosofia e geografia, pra gente falar sobre esses assuntos, se a gente fala normalmente o professor que tá dando a aula (.) espera tu terminar de falar e (.) tipo ah vamos voltar o que a gente tava falando antes sobre a matéria entendeu? E também tem muito dos professores cobrarem muito da gente: -Ah vocês tem que fazer vestibular, tem que passar, vocês tem que saber o que que vocês querem da vida de vocês. Mas ninguém cede um período e tipo junta a turma ou faz rodinha assim de conversa e saber: -Ah vocês já tem alguma noção que que vocês querem fazer. Entendeu? Ou falar: - Vamo conversar um pouco pra gente (.) pra gente aprender e ter uma abrangência maior de profissões pra gente poder se decidir sabe? Normalmente ninguém se preocupa tanto com o aluno a esse ponto, pelo menos aqui nesse colégio

- 01:17 Moana: E eu acho que principalmente porque a gente tá no terceiro a gente tem que estudar, estudar, eles tem que dar matéria, matéria, então a gente não tem (.) eles não vão ceder um período só pra gente conversar sabe sobre assuntos, eles tem que passar a matéria pra gente passar no vestibular (.)
- 01:30 Elsa: Mas que que acontece depois do vestibular? Eles nunca pensam nisso né? Porque **eu to pensando em não fazer o Enem porque eu não sei que faculdade eu quero fazer**, eu to entre tipo cinco, e aí eu não sei, e eu to pensando tipo vou cancelar isso aí e não vou fazer, porque eu vou acabar trabalhando no Mc Donalds e eu não sei o que eu vou fazer da minha vida, e eu acho que preciso tipo de um mínimo de um auxílio sabe? Acho que é importante
- 01:50 Caio: O problema mesmo é que o ensino que vemos nas escolas públicas hoje em dia ela é bastante insuficiente em relação a isso de passar no vestibular e etc, a escola só te dá uma base bem, bem, bem baixa pra tu não ir sem (.) pensamento nenhum sobre os assuntos, porque se tu quiser passar é de duas formas: ou estudando por fora ou tendo uma sorte tremenda (r), é isso é uma coisa muito frágil, tanto que entra a Educação Física nisso também entra o que as gurias falou, perdão, falaram (.) de não ter espaço para conversação, porque precisa sim ter uma discussão saudável sobre as coisas porque senão as pessoas não pensam, não (.) não largam o que elas pensam, acabam ficando pra dentro, acabam esquecendo, acabam achando que aquilo tá errado porque não pode falar pra ninguém, acabam mudando o pensamento pra (.) até pensamentos errôneos etc e (.) só por causa que o professor não quis largar um período ou dois pra conversar sobre, porque acha que a matéria é mais importante do que o desenvolvimento dos alunos (.)
- 03:15 Moana: Eu acho que alguém, eu acho que a escola deveria disponibilizar uma pessoa, principalmente pros terceiros, tipo sei lá, uma psicóloga alguém que tipo tenha uns dois períodos pra conversar com a gente sobre isso sabe? Sobre o que que a gente quer fazer
- 03:27 Helena: Era o que é pra ser a Luísa, só que (r)
- 03:28 Moana: É (r)
- 03:29 Caio: Só que ela nunca tem
- 03:30 Moana: E, e ela não sabe muito bem conversar assim sabe, em grande número de pessoas, é mais entre uma, duas
- 03:36 Elsa: Ela parece uma metralhadora gaguejando
- 03:38 Caio: Trtrtrtrtrtrtrtr (R)
- 03:41 Helena: Que pecado gente (r)

- 03:43 Moana: Mas ela é boazinha (r) às vezes
- 03:45 M: Essa pessoa é quem?
- 03:47 Elsa: É a mulher do SOE no caso né
- 03:49 Helena: Não, é que ela é só que ela só serve quando a gente briga entre a gente e quase se pega no pau
- 03:56 Moana: Ou quando tem que mostrar atestado, daí a gente passa nela também
- 03:57 Helena: É. É só pra isso que ela serve
- 03:59 Elsa: Mas um auxílio tipo eu to com problema em casa e preciso falar com alguém e não tenho dinheiro pro psicólogo ela não serve
- 04:04 Helena/ Moana: É
- 04:05 Elsa: O que deveria servir no caso
- 04:07 Marcela: Vou começar a ir conversar com ela (r)
- 04:09 Caio: Eu acho engraçado que ano passado eu acho que eu praticamente fiquei o tempo inteiro conversando com ela no SOE
- 04:15 Helena: É porque ano passado a gente pegou muito no teu pé porque tu tava ficando loco né Caio!
- 04:17 Moana: Não, mas eu fiquei também porque a gente tava brigando Caio, eu fiquei dois períodos com ela conversando (r)
- 04:22 Caio: É, é (.) (r) eu acho que eu fiquei, eu acho que eu fui lá por causa disso umas seis vezes tá ligado, só por causa desse problema (r)
- 04:29 Elsa: Mas vai falar um problema teu, porque tu foi por causa de um problema com a turma porque ninguém te suportava, agora imagina
- 04:33 Helena: Aqui no colégio
- 04:34 Elsa: É, aqui no colégio, agora imagina tu falar um problema familiar pra ela que é pra ela ser uma psicóloga pra ter interesse em pelo menos no mínimo do assunto e tu vai falar e ela vai ficar tipo ãããã, bah complicado
- 04:44 Helena: É, porque ela fez psicologia
- 04:45 Caio: É que assim
- 04:49 Elsa: SOE tem que ter né?

- 04:50 Caio: É que isso acabou (.) é que uma coisa meio que tocou outra né, por causa que aí eu conversei com ela sobre aquilo da (.) da minha impulsividade etc, etc, e então o pessoal meio que se juntou com a outra turma nesse caso, mas claro, a famosa exceção (5)
- 05:10 Moana: Não entendi muito bem, mas tá
- 05:12 Helena: É que a Luísa só serve pra conflitos entre a turma ou conflitos entre membros da turma, que nem o negocio da Karen (R)
- 05:22 Elsa: Ou quando teve uma facada, mas o resto é resto (.) (R)
- 05:26 Marcela: Isso aí não é Educação Física gente! (r)
- 05:29 Helena: Tá, mas é que a gente envolveu a Luísa no assunto, a gente ta falando sobre a Luísa
- 05:32 Elsa: Podia falar nome? Porque agora já era (R)
- 05:34 Helena: Não ela corta isso depois
- 05:35 Caio: Ela corta, ela vai ter que digitar depois, ela só digita: mulher do SOE (.)
- 05:39 Marcela: Ela não vai cortar não (R)
- 05:42 Caio: Não vai cortar (.) quando vê entra aí a gente olha assim (R) (5)
- 05:50 M: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?
- 05:52 Helena: Eu ia falar só que agora esqueci o que que é (10)
- 06:03 Helena: Ah e nenhum adulto também fala esse negócio de vestibular assim essas coisas, ninguém pega e fala, todo mundo só fala pra gente passar, passar, passar, isso e aquilo, mas ninguém fala tá tu faz e aí tu não passa e tu fica praticamente um ano a nada entendeu?
- 06:15 Moana: É
- 06:15 Helena: Porque se no terceiro ano já tá difícil de conseguir um estágio e a gente tá vendo que os adultos, tipo quem já se formou tá ruim pra conseguir um emprego, a gente vai ficar um ano, mais um ano sendo sustentado pelo pai e pela mãe, eu
- 06:26 Elsa: Eu
- 06:27 Caio: Eu (5)
- 06:32 Marcela: Eu não (r)

- 06:33 Moana: Eu também não
- 06:37 Helena: Basicamente é assim
- 06:39 Caio: É assim a vida (5) só não sei o que tem a ver com a Educação Física (r) (10)
- 06:54 M: Então seguindo na linha que a gente tá conversando, vocês já me disseram algumas coisas que vocês aprenderam na Educação Física né, o que vocês fizeram fora da escola porque buscaram mais informação por que aprenderam na escola. Então, eu queria perguntar pra vocês (.) qual é a importância disso e que sentido faz (.) esses aprendizados, essas coisas que vocês acham que têm relação com a Educação Física e que vocês foram aprendendo ao longo desses anos, qual a importância disso, qual o sentido disso. Pensem assim, se não existisse isso na vida de vocês, que falta isso faria? (5)
- 07:45 Elsa: Difícil (r)
- 07:46 Caio: Seríamos dez vezes mais sedentários do que muitos são, hoje em dia né já há um sedentarismo alto pra muitas pessoas
- 07:56 Helena: Pra pouca idade
- 07:58 Caio: Mas (.) mas com a Educação Física, então sem ficaria mais ainda, teríamos mais problemas, não nos conheceríamos bem, pelo simples fato de que não saberíamos como se exercitar corretamente e como cuidar do corpo, como falamos lá no início da discussão (.) e então, sem a Educação Física é uma coisa muito complicada, porque mesmo uma coisa básica é um ensino que mesmo que tu pense bah não vou usar isso pra nada, que nem Básicara que eu não vou usar né, é uma coisa que inconscientemente tu vai usar, que é uma matéria que fica no teu cérebro (.) e se não tivesse ia ser uma calamidade de sedentarismo e pessoas tendo problemas físicos
- 08:52 Elsa: Eu acho que se a gente não tivesse Educação Física esse colégio ia ser um caos, porque é o único momento que a gente tem tipo fora duma sala trancada com um monte de gente
- 09:00 Moana: É
- 09:00 Elsa: Que a gente pode respirar um ar, nem que seja o ar fedorento do ginásio (R)
- 09:05 Helena: Que a gente pode correr
- 09:06 Marcela: E que a gente concorda uns com os outros
- 09:07 Elsa: É, que a gente pode interagir. Tipo por exemplo eu nunca tinha falado com a Marcela até ter Educação Física, aí sei lá, eu comecei a falar com ela

nem que seja o mínimo. E eu acho também que me ajudou porque eu tenho muito problema de respiração e eu aprendi a controlar assim, a correr e ter mais (.) resistência

- 09:24 Helena: Ano passado eles trabalharam muito isso com a gente
- 09:26 Moana: É
- 09:27 Helena: Pra melhorar a nossa forma de vida principalmente por causa desse sedentarismo que tem hoje em dia. Então eles trouxeram pra gente informações (.) e trouxeram atividades que possam, que a gente pode fazer em casa e que vai ajudar a gente na nossa vida, no nosso dia-a-dia
- 09:45 Marcela: A Educação Física ano passado foi pra levar pra vida mesmo
- 09:48 Moana: É foi muito mais tipo escrito, a gente fazia vários bagulho né? Tipo de escrever (.)
- 09:53 Helena: A gente tinha conversa sobre isso
- 09:57 Moana: Conversa (.) tipo a gente fazia a aula daí depois ele perguntava ah no que que isso ajudou, que que isso (.)
- 10:02 Helena: Pra que que isso serve?
- 10:03 Moana: É
- 10:04 Helena: Que doença que pode ser (.)
- 10:05 Moana: Causada
- 10:06 Helena: Não causada, mas retroceder digamos assim pra, tu pode ter, mas se tu fizer isso durante a tua vida tu vai amenizar ou adiar essa doença
- 10:21 Moana: É
- 10:22 Caio: Levando como base também que (.) disso que vocês falaram que (.) já é assim com a nossa escola sendo uma das únicas que eu conheço que é sala ambiente, que então se sala ambiente já é esse problema, então que a gente tem que sair, tem que caminhar e andar pela escola, imagina se fosse sala fixa como nas outras escolas, aí sim ia ser uma calamidade praticamente certa mesmo com Educação Física. Não é essa calamidade exatamente pela ajuda das salas ambientes, porque querendo ou não, tu sai dessa, tu sai dessa aula, tu pega um ar, tu caminha um pouco, passa o sono, passa um pouco do sono pelo menos, tu vai tomar água, vai se hidratar, vai conversar com alguém na troca de período, troca os ares, troca a sala que você está e etc
- 11:13 Elsa: Ou fica pelo pátio mesmo

- 11:14 Moana: Eu não concordo com isso de (.) ai a gente caminha ah a gente respira, não a gente perde o fôlego, porque a gente sobe até o terceiro andar e depois tem que descer porque não é aquela sala, tem que vim pra esse prédio de novo (.) a gente só se cansa (.) não acho bacana
- 11:27 Elsa: Eu acho que não é um exercício, a gente não pode contar como exercício
- 11:31 Moana: Nem como coisa boa
- 11:32 Elsa: Porque bah isso cansa, a gente sai do colégio tu tá dez vezes mais cansada que se fosse tipo com uma sala fixa
- 11:36 Marcela: Mas vocês têm que parar e pensar que os professores fariam a mesma coisa
- 11:39 Elsa: É, sim, é ruim pra nós e ruim pra eles, mas é uma diferença a Educação Física em si por tu poder passar dois períodos na rua ao invés de ficar matando aula na rua tu tem dois períodos ali pra ficar ali (.) tu faz um esportezinho, às vezes tu fica sentado, e acho que tipo é melhor do que ter esse negócio de sala ambiente que nem o Caio falou
- 12:01 Moana: Eu acho que (.)
- 12:02 Helena: Esse negócio de sala ambiente, se a gente tivesse sala ambientes, mas não tem sala ambientes pra todos os professore entendeu? Tipo tem três de matemática, mas só um usa a sala ambiente, os outros dois ficam a ver navios aí no colégio, e isso é ruim pra gente que nem a Moana falou, tipo a gente subir as escadas até o terceiro e na verdade ser no outro prédio entendeu? Então aquele momento ali que a gente ia ter pra respirar, pra conversar com o outro, a gente perde, que daí a gente em que ficar correndo atrás de professor porque daí mais da metade da turma já entrou e daí se tu pede: -Posso entrar sor? Ele: -Não.
- 12:37 Marcela: É desorganização
- 12:38 Helena: Entendeu? Então acho que isso um pouco é culpa do colégio digamos assim, porque sala tem, eles só não disponibilizam as salas
- 12:50 M: E vocês acham então que a aula de Educação Física é um espaço para que vocês possam ter esse tempo (.) que vocês tão falando que a dinâmica da escola não permite?
- 13:01 Elsa/ Helena: Sim
- 13:03 Caio: É um período de relaxamento digamos assim, de (.) refrescar, de refrescar as ideias um pouco fora da mesmice que é as outras aulas
- 13:12 Helena: Só com os estagiário né porque quando era com os professores que a gente tinha tipo no primeiro ano era a mesma coisa que a gente tá dentro

de uma sala ambiente entendeu? Porque a gente não tinha espaço pra conversar, os estagiários pelo menos todos que a gente teve, eles pegavam e se interessavam pela gente ah fala um pouquinho o que aconteceu no final de semana que nem eles, eles contam também da vida deles entendeu? Então é um espaço que a gente aprende, a gente se exercita, mas a gente tem aquele dialogo sabe? Que tira aquela coisa monótona da sala ambiente digamos assim

- 13:45 Elsa: Eu acho que com os estagiários quebrou um pouco dessa barreira tipo aluno- professor, a gente tá todo mundo ali pra mesma coisa, tamo aí vamo conversar né? Vamo ser amigo essas coisas
- 13:54 Marcela: É que eles são alunos também né?
- 13:55 Elsa: É! E eles tão (.) é eles tem sei lá no máximo vinte e cinco anos, eles tão numa idade próxima da gente, sabem o que que é o Ensino Médio, o que que a gente tá passando
- 14:02 Moana: E eles sabem nossos nomes (R)
- 14:03 Helena/ Elsa: É
- 14:04 Moana: De todo mundo
- 14:04 Elsa: É, isso é muito importante, eles não chamam a gente de guriuzinha
- 14:07 Helena: (r) A professora de português tem quatro períodos com a gente e ela não sabe nosso nome
- 14:11 Moana: Ela não sabe o nosso nome
- 14:12 Caio: Sabe de um ou outro
- 14:13 Helena: Ela nem conhece a gente
- 14:14 Elsa: É a guriazinha do cabelo rosa, do cabelo curto, aquela ali é o clássico (RR)
- 14:18 Helena: Só se tu incomoda, se tu incomoda muito ela sabe o teu nome
- 14:20 Moana: É, não, ela anotou o meu nome na folha, ela sabe o meu nome (R)
- 14:24 Caio: Aí ela indignada: -Aí aquela ali que tá lá no fundo conversando com aquela outra
- 14:27 Elsa: Aquela ali que tá lá do lado da janela, tem essa também, ela faz também
- 14:32 Moana: Eu acho que isso melhora muito a relação entre (.) eu prefiro muito ir pra uma aula que o professor sabe o nosso nome, conhece a gente sabe, tipo o sor Fernando, ele sabe o nosso nome, ele conhece a gente sabe? Ele

foi meu professor no primeiro ano, várias outras coisas fora daqui, mas tipo
(.)

- 14:47 Helena: É que esse teu comentário (.)
- 14:48 Moana: (r) A gente vai em protestos e tal
- 14:50 Helena: Ah tá! Por isso ficou meio estranho! (RR)
- 14:53 Moana: É (.) aí é mais legal
- 14:58 Helena: Ai! Deu choque! (RR) eu não me exercito (R)
- 15:04 Caio: Opa!
- 15:05 Helena: (r) Não! Sério deu choque, foi muito loco isso daqui
- 15:09 Moana: Tu tá vermelha né Helena? Tudo bom?
- 15:10 Helena: **Sim!** (R)
- 15:12 M: Alguém quer falar mais alguma coisa?
- 15:16 Caio: É que assim, é que assim isso tem a ver com aquilo que eu falei da mesmice, porque tem muitas aulas que são muito chatas, pelo simples fato de que é uma coisa muito séria (.) em vez do (.) porque o Fernando querendo ou não a matéria de sociologia é uma matéria consideravelmente chata
- 15:33 Helena: Difícil
- 15:34 Caio: Chata entre aspas e difícil, porém o Fernando, ele não conversa de uma forma séria tipo: - Siga a linha. Ele se expande (.) ah faz brincadeira aqui faz brincadeira ali
- 15:46 Helena: Mas a gente não tem linha nenhuma naquela aula porque tipo (.) porque sim, olha o tipo de aula que ele dá né
- 15:48 Caio: Não, linha entre aspas, porque sem ser rígido, não diversificar com piadas etc como (.) o professor de química faz, ou por exemplo, ou como a Andréia fazia ano passado
- 16:03 Elsa: É que é mais fácil com o professor de sociologia, tipo meio que quebrar o assunto falando sobre outras coisas do que um professor de matemática sabe, vai brincar sobre o quê? Sobre números?
- 16:12 Helena: Não, a de português aquela, lembra? A Andréia. A do ano passado
- 16:17 Caio: A Andréia. A de português do ano passado

- 16:18 Helena: De cabelo preto e aparelho
- 16:20 Caio: Por que se tu notar, a nossa de matemática q é agora, ela faz isso, tanto que quando ela tava conversando com a gente ela vai lá e acaba sendo espontânea e (.) fala, isso é uma coisa boa que precisa, que na Educação Física com os estagiários por exemplo (.) até com o João, porque o João ele é bem espontâneo, o problema do João é que (.) a aula dele tu sai cansado pra caramba porque tu faz uma academia, problema entre aspas né, porque isso na verdade é bom, e depois no segundo tu fica liberado pra fazer o que quiser, que aí fica aquilo do fica sentado etc que a Elsa falou. Então a Educação Física ajuda por causa disso, pelo menos pra mim, que (.) da minha aula é (.) tem essa liberação maior de aluno com professor brincar ã um aluno com professor se ajudar, tanto que ano passado eu tava com problema (.) e tu veio me perguntar e etc lembra? (.) é uma relação que nas outras matérias maioria não tem, que que é bem estreito o (.) tipo matéria, tu é meu aluno, tu não pode, não pode falar comigo do teu pessoal (.) e (.) vamo tocar matéria e (.) que é uma coisa que atrapalha **muito**, daquilo que eu falei, do desenvolvimento, do pensamento etc, que a Educação Física ameniza um pouco, mas não idealmente, porque quando sair o estagiário vai voltar todo aquele problema que elas tinham com o professor delas
- 17:51 Elsa: Não vai! Ele tá aposentado!
- 17:52 Helena: Ele se aposentou! (R)
- 17:53 Elsa: graças a Deus! (RR)
- 17:54 Caio: **Pior que me falaram** que ele vai continuar dando aula porque não tem outro professor pra colocar (r)
- 17:58 Helena: Não! Não! A gente quer acreditar que ele não vai
- 18:01 Marcela: É que na verdade eu vi ele no colégio
- 18:02 Helena: Eu também Xxxiu só veio dar tchau
- 18:04 Elsa: Ele não vai dar aula
- 18:05 Moana: Ele veio só pra pegar uns papéis
- 18:07 Helena: **É viu?** Ele não vai dar aula
- 18:09 Caio: (r) Assim esperamos né (.)
(#)
- 18:10 M: Como a gente está de horário?
- 18:12 Helena: É que bateu os dois períodos, já acabou

18:16 M: É às nove que termina né?

18:18 Caio: Eu me pergunto (.)

18:20 Helena: Vê se a gente tem aula

18:21 Moana: Caio! Vê se tem espanhol!

18:35 M: Eu não quero prejudicar vocês nos outros tempos e nas outras atividades que vocês têm hoje, vocês já me ajudaram muito, estou muito feliz com a participação de vocês!

ANEXO

ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Porto Alegre, 13 de Abril de 2017.

APRESENTAÇÃO

Prezada Senhora:

Com satisfação, apresento a acadêmica **SIMONE SANTOS KUHN**, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), devidamente matriculada no Curso de Licenciatura em Educação Física e realizando Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC), sob minha orientação, que necessita de autorização para realizar observações e obtenção de informações de seu Projeto de Pesquisa, **“Educação Física Escolar na Perspectiva de Estudantes: Um Estudo com Jovens do Terceiro Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre”**.

A referida estudante, para realização do TCC II, pretende fazer um estudo com observação das aulas de Educação Física com turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Inácio Montanha, conversas e entrevistas com docentes de Educação Física e grupo de discussão com estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, que serão previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes. Inicialmente, pensamos em começar a pesquisa no mês de Abril de 2017 e concluí-la em Agosto de 2017, totalizando, aproximadamente, 180 horas de observação.

A estudante se coloca a disposição para qualquer esclarecimento sobre o TCC II, bem como os objetivos e o desenvolvimento da Pesquisa. Outrossim, informamos que a referida estudante está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipo meus agradecimentos e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª. Lisandra Oliveira e Silva
Orientadora do TCC e Docente da ESEFID/UFRGS
Contato: (51) 33085821