HELDER CAVALCANTE CÂMARA

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientadora: Prof.ª Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

HELDER CAVALCANTE CÂMARA

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 331/2015, de 21 de setembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:
Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Arguentes:
Prof. Doutor Leonardo Rocha - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Vogais:
Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Orientadora:
Prof.ª Doutora Maria das Graças Ataíde - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta de ser devorado...

Bauman (2005, p. 84)

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Josefa de Lourdes Câmara e Francisco Frutuoso Câmara, aqueles que permitiram minha existência e me deram duas coisas muito importantes para a vida de qualquer pessoa: educação e amor;

A meus irmãos José Hamilton, Mercia, Eduardo e Ana Alice, que sempre estiveram presentes apoiando em todos os momentos;

A minha esposa Antonia Selma que apoiou e incentivou sempre para o meu crescimento pessoal e profissional;

A meus filhos, Anthony Patrick e Hellen Patrícia, que pela simples existência já adornaram minha vida e pelas simples presença tornam meu mundo melhor;

A minha orientadora Maria das Graças Ataíde de Almeida, que não mediu esforços para acompanhar essa dissertação e me conduzir nessa caminhada. Realizou inúmeras viagens para concretizarmos esse processo de orientação, que não teria frutificado se não fossem seus esforços;

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos professores desse mestrado que, cada um e seu modo, compartilharam saberes e trocaram experiências;

Ao Prof. Doutor José Viegas Brás, coorientador deste trabalho.

A meus colegas desse Programa de Mestrado, que dividiram momentos importantes nesse processo formativo;

A todos os outros que não nomeei, mas que, de uma forma ou de outra, ajudaram-me a concluir essa jornada.

A todos e a tudo meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Embora se fale que os homens são diferentes, não podemos conceber isso como uma verdade absoluta, pois o homem é também constituído socialmente, sofrendo influência significativa no meio em que vive, o objetivando. Também não podemos dizer que o homem é produto do meio. Na verdade o homem é "produto" da relação existente entre objetividade/subjetividade, constituindo dessa maneira sua identidade. Nesse percurso de formação, a escola e as disciplinas do currículo, apresentam importante papel, pois também atuam nesse processo formativo, que se dá de forma "silenciosa". Partindo dessa perspectiva, encontra-se a Educação Física, disciplina dos currículos escolares que, de certa forma é relegada a um segundo plano, quando comparada em nível de importância com as outras disciplinas, isto porque, como destacam Bourdieu e Passeron (2008), há uma relação entre o sistema escolar e o sistema econômico. Por conseguinte, os saberes tratados por essa disciplina não representariam os capitais necessários para distinção social. Não vamos ratificar ou refutar essas assertivas, todavia nos perguntamos: qual a importância dessa disciplina nos currículos escolares? Esse questionamento nos fez pensar e, a partir dessa reflexão, surgiu nossa questão partida: a prática pedagógica da Educação Física no espaço escolar possibilita a formação de determinados tipos de identidade pessoais e sociais dos alunos? Para discutir essa problemática realizou-se uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa nas escolas públicas do município de Pau dos Ferros/RN. Os sujeitos investigados foram os professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental II das escolas públicas do citado município. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista guiada e a observação. As discussões apresentadas nesse trabalho possibilitaram reflexões sobre a importância da Educação Física no processo educacional, as quais servirão como parâmetros para a valorização da disciplina enquanto parte integrante dos currículos escolares. Os resultados mostraram que as práticas pedagógicas da Educação Física tem conduzido predominante à formação de identidades projetadas a inserção social, portanto reproduzindo e se constituindo a partir da hegemonia dominante. Constroem-se assim identidades ordeira, pacíficas e produtivas, materializando-se em uma formação identitária para o outro. No entanto, perceberam-se também práticas que convergem para a formação de identidades para si, portanto reflexivas e emancipadas, embora ainda precisem se tornar mais efetivas para mudar o quadro em que a Educação Física ora se insere.

Palavras-Chave: Identidade, Educação Física escolar.

ABSTRACT

Although there is a talk that men are different, we can't conceive of it as an absolute truth, because the man is also socially constituted, being influenced significant on the environment they live in, aiming. Nor can we say that man is the product of the medium. In fact the man is "product" of the relationship between objectivity/subjectivity, constituting their identity. In this training course, the school and the curriculum, play an important role, because they also operate in this formative process, which occurs in a "silent" form. From this perspective, we can find the Physical Education, discipline of school curriculum that somehow is relegated to the background, compared in importance level with other disciplines, because, according Bourdieu and Passeron (2008), there is a relationship between the school system and the economic system. Therefore, the knowledge treated by this discipline would not represent the necessary capital for social distinction. We will not ratify or refute these assertions, however we wonder, then, what is the importance of this subject in the school curriculum? This question made us think, and from this reflection came our starting point: the pedagogical practice of physical education at school facilitates the formation of certain types of personal and social identity of students? To discuss this issue we did a descriptive qualitative research in public schools in the city of Pau dos Ferros/RN. The subjects investigated were the Physical Education teachers who work in primary education II of the public schools of that city. Data collection instruments were the guided interview and observation. The discussions presented in this work allowed reflections about the importance of Physical Education in the educational process, which will serve as parameters to valorize the discipline as an integral part of school curriculum. The results showed that the pedagogical practices of Physical Education has led predominant to the formation of identities designed to the social inclusion, thus reproducing and forming from the dominant hegemony. Thus, are constructed quiet identities, peaceful and productive identities, materializing in an identity formation to another. However, we also find practices that converge to form identities for themselves, thus, reflective and emancipated, although still need to become more effective to change the framework in which Physical Education now operates.

Keywords: Identity, School Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychological Association
ED	Excerto de Depoimento
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
JERN's	Jogos Escolares do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA	Professor A
PB	Professor B
PC	Professor C
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Professor D
PE	Professor E
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido

ÍNDICE GERAL

Introdução 11
Capítulo I: A Constituição das Identidades 17
Capítulo II: Escola, Currículo e a Construção das Identidades 38
Capítulo III: A Educação Física e a Construção das Identidades 52
3.1. A procura de pistas: um breve olhar sobre a Educação Física escolar no Brasil e a delineação de identidades 53
3.2. O currículo da Educação Física e a construção das identidades 58
Capítulo IV: Metodologia 66
4.1. Objetivos 67
4.1.1. Geral 67
4.1.2. Objetivos Específicos: 67
4.2. Tipo de pesquisa 67
4.3. Sujeitos da pesquisa 68
4.4. *Locus* da pesquisa 70
4.5. Instrumento de coleta de dados: observação e entrevista 71
4.6. Procedimento de Coleta de dados 73
4.7. Procedimento de análise de dados 74
Capítulo V: Análise e Discussão dos Resultados 77
5.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da observação das aulas 78
5.1.1. Situando o leitor 78
5.1.2. Aulas do professor A - PA (Escola Alpha) 80
5.1.3. Aulas do professor B - PB (Escola Alpha) 92
5.1.4. Aulas do professor C - PC (Escola Beta) 107
5.1.5. Aulas do professor D - PD (Escola Delta) 122
5.1.6. Aulas do professor E - PE (Escola Gamma) 129
5.2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das entrevistas 132
5.2.1. Situando o leitor 132
5.2.2. Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas 133
5.2.3. Conhecimento abordado nas aulas 138
5.2.4. Relação teoria/prática 142
5.2.5. Objetivos da prática da Educação Física 146

5.2.6. A Educação Física e a formação do aluno 149
Considerações Finais 154
Referências Bibliográficas 159
Apêndices 159

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Roteiro de observação 72
Quadro 2. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos coordenadores.....73
Quadro 3. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas".....133
Quadro 4. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Conhecimento abordado nas aulas".....138
Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Relação teoria/prática" 142
Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Objetivos da prática da Educação Física" 146
Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Educação Física e a formação do aluno" 149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição tabular dos professores de Educação Física e sua atuação nas escolas públicas do Ensino Fundamental II 78
Tabela 2. Aspectos analisados nas entrevistas e que deram origem as FDs 132

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Mapa político-regional do Rio Grande do Norte e localização geográfica de Pau dos Ferros 71

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa pensar a Educação Física enquanto prática pedagógica na escola e a relação dessa disciplina com a formação da identidade dos alunos. Contudo, antes de iniciar essa discussão, faremos um breve aporte sobre a educação no espaço da escola e sobre questões relativas à temática – identidade, a fim de situar melhor o leitor.

A educação escolar permite aos que a vivenciam, a formação de um instrumental mínimo, que o capacitem a compreender a realidade como ela é, bem como seus múltiplos determinantes. Essa compreensão seria uma das formas de permitir a percepção de si, inserido num mundo social que o objetiva, apreensão essa, que é fundamental para uma ação autônoma nesse espaço social. Contudo, seria simplista demais, pensar que a escola, enquanto "principal" instituição educativa possibilitaria, sozinha e de forma absoluta, o alcance dessa formação.

Esta reflexão dá-se porque a escola carrega no seu próprio processo de "construção" aspectos múltiplos, dúbios, senão complexos. Sob o olhar de Bourdieu e Passeron (2008) a escola é posta em questão, associando-a a reprodução cultural, mais especificamente, a cultura dominante, seus valores, gostos, formas de ser, se comportar e de agir. Para os autores a escola estaria implicada diretamente no processo de internalização das significações sociais e culturais, embora não exclusiva.

Pensando a questão cultural, Hall (2006) afirma que existe uma relação inextrincável entre as identidades e a cultura, portanto, os elementos implicados no ato de educar são inerentes a uma determinada identidade cultural, presentes e característicos de um determinado lugar em uma determinada época que, se constitui de uma determinada forma e não de outra.

Ponderando sobre a escola, em especial sobre o currículo escolar e relação entre sua constituição e a formação das identidades, Silva (2007) aponta que o currículo enquanto campo profissional especializado teve seu marco nos Estados Unidos, no início do século XX, o qual estava inserido numa conjuntura que o fez ou no mínimo influenciou a ser como é hoje. Nesse contexto, o currículo foi influenciado pela:

> "[...] formação de uma burguesia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a seguimentos cada vez maiores da educação; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo crescente de industrialização e urbanização." (Silva, 2007, p.22)

Percebe-se a necessidade de um tipo de currículo e de um tipo de escola. Nesse ínterim, Silva (2007) pontua que houve um embate para "determinar" os contornos da educação para as massas, o qual partia de discussões sobre o que, como e para que essas massas deveriam aprender. Nessa luta travada para constituição do tipo de escola mais adequado, uma questão estava eminentemente presente: seria um tipo de educação mais próximo da objetividade/instrumentalização ou outro da subjetividade/humanização? A resposta tenderia muito mais para a primeira assertiva do que para a segunda, o que conduz a afirmar, de acordo com Silva, que a escola assume um modelo educacional pautado na eficiência, exigida como em qualquer empresa e, portanto, os objetivos, métodos e formas de mensuração deveriam ser precisamente verificáveis.

Também pensando a escola, Gadotti (2008) enfatiza o vínculo existente entre educação e poder. Em sua análise sobre o ensino tradicional, o autor afirma que "é ilusão da *pedagogia tradicional* sustentar que a educação pode ser desvinculada do *poder*, da ideologia, que é possível uma educação neutra ou desinteressada é a 'verdadeira' educação" (Gadotti, 2008; p. 60, *grifos do autor*).

Acreditar na neutralidade da educação escolar seria ingenuidade; pois a posição de neutralidade, por si, já é uma tomada de posição em direção daqueles que "determinam" a ordem das coisas e da sociedade. Uma escola neutra é uma escola que "prega" a conformidade.

Partindo da perspectiva de que os antagonismos estão no todo e o compõe, na educação escolar haveria também a possibilidade de mudança na estrutura social e não somente a reprodução absoluta. Silveira (1999) afirma que a escola, simultaneamente, é múltipla e é una, singular e plural, imbuída de elementos da cultura, utilizáveis, tanto para manutenção, quanto para transposição de uma determinada sociedade; como as regras do viver, dos costumes, dos comportamentos, da divisão social do trabalho, da hierarquia social, da consciência moral, cívica e profissional.

É no espaço do diálogo, palco da democracia, em meio à luta de poderes e pelo poder que acontece todo processo educacional, que tem como fim a formação de um tipo de homem ideal para sociedade. Poderíamos dizer que a educação, o currículo, a escola é parte integrante da formação da identidade. O currículo[1], conforme pontua Silva (2007), é espaço em que também se forja nossa identidade.

[1] O entendimento de currículo nesse contexto não se limita a organização ou conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem, mas é discutido num sentido amplo, inserido numa relação de poderes

Também se deve considerar que os saberes na escola são abordados por diferentes disciplinas, as quais mesmo com suas especificidades, são ou deveriam ser articuladas de tal maneira que convirjam para formação comum, de um tipo ideal de homem. Essa referência basilar é expressa, segundo a Lei de diretrizes e bases da Educação [LDB], em seu capítulo II, Seção I, Artº. 22, nos seguintes termos: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1998b, p. 13).

Dadas essas considerações e sem a preocupação, nesse momento, de analisar essa referência, mas partindo do argumento exposto que poderia existir uma relação entre os saberes abordados na escola e a formação de identidades, surge nossa questão de partida para essa investigação: a prática pedagógica da Educação Física no espaço escolar possibilita a formação de determinados tipos de identidade pessoais e sociais dos alunos?

O estado da arte relativo às discussões sobre identidade mostram que há uma tendência dos estudos enfocarem a identidade profissional, dentre esses podemos citação as dissertações de Benites (2007), *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*; Andrade (2011) – *Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse: motivações, trajetórias, saberes e identidades;* Reis (2002) – *Identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação*; Freitas (2011) – *Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do Estado de São Paulo*. Também encontrou-se, em menor intensidade, discussões com enfoque na formação das identidades de praticantes de atividades corporais, como a dissertação – *A identidade do jogador de polo aquático e o mito da masculinidade* (Telles, 2002) e a de Lopes (2011), intitulada *Identidade social e o auto conceito do dançarino em cadeira de rodas*.É de se destacar também a tese de Velozo (2009) – *Cultura de movimento e identidade: a Educação Física na contemporaneidade*, trabalho esse que procura compreender como as identidades relativas às práticas corporais são afetadas pelas transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura, ou seja, como os vínculos que se dão em escala global influenciam os contextos locais.

Todavia, identificou-se que não há uma produção significativa, em termos quantitativos, de estudos que tratam da relação entre a Educação Física e o a formação de

---

que o influencia ou determina. Nesse sentido, currículo se estrutura considerando uma organização didático pedagógica, mas também é analisado a partir de uma ideologia e ou um discurso que o encarna.

identidades dos alunos. Cabe especial atenção à dissertação de Nunes (2006), intitulada *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*, que teve como fim compreender como as identidades relativas às práticas corporais são afetadas pelas transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura, ou seja, como os vínculos que se dão em escala global influenciam os contextos locais.

Tal realidade, associada à necessidade de buscar responder a questão que nos propomos, exigiu a definição de algumas categorias para o nosso estudo. Elegeram-se então as categorias identidade, currículo e prática pedagógica. Dentre os teóricos que darão suporte a essa investigação, além dos já pontuados nas linhas anteriores, destacamos: Apple (2006), Bauman (2005), Berguer e Luckmann (1995), Bourdieu (2002, 2007, 2010), Bourdieu e Passeron (2008), Dubar (2005, 2006), Foucault (1992, 2000, 2012), João B. Freire (1999a, 1999b), Paulo Freire (1992, 2002), Hall (2006), Haydt (1997), Kunz (2004), Rangel e Darido (2005), Silva (2007), Soares *et al*. (1992), Neira *et al*. (2008), Nunes e Rubio (2008) e Câmara, Santos e Almeida (2011).

Ratificamos a necessidade da existência de estudos desta natureza, pois parte de um pensar a Educação Física, além do que é constituído na consciência coletiva dos indivíduos, redimensionando-a e discutindo-a como possível coparticipante no processo de construção das identidades e, dessas discussões, servir de subsídio para estabelecer estratégias efetivas de atuação consciente.

Esse trabalho é relevante para as Ciências da Educação porque permite uma reflexão sobre uma área de conhecimento – a Educação Física – mas com enfoque no processo educacional em que está envolvida, possibilitando concebê-la enquanto atuante na formação dos sujeitos, mais especificamente na sua atuação enquanto um dos elementos prováveis na participação da construção das identidades. Tal estudo permite ponderar sobre o ato educativo, em se tratando de Educação Física, que ora está instalado nas escolas para, a partir de então, perspectivar possibilidades para melhoria deste processo, tanto na escola onde as aulas são realizadas, como nas instituições formadoras.

Ratificar, retificar ou refutar informações já existentes ou mesmo chegar a novas conclusões sobre este temática tem importância ímpar no meio acadêmico, pois estes dados fornecerão subsídios que possibilitaram construir reflexões e direcionamento a respeito dos caminhos que a Educação Física tem e terá a trilhar, especialmente, quanto às metodologias e ou propostas pedagógicas, bem como instigar discussões sobre a mesma no meio educacional

e, a partir dessas considerações, propor estratégias para que possa participar de forma efetiva no processo educacional.

Todavia, para pensar a relação possível entre a Educação Física escolar e a formação de identidades adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em 4 (quatro) escolas públicas de ensino fundamental II do município de Pau dos Ferros-RN. A amostra foi composta por 05 professores licenciados em Educação Física que atuam no ensino fundamental II, mais especificamente do 6º ao 9º ano. A coleta de dados foi feita a partir da observação das aulas e da realização de uma entrevista guiada. Na análise da observação foi feito a descrição das ações, incorporação de observações individuais e, em seguida a incorporação de comentários analíticos. Já para a entrevista, a Análise do Discurso (AD) foi o método de análise escolhido.

Os dados coletados permitiram identificar variáveis que foram relevantes para construção dos resultados dessa pesquisa, a qual buscou pensar a Educação Física escolar e a relação dessa disciplina com a formação das identidades. De forma mais pontual, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, mais as considerações finais. Vale ainda destacar que a norma de referência utilizada foi a da American Psychological Association [APA].

O primeiro capítulo, intitulado Educação Física escolar no Brasil: sua história e sua prática pedagógica faz uma breve incursão na inserção da Educação Física no Brasil, a fim de permitir identificar em espaços temporais a relação entre as práticas realizadas e a formação de tipos ideais de homens para certos textos e contextos.

A constituição da identidade é o título do segundo capítulo. Nesse procurar-se fazer um aporte sobre como se dá o processo de construção das identidades.

No terceiro capítulo procura-se pensar o espaço da escola, o currículo e a relação desses com a formação das identidades.

No quarto capítulo aborda-se especificamente a Educação Física escolar e, recorrendo a revisão bibliográfica, estabelece-se uma reflexão sobre o currículo dessa disciplina e sua influência no processo de constituição das identidades

O quinto capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo-se o tipo de estudo, contextualizando a população e a amostra, bem como se apresentam os instrumentos de observação e procedimentos de pesquisa, além das técnicas de análise dos dados coletados.

O sexto foi construído de maneira a mostrar os resultados obtidos na coleta de dados. Esse é divido dois subcapítulos. O primeiro apresenta a discussão dos resultados obtidos

através da observação das aulas e o segundo das entrevistas. Procura-se realizar uma discussão desses dados com a literatura, a fim de pensar a relação entre a formação das identidades e as práticas pedagógicas realizadas.

Nas considerações finais foram realizadas ponderações a partir dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos.

CAPÍTULO I:
A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES

Dadas essas discussões iniciais, uma questão parece surgir e é necessário refletir sobre ela. Discutimos e pontuamos várias vezes o termo identidade, mas o que seria identidade?

As discussões sobre identidade têm sido feitas a partir de diversos olhares, todavia não pretendemos dar conta dessa totalidade. O caminho a ser trilhado nas linhas que se seguem pautar-se-á em fazer uma análise de como o homem compreende o seu existir e relacionar essa compreensão às suas percepções e posturas, as quais direcionam suas ações no mundo. Suas compreensões e ações refletem de certa maneira quem se é, assim, o que somos, parte de nossas compreensões, compreensões essas que influenciam o nosso agir, e porque não dizer, a constituição de nossas identidades.

Desta forma, poder-se-ia dizer que nossas identidades tem relação com o que somos e como agimos. Partindo dessa premissa, considerar-se-á para iniciar nossa reflexão a ênfase dada aos aspectos sociais como constituidores do sujeito.

Nessa premissa, partir-se-á da afirmação de que o homem é um ser social e, por ser social, é constituído de "fora para dentro", ou seja, na formação do homem os aspectos sociais determinam em grande medida o seu ser individual. De forma simplista, poderíamos dizer que o seu ser individual seria nada mais do que a expressão do ser social "determinado" pela sociedade.

Nesse entendimento, Claude Dubar (2006) apresenta que, para alguns investigadores da área da sociologia, a identidade social seria antes de mais nada, uma categoria de pertença. Poder-se-ia dizer então que as categorias de pertença "imporiam" a formação de sujeitos sociais. Sobre este aspecto, Dubar pontua da seguinte forma:

> "A posição, expressa ou não, destes investigadores é a de que esta pertença 'objectiva' a uma categoria, porque mede aspectos importantes da vida dos indivíduos das sociedades modernas (o salário, por exemplo), determina, de forma mais ou menos expressiva, aquilo que Durkheim chamava de 'maneiras, de sentir e de julgar' e que eles consideram como fatos sociais." (Dubar, 2006, p. 12)

A própria vivência social proporcionaria aos indivíduos a internalização de formas de pensar, consequentemente formas de ser e de agir, portanto o meu ser individual estaria irremediavelmente carregado de aprendizagens sociais que me determinariam.

Nessa perspectiva, a sociedade seria apreendida através dos fatos sociais que nela existem, os quais atuariam tanto coercitivamente sobre os indivíduos ou grupos, como também através de fenômenos abstratos de consciência coletiva (Rodrigues, 1993).

A consciência coletiva seria um conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade, o qual tem de certa forma vida própria, pois é na própria vivência social que essas aprendizagens são estabelecidas, enlaçando as gerações umas nas outras (Durkheim, 1993a). Ainda destaca que a consciência coletiva não se dá a partir de consciências particulares, mesmo considerando que só se materializa nos indivíduos, mas independente de se expressar nos indivíduos, materializa-se a partir de interesses constituídos pela sociedade. Para o autor:

> "Existem em nós duas consciências: uma que contém os estados que são pessoais a cada um de nós e que nos caracterizam, enquanto os estados que abrangem a outra são comuns a toda sociedade. A primeira representa nossa personalidade individual e a constitui; a segunda representa o tipo coletivo e, por conseguinte, a sociedade sem a qual não existiria. Quando um dos elementos desta última é quem determina nossa conduta, não é em vista do nosso interesse pessoal que agimos, mas perseguimos fins coletivos." (Durkheim, 1993a, pp. 75-76)

Essas duas consciências mesmo apresentadas suas diferenças e especificidades, não podem estar dissociadas e a segunda acaba tendo influência significativa sobre a primeira.

Durkheim (1993b) ao discutir a sociedade com fonte para o pensamento lógico aponta que é na vida coletiva que o indivíduo aprende a idealizar.

> "Foi assimilando os ideais elaborados pela sociedade que se tornou capaz de conceber o ideal. Introduzindo na sua esfera de ação, a sociedade fê-lo contrair a necessidade de se alçar acima do mundo experimental e forneceu-lhe ao mesmo tempo meios para conceber um outro mundo. Pois esse mundo novo ela o construiu a construir-se a si mesma, visto que ela o exprime" (Durkheim, 1993b, p. 171).

O pensamento lógico do homem seria assim, produto de uma lógica constituída na sociedade, lógica essa que determina o ser homem. Contudo, Durkheim (1993b) faz uma ressalva dizendo que embora o social determine o individual, esse pode adquirir certa autonomia, de forma que, a consciência, até então coletiva, ganha certa individualidade. Portanto, "os ideais coletivos, (ao se encarnarem nos indivíduos, tendem a se individualizar-se. (...) O ideal pessoal deriva pois do ideal social, na medida em que a personalidade individual se desenvolve e se torna uma fonte autônoma de ação." (Durkheim, 1993b; p. 171).

A assertiva não pode ser considerada uma verdade absoluta, pois para se tornar autônomo é preciso que haja possibilidades para tal. Poderíamos também nos indagar se no modelo de sociedade em que estamos inseridos isso seria possível?

Parece-nos que uma autonomia absoluta é improvável, pelo menos no modelo econômico "ordena" nossa sociedade. Em nossa realidade, vivemos em um modelo político –

a democracia – no entanto, a organização social perpetua-se em torno do capitalismo[2]. Esse modelo econômico, em sua essência e materialidade, firma-se em função de uma separação entre quem tem o capital e quem trabalha, de modo que se constrói uma relação de dominação e exploração dos primeiros em relação àqueles que vendem sua força de trabalho (Guareschi, 2000). Discorre-se ainda que, nessa conformação, reforça-se a ideia de igualdade e liberdade, o que se manifesta na própria Constituição brasileira, que em seu preâmbulo destaca a necessidade de:

> "[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias." (Brasil, 1998a)

O texto do preâmbulo é reafirmado no teor da lei que, em seu artigo 5º, define que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (Brasil, 1998a; p. 17). O que está presente na lei também se insere no seio da sociedade. A ideia de igualdade e liberdade deve ser pensada com mais atenção, pois faz emergir o sentido de que, todos sendo iguais e livres, teriam as mesmas oportunidades para o sucesso. É essa asserção que nos interessa. A construção de um discurso que se dissemina e que transfere a responsabilidade pelo crescimento individual, profissional e econômico, exclusivamente, para os sujeitos. Forja-se uma falsa igualdade ou uma igualdade relativa. Assumir-se como livre e responsável era essencial para manutenção da ordem que se gestava.

Ora, uma característica que é bem presente no capitalismo é a exploração de parte significativa da sociedade. Essa exploração, para existir, exige um tipo de indivíduo, um tipo de sujeito, um tipo de individualidade, portanto, indivíduos para servirem como seres explorados. É necessário ressaltar que para ser explorado sem que haja relutância é necessário a conformação, a naturalização desta forma de pensar, portanto, a reprodução de uma identidade.

Contudo, esse entendimento não é algo tão simples, pois embora a própria vivência social já reproduza as estruturas sociais e a constituição dos indivíduos na sociedade, esses também apresentam suas individualidades. De forma bem geral, não seria nenhum equívoco dizer que é na relação individualidade/sociedade que se constroem as identidades.

[2] Não é objetivo deste trabalho, fazer uma análise aprofundada sobre o modo de produção capitalista, mas destacar alguns aspectos que tem influência significativa na construção da identidade dos indivíduos de uma sociedade.

Tomando de empréstimo as compreensões de Hall (2006), poderíamos dizer que a identidade seria a materialização daquilo que eu sou, de como penso e me comporto, o que sinto ou deixo de sentir, ou seja, uma forma de ser que me iguala e diferencia ao mesmo tempo do outro, e que é constituída a partir das ações que exerço na minha vivência.

Retomando a discussão sobre a formação de uma identidade na/para sociedade capitalista, um tipo ideal de sujeito deve ser almejado, o qual deve ser, como diria Foucault (2000), um "corpo dócil", alvo do poder. Caberia ainda a análise que Apple (2006), quando destacar a existência de política de controle cultural, que marginaliza as vidas e faz esvaecer os sonhos e as esperanças das pessoas.

Segundo Freire (1999b, pp. 113-114) "Para o poder, é fundamental que os indivíduos possam ser controlados, mas os homens não podem ser controlados como indivíduos. Daí o deslocamento das individualidades para as sociedades." O individual passa a ser produto do social.

> "Mas para perder sua individualidade os homens precisam abdicar de suas conquistas, precisam retomar a condição primitiva de espécie. Os homens em nome do estado, acabam por se tornar vazios, vazios de esperança, vazios de fantasias, pois que assim como dizia na sua voz rouca o monstro Gmork, tornar-se-iam mais fáceis de controlar." (Freire, 1999b, p. 114)[3]

Nesse texto, os homens precisam ser "construídos". No romance de Ende (2000), *A história sem fim*, o autor é feliz ao demonstrar que essa construção produz um tipo de indivíduo, porque não dizer de uma identidade ou de identidades. Em suas palavras: "Quando chegar a sua vez de saltar para o Nada, você se tornará também num servidor do poder, desfigurado e sem vontade própria" (Ende, 2000; p. 133). O Nada seria a identidade forjada a partir de um perfil desejado de homem. O homem perderia sua individualidade e ganharia outra, impressa como uma tatuagem que nos acompanha "por toda vida" e que nos caracteriza, sem mesmo saber que essa tatuagem existe.

Edgar Morin (2007), afirma que as sociedades tem uma atuação muito significativa na formação das consciências, de maneira que se constitui o que chama de "imprinting cultural". Para o autor:

> "Há o imprinting cultural, marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, e a normalização que elimina o que poderia contestá-lo. [...] O imprinting cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da

[3] Gmork é o monstro do Livro A história sem fim, no qual Michael Ende utiliza a literatura infantil para "explicar" o funcionamento das relações entre os dominantes e os dominados, relação essa tão presente na sociedade.

> escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional." (Morin, 2007, p.28)

Apreende-se não só saberes, mas adquire-se uma consciência que conduz a sermos e agirmos a partir dessa cultura. Conquistamos a ilusão de uma falsa autonomia e nos tornamos, de certa forma, produtos de uma consciência hegemônica dominante disseminada como ideais de verdade.

Somos tomados por um arbitrário cultural, conforme destacou Bourdieu (2008) que impõe formas de ser, a apreensão de valores e comportamentos que não seria do nosso campo de ação. Os campos assim definem as relações, os valores, os interesses, as disposições para ação, num processo contínuo e intenso. Há uma forte força normatizadora materializada, tênue ou não, mas que atuam como o fez Gmork, na História sem fim, ao tentar trazer o herói Atreiú para o lado no Nada. Em suas palavras, destaca:

> "Quem sabe para o que vai servir. É possível que, com sua ajuda, se possam convencer os homens a comprar o que não necessitam, a odiar o que não conhecem, a acreditar no que os domina ou a duvidar do que os podia salvar. Por seu intermédio, pequenos seres de fantasia, fazem-se grandes negócios no mundo dos homens, desencadeiam-se guerras, fundam-se impérios..." (Ende, 2000, p. 133)

Das últimas considerações aqui apresentadas, percebe-se uma diferença em relação a Durkheim (1993a), pois este ao explicar a sociedade concebe-a como um todo orgânico que se articula para funcionar bem, como se necessariamente fosse assim. Na outra perspectiva que ora apresentamos, a organização social se dá pelas relações de dominação dos que detém o poder para com os dominados.

Nesse sentido, a estruturação social contribui para manutenção da hegemonia dos detentores do poder e, para tanto, diversos artifícios são criados para perpetuação desta forma de organização.

A formação social é resultado de um modo de produção dominante e o que faz com que funcionem é a ação forças produtivas materializada através das relações de produção estabelecidas nessa conjuntura. É necessário que se reproduzam as condições de sua produção, mas especificamente, as forças produtoras e a relações de produção existentes (Guareschi, 2000). O autor ainda destaca que a manutenção dessa organização hierarquizada faz-se através de mecanismos de controle que operam através da força e da ideologia.

Interessa-nos esta última, por considerarmos a ideologia[4] um instrumento que conduz os indivíduos a aceitarem a normalidade das coisas, pois nos convencem do que é certo e do que é errado, do que é ético e do que não é, do que podemos e não podemos fazer, principalmente, a acreditar que as "coisas" são como são, naturais, portanto, não há o que fazer para mudá-las.

Assim, tanto os paradigmas e modelos explicativos, como as convicções e crenças, passam a reinar na sociedade, impondo, além da força normalizadora da racionalidade, uma "força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu. As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros." (Morin, 2007; p. 27)

O pensamento assim se materializa a partir de uma lógica justificadora das coisas, talvez uma forma de pensar semelhante ao pensamento lógico apresentado por Durkheim, quando afirma que:

> "…o pensamento lógico começa com o conceito, segue-se que ele sempre existiu; não houve período histórico durante o qual os homens tivessem vivido, de uma maneira crônica, na confusão e na contradição. Certamente, não poderíamos insistir muito sobre características diferenciais que apresentam a lógica nos diversos períodos históricos." (Durkheim, 1993b, p. 179)

A ideologia, portanto, tem uma atuação consistente e constante em praticamente toda a vida dos indivíduos, atuando nas diversas instituições, como a família, a escola, a igreja. Somos atravessados por informações, as quais nos tomam e, nos tomando, influenciam nossa forma de ser, constituindo de certa forma nossa identidade.

Lawn (2001), no artigo *Os professores e a fabricação de identidades,* defende a ideia de que mudanças na identidade podem ser produto de manobras do Estado, através do discurso, da construção do que chama de identidades oficiais e da vigilância das fronteiras da identidade. Aponta também uma associação entre a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho.

A formação da identidade estaria intrinsecamente relacionada a compreensão da realidade, ou seja, o conhecimento/entendimento que temos do real se materializa a partir do meu eu, que se constitui a partir do real. Seria, dessa maneira, uma via de mão dupla em que o real define o homem e este constrói o real e vice-versa.

[4] É necessário deixar claro que o termo ideologia pode apresentar diferentes significados, contudo o entendimento que apresentamos aqui é pautado a partir de uma concepção crítica.

Para Berguer e Luckmann (1995) a realidade é construída socialmente, isto porque, o conhecimento nada mais é do que uma invenção, uma explicação das coisas e, esta invenção quando é convencionada como sendo um conhecimento verdadeiro, admitido por todos, podemos dizer que o real foi inventado. Vale salientar que esta realidade é percebida pelos membros ordinários da sociedade a partir do senso comum, os quais dão sentido a ela à medida que o mundo se torna coerente para eles.

Friedrich Nietzsche (2007) afirma que na vida, não sabemos de nada das coisas. Todo entendimento é um entendimento mediado por explicações simbólicas da realidade. Segundo o autor, "Acreditamos saber algo a cerca das próprias coisas, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, mas, com isso, nada possuímos senão metáforas das coisas, que não correspondem, em absoluto, às essencialidades originais." (Nietzsche, 2007; pp. 33-34) De qualquer modo, essas metáforas, apresentadas como são, ao "definir" e "explicar" as coisas, se "tornam" as próprias coisas. Os significados, que nada mais são do que definições das coisas, as tomam pelas próprias coisas. O significado assume o lugar da coisa.

Berguer e Luckmann (1995, p. 38), discutindo realidade da vida cotidiana, apontam que esta é entendida pelos atores sociais como sendo por excelência "a realidade", a qual se impõe de maneira maciça, urgente e intensa, bem como aparece de maneira ordenada, objetivada. Portanto, aquilo que foi inventado nos inventa.

É necessário considerar que a realidade da vida cotidiana é partilhada com os outros, portanto é construída também na interação social e é no contato face a face que um indivíduo apreende o outro e vice-versa. Contudo, esta mesma realidade contém esquemas tipificadores, que são características apresentadas por um determinado grupo social, em maior ou menor grau, como a forma de se vestir, de tratar os outros, de falar, entre outros aspectos. A apreensão destes esquemas tipificadores seria condição para inserção no grupo (Berguer & Luckmann, 1995).

Não se deve esquecer, conforme pontua Dubar (2005), que ao discutir a articulação entre os processos identitários, mais especificamente em relação ao "eu" e ao "outro", é preciso ter claro a ocorrência de mecanismos de identificação, os quais são definidos de atos de atribuição e de pertencimento. Para o autor, são:

> "(...) atos de **atribuição** os que visam a definir 'que tipo de homem (ou de mulher) você é', ou seja, a identidade para o outro; atos de **pertencimento** os que exprimem 'que tipo de homem (ou de mulher), você quer ser, ou seja, identidade para si.'" (Dubar, 2005, p. 137)

A relação entre o "eu" e o "outro", insere-se numa dinâmica de recusa e aceitação, cuja dialética estabelecida entre esses dois polos resulta na constituição da identidade.

Como a interação social é mediatizada pela linguagem, vemos nesta um valor ímpar. Sendo assim, podemos dizer que a linguagem é o mais importante sistema de sinais produzidos pela humanidade e estes podem ser definidos como um sistema de sinais vocais, que nos permitem estabelecer relação com nossos semelhantes. A linguagem tem importância significativa na formação da identidade, conforme aponta Woodward (2008), pois é por meio dela e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas que as identidades adquirem sentido. A linguagem permite a interação social.

Talvez por isso, Rector e Trinta (2003) afirmam que toda a interação social se processa em situações sociais pautadas por características culturais. Dessa maneira:

> "A cultura de uma comunidade traduz-se em seu estilo de vida, seus hábitos linguísticos, seus modos peculiares de perceber e pensar o mundo, suas formas usuais de comunicação, as normas e convenções que regulam comportamentos, bem como os valores morais e costumes coletivos." (Rector & Trinta, 2003, p.11)

É nessa interação, de forma recíproca, em que se possibilita o acesso a subjetivações e intersubjetivações que se processa um dos momentos em que a realidade social é construída. Compreender a linguagem é essencial para compreender a vida cotidiana (Berguer & Luckmann, 1995).

Sendo assim, mesmo considerando o indivíduo como organismo, que tem uma carga genética que é dada desde o nascimento e que a formação deste se processa numa contínua relação entre ambiente natural e social, o "eu tal como é experimentado mais tarde como identidade subjetiva e objetivamente reconhecível" (Berguer & Luckmann, 1995; p. 73) é determinado por processos sociais.

É necessário considerar, conforme afirma Dubar (2005), que a identidade é construída no contexto social e a influência, mas considera também a história pessoal do indivíduo, constituída na relação entre os seres. Há desse modo uma relação entre identidade por Si e para o Outro. Partindo dessa premissa poderíamos dizer que a identidade só se constitui a partir do olho do outro, mas carrega sempre uma história pessoal.

Woodward (2008) argumenta que a identidade para existir depende de algo fora dela, portanto a identidade é relacional e é marcada pela diferença. A autora exemplifica utilizando os sérvios e os croatas. Em seu raciocínio afirma que a identidade servia depende de algo fora dela, por exemplo, os croatas, destarte, a identidade sérvia só existe porque existe outra que ela não é, mas que fornece condições para que ele exista.

Sobre esse raciocínio, Silva (2008) também coaduna e pontua que é fácil compreender a relação de interdependência que existe entre identidade e diferença. Discutindo essa relação, o autor assim se expressa:

> "A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente. (...)
> Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como algo independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: 'ela é italiana', 'ela é branca', 'ela é homossexual', 'ela é velha', 'ela é mulher'. (...) A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe." (Silva, 2008, p. 74)

A afirmação expressa de uma identidade, por exemplo, sou brasileiro, aparentemente é uma referência feita e que se esgota em mim, contudo, só é possível fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Num mundo imaginário, onde todos possuíssem a mesma identidade, as afirmações e identidades não fariam sentido (Silva, 2008).

Também participa da construção da realidade, o que Berguer e Luckmann (1995) denominam de institucionalização. Para os autores "toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão." (Berguer & Luckmann, 1995; p. 77)

Bourdieu, em seus trabalhos, abordou bastante o conceito de *habitus*, que seria produto de um processo de interiorização/exteriorização das práticas. O *habitus* poderia ser considerado um "princípio ativo, irredutível às percepções passivas, de unificação das práticas e as representações (isto é, equivalente, historicamente constituído, logo, historicamente situado, desse eu existência devemos postular (...))." (Bourdieu, 2010; p. 77)

Dessa forma, o *habitus*, seria constituído, segundo Denice Catani, por um conjunto de disposições para a ação e consistiria numa "história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo que somos." (Catani, 2012; p. 19)

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a formação do hábito precede a formação de qualquer instituição, já que esta ocorre sempre que há uma tipificação recíproca das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos na interação. Portanto, qualquer uma dessas tipificações é considerada uma instituição.

Berguer e Luckmann destacam ainda que "As tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do

grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais como as ações individuais." (Berguer e Luckmann, 1995; p. 79) Neste caso, pode-se dizer que as instituições "determinam" as formas de ser e de agir da conduta humana no contexto em que se impõem.

Para Bourdieu, o verdadeiro trabalho das instituições visaria "instituir de maneira duradoura, em cada um de seus membros de uma unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a *integração* que é a condição de existência e de persistência dessa unidade." (Bourdieu, 2010; p. 129) As instituições, participariam assim, da incorporação do *habitus* nos agentes sociais.

Outro aspecto a considerar é que as instituições se objetivam e esta objetividade se cristaliza, produzindo um entendimento de que elas tenham uma realidade própria. Em outras palavras, as instituições naturalizam-se. Contudo, Berguer e Luckmann deixam claro que "É importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional por mais maciça que apareça ao indivíduo, é uma objetividade construída pelo homem." (Berguer & Luckmann, 1995; p. 87)

Nesse sentido, podemos dizer que a institucionalização define e constrói papéis que devem ser desempenhados pelos atores, configurando o indivíduo em um tipo específico de pessoa dentro de um universo de significação social.

Em continuidade, esses atores mesmo participando de inúmeras experiências humanas, retém somente parte delas, ficando assim sedimentadas e consolidadas na "lembrança como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas" (Berguer & Luckmann, 1995; p. 95). Neste caso, pode-se dizer que a transmissão dos significados de uma instituição baseia-se no reconhecimento social dessa instituição, portanto devem tornar-se significativos para que sejam "retidos". O reconhecimento dessas instituições materializar-se-ia através da cultura.

O que se percebe, nesta linha de raciocínio, é que para algo se tornar significativo para o indivíduo há um embate entre a objetividade do mundo e a subjetividade do indivíduo. Vale salientar que o nível de amadurecimento do sujeito determinará, em maior ou menor grau, a submissão ou autonomia em relação às instituições.

É, nessa perspectiva, que Berguer e Luckmann (1995) discutem a sociedade como uma realidade subjetiva, mas partem do pressuposto de que a realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, em que objetividade e subjetividade se entrecruzam num processo dialético, que é composto por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização.

Em relação ao fenômeno social, pode-se dizer que estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma sequência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos. Portanto, não há possibilidade de realizar uma análise que tenha como foco apenas um ou dois desses aspectos. Este entendimento também é estendido em relação a um membro individual da sociedade. Este, ao exteriorizar sua forma de ser no mundo, interioriza este mesmo mundo como realidade objetiva, participando dessa maneira da dialética da sociedade (Berguer & Luckmann, 1995).

É necessário ressaltar que o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e tornar-se componente da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte da dialética da sociedade. O ponto de partida deste processo é a interiorização, que é "a apreensão ou interpretação imediata de um conhecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos no outrem, que desta forma torna-se subjetivo para mim" (Berguer & Luckmann, 1995; p. 174).

A interiorização compõe num sentido mais amplo, a base primeira da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Nessa perspectiva, a realidade passa a ter sentido para mim, tornando-se uma realidade que se torna natural, significativa, e que "define o meu caminho a seguir", portanto torna-se o próprio mundo e define quem eu sou.

O processo de interiorização atua profundamente nos indivíduos, de tal maneira que quanto mais eu conheço a realidade e encontro sentido nela, mais a incorporo. Bourdieu evidencia que quando "Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor compreendem." (Bourdieu, 2010; p. 142)

No pensamento de Dubar (2005), a socialização poderia ser entendida como um constructo do mundo vivido, portanto, torna-se um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades.

Considerando estes aspectos, Berguer e Luckmann afirmam que "A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva e, tal como a realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais" (Berguer & Luckmann, 1995; p. 228). Uma vez cristalizada, esta é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais entre os indivíduos. Nesse sentido, os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura

social. "Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, a consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a" (Berguer & Luckmann, 1995).

Hall (2006) ressalta que é no espaço social que o indivíduo vai constituindo-se, no qual o outro tem importância significativa. Pensando a construção das concepções da criança sobre si e sobre o mundo, discorre que:

> "A formação do eu no "olhar" do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento de sua entrada nos vários sistema de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual." (Hall, 2006, pp. 37-38)

É portanto, no contexto social e cultural, que os indivíduos conhecem para se reconhecer enquanto um tipo ou tipos de identidade, constituindo-se a partir de práticas discursivas. É nessa inter-relação que a identidade é construída, configurando-se a partir da ampliação da oferta dos diversos sistemas de significação e representação cultural, permitindo ao sujeito localizar-se de diferentes formas na sociedade. As escolhas, identificações e diferenciações constroem as identidades (Nunes, 2006).

Outro aspecto a considerar, de acordo com Dubar (2005), é que a construção da identidade não se dá somente considerando o contexto em que o sujeito está inserido, pois essa afirmação é temporal, portanto, os atores históricos, se constituem em suas trajetórias pessoais e sociais.

Poder-se-ia dizer também que o próprio sujeito imerso nessas trajetórias pessoais e sociais é atravessado por uma história que o antecede e o constitui. Assim, o sujeito seria um *a priori* histórico e o que faz realmente é tão-somente assumir posições de sujeito. Essa é uma posição assumida por Foucault (2012). Em Arqueologia do Saber o autor, dentre outras categorias, trata uma denominada de *formações discursivas*, que seriam as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas), fornecendo assim as condições de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento de uma dada prática.

A formação discursiva é que permite ao sujeito a produção do discurso, que assume uma certa posição, uma autoridade. Todavia, revela Foucault (2012) que os discursos remetem a história e destarte, reporta tão-somente a experiência que um discurso transcende, portanto a conhecimentos e representações do mundo que constituíram o indivíduo. Não há assim um discurso sem história, bem como indivíduo constituído sem ela, pois a história chega ao indivíduo de uma maneira ou de outra.

A partir do raciocínio proposto por Foucault (2012), que não haveria sujeito em si, mas sujeitos e identidades que cada época permitiu surgir, fertilizado em um *a priori* histórico que nos diz quem somos e assim, assumimos certas posições de sujeitos, poderíamos dizer também, de identidades.

Dubar (2005) afirma que um aspecto essencial e que não pode ser esquecido na formação das identidades é a definição do contexto de ação, que é também a definição do contexto de si e para si. Segundo o autor:

> "Como ator (tomado com tal), cada um possui certa "definição da situação" em que está inserido. Essa definição inclui uma maneira de e definir a si próprio e de definir os outros. Ela recorre a categorias que podem ter origens diversas e toma a forma de argumentos que implicam interesses e valores, posições e posicionamentos. (...)
> Essas autodefinições de atores, em um contexto dado, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator." (Dubar, 2005, XIX)

Dadas todas essas discussões, seria inegável desconsiderar o valor das relações sociais na construção da identidade, construção essa que pode, em maior ou menor grau, dar-se em diversas instâncias sociais. Vale considerar que no nosso entendimento os aspectos subjetivos são e devem ser considerados, não como primado do desejo egoísta individual, mas como possibilidade de tornar-se autônomo de sua decisões e não apenas um sujeito arquitetado para o mundo.

Considerando, conforme afirmam Berguer e Luckmann (1995), que as instituições participam da construção da identidade, a escolar pode figurar-se como de fundamental importância na formação da identidade.

A escola para Dubar (2005) tem importância significativa na formação da identidade. O autor aponta que na infância a criança acaba herdando tipos de identidades, como a sexual, a étnica e a de classe social, todavia essa primeira identidade vivenciada e experimentada pessoalmente se constrói em sua relação com sua genitora ou com que representa esse papel. Contudo, Dubar afirma que:

> "É nas e pelas categorizações dos outros – e principalmente dos parceiros da escola (seus "professores" e seus "colegas") – que a criança vive a experiência primeira de sua identidade social. Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também pelo desempenho escolar." (Dubar, 2005, p. 147)

Por outro prisma, Williams (*apud* Apple) aponta que "As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representa

agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente." (Williams *apud* Apple, 2006; p. 39)

Apple (2006) estabelece relação entre a formação da consciência dos indivíduos e aspectos culturais e econômicos com o fim da manutenção de uma hegemonia dominante a partir da constituição dessa consciência. Mas como ocorreria a formação dessa consciência? Embora saibamos que há mais de uma resposta possível, o autor faz uma incursão sobre a instituição escola e a analisa dentro de um contexto cultural, econômico e ideológico.

As instituições, nesse contexto, atuariam na disseminação e distribuição cultural e, em especial, estaria a escola, que criam e recriam formas de consciência e que permitem " [...] a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar para mecanismos abertos de dominação." (Apple, 2006; p. 37)

Vale destacar que a escola não teria uma atuação absoluta na formação dessas consciências.

A escola é um espaço que, dependendo de como é utilizado, pode possibilitar a constituição da identidade. Pode permitir que o aluno estabeleça relação com a objetividade do mundo, a partir de sua subjetividade, todavia vislumbra-se que esta relação não se dê na alienação, mas no espaço de liberdade, de autonomia, de vivência da corporeidade, de reflexão sobre si e sobre o mundo.

É necessário, ter claro que a escola é local de contradição, pois tanto pode participar da constituição de uma identidade alienada, com também formar uma identidade emancipada[5]. Para Vecchi "qualquer que seja o campo de investigação em que se possa testar a ambivalência de identidade, é sempre fundamental distinguir os pólos gêmeos que esta impõe à existência social: a opressão e a libertação." (Vecchi, 2005; p. 13)

Dubar (2005) também apresenta a existência de dois eixos de identidade de uma pessoa considerada ator social, um deles seria o eixo *sincrônico,* que estaria ligado a um contexto de ação e a uma definição da situação, em um dado espaço, sempre permeado de cultura. O outro eixo seria o *diacrônico*, que estaria ligado a trajetória do indivíduo e da interpretação da história pessoal, que é socialmente construída. Para Dubar "é na articulação desses dois eixos que intervêm as maneiras de como cada um se define, simultaneamente

[5] No nosso entendimento, a escola, enquanto instituição social, participa de forma efetiva na formação da identidade de todos aqueles envolvidos nesse processo educativo formal. Contudo, essa identidade constituída pode ser mais ou menos autônoma. Será mais autônoma se nesse processo formativo, quando o indivíduo compreender que sua identidade é construída a partir de uma invenção da realidade, forjada em interesses, muitas vezes, alheios aos nossos, a fim de nos "adaptar" a uma realidade dada como natural. Esse conhecimento é essencial para definirmos nossos próprios caminhos. A esse tipo de identidade chamaremos de identidade emancipada e, ao inverso, de identidade alienada.

como ator de um sistema determinado e produto de uma trajetória específica." (Dubar, 2005, XX)

O aluno estaria imerso então nesse espaço "contraditório" de determinação e liberdade. A opressão e a libertação presentes na Instituição escola, a nosso ver, permite interferir de forma significativa na formação da identidade, consequentemente na formação dos sujeitos presentes no mundo que, segundo Bauman (2005, p. 44), estão estratificados.

> "Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem o direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas ou impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam..." (Bauman, 2005, p. 44)

Para estes, urge e é necessário uma redefinição de suas identidades, pois com as atuais, nega-se a condição de sujeitos, isto porque foram atravessados objetivamente; objetivados dentro de um contexto social que os subordinam. Sua identidade é uma identidade objetivada e, sendo objetivada, é produto da formação de seres que tão-somente devem servir para o funcionamento orgânico da sociedade, cumprindo as funções que lhe são inerentes.

Essa transposição parte de que não há naturalidade nas coisas, mas sim construções e, como tais, podem ser construídas e reconstruídas. Este entendimento é corroborado por Vecchi quando afirma que "... estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história." (Vecchi, 2005; p. 13)

Hall (2006) ratifica essa informação, ao ressaltar que a identidade é um processo contínuo e inacabado. Seria assim formada:

> "[...] ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existem sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre a unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'." (Hall, 2006, p. 38)

Kunz (2004), analisando a formação do aluno no contexto atual, destaca o quanto os desejos e necessidades tem-se constituído como externamente ao sujeito. O que queremos são aspirações construídas a partir de uma lógica forjada nas instituições. Nessa perspectiva, Kunz esclarece que o homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, desejos e necessidades:

> "O homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, seus desejos e suas necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser 'formados' ideologicamente por essas instituições." (Kunz, 2004, p. 25)

Compreendida nesta perspectiva é que ratificamos a possibilidade da formação de uma identidade emancipada, a qual parte do princípio que o "eu" tem possibilidades de escolhas. Escolhas essas conscientes e tendo como pano de fundo uma subjetividade pautada no diálogo com a objetividade do mundo, dada como construída num contexto social e, dessa forma, podendo estar carregado de valores, de ideologias, de um pensar imaginário. Só a partir dessa consciência é que nossas escolhas são emancipadas.

Além dos mais, constituir identidades não é simplesmente um ato de querer, mas como já pontuado anteriormente, se faz na relação, na vivência que, por mais que pretendamos, estão além de nossas intensões. Nessa perspectiva, Bauman pontua que "As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas." (Bauman, 2005; p. 19)

Dubar (2006), no livro *A crise de identidade: a interpretação de uma mutação*, retoma a discussão sobre a sociedade enquanto "determinante" dos sujeitos nela inseridos. Pontua que na constituição da identidade, a ênfase maior, estaria na formação de uma identidade para o outro e não para si. As identidades para o outro seriam aquelas atribuídas pelo outro no interior do espaço social num dado contexto histórico e são, grandemente herdadas pela pertença, seja à tribo, ao grupo étnico, à nação ou a classe social. Já a identidades para si são reivindicadas e marcadas por uma irredutível temporalidade, sendo biográficas e produzidas na trajetória dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe são associadas.

A problemática dá-se quando se pensa a sociedade como determinante dos indivíduos, bem como é ampliada quando se concebe as identidades como identidades formadas tão-somente para o outro, conforme destacou Dubar (2006), o que minimizaria a atuação da subjetividade na formação dos sujeitos. Se se pensar assim, haveria a formação de identidades objetivadas, constituídas nos indivíduos de fora para dentro, portanto a partir de "imposição" de papéis, de formas de relações, formas de ser, de pensar e de agir.

O autor aponta que as questões da subjetividade estão cada vez mais postas em causas pelos sociólogos e que a noção de identidade para Si é algo recente, conforme expõe:

> "'o ser social' dos indivíduos (a sua *identidade social*, sinônimo de pertença a uma categoria socialmente pertinente) é considerado como aquilo que eles herdam sem o querem e o modela as suas condutas sem que eles tenhas consciência disso. Por esse fato, a noção de 'identidade para Si' não pertence ao vocabulário da 'sociologia clássica' e a *identidade social* torna-se sinônimo de 'identidade para o Outro'." (Dubar, 2006, p. 13)

Dubar (2006) explica que na formação da identidade pessoais, certas maneiras de organização e de pensar o indivíduo, bem como do indivíduo pensar, devem ser consideradas, as quais são denominadas como formas culturais ou comunitárias, formas estatutárias, formas reflexivas e formas narrativas. Estas não podem ser entendidas como estanques nem isoladas, mas que se articulam em maior ou menor grau e que permitem a formação de formas de ser, destarte, de identidades. As duas primeiras estariam mais próximas a identidades para o outro e as últimas de identidades para si.

De forma geral, poder-se-ia dizer que as formas comunitárias estariam manifestas na configuração de relações e de sujeitos a partir de papéis coletivos, ou seja, a identificação pessoal estaria dependente do "nós" e carregaria forte uma influência da cultura. O "eu" seria o "eu" que o "nós" da cultura permitisse. Já a forma estatutária, excede as relações constituídas na nascença, mas são adquiridas na aquisição de novos códigos simbólicos, necessários para assumir posições estatutárias (Dubar, 2006).

As formas reflexiva e narrativa têm em comum, se constituírem como formas identitárias para si. A forma reflexiva se pautaria "num modelo específico de identificação que consiste em investigar, argumentar, discutir, propor definições de si próprio fundadas na introspecção e na procura dum ideal moral." (Dubar, 2006; p. 34) As narrativas estariam organizadas a partir de planos de vida, ou seja, de uma vocação que encarnar projetos, que podem ser profissionais e ou outros.

A identidade pessoal aqui vislumbrada seria aquela que mais se aproximasse de uma eu para si, menos sujeitos às determinações do eu para o outro. Nesse sentido, poder-se-ia associar, conforme pontua o autor, a formação de uma identidade pessoal a de sujeito. Nesse prisma:

> "…pode-se chamar de sujeito a este tipo de identidade pessoal que não é mais do que uma configuração de formas identitárias construídas, através de um processo específico de socialização que geralmente assegura esta dupla primazia de 'societário' sobre o 'comunitário' e do 'para si' sobre o 'para o outro'." (Dubar, 2006, p. 150)

O sujeito então seria formado na inter-relação intrínseca, que consideraria a formação e uma identidade pessoal, que é constituída a partir da relação de diferentes formas identitárias, como é expresso por Dubar:

> "Este sujeito socializado, de maneira societária e não comunitária, pôde aprender o desdobramento de si e do Outro: o si íntimo, o Alter-ego, são 'identidades para si' que resultam duma interiorização reflexiva, dum processo de 'tomada de consciência' (identidade reflexiva) que permitem a construção progressiva dum projecto pessoal. (...) A identidade pessoal é a configuração dinâmica de todas estas identificações cujo projecto de vida (identidade narrativa) assegura a coerência íntima. Assim, no desenvolvimento de sua personalidade (designação frequente da identidade pessoal), a criança que encontra recursos identitários que lhes são necessários (através de seus parceiros actuais e das suas identificações passadas interiorizadas) constrói sua própria configuração das identificações (as dos outros e as que ela sabem ser suas) que vêm de forma identitárias diferentes (cultural, estatutária, reflexiva, narrativa)." (Dubar, 2006, p. 151)

A formação da identidade pessoal, considera não significa a ausência do coletivo, mas de um coletivo que "determina" o eu. Não se quer dizer que a sociedade deixaria de ser deterministas, mas que, até mesmo nesses "determinismos" haveria uma ação que perpassa pela reflexão do sujeito.

Nessa perspectiva, não entendemos um eu para si constituído numa relação em que é passivo. O eu para si se constituiria sempre considerando sua subjetividade, ou seja, a capacidade de refletir e escolher por si. Um passo crucial para definir nossas escolhas é o saber, não no sentido restrito, em que se limita a decorar coisas, fatos, ou aprender a realizar tarefas, mas um saber que compreenda que tudo está inserido num texto e contexto que o influencia e ou o determina, isto porque todo saber é uma invenção dada a partir de pontos de vistas e interesses, bem como transmitidos como verdades. A tarefa da escola além de aprender conhecimento e fazer "coisas" é estabelecer relação entre esses conhecimentos e o contexto em que são dados, entendidos como históricos, possibilitando uma reflexão e atuação consciente sobre eles.

Soares *et al.* (1992) afirmam que principal função da escola seria possibilitar a reflexão do aluno, dessa maneira, a atuação da escola não se limitaria a repassar conhecimentos. Os autores ainda acrescentar que "A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual." (Soares *et al*., 1992; p. 27)

Esse processo dá-se a partir de uma ação pedagógica consciente que, tendo o aluno como sujeito, não isento de objetivações, mas que reflita sobre elas ao apropriar-se dos

conhecimentos e na própria percepção de si mesmo. Conhecer-me e conhecer são condições para construção da identidade emancipada, termo utilizado por Nunes e Rúbio (2008).

A escola então, para Perrenoud deve:

> "…colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação (no sentido de curriculum vitae), como sequência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade." (Perrenoud, 1999; p. 50)

A partir dessa perspectiva, são organizadas ações pedagógicas para o trato pedagógico com os conhecimentos, ações essas que têm os alunos como elemento primordial nesse processo. Para Kunz (2004, p. 25), "Na educação de crianças, há sempre uma grande preocupação com o desenvolvimento da sua identidade. O desenvolvimento da identidade exige uma conduta exploratória".

Essa conduta exploratória permite ir mais além do que o simples receber conhecimento dado como prontos e ou repetir tarefas, pois:

> "Somente quando o Homem trava relações concretas com seu Meio circundante, quando ele consegue dominar e ao mesmo tempo se tornar capaz de se manter em certos 'limites' com o mesmo, ele consegue alcançar e preservar sua identidade como pessoa madura." (Brodtmann *et al*., 1977 *apud* Kunz, 2004, p. 26)

Outro aspecto a considerar é que para se fazer qualquer escolha é necessário ter consciência de que não há uma única possibilidade. Há distintas escolhas possíveis e que estas dependem de sua opção. Acreditar que as coisas estarão cristalizadas é impeditivo "construção/reconstrução" da identidade, a qual deve ser considerada não como uma meta a ser atingida, mas um processo de organização/reorganização de uma forma de ser e estar no mundo que não tem um fim.

Talvez por isso Bauman afirme que:

> "[...] é preciso compor sua identidade pessoal (ou as identidades pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças (e jamais saberá quantas). (...) No caso da identidade, (...) o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que parecem valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. (...) A tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisa com o material que tem na mão [...]." (Bauman, 2005, pp. 54-55)

Segundo Silva (2007), toda ação pedagógica, deve considerar primeiramente a busca da formação de um tipo de homem "ideal", que seria um sujeito ativo, participativo, criativo e crítico. Tal formação se dá a partir da apropriação ativa dos conhecimentos das diversas áreas

de conhecimento, dessa forma, é no trato do conhecimento que o aluno, além de conhecer, se torna sujeito de seu próprio existir.

Dubar (2005) discorrer que as apreensões das formas identitárias, ocorrem a partir de identificações reais de si e para si. De forma mais pontual, esta apreensão se dá a medida que eles utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais, se constituindo assim em um processo de identificação futura e que implicam rearranjos permanentes tanto das áreas quanto das categorias identitárias.

Dessa maneira, a apreensão dos conhecimentos das diversas disciplinas e das vivências relacionais que podem ser proporcionadas conduz a possibilidade, além da instrumentalização de cada disciplina, de permitir a formação do sujeito que ora explicitamos.

Na Educação Física não seria diferente, pois ao abordar pedagogicamente uma área de conhecimento denominado cultura corporal[6], a qual se configura em temas e ou atividades, particularmente corporais, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, os quais se configuram como conteúdos desta disciplina (Soares *et al*., 1992).

O que se pode inferir é que, de todas as disciplinas, a Educação Física apresenta uma característica que a diferencia das outras: é a única que tem o corpo como objeto de ação, pois o trato pedagógico se dá a partir do "se movimentar humano" (Kunz, 2004), o qual só tem sentido se abordado dentro de um contexto que o define ou influencia.

É considerando a especificidade desta disciplina e o grau de liberdade que ela pode proporcionar que acreditamos que ela é capaz de ter uma participação significativa na formação da identidade dos alunos. Grifamos a expressão "é capaz" porque e escola, como qualquer instituição, e a Educação Física, enquanto disciplina presente nos currículos escolares, pode alienar ou emancipar, dependendo do trato pedagógico utilizado no processo ensino aprendizagem em Educação Física.

[6] Diversos procuram especificar os conhecimentos tratados na Educação Física e os denominam de diferentes formas, dentre eles podemos citar: Cultura corporal - Soares et. al. (1992); cultura corporal de movimento – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Cultura de movimento – Kunz (2004).

CAPÍTULO II:
ESCOLA, CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

No capítulo precedente apresentou-se a compreensão de identidade e como ela se constitui. Nesta discussão, a escola, surge como uma das instituições presentes na sociedade que se destaca como elemento participante na constituição da identidade dos alunos. Partindo dessa premissa, tona-se necessário aprofundar o estudo sobre a escola e, para tanto, nas linhas que se seguirão, far-se-á um aporte mais pontual sobre como isto pode efetiva-se. Contudo, ao analisar-se a escola, o enfoque majoritário será dado ao currículo escolar e aos aspectos inerentes a este.

O interesse de discutir a escola e o currículo parte da necessidade de se pensar aquilo que é dado como natural, portanto que está cristalizado na consciência dos indivíduos como verdade indiscutível.

Tal aspecto é ratificado por Clarke (1994) no vídeo Paulo Freire. Neste, o autor fundamenta-se nos argumentos de Freire para defender essa ideia, enfatizando que para citado educador há uma premissa básica para todo investigador, que é a necessidade de reflexão sobre as coisas, até as que parecem naturais, de modo que "é fundamental discutir o óbvio, porque o óbvio é aquilo que a gente perde. Acha que não é importante. É ímpio, portanto passa por cima" (Clarke, 1994).

Essa reflexão é necessária porque o entendimento de que as coisas seriam naturalmente o que são, nos aprisionam a próprias coisas, pois seriam "irrefutáveis". Para Wirth (*apud* Apple):

> "As coisas mais importantes (...) que podemos saber a respeito do homem são aquelas que ele toma como dadas, e os mais elementares e importantes fatos sobre a sociedade são aqueles que raramente são debatidos e geralmente tido como algo já estabelecido." (Wirth *apud* Apple, 2006, p. 47)

Devemos então questionar o inquestionável, portanto, não podemos esquecer que "a naturalidade" das coisas é uma construção humana, a qual é "transportada" ao senso comum via ideologia como uma verdade que, nada mais é do que uma visão parcial de uma "coisa", justificada por elementos nem sempre "confiáveis" (Apple, 2006).

É discutindo a escola e seus meandros que é possível compreendê-la. Vale salientar que a escola e o currículo, na perspectiva apresentada nas linhas que se seguem, serão entendidos de uma forma mais ampla, conforme aponta Apple (2006), numa perspectiva relacional, a qual considera o processo de distribuição cultural constituído a partir de relações que se estabelecem fora da escola e que estão relacionadas ao controle e ao poder.

É por isso que Apple (2006) aponta que a escola, como toda e qualquer instituição, está inserida em uma complexidade de relações mútuas, com maior ou menor força, que dão

contorno e a caracteriza. Esse delineamento é que define, de certa forma, a organização da educação e, consequentemente, os currículos escolares.

Para o autor, há uma relação que não pode ser desconsiderada entre a escola, a cultura, a política e a econômica, de maneira aparente ou não, numa imbricada teia de relações. Dessa forma, enfatiza que:

> "[...] os sistemas estruturais prevalecentes (e eu diria alienantes) – as maneiras pelas quais as instituições, as pessoas e modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam." (Apple, 2006, pp. 35-36)

De modo especial, está a escola, dita democrática, organizada de maneira a transmitir os conhecimentos culturais que vão dar contorno e direcionamento as nossas vidas e, dessa maneira, garantindo o funcionamento "harmônico" da sociedade. Apple (2006), tratando a relação cultural e escola, observa que nela tem-se ensinado uma cultura dita comum e, como se não bastasse para não ser adequada, uma cultura pautada na hegemonia de um grupo dominante. Nesses termos, o autor ressalta que:

> "[...] uma cultura comum, na qual todos os alunos recebem os valores de determinado grupo – em geral o grupo dominante -, não diz, em absoluto, respeito a uma cultura comum a todos. [...] Uma cultura comum jamais pode ser uma imposição daquilo que uma minoria é e acredita." (Apple, 2006, p. 27)

Dessa forma, o ensino de uma cultura comum, teria como foco, a formação de um tipo ideal de pessoas, constituídas nessa conjuntura e comungando os conhecimentos estabelecidos como comuns a todos e, digamos, "necessários" para o contexto social. As pessoas, então, seriam "objetos" da sociedade, "em vez de pessoas que participam na luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas." (Apple, 2006; p. 27)

Também não seria lapso afirmar que, ao disseminar um tipo de cultura para um tipo de sociedade, estar-se-á disseminando valores, comportamentos, papéis, regras e disposições normativas a serem apreendidas pelos indivíduos dessa sociedade. Aprender uma cultura comum seria ajustar-se dentro de uma organização, numa relação de cumplicidade que, quanto mais compreender, mais bem ajustados estarão a essa organização (Bourdieu, 2010).

Dessa maneira, é vivenciando uma cultura que as pessoas se tornam ou se transformam, não no sentido orgânico, mas constituição de modos de ser e de pensar, constituindo identidades. Identidades específicas, identidades necessárias, em um contexto dito como único.

> "As escolas, portanto, 'produzem' ou 'processam' tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como filtro complexo para 'produzir' ou 'processar' pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça)." (Apple, 2006, p. 68)

Para Palacios (*apud* Borsa, 2007), tratando a escola e sua influência na formação da criança, afirma que esta instituição, juntamente com a família, são as instituições sociais que tem mais repercussão no processo formativo desse ser. Entende, assim, que a escola:

> "[...] não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização de individualização da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal." (Palacios *apud* Borsa, 2007, p. 4)

Compreender essa organização não é algo fácil, contudo, procuraremos discutir a seguir, a escola e diversos aspectos inerentes a ela, entendidos, lógico, dentro de um contexto amplo, para verificar se e como tal organização e atuação influencia na formação de identidades.

Outro aspecto a considerar é que, de acordo com Silva (2007), o modelo de educação ora existente nos sistemas escolares, de forma implícita ou explícita, é direcionado de certa forma, a partir de uma política neoliberal, a qual tem em seu bojo uma relação complexa entre os seus efeitos (da escola) e a "garantia" da manutenção da organização social. Dessa maneira, na escola, tácita ou indiretamente, estão atuando forças econômicas e políticas, estando tão presentes quanto os conhecimentos por ela tratada, como também ganhando forma neles mesmos. A escolha e o trato dos conhecimentos não estariam isentas de sua influência.

Apple (2006), discutindo a política educacional liberal, aponta elementos essenciais para entendermos o quadro atual, pois as semelhanças são tantas que, até parecem espelhar uma realidade a outra. Para o autor, o sucesso é visto como dependente quase que exclusivamente do mérito individual, transferindo para o indivíduo a responsabilidade para o sucesso ou insucesso na vida. Tal justificação, nas palavras do autor, é "ideológica", pois não explica porque, na escola, determinados indivíduos tem bom desempenho e outros não.

Essa lógica do sucesso, em que este depende tão-somente do mérito individual, começar a se desnudar quando se discute o conhecimento tratado nas escolas, isto porque, conforme apontam Apple (2006) e Bourdieu e Passeron (2008), estas particularizam a realidade quando selecionam, preservam e distribuem a cultura, de maneira que pode ser vista

como uma construção social que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade.

Nessa assertiva, os autores querem dizer que, particularizar uma realidade é priorizar os conhecimentos culturais de um grupo, normalmente o hegemônico, em detrimento dos outros. Fazer isso é dar possibilidade aqueles que estão inseridos no contexto cultural a obterem maiores êxitos. O que é "pintado" como dependente do mérito individual, nada mais é do que a garantia da manutenção de um grupo hegemônico no poder.

Cabe destacar que, quando se atribui a individuo a responsabilidade pelo sucesso na vida, estar-se-á justificando a existência da escola pautada num modelo de desempenho acadêmico, no qual o desempenho dos alunos é registrado e, a partir dos resultados, é classificado. Esse processo classificatório garante muito mais do que a aprovação ou reprodução, pois conduz a justificação do fraco desempenho que um grupo significativo de alunos, inserido numa cultura particularizada e que não é a sua. O fracasso, mesmo sendo inevitável, é argumentado como sendo produto e responsabilidade da "falta" de esforço.

Apple apresenta uma crítica a esse modelo de desempenho acadêmico, no qual afirma que:

> "[...] o conhecimento curricular não é considerado algo problemático. (...) o conhecimento que encontra seu lugar na escola é em geral aceito como dado, como neutro, de maneira que comparações podem ser feitas entre os grupos sociais, as escolas, as crianças, etc. (...) A meta social é a maximização da produtividade acadêmica." (Apple, 2006, p. 65)

O autor também critica o que chama de abordagem da socialização. Para ele, essa perspectiva:

> "[...] não necessariamente deixa o conhecimento escolar sem exame. Na verdade, um de seus principais interesses é explorar as normas e valores sociais ensinados na escola. Contudo, por causa desse interesse, essa abordagem se restringe ao estudo do que se poderia chamar de 'conhecimento moral'. Estabelece como dado o conjunto de valores da sociedade e questiona como a escola, então agente da sociedade, socializa os alunos ao seu conjunto 'compartilhado' de regras e disposições normativas." (Apple, 2006, p. 65)

A socialização proposta pela escola seria, tão-somente, a disseminação dos valores sociais, das regras e das disposições normativas já dadas, a nosso ver, um tipo particular. A aprendizagem destes seria a "garantia" a inserção harmônica na sociedade, aprendizagem essa que, conforme afirma MacDonald (*apud* Apple), é essencial a estabilidade social, a qual "depende de internalização frequentemente inconsciente e profunda de princípios que governam a ordem social existente." (MacDonald *apud* Apple, 2006; p. 67)

Mas como se daria isso? A escola seria a resposta, pois emerge como sendo uma das principais formas, assim como já pincelado anteriormente, na difusão da cultura, em especial de uma cultura específica, de um capital cultural específico (Bourdieu & Passeron, 2008).

Dadas essas discussões iniciais, poderíamos nos apropriar das palavras de Bourdieu (*apud* Apple) para sintetizar a atuação da escola na sociedade:

> "[...] o capital cultural armazenado nas escolas atua como um mecanismo eficaz de filtragem na reprodução de uma sociedade hierárquica. Por exemplo, as escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas por meio do que é aparentemente um processo neutro de seleção e instrução. Tomam o capital cultural, o *hábito*, da classe média como sendo algo natural e o empregam como se todas as crianças tivessem *chances* iguais de acesso a ele. Todavia, 'ao considerar todas as crianças iguais, enquanto implicitamente favorece aquelas que já adquiriram as competências linguísticas e sociais para lidar com a cultura da classe média, isto é, o capital cultural'." (Bourdieu *apud* Apple, 2006, p. 67)

Assim, aquilo que se apresentava como elemento justificador das ações e ou das mudanças na escola, presente de forma tão intensa, acaba naturalizando-se. Dessa maneira, o que era argumento transforma-se na própria norma, internalizada em um ardiloso e sutil instrumento de convencimento.

Silva (2007), ao discutir as teorias do currículo, aponta um viés que nos ajuda a entender melhor este aspecto. O autor parte da noção de discurso inferindo que, quando os discursos e textos descrevem como a realidade deveria ser, no nosso caso poderíamos nos referir à escola, estes tem efeitos sobre esta mesma realidade descrita. Desta forma, "Supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizer ou deveria ser." (Silva, 2007; p. 13)

Nesse "aparato", a ideologia tem importância ímpar, materializando-se no próprio discurso ou mesmo justificando outros. Dessa maneira, constitui-se como asserções particularizadas de um dado real que, normalmente, é apresentado como aspecto positivo, ocultando ou não expressando os negativos. Sobre este aspecto, a ideologia, conforme aponta Cury (*apud* Costa), oculta as contradições e tomam "o lugar das representações sociais opostas às suas. As representações da classe dominante necessariamente não se tornam particulares porque os interesses de classe, baseados na própria situação de classe, a levam a dissimular a essência contraditória da relação." (Cury *apud* Costa, 1987; p. 45)

Chauí entende que para que os membros da sociedade se identifiquem com "essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias

comuns a todos. Para que isso ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las." (Chauí, 2004; p. 36)

Notório torna-se que a ideologia pode ser entendida como "algum tipo de 'sistema' de ideias, crenças, compromissos fundamentais, ou valores sobre a realidade social (...)" (McClure & Fisher *apud* Apple, 2006; p. 53), contudo, é necessário afirmar que as asserções presentes no discurso ideológico se justificam, às vezes, convencionando e partilhando os significados, a fim de levar a todos a compreensão do que seja realidade (Apple, 2006). Talvez por isso tenha um "peso" significativo no pensar dos indivíduos.

McClure e Fischer (*apud* Apple) apresentam algumas características da ideologia.

> "1. Legitimação – Os sociólogos parecem concordar que a ideologia se interessa pela legitimação – a justificação da ação do grupo e sua aceitação social. (...) 'A ideologia busca santificar a existência trazendo-a para o domínio dos princípios considerados corretos'.
> 2. Conflito e poder – Toda literatura sociológica conecta a ideologia aos conflitos entre as pessoas que buscam ou detém o poder. (...).
> 3. Estilo de argumentação – Muitos escritores observam que uma retórica bastante especial e um sentimento mais exagerado marcam a argumentação na esférica da ideologia.
> Primeiro (...) pareceria haver uma tendência de articular hipóteses que são compartilhadas – ou que são compatíveis – com aquelas contidas em sistemas rivais de pensamento. Nesse caso, a explicitação é uma tática que busca persuadir, mobilizar o apoio e convencer pessoas de fora.
> Segundo, qualquer explicação das proposições e ideias implícitas em um modo de organização de atividade provavelmente disfarça a qualidade dessas proposições e ideias quando elas são usadas na prática." (McClure e Fischer *apud* Apple, 2006, pp. 54-55)

Dadas essas considerações, Apple (2006) e Chauí (2004) vêem a escola como instituição responsável pela transmissão de certos saberes culturais, os quais podem se apresentar em forma expressa ou não. O saber expresso é denominado por Apple (2006) de currículo formal e o não expresso de currículo oculto.

Deve-se considerar que não é qualquer conhecimento ou valor a ser ensinado, pois " [...] a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêem a luz, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade (Apple, 2006, pp. 23-24).

Silva (2007) apresenta um elemento essencial nessa escolha e que comumente esvai-se – a relação entre a escolha do conhecimento e a formação da identidade. Para o autor:

> "[...] quando pensamos em currículo pensamos em apenas conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividades. Talvez possamos dizer

> que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade." (Silva, 2007, pp. 15-16)

Entendimento similar é apresentado por Apple, ao afirmar que "os tipos de recurso cultural e os símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciências normativa e conceitual 'exigidos' por uma sociedade estratificada." (Apple, 2006; p. 36) Dessa forma, a escolha do currículo formal e oculto não é neutra.

Vale destacar que os conhecimentos as sociedades dispõe de conhecimentos que estão sob seu domínio, os quais se apresentam como uma propriedade simbólica e são denominados de capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2008; Bourdieu, 2007). Este capital cultural deve ser preservado e disseminado através dos conteúdos abordados pelas escolas (Apple, 2006).

O capital cultural, segundo Bourdieu (2007) pode se apresentar de três formas, o incorporado, o objetivado e institucionalizado[7]. Interessa-nos neste trabalho somente o capital cultural incorporado, visto que ele está incrustado no indivíduo e que dele não se separa. O capital cultural incorporado pode, inclusive, influenciar a constituição das identidades, pois este se materializaria em conhecimentos incorporados pelos agentes, conhecimentos esses que poderiam interferir na definição de quem se é, de como agir, de como se posicionar frente a realidade. Esse capital cultural é denominado por Bourdieu:

> "(...) é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e se tornou parte integrante da 'pessoa', um habitus. (...) Esse capital 'pessoal' não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição." (Bourdieu, 2007, pp. 74-75)

Catani aponta que o capital cultural "contribui para situar os agentes em posições definidas no espaço social. O capital cultural identifica-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos que na família, quer na escola." (Catani, 2012; p. 18)

Essa preservação e distribuição é "garantia" da reprodução cultural, portanto das significações necessárias para os membros da sociedade. Discutindo a reprodução cultural na escola, Bourdieu e Passeron (2008) apontam que toda ação pedagógica torna-se uma violência simbólica porque impõe de forma arbitrária um arbitrário cultural, que seria a imposição da vivência de valores e comportamentos de uma cultura específica sobre outra ou outras, no

[7] Para estudar os capitais objetivado e institucionalizado, ver: Bourdieu, P. (2007). Os três estados do capital cultural. Tradução: Magali de Castro. In. Nogueira, M. A. e Catani, A. (org.) *Escritos da Educação*. 9a ed. Petrópolis: Vozes, pp. 72-79.

entanto é necessário deixar claro que não há justificativas objetivas e universais para a imposição dessa vivência.

Nessa seleção, Apple recorre ao conceito de tradição seletiva de Raymond Williams, no qual os significados do passado e presente passam por uma espécie de seleção, alguns escolhidos e enfatizados, enquanto outros se apresentam negados e excluídos, sendo reinterpretados e diluídos, enfim, constituindo-se como alicerce para reforça uma cultura dominante, bem como para evitar que essa seja contestada (Apple, 2006). Não há, portanto, como pensar a cultura como algo natural e ingênua, no sentido de se constituir isenta de determinações e influências. Pensando a cultura e os processos que nela se manifestam, Williams destaca que, em seu nível mais geral, é notório o fato de:

> "[...] jamais ser uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, mas sim uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade –, é também verdade, em diversos níveis, sobre muitos elementos do processo cultural. Desse modo, uma forma é implicitamente reprodutível; essa é sua definição necessária como forma. Sinais e convenções são implicitamente reprodutivos, ou perdem a significação." (Williams, 1992, p. 182)

Para Williams (1992), a organização social da cultura, firmar-se-ia como um sistema de significações implicada em uma série completa de atividades, relações e instituições, embora nem todas possam ser consideradas manifestamente culturais. Para isso, seria preciso que essas se apresentem constituindo-se como uma organização social em um sentido de modo de vida global, visto que nas sociedades modernas, altamente desenvolvidas, o nível de transformações complexas porque passam, faria que, por si mesmas, materializam-se como espaços intensos de produção e reprodução de significações. O autor continua sua reflexão destacando que, a título de exemplo, uma relação monetária, pois por mais que se constitua como fator econômico, é sempre assenhorado por outros e que influenciam na significação do seu uso.

Na escola, isso não seria diferente. Firma-se como um local em que os saberes são selecionados e organizados, sendo disseminados a partir de uma reinterpretação e reconfiguração dada em seus meandros, portanto, os alunos imersos nesses saberes são direcionados, de certa forma, embora não absolutamente, a construírem suas significações próprias, todavia, dentro de um limite que dificulta a percepção mais ampla.

Nos argumentos de Apple (2006), é possível identificar a escola como um dos principais agentes de distribuição da cultura dominante e, por isso mesmo, atuariam na

formação dos indivíduos, os quais absorveriam os significados e valores adequados para a sociedade, à medida que aprofundam no universo de saberes tratados na escola.

Dessa maneira, as escolas não apenas controlam pessoas; elas também ajudam a controlar o significado, pois preservam e distribuem o que percebe como o "conhecimento legítimo" que todos devemos ter (Apple, 2006; p. 103). No entanto o controle acaba sendo o mesmo, pois controlar o significado e disseminar esse entendimento é, de certa forma, uma maneira eficaz de "controlar" pessoas.

Os currículos escolares se constituem então, a partir dessa tradição seletiva, disseminando os conhecimentos e valores a partir de um currículo oculto e outro formal, socializando "as pessoas de modo a fazer com que aceite como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam na sociedade." (Bowles & Gints *apud* Apple, 2006; p. 67)

Ao discutir o currículo oculto, Silva (2007, p. 78), em uma perspectiva crítica, afirma que este seria constituído "por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes", as quais se expressam ou se constituem em atitudes, comportamentos e orientações convenientes às estruturas e ao funcionamento da sociedade capitalista.

De maneira semelhante, Apple define-o como sendo o "ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos." (Apple, 2006; p. 48)

Na perspectiva apresentada, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo, questões de gênero, sexualidade e raça, pautados no contexto social em que se está inserido (Silva, 2007).

Sigel (*apud* Apple) ao discutir esse tipo de aprendizagem existente na escola afirma que "... a 'aprendizagem incidental' contribui mais para socialização política de um aluno do que, digamos, aulas de civismo ou outras formas de civismo deliberado de determinada orientação de valor ético-social." (Sigel *apud* Apple, 2006; p. 128)

Em geral, as aprendizagens do currículo oculto materializa-se nas relações sociais presentes escola, entre professores e alunos, alunos e alunos, instituídas em uma estruturação organizacional do espaço escolar. Sua maior ou menor rigidez, possibilita a aprendizagem de certos comportamentos. Essa organização tem relação pontual com o tempo e é balizada por regras, normas e regulamentos (Silva, 2000). Tal organização, para Foucault (2000), é um

eficaz meio do controle detalhado e intervenção, capitalizando o tempo e disciplinado o corpo.

Silva, ao discutir a definição de currículo oculto, aponta que no contexto atual em que nos inserimos, não há mais muito de oculto nos currículos, visto que, em uma "era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores de capitalismo, não existe mais muita coisa no currículo. Com ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista." (Silva, 2007; p. 81)

A outra forma que o currículo apresenta-se é o currículo formal, o qual consiste naquilo que é expressamente ensinado nas escolas, o qual, para Young (*apud* Apple, 2006, p. 103), é denominado "corpus formal de conhecimento escolar". Interessa-nos discutir aqui este currículo, sua organização e as aprendizagens por ele "permitidas". Primeiramente o currículo apresenta-se como uma organização de conhecimentos que parece ser consenso. Nesse sentido, figura-se como neutro. Ledo engano, pois como Apple (2006) indica, a escolha dos conhecimentos a serem tratados no currículo dá-se num universo muito mais amplo, escolha essa que faz-se em uma acirrada disputa de grupos envolvidos diretamente ou com interesses nesse processo. Dessa disputa, o que tem predominado são os interesses hegemônicos daqueles que detém o controle da sociedade, portanto os currículos refletem perspectivas e crenças dos seguimentos poderosos a serem disseminados na coletividade social (Apple, 2006). Para o autor, o currículo:

> "Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. –, é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos estão, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no '*corpus* formal de conhecimento escolar'." (Apple, 2006, p. 42)

A distribuição dos conhecimentos, dessa maneira, carrega elementos que dão sentido e ou justificam, de forma mais ou menos explícita, a normatização e organização social. Os conhecimentos escolhidos e distribuídos para os indivíduos, os capacitam a se tornarem os seres sociais almejados por uma elite dominante. Assim, a falta ou a ênfase se apresenta como elemento essencial da preservação cultural e reprodução social.

O conhecimento de alto *status*, nessa linha de raciocínio, apresenta-se como elemento essencial nessa distribuição. Ele se constitui como um conhecimento conectado à estrutura econômica e a instrumentalidade que, para "garantir" o melhor funcionamento da economia, deve tornar-se possuído pelas pessoas que, possuindo, acabam sendo possuídas pela organização sócio-econômica. Para Apple, há:

> "[...] a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter o aparato funcionando de maneira eficaz e para tornar-se mais sofisticada na maximização de oportunidades de expansão econômica, dentro de certos limites, pois o que de fato e requer não é a distribuição ampla desse conhecimento de alto *status* para a população em geral. É preciso maximizar sua produção. Enquanto a forma de conhecimento for contínua e eficientemente produzida, a própria escola, pelo menos nesse aspecto maior de seu funcionamento, será eficiente." (Apple, 2006, p. 71)

Tais aspectos possibilitam visualizar uma certa orientação que existe na escola atrelada a categoria trabalho, materializada com a valorização e "imposição" do conhecimento de alto *status*, aspecto esse que ressalta a escola como elemento importante para economia.

Até aqui, tem-se apresentado alguns subsídios que contestam a escola enquanto instituição educativa e, se educa, é uma educação que está muito mais próximo a "fabricação" de pessoas "garantir" a manutenção da sociedade, do que para possibilitar uma vivência autônoma e plena como sujeitos dessa e nessa mesma sociedade. Seres que constroem essa sociedade e não meras "peças de uma engrenagem".

É necessário pontuar que forma de atuação da escola, em especial, desse tipo de escola, deve ser constantemente justificada, com argumentos que nem sempre representam o que realmente se quer da formação escolar. Dessa maneira, criam-se discursos ideológicos para justificar certas ações na escola, até que estas se naturalizem, como aparecem cristalizado no imaginário, no qual a escola é um dos locais em que as crianças socializam-se, o que não seria um erro total de entendimento, mas a socialização entendida nesse contexto é muito mais a adaptação a sociedade, pintada de aparente socialização.

Nesse sentido, buscam-se argumentos nos mais diversos locais, mas em especial na ciência. É necessário lembrar que, conforme discutido anteriormente, a verdade nada mais é do que uma construção a partir de um ponto de vista, portanto, o que é verdade num contexto pode não ser para outro, bem como se pode pautar em teorizações que não expressam a totalidade das coisas. Assim e a partir da ciência, o controle social fica mascarado, conforme apontou Apple: "O controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência. Algo que continua a acontecer até hoje. Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas." (Apple, 2006; p. 116)

A esse respeito, Bourdieu destaca que "os dominantes, cada vez mais, invocarão a razão e a ciência para exceder sua dominação. O que faz com que os progressos da razão venham a acompanhar, sem dúvida, o desenvolvimento de formas altamente racionalizadas de dominação [...]." (Bourdieu, 2010; p. 156)

Racionalização essa que, embasada na ciência, faz que, aquilo que era legitimação e justificação da construção e da ação curricular, acabe por se tornar o próprio currículo. Assim, "O que era antes uma ideologia sob a forma de interesse de classe se tornou agora a definição da situação na maior parte dos currículos escolares." (Apple, 2006; p. 125)

Assim, os conhecimentos tornam-se ou são tratados como universais. Tentar universalizar o conhecimento é um artifício utilizado pelos dominantes para manutenção da sua hegemonia, pois conforme discute Bourdieu: "A suspeição crítica lembra que todos os valores universais são, de fato, valores particulares universalizados, portanto, sujeitos a suspeição (a cultura universal é a cultura dos dominantes etc.)." (Bourdieu, 2010; p. 155) A ciência serve então ou é utilizada como um argumento para garantir a universalização dos currículos.

Dessa maneira, a escola e o currículo se evidenciam como "essenciais tanto para produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes quanto para reprodução de disposições e significados que 'causarão', nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornam, então, aspectos da hegemonia." (Apple, 2006; p. 44)

Nessa perspectiva, o capital cultural escolhido, seria um "mecanismo" com efeito significativo para incorporação de significados, formas de pensar, garantindo a manutenção da hegemonia dominante. Quanto maior a incorporação de significados mais se mantém os agentes socializados, de tal maneira que no jogo social os agentes bem ajustados são por ele possuídos. Cria-se dessa forma, o *habitus* do sentido do jogo social (Bourdieu, 2010).

Bourdieu e Passeron (2008) destacam a papel da escola como instituição que participa de forma efetiva na formação dos indivíduos a partir a incorporação de elementos de uma cultura hegemônica. A explicar esse mecanismo afirmam que:

> "[...] a AP implica o trabalho pedagógico (TP) de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação a AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado" (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 53, grifos do autor). [8]

Noutras palavras, Apple afirma que a hegemonia atua para:

> "'saturar' nossa consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court,* o único mundo. (...) refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central,

[8] Bourdieu e Passeron utilizam as abreviaturas de Ação Pedagógica – *AP* e Trabalho Pedagógico – *TP*.

> eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*." (Apple, 2006, p. 39)

Dessa maneira, à medida que as pessoas dão sentido a realidade a partir da realidade experimentada, ficam tomados por essa mesma realidade, que se apresenta como sendo a única possível. É dando sentido a realidade que damos sentido a nosso existir, que nos constituímos e portanto, é dando sentido a realidade que se forja a identidade.

A partir dessas considerações, Apple (2006) especifica que toda e qualquer análise da escola e do currículo não pode estar dissociada de uma série de outros elementos. Assim, a escola e o currículo tem em sua constituição a presença de uma imbricada teia de relações que se estabelecer entre cultura, economia, ideologia e ciência, presentes não de forma natural, mas inscritos a partir do domínio de um grupo que se sobrepõe aos demais. Assim, a escola e o currículo são constituídos a partir de uma cultura específica, determinada e ou influenciada pelo contexto sócio-econômico, garantidos por justificações ideológicas, com evidência em argumentos pautados na ciência. Dessa maneira, garante-se a hegemonia de um grupo dominante. A escola, para este, é essencial, e seu êxito é o êxito da reprodução de uma cultura, de uma cultura particular.

CAPÍTULO III:
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

3.1. A PROCURA DE PISTAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E A DELINEAÇÃO DE IDENTIDADES

Considerando a Educação Física como disciplina integrante dos currículos escolares, amparada legalmente e, por esse mesmo amparo, avaliada com o mesmo nível de importância em comparação às outras disciplinas, nos questionamos se ela atuaria de forma consistente na formação dos discentes. Se a resposta for afirmativa, outras duas questões emergem: em que a educação física, enquanto disciplina dos currículos escolares, estaria a contribuir de forma efetiva na formação das identidades pessoais e sociais dos discentes e quais tipos de sujeitos estariam sendo formados?

Para pensar sobre essa questão, alguns aspectos devem ser considerados. O primeiro seria verificar como se processou a inclusão da Educação Física nos currículos escolares, em se tratando do Brasil; o segundo pautar-se-á na discussão sobre o que seria identidade e finalmente qual relação da escola, da Educação Física e a formação da identidade dos alunos.

Nossa reflexão inicial dar-se-á sobre a inserção da Educação Física escolar no Brasil, ou seja, como ela foi constituída ao longo de sua história e as influências que sofreu. Vale ressaltar que não temos a intenção de fazer uma análise profunda sobre a história dessa disciplina no Brasil, mas apenas levantar indícios que possam nos mostrar a existência de relação entre ela e a formação das identidades.

Para esse transcurso, as principais tendências que estiveram presentes na constituição histórica desta disciplina serão alvo de análise, das quais se considerarão os diferentes contextos em que estavam inseridas e o grau de alcance que tiveram. Outro aspecto alvo de análise é a relação que pode existir entre essas tendências, as práticas pedagógicas e os sujeitos por elas vislumbrados. Entendemos que toda prática pedagógica é direcionada para a formação de um tipo ideal de homem, de identidade, seja ela consciente ou não.

Concordamos com Soares *et al*. quando afirmam que a Educação Física, enquanto prática pedagógica, "surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos." (Soares *et al*., 1992; p. 50)

De fato, segundo Darido (1999) a inclusão da Educação Física no Brasil, ocorreu oficialmente, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, todavia, somente três anos depois é que

ela passa a ser considerada disciplina obrigatória, sob forma de ginástica no ensino primário e a dança no secundário.

Em 1882, ano da proclamação da república no Brasil, Rui Barbosa realiza uma reforma educacional, na qual houve uma recomendação de que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos, bem como que fosse oferecida nas Escolas Normais, no entanto, só era realizada no Rio de Janeiro e nas escolas militares e, somente a partir da década de 20 que os estados da federação começar a realizar sua reforma e incluir a Educação Física em seus currículos (Darido, 1999).

Ao longo dessa inserção, 05 (cinco) tendências pedagógicas da Educação Física tiveram destaque na constituição dessa disciplina, as quais são nomeadas por Ghiraldelli (2001) de higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular. Cabe considerar que, a primeira tendência que teve influência nas práticas da Educação Física foi a tendência higienista, a qual tinha estreita relação com objetivos voltados para saúde e visava a formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação, mas não somente com a preocupação com a individualidade das pessoas, mas de maneira que possibilitasse a disciplinarização de hábitos, a fim de evitar a deterioração da saúde e da moral (Ghiraldelli, 2001).

Essa forma em que a Educação Física figurava-se, segundo Soares *et al*. partia do princípio de que:

> "[...] cuidar do corpo significa também cuidar da sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade. A Educação Física, então, se pauta nesse papel." (Soares *et al.*, 1992, p. 51)

Outra tendência que teve bastante influência na constituição da Educação Física enquanto disciplina foi a militarista. Esta embora também estivesse preocupada com questões referentes à saúde, tinha como objetivo maior, a formação de "uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra." (Ghiraldelli, 2001; p. 18) É necessário destacar que esta tendência tem a "importante" função de participar no processo de "seleção natural", eliminando os mais fracos e incapacitados, aumentando a força e o poderio da nação.

Essa tendência encontrou solo fértil justamente em virtude do período histórico brasileiro, no qual "o auge de militarização escolar corresponde à execução de um projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo" (Soares *et al.*, 1992; p. 53). Segundo os autores, nesse período:

> "A Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-lo da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimentos que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar." (Soares *et al.*, 1992, p. 53)

Darido (1999) ratifica isto, ao afirma que tanto as concepções higienista, como a militarista consideravam a Educação Física como uma atividade eminentemente prática.

A tendência denominada Educação Física pedagogicista apresenta-se como uma nova forma de ver a esta disciplina, diferente das tendências higienista e militarista. Esta tendência põe a Educação Física como uma atividade eminentemente educativa, advogando que a educação do movimento seria a única forma capaz de promover a educação integral (Ghiraldelli, 2001).

Entende que os conteúdos, como a ginástica, a dança, o esporte, seriam meios de educação dos alunos, compreendida como forma de levá-los a aceitarem as regras de convívio democrático, a fim de prepará-los para o altruísmo e o culto as riquezas nacionais. A reflexão que fazemos é que compreender educação como forma de adequação é no mínimo um equívoco (Ghiraldelli, 2001).

Já a tendência competitivista também estava a serviço da hierarquização e elitização social e tinha como foco primordial a "caracterização da competição e da superação individuais como valores fundamentais e desejados para sociedade moderna" (Ghiraldelli, 2001; p. 20). Nessa constituição, o autor ainda destaca que a Educação Física fica reduzida ao ensino do "desporto de alto nível" e, é através dessa disciplina, que este tipo de desporto deve ser massificado, a fim de possibilitar que o Brasil se torne um país campeão olímpico.

O esporte nessa tendência constitui-se como conteúdo central da Educação Física, inclusive encontra espaço propício para sua inserção, pois se identifica com "a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo" (Darido, 1999; p. 15).

Talvez por isso, o governo dava atenção especial. Essa atenção poderia ser justificada porque:

> "…a partir de 1960, não só no Brasil, as propostas curriculares da Educação Física têm reservado um espaço privilegiado ao esporte moderno. Por se tratar de um patrimônio cultural oriundo dos grupos socialmente favorecidos, o seu ensino acabou se configurando como recurso importante para socialização de significados pertencente a cultura dominante." (Nunes & Rubio, 2008, p. 155)

Essa afirmação é coadunada por Ghiraldelli (2001), inclusive de forma mais crítica. Segundo o autor a Educação Física competitivista tinha respaldo e era incentivada pelo governo, tendo como um dos motivos de tornar o país grande através das vitórias obtidas nas competições esportivas, todavia, este não era o único interesse. Talvez o principal objetivo seria a disseminação da ideia de desmobilizadora das massas, fazendo eliminar as críticas internas deixando transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calmaria.

Finalmente, emerge a Educação Física popular, que é uma tendência que pauta-se em uma teorização quase que exclusivamente transmitida via oral. Não está preocupada com a saúde pública, pois não a entende dissociada de outros aspectos, sejam eles econômicos, sociais e políticos de um país, bem como difere da perspectiva de educação pontuado pela tendência pedagogicista, visto que estaria intimamente ligada a organização das classes populares para o embate da prática social. Cabe destacar que a tendência da Educação Física popular, dentre as outras tendências, praticamente não foi implementada nas práticas escolares, ficando na maioria das vezes restrita aos movimentos populares.

Voltando a discutir o esporte a sua inserção nas aulas de Educação Física, Assis afirma que:

> "O desenvolvimento da aptidão física se dá por meio do esporte, que possibilita o exercício do alto rendimento, ou seja, o esporte faz da educação física partícipe, na sua especificidade, do modelo de sociedade assentado na produtividade, na eficiência e, sobretudo no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, na formação do corpo dócil e disciplinado, apolítico, acrítico e alienado." (Assis, 2001, p. 15)

Dessa maneira, a Educação Física assume certas características, delineando como é percebida e compreendida. Questões relativas ao esporte, à saúde e à aptidão física incorporam-se de forma tão profunda que se confundem com a própria disciplina, no entanto essas visões não se cristalizaram de uma hora para outra. Incorporam-se em sua história constitutiva. Sobre esse aspecto, o documento que trata do modelo de Escola Ciclada do Mato Grosso[9] aponta que "A aptidão física, o domínio do movimento e a saúde corporal são objetivos claramente dominados, há muito, pela área de Educação Física (áreas de visão apenas biológicas) " (Mato Grosso, 2000, p. 130).

[9] Esse documento consiste em um livro que fundamenta teórico-metodologicamente a inserção da Escola Ciclada, que é uma proposta que reorganiza sistema estadual de ensino, superando o modelo pautado na seriação. É um tentativa de reduzir as dificuldades de aprendizagem que resultam dos mecanismos de classificação escolar, como as notas, possibilitando uma maior e melhor acompanhamento pedagógico e individual, pondo em prática um modelo pautado na pedagogia da inclusão e no empreendimento de um novo fazer pedagógico (MATO GROSSO, 2000)

Os alunos, imersos numa organização pedagógica pautada nas tendências que influencia o pensa a Educação Física, eram formados numa perspectiva instrumental, ou seja, suas ações restringiam-se a realização de tarefas previamente determinadas pelo professor. Aprender a realizar essas tarefas era bastante importante, pois possibilitava dois tipos de formação: uma física e outra ideológica, na qual os alunos eram preparados para, tão-somente, servir aos interesses da nação.

Castellani (1998), ao analisar as leis que regimentavam a prática da Educação Física no Brasil[10], enfatiza que estas eram pautadas com enfoque na aptidão física, inclusive aponta também que se apoiava na necessidade de capacitação física do trabalhador, de maneira que "fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-lo [...] " (Castellani, 1998; pp. 5-6).

A partir da década dos anos 1980 as práticas da Educação Física passaram a ser questionadas e, dessa forma, outras propostas passaram a fazer parte do contexto da Educação Física, pelo menos a nível teórico. Propostas como as abordagens Construtivista, Desenvolvimentista, Saúde Renovada, Crítico Superadora, Parâmetros Curriculares Nacionais e Crítico-Emancipatória passam a fazer parte dos contextos acadêmicos e tentam ganhar espaço nas práticas da escola, contudo as aulas de Educação Física ainda carregam influências das tendências que a constituíram e continuam pautadas numa formação de sujeito passivos, acríticos, instrumentalizados para servir a um contexto que o determina, seja fisicamente ou ideologicamente.

Mesmo com o surgimento dessas novas perspectivas pedagógicas para o trato com os conhecimentos da Educação Física, ainda há muito o que mudar. Também pode-se inferir que as tendências que fundamentaram a Educação Física, ainda apresentam influências significativas na prática pedagógica atual. Dessas tendências, talvez uma das que mais se apresenta na escola é a competivista, que tem o esporte como seu denominador máximo, de tal maneira que o esporte passa a ser constituído como "esporte na escola", em que está inserido a partir das normatizações das federações e confederações esportivas, em que os objetivos destas suplantam os objetivos da escola (Soares, *et al*., 1992).

É necessário considerarmos que não deve haver confusão quanto aos objetivos da escola com os objetivos das práticas da cultura corporal, seja o esporte, a dança, a ginástica, dentre outros, em seus lócus específicos (clubes, academias, shows, etc.) (Mato Grosso, 2000).

[10] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e a Constituição de 1988.

Concordamos com Soares *et al.* (1992) quando afirma que não cabe a escola somente instrumentalizar - formar o "atleta", o "dançarino" ou o "ginasta", por exemplo, para realizar as práticas inerentes as suas funções. Caberia sim, ainda, segundo os autores, a formação do " [...] cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção de seus interesses de classe" (Soares *et al.*, 1992; p. 36).

De tudo isso, o que podemos considerar é que a Educação Física foi constituída em diferentes contextos históricos, os quais tiveram influência significativa nessa definição. Parece, pois, que a Educação Física esteve "a serviço" de contextos sócio-econômicos, participando da formação de sujeitos e de identidades para "servir" a sociedade.

Convergimos para o entendimento de Soares *et al.* (1992, p. 51), quando afirmam que as práticas pedagógicas utilizadas na Educação Física "foram pensadas e posta em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade", portanto se pautam na constituição de indivíduos para o outro e não para si. Vale ressaltar que as estratégias pedagógicas da Educação Física não se pautam exclusivamente na formação se indivíduos para cumprir ações na sociedade. Há outras perspectivas que se constituem em espaços de esperança na construção de uma Educação Física que sirva realmente para os indivíduos, enquanto sujeitos de si[11].

3.2. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Em se tratando especificamente dos estudos sobre identidade e Educação Física, poderíamos dizer que esses começam a ser tornar mais efetivos, contudo o foco maior incide nas discussões acerca da identidade profissional. As discussões sobre formação da identidade, na perspectiva tomada neste trabalho, ou seja, com foco na formação dos alunos, ainda precisam ser ampliadas e aprofundadas. Essa reflexão também é pontuada por Neira *et al*. (2008), inclusive enfatizam que esse foi o motivo para que se debruçassem sobre o tema.

Vale salientar que o diálogo que estabelecer-se-á nesse capítulo tem como intenção expor algumas produções que relacionem Educação Física e formação da identidade dos alunos.

[11] Algumas dessas proposições poderão ser vistas no capítulo 4.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, identificou-se três trabalhos que versavam especificamente sobre a relação Educação Física e formação da identidade nos alunos e que aproximavam de nossas intenções de pesquisa. Teremos então como mote, os trabalhos de Nunes (2006), Neira *et al*. (2008) e Nunes e Rubio (2008), os quais balizarão nossas reflexões, todavia não se limitaremos a eles. Sempre que necessário, estabeleceremos diálogo com outros autores, a fim de que nos permitam aprofundar as discussões e a realização adições às informações.

Nunes (2006), na dissertação de mestrado intitulada *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*, discute a formação da identidade partindo da premissa de que esta só é constituída a partir da diferença, sem a qual nunca seria possível ao identificar-se com um outro. É preciso que haja o diferente para que eu encontrar os meus "iguais". Essa perspectiva é coadunada por Woodward (2008) e Silva (2007; 2008). Partindo dessa premissa, enfatiza-se que identidade e diferença tem estreita relação como o processo de reprodução ou transformação social.

À medida que os sistemas de significação e representação cultural ampliam-se é permitido ao sujeito localizar-se de diferentes formas na sociedade e, é nesse localizar-se que se constroem as identidades. Nessa perspectiva, onde e como localizar-se pode definir a reprodução ou transformação social.

Considerando esse aspecto, Nunes (2006) apresenta a escola como uma instituição que participa de forma efetiva na construção, ratificação ou refutação de significações. Para Nunes:

> "[...] a escola tem sido continuadamente indicada como uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação do que somos. A escola é um dos primeiros espaços que frequentamos longe da presença da família, ou seja, é, na maioria das vezes, o primeiro momento em que entramos em contato com as diferenças." (Nunes, 2006, p. 4)

O autor continua o raciocínio afirmando que, a instituição escola, tem no currículo, um aspecto problemático. Para ele, o currículo enquanto componente pedagógico:

> "…define formas e organização de conteúdo; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc. O currículo, por determinar o processo educativo, vincula-se às relações de poder. O currículo, entendido como forma de política cultural, contribui para reproduzir determinadas identidades e não outras. O currículo influencia a construção de quem somos." (Nunes, 2006, p. 4)

Silva (*apud* Nunes & Rúbio, 2008) adverte que selecionar determinados conteúdos do currículo escolar, privilegia-se um tema em detrimento a outro na inter-relação entre

saberes, por isso, põe em relevo questões de identidade e de poder, o que conduz a promoção de conhecimentos e valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade.

Nogueira e Nogueira sublinham que o saber escolar está intimamente ligado a cultura dominante, de tal maneira que "os conteúdos escolares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses da classe dominante." (Nogueira e Nogueira, 2012; p. 41) Portanto, de um capital cultural hegemônico, como afirmou Apple (2006).

Em se tratando de Educação Física, Nunes e Rúbio (2008) discutem que os currículos são constituídos em um contexto social que o influencia, "determinando" as políticas educacionais e ou as tendências pedagógicas do ensino. Considerando este aspecto, retratam que o currículo da Educação Física, em sua constituição, pode ser apresentado sob cinco formas: o currículo ginástico e as identidades saudáveis, o currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras, os currículos globalizantes e saudáveis e a identidade competente, o currículo crítico e a identidade emancipada e o currículo pós-crítico e a identidade solidária.

Na primeira forma de currículo apresentada, a Educação Física era constituída por movimentos ginásticos que tinha como fins, em maior ou menor grau, em diferentes contextos históricos, a formação da personalidade e ou de identidades através de movimentos ginásticos, pois precisava-se de identidades empreendedoras para liderar e identidades fortes e subservientes para aqueles que deveriam trabalhar para produzir riquezas.

Dessa maneira, esse "currículo-ginástico" "colaborava para disseminar modos de ser das elites dirigentes para as demais classes sociais e construir identidades saudáveis no seio de uma sociedade saudável" (Nunes & Rubio, 2008; p. 59), através da ênfase nas aprendizagens de valores inseridos na prática de exercícios físicos, firmava-se uma maneira de controle dos corpos, docilizando as atitudes, mas robusta na aparência, consequentemente, possibilitando a influência na formação da personalidade. Dessa maneira, os exercícios físicos figuravam-se como práticas essências para o currículo escolar.

A preocupação em incluir os exercícios físicos nos currículos escolares estava presente em educadores como Guths Muths, Basedow, Rousseau e Pestalozzi, permitindo o fortalecimento físico e moral dos indivíduos (Soares *et al*., 1992).

Posteriormente, com a influência do regime militar e do surgimento de uma ideologia nacionalista desenvolvimentista – 1920 a 1950 –, há uma passagem do currículo de uma perspectiva higiênica para a eficiência do rendimento físico, o que tencionava a constituir "identidades para assumir posições de sujeitos patriotas, corajosos, obedientes e preparados

para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para defesa da pátria." (Nunes & Rubio, 2008; p. 59).

Já o currículo técnico-esportivo foi composto a partir do período pós Segunda Guerra (1945), na qual o Brasil viveu uma rápida aceleração do desenvolvimento da indústria, acompanhada de um crescente desenvolvimento urbano dos grandes centros (Nunes & Rubio, 2008).

Segundo Soares *et al.* (1992), predomina nesse período o método desportivo generalizado de Auguste Listello, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia e tendo o esporte como "carro chefe".

Considerando o desenvolvimento ora pontuado, o país deveria crescer significativamente mediante uma massa trabalhadora competente e tecnicamente guiada (educada) por aqueles que determinavam o que aprender. Portanto, valorizava-se o rendimento e os melhores resultados por parte daqueles que trabalhassem com empenho e dedicação. Para a Educação Física cabia a função importantíssima de possibilitar a corporificação de identidades projetadas para a eficiência (Nunes & Rubio, 2008).

O esporte aparece como "pratica pedagógica ideal" para esse fim, incorporando na Educação Física os princípios da instituição esportiva. Dessa maneira, esta disciplina tem suas práticas regradas por "regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados." (Nunes & Rubio, 2008; p. 61)

Pautada na busca pela eficiência e eficácia, encontrada nos procedimentos de ensino-aprendizagem do ensino do esporte, associação da racionalização dos meios, gestos e técnicas como "garantia" de êxito no esporte, regulamentação rígida, a vitória como meta principal, a Educação Física escolar acaba adquirindo uma identidade esportiva, a qual é fortalecida mais ainda pela pedagogia tecnicista (Soares *et al.*, 1992).

Neira *et al.* (2008) aponta que o esporte, abordado dessa forma nos currículos escolares, acaba por refletir um processo de identificação e diferenciação da cultura hegemônica.

Bracht "ressaltou que o ensino esportivo no processo educacional tem desempenhado um papel positivo funcional, colaborando para funcionalidade e harmonia do sistema no qual se insere, mantendo sua estabilidade." (Bracht *apud* Neira *et al.*, 2008; p. 156)

Assim, a Educação Física atende aos interesses do estado, servindo de base para formação de atletas e promovendo um ideal simbólico de uma nação composta por

identidades lutadoras e vencedoras. Impunha-se uma identidade ordeira e pacífica (Nunes & Rubio, 2008).

Outras perspectivas de currículo que se apresentaram no seio da Educação Física foram os currículos globalizante e saudável. Assim, diferentes olhares, embora mantendo o mesmo perfil de identidade, materializam-se nesses currículos. Mantêm-se ainda uma visão de identificada a perspectiva biologicista, nos quais essa disciplina teria o papel de possibilitar a melhoria da aptidão física dos indivíduos.

O reconhecimento da aptidão física continua evidente, mas atrela-se também a necessidade do desenvolvimento intelectual e do equilíbrio emocional, dando a esta disciplina outras dimensões, como a motora, a cognitiva e a afetivo-social. Assim, a *psicomotricidade* e a *abordagem desenvolvimentista* se apresentam como amostras dessa "ampliação" da atuação pedagógica da Educação Física.

O entendimento da Educação Física atrelada à visão biologicista esteve muito presente na área, inclusive a própria legislação que a fundamentava, a justificava e dava direcionamento ao seu desenvolvimento enquanto prática pedagógica. Segundo Castellani (1998), a Educação Física é inserida na Carta Magna, em sua segunda formatação em 1990, através do substitutivo Jorge Hage. Segundo o autor:

> "[...] ela é mencionada textualmente no artigo 36, trazendo resquícios da influência *bio-psicologizante* que marcou notadamente a partir da segunda metade do dos anos 70: *'A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando'*." (Castellani, 1998, p.10, *grifos do autor*)

O que está expresso é que ambas as abordagens, conforme afirmam Neira e Nunes (*apud* Nunes & Rubio), podem se enquadrar em uma mesma perspectiva de currículo, visto que, "por conta dos seus pressupostos e fins, podem ser classificadas como 'currículo globalizante'." (Neira e Nunes *apud* Nunes & Rubio, 2008; p. 66)

O "currículo saudável" surge mais recentemente, conforme expressam Neira e Nunes (*apud* Nunes & Rubio, 2008), o qual se fundamenta na busca pelo cuidado individual com a saúde, de maneira a favorecer um estilo de vida ativo e combater a mazelas que ora se apresentam na sociedade hodierna, como o sedentarismo, a obesidade e as doenças cardio-vasculares.

Com essa nova configuração social, a partir das necessidades tanto sociais como também empresarial, na qual a instabilidade apresenta-se latente, um novo modelo de homem

precisava ser vislumbrado, assim, mais do que o cidadão obediente e o trabalhador que não desiste diante dos problemas, urge a necessidade de novas identidades, agora também capazes de resolver problemas com autonomia e de trabalhar em grupo em busca da qualidade do empreendimento, portanto, identidade competentes (Nunes & Rubio, 2008).

Para finalizar, tanto os currículos ginásticos, os técnico-esportivos, os globalizantes e os saudáveis tem em comum a homogeneização dos indivíduos, destarte, as identidades saudáveis, as vencedoras e as competentes, nada mais são do que, conforme aponta Dubar (2006) identidades para o outro.

O que se pode inferir é que é necessário pensar e repensar a Educação Física e suas práticas de forma a possibilitar um outro tipo de identidade, uma identidade emancipada. Desse pensar, surgem as abordagens críticas de ensino (crítico-superadora e crítico-emancipatória), as quais buscam estabelecer procedimentos e recomendações, através da reflexão crítica sobre o currículo, acrescentando um caráter sócio-político. Na pedagogia crítica, os alunos devem assumir identidades emancipadas das condições de opressão e exploração em que a sociedade está mergulhada (Nunes & Rubio, 2008).

A identidade emancipada, de acordo com Nunes e Rubio (2008), materializam-se a partir de um currículo crítico. Nessa perspectiva, um currículo crítico começa a se cristalizar, fundamentado em autores com tendências de pensamento Marxista (Medina, 1983; Castellani, 1998; Soares *et al*., 1992), dialogando com teorias críticas do currículo, nas ideias de Bourdieu e Passeron (2008), Althusser (1992), bem como nas discussões de autores nacionais como Freire (1987, 1992, 2001, 2002), Saviane (1983) e Libâneo (2002). Para Nunes e Rúbio (2008) o currículo crítico, fundamentados nestes pensadores, guardadas as devidas epistemes, põe em questão o conceito de currículo, destacando que esse não passaria de uma lista de procedimentos, relacionadas ao como fazer para que os alunos consigam atingir as metas pré-estabelecidas e, dessa forma, formar neles uma identidade idealizada. Os autores continuam sua reflexão destacando que esse currículo deve ser alvo de uma reflexão crítica, principalmente, em se tratando das consequências que podem ser produto da seleção dos conteúdos, portanto, ao "caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sócio-político." (Nunes & Rúbio, 2008; p. 70).

A tarefa dos educadores críticos não seria a transformação social através da escolarização, conforme pontuam Nunes e Rubio (2008), mas sim a oferta da democratização dos saberes universais e a possibilidade de compreensão do papel que as escolas representam dentro de uma sociedade cercada por relações de poder. A ação partiria da tematização de

práticas da cultura corporal, como os jogos, a ginástica, as lutas, o esporte, em uma abordagem adequada as possibilidades cognoscentes dos alunos e que considera a relevância social dos conteúdos. O currículo crítico, assim, refuta a ideia de que exista um conhecimento dominante e inquestionável e, assim, caberia aos especialistas adequar e hierarquizar o melhor percurso para desenvolvê-lo e apreendê-lo, devendo ser submetido ao constante questionamento para o seu redireccionamento (Nunes & Rubio, 2008).

Para Soares *et al.* considerar a relevância social dos conteúdos implica "compreender o sentido e o significado do mesmo para reflexão pedagógica escolar. Este deverá está vinculado à explicação da realidade concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno." (Soares *et al.*, 1992; p. 31)

Os autores também enfatizam a necessidade da adequação dos conteúdos de ensino às possibilidades sócio cognoscentes dos alunos. Nessa perspectiva, "há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico." (Nunes & Rubio, 2008; p. 31) Essa adequação, principalmente em se tratando da prática social e do capital cultural disponível do aluno, a nosso ver, reduziria a ação de um arbitrário cultural, pela imposição exclusiva de um capital cultural hegemônico.

Para Kunz (2004), toda e qualquer prática pedagógica deve atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem e não apenas uma minoria e, para tanto, aponta uma preocupação em possibilitar as crianças uma vivência em uma conduta exploratória, a qual é fundamental para o desenvolvimento de suas identidades.

Dessa forma, os alunos devem ser instrumentalizados para além das capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. É da mais alta importância a competência comunicativa, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural (Kunz, 2004).

O aluno enquanto sujeito de processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nessa vida, através da reflexão crítica (Kunz, 2004).

Para finalizar a proposição de Nunes e Rúbio (2008), quanto a apresentar como os currículos tem-se materializado nas aulas de Educação Física, os autores apontam a existência do currículo pós-crítico.

Os autores apresentam uma proposta de Neira e Nunes, que seria pautada no conceito de cultura, o qual seria entendido pela antropologia como modos de vida e se materializando como sendo práticas culturais. Entendem os autores que a cultura é um campo de luta de poder, em que diversos grupos produzem identidade e diferença e que a luta ente esses diferentes grupo envolve forma de regulação, dominação, resistência e luta (Nunes & Rubio, 2008).

A proposta consiste, em linhas gerais, em propor uma pedagogia da:

> "Cultura corporal que promova a interação dos diversos grupos culturais por meio de suas práticas da cultura corporal independente dos valores, normas e certos padrões sociais. Desse modo, tenciona-se fazer 'falar' a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, da comunidade e de outras esferas sociais, além de problematizar as relações de poder presente nas questões de raça, gênero, etnia, religião, sexismo, classe, idade, consumo etc. (...) Nessa direção, ao entrar em contato com outras identidades culturais, uma identidade cultural pode ser desestabilizada, reconhecida e até mesmo contestada em seus princípios básicos, expondo-se a crítica e favorecendo a auto-crítica. Por promover a construção e reconstrução dos conhecimentos, o educando poderá reconhecer que os significados são produzidos na e por meio das relações de poder. Assim, poderá assumir posições de sujeito temporárias e atuar concretamente como cidadão solidário." (Nunes & Rúbio, 2008, p. 73)

Os currículos críticos e pós-críticos, e as respectivas identidades emancipada e solidária, constituem-se, a nosso ver, como identidades para si, conforme aponta Dubar (2006), isto porque as aprendizagens proposta nestes currículos possibilitam uma atuação do aluno enquanto sujeito que reflete sobre sua prática e sobre si, a medida que estabelece relação entre o domínio dos conhecimentos, a partir do pensar sobre eles, enquanto complexo, inserido em uma teia de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em uma trama em que os poderes estão constantemente atuando na "imposição" da compreensão e constituição do mundo. Poderíamos dizer que as identidades emancipada e solidária aproximar-se-iam bastante da identidade reflexiva.

Para finalizar, não podemos negar as relações existentes entre as atividades realizadas nas aulas de Educação Física e a construção da identidade e, ficar omisso a isso, é desconsidera a construção do sujeito, posição essa que para o educador, seria equivocada. Um das funções do educador, a nosso ver, é possibilitar a formação de aluno enquanto ser no mundo, mas não para o mundo. Dessa forma, a subjetividade não deve ser descartada e, portanto, o processo educacional não deve ser a busca da formação de um eu para o outro, mas sim de um eu para si, embora inserido em um mundo em que os outros existem, mas não sendo um mero produto de outros.

CAPÍTULO IV:
METODOLOGIA

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. Geral

- ✓ Analisar se a prática pedagógica em Educação Física no espaço escolar possibilita a formação de determinados tipos de identidades pessoais e sociais dos alunos.

4.1.2. Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar as estratégias metodológicas empregadas pelos professores de Educação Física no processo ensino aprendizagem, detectando que identidades estão sendo produzidas a partir desses procedimentos;
- ✓ Verificar se as práticas pedagógicas em Educação Física estariam participando da configuração de identificações e diferenciações, que se interiorizam nos alunos, constituídas e manifestadas a partir da cultura hegemônica;
- ✓ Investigar a contribuição da Educação Física na construção das identidades pessoais e sociais dos alunos.

4.2. TIPO DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho torna-se necessário definir a metodologia que melhor se adeque. Nesse sentido, vislumbramos a utilização da abordagem qualitativa como direcionadora de nossas ações.

Segundo Richardson (2010), as investigações que se voltam para análise qualitativa têm como objeto a discussão de situações complexas ou estritamente específicas. Enfatiza que os estudos que empregam essa metodologia procuram descrever a realidade de determinado problema, analisar a interação de determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, bem como possibilitar um aprofundamento sobre o entendimento das particularidades de um grupo de indivíduos.

A investigação qualitativa, para Bogan e Binklen (1994), apresenta cinco características. A primeira aponta que nesse tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, isso porque fornece informações que só a vivência real pode dar. Afirmam os autores, que comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre; nesse sentido o ambiente em que as ações ocorrem deve ser exaustivamente analisado a fim de permitir a leitura dos acontecimentos.

A segunda é que a investigação qualitativa é descritiva, portanto os dados coletados são registrados em forma de palavras ou de imagens, de maneira que estas informações sejam analisadas não como coisas naturais, mas que se possa estabelecer uma compreensão esclarecedora do objeto em estudo.

Nos estudos descritivos, o foco essencial está no desejo de conhecer traços característicos de uma dada realidade, podendo-se inclusive estabelecer relações entre variáveis (Triviños, 1987).

Outra característica é que o interesse maior é mais pelo processo do que pelo resultado ou produto, isso porque todo resultado é proveniente de ações anteriores que o constituíram dentro de um complexo tear de relações.

Os dados neste tipo de investigação tendem a ser analisados de forma indutiva, ou seja, não se recolhem dados ou provas com a finalidade exclusiva de confirmar ou anular determinadas hipóteses construídas previamente. Na verdade, constrói as abstrações, à medida que os dados que são recolhidos vão se agrupando (Triviños, 1987).

A quinta característica é que o significado tem importância ímpar na abordagem qualitativa, portanto o modo como diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas e suas ações é algo que deve ser analisado.

4.3. SUJEITOS DA PESQUISA

De forma geral, poderíamos dizer que o universo ou população de uma investigação são todos os indivíduos uma determinada área, a qual poderia ser exemplificada como o conjunto de indivíduos que trabalham no mesmo local ou os alunos matriculados em uma mesma instituição de ensino (Richardson, 2010).

Analisar toda uma população, principalmente quando essa representa um conjunto muito grande, inviabilizaria a realização de qualquer investigação. Por esse motivo, este trabalho foi realizado abrangendo parte dessa população, o que, a nosso ver, não implicou em um aspecto que possa limitar o alcance dos nossos objetivos. É necessário considerar que, na perspectiva da abordagem que se tratou nesta investigação, o valor numérico não foi algo primordial, mas sim a análise minuciosa e criteriosa da realidade em estudo.

Para Thiollent "a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação de relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento." (Thiollent, 1985; p. 63)

Considerando esses pressupostos e para garantir o alcance de nossos objetivos, definimos os sujeitos deste estudo, os professores de Educação Física e alunos do ensino fundamental II[12] das escolas do Município de Pau dos Ferros-RN, que nesse nível de ensino era composto por 10 (dez) escolas, sendo 04 (quatro) da rede particular de ensino, 02 (duas) municipais e 04 (quatro) estaduais. Desse universo, a investigação incidiu-se sobre 04 (quatro) escolas da rede pública de ensino, sendo 03 (três) da rede ensino estadual e 01 (uma) municipal.

Como critérios de exclusão adotaram-se: 1) não investigar as escolas que se localizassem na Zona rural do município de Pau dos Ferros-RN, a fim de viabilizar a análise; 2) eliminar as que não tivessem professores com habilitação em Educação Física, por entendermos que esses não teriam condições de realizar uma prática pedagógica com fins educacionais e possibilitando uma formação de qualidade; 3) e por fim, não incluir as instiuições nas quais as aulas de Educação Física, em sua organização, apresentavam um arranjo que as restringia a formação, única e exclusiva, de turmas de treinamento, o que a nosso ver, tem perspectivas e objetivos diferentes dos presentes na escola.

Considerando esses critérios, eliminamos 01 (uma) escola da rede municipal de ensino, por se localizar na zona rural do município investigado; 04 (quatro) escolas da rede de ensino privado, por terem todas suas aulas, no nível de ensino pesquisado, organizadas em forma de turma de treinamento; e 1 (uma) escola estadual, porque na época em que a contatamos, identificou-se que não havia professor habilitado ministrando as aulas de Educação Física.

Dessa forma, de um universo de 12 (doze) professores de Educação Física que atuavam no ensino fundamental II no município de Pau dos Ferros-RN, foram investigados 5 (cinco), distribuídos em 04 escolas. Para garantir anonimidade, as escolas foram denominadas de Escolas Alfa, Beta, Gamma e Delta.

Os alunos que fizeram parte dessa investigação foram os das turmas do 6º ano 1 e 2, do 7º ano 1 e do 9º ano 1da Escola Alfa; os 6º anos 1 e 2 da Escola Beta; os do 8º ano da Escola Delta; e os do 9º ano 1 da Escola Gamma. A escolha das turmas foi feita em consonância com os professores, a partir de suas disponibilidades.

[12] O sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica é subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1998c). O ensino fundamental organiza-se em dois níveis: o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) e o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano).

A opção pelo ensino fundamental II deveu-se porque, embora a Lei de diretrizes e bases da educação [LDB] tenha Educação Física como componente obrigatório nos currículos escolares, essa disciplina é ministrada por um profissional licenciado em Educação Física somente a partir do ensino fundamental II. No ensino fundamental I, em sua maioria, essa disciplina é ministrada pelo profissional formado nos cursos de pedagogia e preparado para unidocência, ou seja, aquele que trabalha com uma única turma e nela aborda todos os conteúdos, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes, educação física, entre outros.

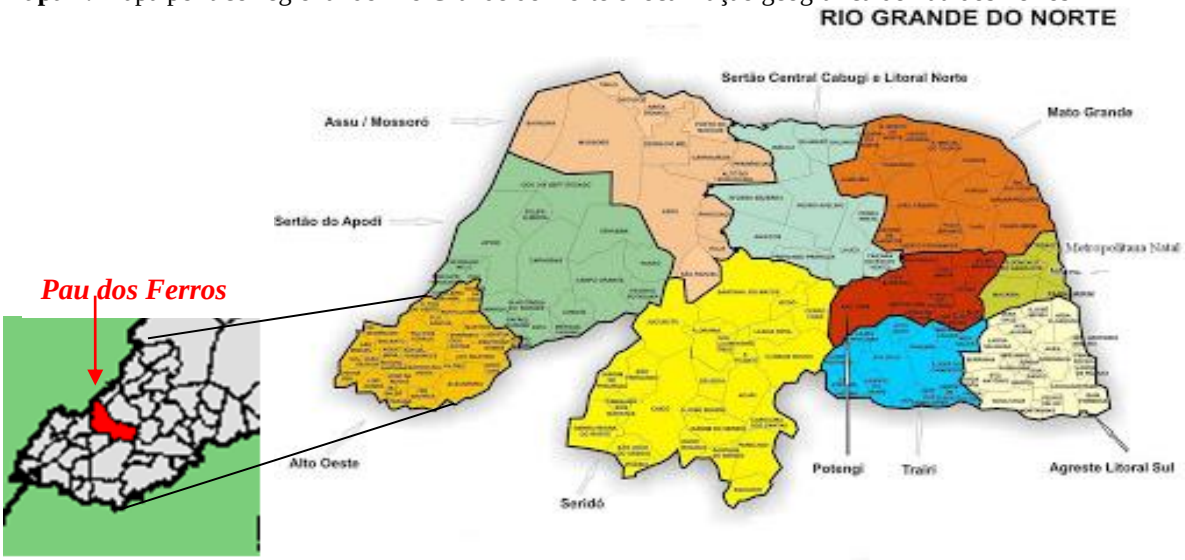
4.4. *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* dessa pesquisa é o ensino fundamental II, nível de ensino em que o aluno é introduzido de forma mais sistematizada aos conhecimentos relativos à Educação Física, o que possibilita a inserção dos alunos a "novos" referenciais a partir de um currículo e de uma prática pedagógica específica.

A cidade de Pau dos Ferros fica localizada na região do Alto Oeste potiguar. Nessa, situa-se em uma posição geográfica estratégica, figurando-se como a maior cidade e um importante centro regional, sediando duas universidades: a Universidade Federal Rural do Semiárido [UFERSA] e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte [UERN], a qual oferece o único curso de Educação Física do alto oeste potiguar. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] sua população em 2010 era de 27.745 habitantes, tendo uma área territorial correspondente a 259,959 km² e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal [IDHM] de 0,678 (IBGE, 2010)[13].

[13] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). **Cidades**.. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240940&search=rio-grande-do-norte|pau-dos-ferros)>. Acesso em 17 de junho de 2013.

Mapa 1. Mapa político-regional do Rio Grande do Norte e localização geográfica de Pau dos Ferros



Fonte: Adaptação do Mapa político do Rio grande do Norte disponível no Instituto Kairos http://institutokairos.net/2011/10/rio-grande-do-norte/

4.5. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Considerando que pretendíamos verificar a possível relação que existe entre a prática pedagógica da Educação Física e a construção de identidades, realizamos um estudo empírico nas escolas investigadas, com professores de Educação Física e com alunos dessa disciplina. Para tanto utilizamos como instrumento a observação, mais especificamente das aulas de Educação Física, e a entrevista, aplicada a professores de Educação Física.

Para Richardson "Genericamente, a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível (...)." (Richardson, 2010; p. 259) A observação pode ser utilizada para estudar o fenômeno como um todo ou partes deste todo inter-relacionado, através de um exame minucioso do desenvolvimento das ações.

Contudo, Ludke e André (1986) afirmam que para ter validade e fidedignidade, a observação precisa ser antes controlada e sistematizada. Para tanto, é necessário delimitar antes o que e como observar, definindo claramente o foco de investigação e sua configuração espaço temporal, de forma a melhor captá-lo.

Para tanto, elaborou-se um roteiro de observação que teve como meta identificar aspectos que permitissem criar inferências sobre a relação possível entre Educação Física e a formação das identidades. Os eixos desse foram: 1) a percepção da dinâmica das aulas; 2) a

relação aluno-professor e aluno-aluno; 3) identificação dos conhecimentos abordados; 4) a organização das aulas; 5) identificação de ações individuais de alunos e do professor, bem como as coletivas dos alunos nas práticas realizadas; 6) a identificação da presença de práticas que possibilitem a autonomia ou a passividade. O roteiro não se constituiu como algo fechado em si mesmo, pois não se descartou nenhum aspecto que pudesse configurar-se como informação relevante para ponderarmos sobre a relação entre as práticas da Educação Física na escola e a formação de identidade dos alunos.

Quadro 1. Roteiro de observação

Roteiro de Observação
Percepção da dinâmica das aulas
Relação aluno-professor e aluno-aluno
Identificação dos conhecimentos abordados
Organização das aulas
Identificação das ações individuais dos alunos e dos professores
Identificação das ações coletivas dos alunos
Identificação de práticas que possibilitem a autonomia ou a passividade

Fonte: O autor (2012)

O outro instrumento utilizado foi a entrevista que, para Goode e Hatt (1977), como todo instrumento, baseia-se em atividades comuns a todos os homens. Para os autores, consiste no "desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social comum à uma conversação." (Goode & Hatt, 1977, p. 237)

Para Richardson (2010) a entrevista é uma importante técnica utilizada nas investigações científicas, a qual se dá, a partir da interação – comunicação – entre duas pessoas. Enfatiza que "A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter inquestionável, de proximidade entre as pessoas (...)." (Richardson, 2010; p. 207)

No nosso caso, optou-se pela entrevista guiada que, parte da premissa de que o pesquisador já conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, para tanto elabora uma guia composta por temas que deverão ser tratados na entrevista. As perguntas são formuladas e ordenadas no decorrer da entrevista (Richardson, 2010).

As questões adotadas durante a realização da entrevista tornam-se adequadas porque possibilitam a expressão do pensamento das pessoas, de seus discursos, permitindo ao pesquisador a compreensão do pensamento de determinada coletividade. As questões constituintes da entrevista guiada foram referentes às estratégias metodológicas utilizadas nas aulas, aos conhecimentos abordados nas aulas, à relação existente entre teoria e prática, aos

objetivos da prática da Educação Física e à relação entre a prática dessa disciplina e a formação do aluno.

Quadro 2. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos coordenadores

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores
Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas
Conhecimento abordado nas aulas
Relação teoria prática
Objetivos da prática da Educação Física
Educação Física e a formação do aluno

Fonte: O autor (2012)

4.6. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Definidos o tipo de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados, tornou-se necessário estabelecer os procedimentos para a coleta das informações..

Segundo Gressler (1989) se a coleta de dados não for precisa, os resultados da pesquisa podem ser prejudicados. Nesse sentido a recolha dos dados deve ser bem criteriosa, minimizando a possibilidade de erros.

Escolheu-se nessa investigaçao a utilização de técnicas de documentação direta e intensiva, a qual, segundo Bastos (2009), consiste em uma forma de conseguir informações, na qual o investigador encontra-se presente e lança mão de suas percepções sobre os fenômenos que observa e sobre as informações produzidas pelos sujeitos. O autor ainda afirma que tal forma de coleta de informações relaciona-se com as técnicas de observação e entrevista, as quais foram escolhidas neste trabalho.

Para Creswell (2007), na observação o pesquisador toma nota sobre as atividades e os comportamentos dos indivíduos investigados no próprio local em que esses se desenvolvem. Essa técnica, para o autor, apresenta vantagens como:

> "•O pesquisador tem uma experiência em primeira mão com os participantes.
> • O pesquisador pode registrar informações à medida que elas são reveladas.
> • Aspectos não usuais podem ser notados durante a observação.
> • Útil para explorar tópicos que podem ser desconfortáveis para os participantes discutirem." (Creswell, 2007, p. 191)

Já a entrevista consiste em uma técnica de *observação direta intensiva*, na qual há uma preocupação de se obter informações do entrevistado a cerca de um assunto ou problema. (Bastos, 2009)

Creswell (2007) ainda acrescenta que a entrevista, através do contato face a face, é utilizada porque pode, inclusive, fornecer informações históricas sobre percepções, fatos e fenômenos que não podem ou puderam ser verificados diretamente.

Vale considerar que, neste trabalho, a observação das aulas foi realizada antes da aplicação da entrevista, a fim de que o teor abordado nessa não interferisse na dinâmica das aulas.

4.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise dos dados, Gressler afirma que se deve "estabelecer conclusões, e portanto exige familiaridade com o assunto pesquisado, bem como um grande conhecimento sobre o processo seguido na investigação." (Gressler, 1989; p. 85)

A investigação aqui vislumbrada utilizou a abordagem qualitativa procurando verificar a relação entre as variáveis e, pelo processo de indução, construir argumentos sobre os dados empíricos coletados.

Nessa dinâmica, para observação das aulas, em virtude da grande quantidade de informações disponibilizadas, houve a necessidade de se estabelecer estratégias para uma análise eficiente.

Realizou-se a observação direta que, segundo Gressler (1989), elimina a presença de terceiros entre o fenômeno observado e o observador. Estivemos presentes durante a coleta de informações, portanto as impressões que levantamos não fora "traduções" de *outrem*. Realizamos de forma direta o exame crítico dos fatos investigadados, caracterísitca dessa técnica de pesquisa, como destacou Bastos (2009).

No entanto, nossa observação não foi feita de forma aleatória. Adotamos a observação denominada por Gressler (1989) de estruturada, e Barros (2009) de sistemática. A característica principal dessa técnica é a criação de um plano de referência ou esquema de dados a serem observados. Considerando essa característica, partimos de um roteiro de observação, do qual estivemos atentos à relação professor-aluno (hierárquica ou entre iguais), à relação aluno-aluno (baseada ou não no respeito ao outro), ao modo da condução da aula (diretiva ou dialógica), a forma como os alunos se portavam durante as atividades realizadas (maior ou menor liberdade de ação), ao tipo de tarefa realizada (fechada ou aberta – o que possibilitaria uma maior ou menor autonomia).

Partindo desse roteiro, foram observadas e registradas duas aulas de cada professor. O registro fora feito no momento da aula, todavia não se limitou ao registro descritivo. Os

dados coletados passaram por um processo de triangulação. A partir das observações foram detalhadas as descrições das ações, incorporando observações individuais e, finalmente, a adição de comentários analíticos.

Já para a entrevista, utilizar-se-á a análise do discurso que, segundo Orlandi (2007), consiste num tipo de estudo que procura compreender a língua e os sentidos que são construídos pelos sujeitos que dela se utilizam, enquanto trabalho simbólico, social e histórico. Nesse sentido, conforme expressa a autora, a análise do discurso:

> "[...] não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, sejam enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade." (Orlandi, 2007, p. 16-17)

Para Carneiro e Carneiro (2007) "é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade". Nas falas – discursos – consegue-se captar, sentidos inscritos nos sujeitos para além do que literalmente é dito.

São esses sentidos que devem ser buscados e, para isso ser possível, parece-nos imprescindível considerar algumas noções básicas que envolvem a análise do discurso, como as formações discursivas, o dito, o não dito e o silenciado.

Cabe pontuar que os discursos não podem ser pensados enquanto ações isoladas, mas como movimentos ativos do uso da linguagem, portanto como práticas discursivas que, segundo Rosa, Tureta e Benedicto "são definidas como linguagem em ação, significando a forma com a qual as pessoas produzem sentidos e tomam posições nas relações cotidianas." (Rosa, Tureta, & Benedicto, 2006; p. 7)

As práticas discursivas materializar-se-iam assim a partir da influência do entorno sobre os sujeitos que produzem e recebem os discursos, portanto situadas espacial e temporalmente. Os sentidos e significados estariam imersos em uma lógica que dependeria sobre medida dessa conjuntura, a qual se firmaria como regras balizares da produção discursiva.

Considerando esse entendimento, o analista debruça-se sobre os discursos produzidos pelos sujeitos investigados e situados num determinado espaço/tempo, a partir de seus referenciais e dos objetivos que tem para sua investigação, a fim de agrupar as informações que podem ser ditas naquele espaço/tempo e que são pertinentes para construção de suas reflexões. Dessa maneira, a análise parte dos discursos produzidos a partir das formações discursivas dos sujeitos que o produziram.

A formação discursiva [FD] pode ser entendida como um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e espaço, bem como numa conjuntura social, econômica e geográfica (Orlandi, 2007) e, nessa perspectiva, pode, conforme indica a autora, projetar identidades e reclamar identidades. Forma-se assim, a título de exemplo, o discurso do médico, do professor, do homossexual, dentre outros, de maneira que cada um mantém certas características identitárias, igualando-se e diferenciando-se de outras formações discursivas.

A FD define, assim, o enunciado possível e que se apresenta no discurso e, ao mesmo tempo, permite que certos enunciados sejam lembrados e outros esquecidos. Pode-se dizer, dessa forma, que não há discurso isolado, visto que se constitui sempre um "diálogo" efetivo com outros discursos. Há, portanto, o interdiscurso. Uma memória do dizer, que seria o eixo da constituição do discurso que remonta aos enunciados já ditos, bem como os esquecidos, num diálogo constante (Orlandi, 2007).

Também atua num jogo de memória e esquecimento, por isso é muito mais do que está denotativamente expresso. Remete ao dito e ao não dito e, nesse sentido, a memória tem papel imprescindível na construção dos significados. Não é uma questão de simples lembrança, mas é na memória que o discurso atualiza-se e se silencia.

Para Orlandi (2012), o silêncio não fala, mas significa, sendo às vezes mais importante que as próprias palavras. Segundo a autora:

> "…há o silêncio que é a própria respiração do sentido. A gente pode estar em silêncio e estar significando. E também, muitas vezes, você fala certas coisas para que outros sentidos não apareçam. Isso é o silenciamento. Mas o sentido silenciado não desaparece. Porque o homem tem necessidade vital de significação. Onde ele não pode significar, migra para outros objetos simbólicos." (Orlandi, 2012)

A análise que se optou utilizar neste trabalho é feita considerando a formação discursiva dos sujeitos que o produzem, os lugares em que foram produzidos e o jogo de memória e esquecimento que está a todo momento sendo mobilizado.

CAPÍTULO V:
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

As discussões que seguem referem-se à apresentação dos resultados do estudo realizado nas escolas públicas do ensino fundamental II que fizeram parte desta investigação. Trazem reflexões sobre a prática pedagógica realizada no *lócus* de investigação a fim de traçar uma relação entre a ação docente e a constituição das identidades dos alunos.

A dinâmica da aula, os conhecimentos abordados, a relação professor-aluno e aluno-aluno, os valores veiculados, as reflexões que se materializam nesse micro espaço, dentre outros aspectos, constituem-se como elementos de reflexão contínuos e que permitem ao olhar mais acurado, a identificação das identidades que chegam, constituem e se reforçam na escola, materializadas a partir de aproximações e distanciamentos, bem como do reforço ou contestação de formas de ser, pensar e agir.

5.1.1. Situando o leitor

Os professores analisados aparecem representador pela letra "P" seguido de uma letra do alfabeto, bem como as escolas serão seguidas dos nomes de letras gregas (alpha, beta, gamma e delta). Essa renomeação teve como fim, facilitar a apresentação e manter o anonimato dos professores e das escolas que comporão a amostra pesquisada. Todos estes profissionais são habilitados em Licenciatura em Educação Física, sendo que 3 (três) deles apresentam formação mais recente. A maior parte é de profissionais do gênero masculino, contudo não analisaremos este aspecto por não entendermos ser algo relevante para o alcance dos objetivos deste trabalho. (Tabela 1)

Tabela 1. Distribuição tabular dos professores de Educação Física e sua atuação nas escolas públicas do Ensino Fundamental II

Professor	Escola	Tempo de Formação
Professor A [PA]	Escola Alpha	Mais de 20 anos
Professor B [PB]	Escola Alpha	Menos de 05 anos
Professor C [PC]	Escola Beta	Mais de 20 anos
Professor D [PD]	Escola Delta	Menos de 05 anos
Professor E [PE]	Escola Gamma	Menos de 05 anos

Cabe ainda dizer que seria inegável pensar a relação que existe entre a escola e a formação de identidades, pois esta enquanto instituição social é um ambiente em que há interação entre todos os que nela estão presentes. De maneira direta e indireta, possibilita o contato com a diferença, com o igual, o novo, o avesso, o interesse, o conhecimento e o

conflito. A forma de vivenciar tais aspectos acaba "ensinando" explícita ou implicitamente a compreensão de tudo isso e, consequentemente, a como lidar com eles, seja na escola, na família e em outros ambientes sociais.

Nessa relação, as subjetividades estão envolvidas com as outras subjetividades e com a objetivação do mundo, e ainda associadas à função latente e ou manifesta da escola de objetivar, conforme aponta Guimarães (2007), ao inferir que esta surge como instituição que teria a função de refletir os valores e conhecimentos científicos, em oposição à educação religiosa tão presente na família e na igreja, servindo de local para educar as massas para vida social e para o desenvolvimento de aptidões individuais tão necessárias.

A Educação Física, com sua especificidade e conforme apontado anteriormente tem atuado nesse processo formativo participando da produção e reprodução dos saberes sociais, possibilitando aprendizagem que são incorporadas; incorporação essa que o identifica e ou diferencia, constituindo assim tipos de identidades, como as indicadas por Nunes e Rúbio (2008).

Para realizar esta reflexão procedeu-se uma investigação nas aulas de Educação Física das escolas públicas do Município de Pau dos Ferros-RN, a qual se deu inicialmente através da observação das aulas da referida disciplina. Os resultados são apresentados nas linhas que se seguem.

É necessário destacar que as aulas de Educação Física, em comparação com as demais disciplinas, apresentam a peculiaridade de serem realizadas também fora da sala de aula, como na quadra e no pátio da escola, locais que se constituem em ambientes pedagógicos. Outro aspecto a considerar é que não existe legislação que diga onde essas aulas devem ser realizadas, cabendo ao professor definir esse local, lógico que de acordo com seus interesses, objetivos e da estrutura existente.

Também é diferencial o horário da realização das aulas de Educação Física, que ora são realizadas no horário em que o aluno é regularmente matricula ora não, aspecto esse que não é encontrado em nenhuma outra disciplina.

Dados esses indicadores, os leitores perceberão que não há uniformidade nos horários nem nos locais onde são realizadas as aulas e o que parece ser uma maior liberdade, quando nos referimos ao horário, acaba tornando-se um elemento excludente, pois nem todos os alunos participam das aulas em horário inverso. Essa realidade é mostrada na própria organização das aulas, que se estruturam de maneira que várias séries ou anos acabam compondo uma única turma pela quantidade reduzida de alunos participantes das aulas.

5.1.2. Aulas do professor A - PA (Escola Alpha)

Para começar, apresentaremos a investigação feita na escola A, na qual foi materializada a análise das aulas do professor A (PA). As aulas eram realizadas no horário em que os alunos eram regularmente matriculados, sendo ora na quadra ora na sala de aula. A aula começava às 07h00min e neste horário o professor A já se encontrava na sala dos professores. Ao ser dado o sinal de entrada, pegou o material e se dirigiu para sala do 6º ano 1. Lá chegando, os alunos começaram perguntando se a aula era prática, como comumente é chamada a aula realizada fora da sala, a qual tem como característica a ênfase em práticas corporais, como o esporte. A resposta positiva foi recebida com bastante satisfação pelos alunos que, pelo que nos parece, preferem a aula fora da sala de aula. A turma que ficava ao lado, o 6º ano 2, questionou se eles teriam aula naquele dia. A resposta foi afirmativa, contudo o professor A afirmou que iria juntar as turmas. Disse também que iria entrar na sala do 6º ano 2 para dar alguns informes antes de levá-los para a quadra.

Deve-se constar que no ano de 2011 os professores da rede pública estadual de ensino participaram de uma greve geral que durou 74 dias[14]. Com o retorno às aulas, os professores procuram recuperar o "tempo perdido" repondo as aulas em atraso, a fim de integralizar a carga horária de cada disciplina. Eventualmente, alguns professores cumpriram a carga horária letiva anual antes do que outros, o que possibilitava a reposição das aulas de outras disciplinas. Acontece que, nessa organização, a prática de juntar turmas, embora não seja uma prática a nosso ver "correta", acaba se tornando uma realidade, servindo para atender duas necessidades: do professor que repõe suas aulas e da escola, que não deixar os alunos ficarem ociosos, esperando outras aulas. Desconsidera-se que a grande quantidade de alunos, ao se juntar turmas, pode interferir na qualidade das aulas.

Um aspecto que deve ser lembrado é que, entre o sinal de entrada e o início das atividades na aula, passaram cerca de vinte minutos. Tempo gasto para realização de avisos e para o deslocamento dos alunos para quadra, aliás, um espaço temporal considerável se verificarmos que uma hora aula equivale a 50 minutos. De acordo com as anotações no caderno de campo, os alunos deslocaram-se para o espaço onde a aula seria realizada e:

> "Lá chegando os meninos imediatamente ocuparam a quadra. Eles mesmos já foram organizando as equipes. O professor disse que não ia opinar. As meninas ficaram fora na sombra de uma árvore, sentadas. O professor disse que "iria lá nas meninas". Que iria ficar de lá para cá. Quando a professora chegou lá, organizou

[14] Informação disponível em http://tribunadonorte.com.br/noticia/ano-letivo-segue-ate-janeiro-de-2012/188818. Acesso em 14 de novembro de 2012.

> um jogo de queimada. Então as meninas ficaram realizando esse jogo." (Aula do Professor A – Caderno de campo)

A ação inicial de PA, conforme é descrito nas linhas iniciais desse texto nos conduzem a algumas reflexões. A primeira está relacionada à falta de direcionamento das atividades, deixando para os alunos, em especial, os do sexo masculino, o direcionamento da aula. O que parece inicialmente dar autonomia para realização das atividades na aula merece uma análise mais cuidadosa.

Essa reflexão é necessária porque tanto professores como os alunos são sujeitos que vivem em contextos culturais e sociais específicos e, como sujeitos culturais e sociais, são seres "mobilizados" para viverem essas realidades, lógico que não de forma absoluta. Assim, valores, normas, pensamentos, conceitos e preconceitos o constituem.

Mas qual seria o problema de deixar a aula "nas mãos" dos alunos? A resposta é que o aluno carrega dentro de si, a partir das representações que tem sobre a realidade, uma visão do que seja real para ele, portanto sua realidade é construída e vivenciada como "a realidade". Nesse sentido, o aluno trás para escola esse pensar, que embora pareça seu, na verdade é alicerçado no imaginário (Maroun & Vieira, 2007). De acordo com os autores, nossas compreensões se firmariam como constituidoras da realidade, delineando-a e formando-a, portanto, influenciando nossas formas de ser e de agir. Ainda destacam que:

> "…o imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza. Seria, portanto, a participação ou a intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da interpretação e da representação, ou seja, do real." (Câmara, Santos & Almeida, 2011, p. 376)

O imaginário permeia assim a vida dos indivíduos de forma intensa e tênue. Intensa porque tem influência significativa no nosso pensar e tênue porque ocorre de maneira imperceptível, incorporando de tal forma que defendemos esse pensar como algo nosso. Assim, construímos um real como sendo o real e esta nada mais seria do que "uma visão particular de uma coisa, na maioria das vezes, a partir de uma visão maior disseminada como a verdadeira visão." (Câmara, Santos & Almeida, 2011; p. 376)

Dessa maneira, não seria errado afirmar que, à medida que construímos essa realidade, estamos nos construindo. Construindo nossa identidade (Câmara, Santos & Almeida, 2011). Nesse prisma, poderíamos dizer que trazemos à escola nossas identidades que, no confronto com outras identidades, podem ser reforçadas ou reconstruídas.

O que se tem claro é que essas identidades trazidas pelos alunos carregam no seu bojo a influência de uma sociedade patriarcal, a qual valoriza o acerto, o rendimento, à competitividade, a visão dos "poderosos", a cientificidade, ou seja, pautada nos valores e ideais de hegemônicos. Bourdieu (2002) destacou naturalizamos nossas compreensões em nossa vivência social, a qual muitas vezes é firmada em uma ordem estabelecida, que tem constituído uma relação de dominação, carregada de privilégios e injustiças, tão presente em nós, mas ao mesmo tempo imperceptíveis como algo que nos violenta. Naturalizamos essa forma de ser e perceber no pleno exercício de nossa vivência no mundo e com os sujeitos com os quais nos relacionamos.

Conscientes disso e da importância da ação pedagógica como elemento participante da formação das identidades, é necessário pontuar que a omissão do professor na condução das atividades não deixa de ter interferência na formação dos alunos, pois permite que a escola reproduza ainda mais os valores e ações sociais que são trazidos pelos alunos. Os alunos enquanto seres culturais vivem e reproduzem sua cultura, portanto trazem para escola aquilo que sabem e, não havendo outros saberes para ressignificar suas percepções, só conseguem vivenciar aquilo que conhecem que dominam e que os constituem. Quando as práticas reflexivas não se concretizam, a escola perde a oportunidade de realizar uma ação educativa.

Guimarães, Pellini, Araújo e Manzzini (2001) ao realizarem uma pesquisa que discutia a reformulação das propostas pedagógicas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, também detectaram a ausência de direcionamento nas aulas. Os autores apontaram que há a necessidade do professor de Educação Física desenvolver práticas corporais que suplantem as práticas desta disciplina, as quais eram voltadas quase que exclusivamente ao ensino do esporte, com ênfase no ensino da técnica. Nesse sentido:

> "A educação física como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes, deveria considerá-lo como parte de seus conteúdos de ensino. Mais especificamente caberia ao professor o papel de coordenar de perto tudo isso, proporcionando durante suas aulas momentos em que, dentro de seu planejamento prévio, aproveitaria para torná-los educativos, discutindo e refletindo sobre cada situação ou fato ocorrido." (Guimarães, Pellini, Araújo & Manzzini, 2001, p. 19)

A falta de intervenção pedagógica pode ser percebida quando os alunos se encarregam da organização da aula, definindo que atividade jogar – o esporte; que esporte jogar – no caso dos meninos o futsal; quem vai joga, quem começa jogando e onde jogar.

A "determinação" de onde jogar merece uma atenção especial, pois se percebe a reprodução de um padrão hegemônico de superioridade do sexo masculino sobre o feminino. O espaço da quadra parece já ter dono (os meninos). Às meninas sobram os outros espaços. Tal aspecto é percebido como normal por todos: pelos meninos, pelas meninas e pelo próprio professor. Essa inferência deve-se porque ninguém questionou o mando da quadra pelos alunos do sexo masculino. Reforça-se assim a constituição de uma identidade masculina, dominante e de uma feminina, dominada.

> "Quando os dominados aplicam àquilo que os domina em esquemas que são produtos da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturadas de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhe é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento* da submissão." (Bourdieu, 2002. p. 22, grifos do autor)

Poder-se-ia tentar justificar esta separação em virtude da prática realizada pelos meninos ser futsal e porque o único espaço para tal prática seria a quadra. Contudo, tal afirmação não pode ser plenamente defendida visto que caso se pense dessa forma, está se considerando o esporte utilizado pelos alunos como "esporte na escola", como se tal prática só pudesse ser realizada somente em um local específico.

Além do mais, a prática do futsal realizada não era inclusiva. Não houve nenhum indício que levasse a crer que as meninas poderiam jogar com os meninos. Não se perguntou se as meninas queriam jogar futsal, bem como não se pode dizer que o futsal é um esporte masculino. O professor não propôs nenhum trato metodológico diferente do que estava apresentado, o que caracteriza certa omissão.

Na ausência do professor, os alunos estabelecem as atividades "destinadas" ao gênero masculino e outras ao feminino, mas tomando como parâmetro balizador a dominância masculina, o qual é construído social e simbolicamente. Nessa lógica, deve-se considerar que:

> "…o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são 'vividas' nas relações sociais." (Woodward, 2008, p. 14)

A separação entre tipos de práticas para uns e para outros reforça a separação entre as identidades masculina e feminina, pois se robustece uma ideia de prática de esportes para homens, não para mulheres, e esportes ou vivências corporais para as mulheres, não para os homens. A diferença, nesse contexto específico, torna-se elemento que identifica claramente o

grupo masculino, aqueles que jogam futsal, e o feminino, aqueles que jogam as outras práticas corporais "permitidas" pelos meninos ou possíveis no espaço "cedido" por eles. Essa permissão, implícita, é entendida como a que as permite jogar "o que quiserem", desde que não interfira no andamento normal do jogo dos meninos. Assim as práticas e os espaços "têm dono", não no sentido de posse de direito, mas de uma posse que é ou está legitimada na conjuntura desta aula.

Assim, reforçar-se a formação de uma identidade masculina superior à feminina ou que tem mais poder, pois se impõe no domínio espaço e o conquista. Não se percebeu a existência de espaço para contestação, o que não se pode absolutizar como regra, todavia o que parece é que há uma normalização destas ações.

A dominação masculina, segundo Bourdieu (2002), não precisa ser justificada pois dá-se através de um mecanismo de violência simbólica, qual consiste numa:

> "[...] violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva [...]." (Bourdieu, 2002, pp. 7-8)

Constituem-se assim, formas de ser e pensar, formando-se identidades, as quais são, na verdade, produto de um trabalho de eternização do arbitrário cultural, que se dá na interligação entre diferentes instituições, dentre elas a escola (Bourdieu, 2002). A Educação Física escolar, inserida na instituição escolar, às vezes ainda carrega o "peso" de outra instituição, o esporte, corroborando cada vez mais com essa eternização. O arbitrário cultural se transforme em natural.

A força da ordem masculina, segundo Bourdieu (2002), é tão incisiva que dispensa justificação, pois a:

> "[...] a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar nos discursos que visem legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça; é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; (...)." (Bourdieu, 2002, p. 18)

Já a diferenciação entre as práticas torna-se elemento que classifica homem e mulher no universo de permissões e proibições, "definindo" que o homem e a mulher podem e não

podem fazer, contudo as permissões e proibições se fundamentam na dominância masculina, pois a representação simbólica que temos, tanto homem como mulher, partem de uma ordem do "mundo androcêntrica" (Bourdieu, 2002; p. 18), o que conduz ao reforço da dominação.

Socialmente, essa visão de mundo parece estar "solidificada", na qual a identidade masculina é dominante em detrimento à feminina, pois historicamente a "superioridade" do homem em relação à mulher tem sido justificada a partir de argumentação, dentre elas podemos apontar a visão essencialista de identidade.

Segundo Woodward (2008), a "imposição" de uma visão essencialista de identidade, que parte do princípio de que esta é algo cristalizado, que não pode ser mudado ou que não muda, é fundamental para manutenção de um pensar hegemônico. De uma ordem.

> "O essencialismo pode fundamentar suas ações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando à 'verdade' fixa do passado partilhado seja a 'verdades' biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? A maternidade parece estar biologicamente fundamentada." (Woodward, 2008, p. 15)

Assim, poderíamos dizer que a dominação masculina argumenta-se na biologia para fundamentar a supremacia da identidade masculina sobre a feminina. Esse artifício é discutido por Bourdieu quando relata que:

> "As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os "gêneros" como *habitus* sexuados), como fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade com também da representação da realidade e que se impõe muitas vezes à própria pesquisa." (Bourdieu, 2002, pp. 9-10)

Constrói-se assim representação da realidade, que são marcadas pela diferença entre as entre os gêneros, de tal maneira que só se pode constituir uma identidade a partir de uma comparação. Deste modo, conforme afirma Woodward (2008), a identidade é relacional e para existir precisa de algo que está fora dela.

Segundo a autora, "Em determinados momentos certas diferenças entre identidades são maiores que outras. A ênfase na diferença representa a afirmação de uma identidade sobre outra." (Woodward, 2008; p. 11)

Assim, a ênfase nos aspectos biológicos pode se tornar elemento importante na organização social, conforme é ratificado por Bourdieu, "a diferença *biológica* entre os *sexos*,

isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, (...) pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho." (Bourdieu, 2002; p. 20)

Partindo da perspectiva de que os aspectos biológicos podem ser "determinantes" na organização social, principalmente quando a relação estabelecida dá-se a partir daquilo que o homem é "melhor", poderíamos dizer que a organização da aula de Educação Física embasada nesses moldes, como foi percebida na aula de PA, reforça a distinção entre atividades para homens e para mulheres, pois objetiva-se a dominação masculina, aparentemente natural, o que se cristaliza sob a forma de esquemas cognitivos e, consequentemente, se constrói uma subjetividade alicerçada numa relação de dominação (Bourdieu, 2002, pp. 33-34).

> " [...] é a custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui e se encarnam em *habitus* claramente diferenciados segundo o princípio da divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio." (Bourdieu, 2002, pp. 33-34)

As ações presentes nesta aula não se limitaram a questões de gênero. Autoridade e autoritarismo foram elementos que fizeram parte da aula e as consequências dessas ações na formação da identidade merecem ser discutidas.

No desenrolar da aula, na qual os alunos (meninos) estavam jogando futsal, foi percebido um conflito: "Quando saíram dois gols (no jogo dos meninos), os alunos que estavam fora (não jogando e esperando a vez para jogar) quiseram entrar, argumentando que a marcação de dois gols era o determinante para mudança de equipes. O professor interviu dizendo que não era por gols, mas 'por tempo' e que, após o tempo, sairiam as duas equipes". (Aula do Professor A – Caderno de Campo)

Desta ação, o que se percebe é que o professor deixou os alunos organizarem-se, não havendo nenhuma mediação, organização essa que não se processou de forma coletiva, pois nem mesmo os alunos discutiram as "regras". A discussão sobre estas era necessária à realização das atividades reduzindo as possibilidades de conflito, como por exemplo, a definição de como ou quando seria o término do jogo e ou a mudança de equipes. O resultado da "organização" também não ficou claro a todos. A falta de uma mediação do professor durante essa organização fez com que todos perdessem a possibilidade de uma construção dialógica.

Segundo Freire, o homem é um ser da práxis, portanto da ação e da reflexão e o processo educativo deve ser organizado para tal, pois o homem "Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, 'envolvendo-o', condiciona sua forma de atuar." (Freire, 1992; p. 28) Uma atuação ativa, pois assim torna-se sujeito de processo.

Quando o conflito surgiu, o professor interviu imediatamente, não mediando uma discussão para chegar a um consenso, mas determinando como o conflito seria resolvido. Nesse caso, não nos preocupamos em analisar o resultado da solução do problema apontado pelo professor, mas sim a sua atuação que, partindo de uma omissão inicial, na tarefa de condução das atividades, só surge para resolver o problema enquanto **autoridade** presente, determinando como fazer, pois na "hierarquia que existe na escola", cabe ao professor a "palavra final". Esconde-se nessa ação a reprodução das relações existentes na sociedade em que estamos inseridos, as quais são pautadas num pensar hegemônico, hierárquico e de dominação.

Apreende-se nessa lógica que o poder decisório, no final, cabe àquele que tem mais força, nesse caso o professor. A repetição constante dessas ações conduz a apropriação de uma lógica que ensina a obediência e a passividade, pois "no final" sempre a decisão caberá àuele que é mais forte. Ensina-se então, o hábito de deixar para os outros a palavra final.

Embora a aula não se caracterize em plenitude como uma abordagem tradicional, a atuação do docente carrega a influência desta, a qual tem o professor como centro de todo o processo ensino-aprendizagem, a quem cabe decidir "tudo" (Mizukami, 1986).

A negação da dialogicidade, da possibilidade de discussão coletiva a partir de problemáticas apresentadas, em que os argumentos se baseiam tão-somente na autoridade do professor, pode ser considerada uma atitude autoridade, na qual a força do argumento é suplantada pelo argumento da força.

Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1992) quando apresenta o entendimento de autoritarismo numa perspectiva bem mais ampla. Para o autor, "O autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas". Dá-se também nas ações que se fundamentam no "agrupamento da autoridade". "Isto é assim porque é - a técnica já disse - não que discordar, mas sim que aplicar." (Freire, 1992; p. 41)

Ações deste tipo conduzem ou reforçam a constituição de uma identidade denominada por Nunes e Rúbio (2008) de ordeira e pacífica, a qual é caracterizada pela passividade, submissão, pela compreensão da hierarquização de funções como coisas naturais, bem como de que o seu papel não é o de decidir, mas realizar as determinações do outro.

Nesse sentido, a identidade se constitui como identidade para o outro, que se aproximaria bastante do que Dubar (2006) chama de identidades societárias, na qual a identidade pessoal acaba sendo "abafada", lógico que não de forma absoluta, pelas formações societárias.

A presença do autoritarismo nas aulas de Educação Física parece que tem permeado praticamente toda a história da inserção desta disciplina no Brasil, tendo como auge o período compreendido entre os anos 1930 a 1945, período em que houve significativa influência da tendência militarista da Educação Física. Nesta, havia uma coerência entre os princípios autoritários de orientação fascista, tendo a Educação Física o papel importantíssimo da formação do homem obediente e adestrado (Ghiraldelli, 2001).

Para Ghiraldelli, é necessário destacar que, "O caráter da Concepção Militarista em Educação Física não estava propriamente em seu cunho militar, mas sim na aceitação de um pensamento autoritário e politicamente reacionário [...]" (Ghiraldelli, 2001; p. 38), aceitação essa que era condição essencial para formação dos sujeitos primados por essa tendência.

A presença da Educação Física Militarista foi intensa e, mesmo após seu período áureo, ainda se pode perceber nas aulas da referida disciplina, principalmente, quando se visualiza a postura autoritária dos professores. Tal afirmação pode ser coadunada por Ghiraldelli quando aponta que "ainda hoje, em qualquer aula de Educação Física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática ginástica e desportiva fascista." (Ghiraldelli, 2001; p. 27)

Após a aula no 6º ano 1 e 2, o professor A dirigiu-se à turma do 7º ano 1 para trazer os alunos à quadra, o que demandou um tempo significativo, pelo menos uns 15 minutos, embora a distância entre a quadra e a sala de aula seja bem pequena.

Nesta todos os alunos participaram, tanto homens como mulheres no mesmo espaço, não havendo exclusão. A escolha do tema da aula foi feito pelo professor, o jogo de queimada, o qual trouxe a bola e ajudou a separar as equipes. O jogo transcorreu normalmente havendo interação entre os alunos.

Aqui, pode-se perceber algumas diferenças em relação à aula anteriormente discutida, embora seja ministrada pelo mesmo docente. Uma das principais distinções diz respeito às questões de gênero, pois não houve predomínio de um grupo, masculino ou feminino, em relação ao outro. Contudo, não é possível dizer que os motivos desta relação que se estabeleceu não se deram em virtude do desenvolvimento de uma consciência ética em relação às questões de gênero ou da forma do direcionamento da aula. Na verdade, somos induzidos a pensar que foi a constituição da turma que teve influência determinante, a qual era

composta em sua maioria por meninas. Dos 20 alunos que assistiram essa aula, 4 eram meninos e 16 meninas.

Dessa maneira, os meninos sozinhos não conseguiriam praticar uma parte significativa dos esportes, em especial, os esportes coletivos, pois o número de alunos do gênero masculino não era suficiente. Assim, para que a prática das atividades fosse possível, a presença das meninas tornou-se indispensável.

Morin (2007) ao discutir a pertinência do conhecimento, enfatiza que este, para ter sentido depende em grande medida do contexto em que está inserido. Nas palavras do autor:

> "O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia." (Morin, 2007, p. 36)

Da mesma maneira, podemos dizer que o texto, a ação de jogar, meninos e meninas juntos, se deu em virtude de um contexto, que foi a inferioridade numérica dos meninos e que os "obrigou" a ter as meninas como companheiras no jogo, assim, foi o contexto que permitiu que o texto se traduzisse como tal.

Podemos indicar que foi o contexto em que a turma estava inserida que levou a organização da aula mista e não uma proposição didática pedagógica, pois esse arranjo da aula não foi construído nem mesmo pensado. O professor não possibilitou esses momentos, o que a nosso ver, é uma omissão da função docente.

Se os espaços na outra aula eram distintos para meninos e meninas, nesta aula passam a ser compartilhados. O aspecto biológico como argumento "impeditivo" para ação conjunta desconstrói-se, o que faz com que, nesta aula, com foco na ludicidade, a dominação masculina perca sentido no argumento da biologia para fundamentar a supremacia de sua identidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da aula, com a participação de meninos e meninas juntos procedeu normalmente, a qual se funda na realização do jogo de queimada. Cabe destacar que a aula foi processada com ênfase apenas nos procedimentos, no fazer corporal, o que para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, se caracteriza numa aula pautada nos conteúdos procedimentais (Brasil, 1998c).

> "O jogo transcorreu tranquilamente até que um menino foi queimado e não quis 'ir para o céu' (ser eliminado). Gerou-se um conflito. Os alunos ficaram tentando convencer ele a sair, mas ele se mostrou irredutível. Como o tempo da aula tinha acabado o professor encerrou a aula. Os alunos pensaram que a aula tinha sido encerrada em virtude do aluno que não quis sair. Saíram reclamando e irritados com o aluno." (Aula do Professor A – Caderno de Campo)

Na aula em questão, pôde-se perceber mais uma vez a ausência do professor, pois limitou-se a escolher a atividade e acompanhar o jogo dos alunos. Não existiram momentos para discussões, conversação e ou reflexão e esta, só apareceu de fato quando o conflito surgiu. Embora seja interessante que os alunos sozinhos cheguem ao consenso, a participação do professor como mediador desse processo é necessária, isto porque em toda e qualquer aula, com maior ou menor intensidade, há a atuação do currículo oculto, o qual "está sempre ensinando" as questões que fazem parte do contexto social em que o aluno está inserido e, neste caso, com ênfase nos alunos, pois a atuação do professor é bastante "tímida". Prova clara disso pôde ser visualizada na ação do aluno que "impôs-se" como "autoridade" e impediu que a aula fosse realizada. Tal ação apresenta-se como uma característica que parece disseminada na sociedade, a questão do poder, em que muitas vezes a imposição de valores individuais sobre os coletivos institui-se como uma realidade.

O resultado final do conflito serve para ratificar mais ainda o que está implícito na dinâmica da aula; as aprendizagens ocultas, que são resultados da reprodução das relações apreendidas na vivência social. Assim, o encerramento da aula pelo professor sem explicar os motivos e sem haver uma solução definitiva para o problema em questão, conduz a reforçar a ideia de que é através da força que se resolvem os problemas. Impedir a realização do jogo pelo aluno e finalizar a aula por parte do professor. Ganha quem pode mais.

Noutro dia, fui observar outra aula do professor A na turma do 6º ano 1, que era composta por 19 alunos. Quando chego à sala, junto com o professor, os alunos perguntaram-me se eu era estagiário, mostrando-se felizes e dizendo que a aula iria ser diferente e na quadra, o que mostra uma insatisfação quando as aulas são realizadas em sala de aula e que os estagiários "quebravam" essa rotina e possibilitavam de forma mais efetiva a vivência em práticas fora da sala de aula.

Para desalento da turma eu não era estagiário, nem a aula mostrou-se o que os alunos queriam. Nesta, foi realizada uma avaliação, a qual abordou os tipos de jogos e se organizou em forma de pesquisa no material trabalhado nas aulas precedentes e registrado nos cadernos. A turma foi organizada pelo professor em formação tradicional, sentados nas cadeiras que estavam dispostas em colunas, ficando um aluno atrás do outro.

A avaliação segundo Haydt, do ponto de vista educacional deve ser muito mais do que testar e medir, pois se refere também a aspectos qualitativos, "abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto habilidades, os

interesses, as atitudes, os hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social." (Haydt, 1997; p. 290)

Cabe considerar que a avaliação quando posta como fim, ou seja, como meta final e não como processo, padroniza nos resultados e não serve de reorientação tanto a prática docente quanto à ação do aluno. Dessa maneira, poderia dizer que a avaliação se constitui num mecanismo de padronização de identidades, principalmente quando se molda no currículo proposto por Bobbit (*apud* Silva), quando indica que a organização curricular se pauta na "especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados." (Bobbit *apud* Silva, 2007; p. 12)

Merece destaque a organização dos alunos na sala para realização da avaliação, pois tem importância ímpar no processo formativo dos docentes, o que Foucault (2000, p. 121) chama de "a arte das distribuições". A distribuição dos indivíduos no espaço específico se constitui num dos momentos em que os mecanismos disciplinares instituem-se, como diria Foucault, "A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado a si mesmo." (Foucault, 2000; p. 122)

Foucault (2000) esmiuçando as distribuições como forma de disciplina apresenta dois aspectos essenciais na disciplinarização dos corpos: o quadriculamento e as localizações funcionais. O primeiro diz respeito ao lugar que cada indivíduo deve ocupar, bem como a lógica de que em cada lugar há um indivíduo. Essa organização para o autor, além de ser uma forma de facilitar a vigilância, evita as comunicações perigosas. Ainda destaca que não basta estar localizado adequadamente, é preciso que estes espaços sejam úteis e produtivos, portanto há um lógico de localizações funcionais.

A prova então começou. No transcurso, o professor A verificou que um dos alunos não estava utilizando o material para consulta e perguntou se ele havia trazido o caderno. O aluno disse que faltou e por isso não teria esse conteúdo registrado. O professor A retrucou: "Eu não disse que quem faltasse deveria pegar o material emprestado e pegar o conteúdo?" Em seguida comentou comigo: "como é que vem para escola e não traz material?"

Um aluno levantou. O professor A disse que se ele levantasse de novo era para pegar o material e ir embora. Repetia várias vezes: "sem conversa"; "vocês têm tudo isso no caderno".

Um aluno disse que havia terminado a avaliação. O professor A perguntou se havia deixado alguma questão em branco e identificou que tinha deixado sim. Em seguida disse: "Você tem todo o material em seu caderno e ainda deixa questão em branco!".

Outro entregou e disse: "está tudo errado, mas eu não me importo". O professor pede para ver e explica as questões, dando direcionamento para o aluno que volta a tentar responde-las a fim de melhorar as respostas. Outro disse, "eu não sei a quinta questão". O professor A disse: "eu vou te dar uma ideia".

Percebe-se que o professor tentar eventualmente ajudar aos alunos, fazendo orientação sobre possíveis caminhos para resolução das questões, o que a nosso ver parece um aspecto positivo. Visualizam-se nesta aula posições autoritárias e mediadoras, o que não deixar claro quem é o professor e como ele agirá nas situações que ora surgem, tornando-se temeroso para o aluno posicionar-se, ou seja, a dúvida pautada no medo da resposta conduz a uma posição de recatamento e passividade.

Bateu o sino indicando o final da aula. O professor A recolheu as avaliações.

5.1.3. Aulas do professor B - PB (Escola Alpha)

Na Escola Alpha, procedeu-se a observação das aulas do professor B, o qual divide duas aulas em teóricas e práticas, sendo estas realizadas em horário inverso ao que o aluno é regularmente matriculado. Apresenta-se neste momento, a análise da aula prática. Cabe destacar que estas não são organizadas em turmas/séries, mas turmas com enfoque específico do ensino da modalidade voleibol e ainda divididas em dois tipos e com objetivos diferentes. Numa delas, o foco é o treinamento e noutra se trabalha o voleibol, mas neste, direcionado para o alcance de fins educacionais, portanto relacionados diretamente à Educação Física escolar. Considerando essa divisão, como o foco era a realização das aulas de Educação Física, não observamos a aula de treinamento[15].

Considerados esses apontamentos iniciais, passamos para investigação da aula. Nesta, pudemos destacar, de forma geral, a seguinte organização: realização de jogos pré-desportivos; fundamentação técnica e jogo propriamente dito. A turma era composta por 13 alunos de ambos os sexos. A seguir a discutiremos de forma mais pontual:

> "A aula começou com o professor explicando um jogo, o qual foi escolhido para trabalhar elementos presentes no voleibol. O primeiro jogo tinha como fim a aprendizagem e ou melhoria do deslocamento lateral. Na explicação o professor já associou ao deslocamento necessário ao voleibol. O professor às vezes brinca com os alunos: 'Ei... você vai ser a raposa.' (no momento foi escolher o pegador). As

[15] Só foram observadas as aulas consideradas pelos professores de aulas de Educação Física. Assim, se o professor relata que é uma aula de Educação Física e a associam a qualquer conteúdo, dentre eles o treinamento, esta passa a ser foco para observação. Ao contrário, se o professor diz que nesta aula, os objetivos são diferentes, deixando claro que há momentos distintos para as aulas de Educação Física e para o treinamento, não vemos sentido em analisá-los, pois foge aos objetivos que nos propomos.

> crianças pereciam gostar. A escolha do pegador foi feita pelo professor." (Caderno de Campo – Aula do professor B)

Percebeu-se na atividade que os dois pegadores escolhidos deslocaram-se somente para um lado, o que fez com que o círculo girasse somente neste sentido. Não houve nessa dinâmica, espaço para criação de possibilidades, o que poderia surgir a partir de questionamentos simples, mas pontuais, como: só é possível girar para um lado?

Outro aspecto que merece ser discutido é a duração desta atividade a qual foi tão curta que poucos, apenas os dois primeiros alunos, participaram como "pegador" e "fugitivo". O que se percebeu é que o objetivo a ser atingido era trabalhar um elemento técnico presente no voleibol, o deslocamento lateral, contudo, a limitação da duração impediu, a nosso ver, que pudesse atingir os fins de forma mais efetiva.

Em continuidade, foi realizada a atividade "pega linha", o objetivo era trabalhar o deslocamento lateral, frontal e de costas, deslocamentos estes que deveriam ser feitos sobre as linhas que compunham a quadra. É de se ressaltar que, no transcorrer das atividades, em virtude do entusiasmo e de certa tensão que existiu, alguns alunos esqueceram e não realizaram, por exemplo, o deslocamento de costas. Nesse momento, o professor fez indagações no sentido de levar o aluno a refletir sobre as regras e sobre o que se estava fazendo – 'como é que se corre?' (PB). Merece aqui destacar um olhar diferenciado do que fora analisado nas aulas até aqui. Insere-se aqui um "novo" elemento, que é a inserção na aula de questões que levam a reflexão do aluno sobre seus procedimentos, algo que "supera" a repetição pura e simples.

O jogo tem espaço efetivo na aula de PB e se torna instrumento para aprendizagem, a qual tem na imprevisibilidade algo essencial no processo formativo, pois a situação de incerteza leva o aluno a estar frequentemente necessitando refletir sobre as estratégias adotadas e a serem adotadas. Não há mais situações previamente estabelecidas, mesmo sabendo que há regras e procedimentos a serem cumpridos, em momento algum se pode saber o desfecho de cada ação surgida.

Destaca-se, contudo, que o jogo, mesmo possibilitando essa formação mais autônoma no simples fato de jogar, pode se tornar um instrumento de aprendizagem mais efetivo se houver clareza do professor sobre os objetivos que deseja alcançar na realização do mesmo e atuar mediando às situações de aprendizagem.

Freire ratifica isto ao afirmar que "O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra

atividade." (Freire, 1999a; p. 75) O autor justifica sua afirmação ao apontar que um professor que queira que :

> "[...] seus alunos expressem, num adequado nível de desenvolvimento, os movimentos que ele considera básicos: andar, correr, saltar, girar, lançar, pegar etc. Uma forma possível de executar o lançar, por exemplo, seria solicitar aos alunos que lançassem bolas uns para os outros, por cima do ombro, a uma determinada distância. Esse gesto seria repetido até que fosse considerado satisfatório, de acordo com os padrões teóricos divulgados. Uma segunda opção seria procurar, dentro da atividade cultural da própria criança, de um brinquedo ou de um jogo, aquelas situações em que esse movimento possa ser exercitado. Neste segundo caso, encontraríamos uma possibilidade de tornar a aprendizagem em Educação Física significativa, isto é, relacionando com a realidade concreta vivida pela criança." (Freire, 1999a, p. 140)

Soares *et al.* justificam a importância do jogo ao enfatizar que:

> "O jogo satisfaz as necessidades das crianças, especialmente a necessidade 'ação'. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo um aspecto dominante na infância, ele deve ser entendido como 'fator de desenvolvimento' por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê." (Soares *et al.*, 1992, p. 66)

Para os autores, é no ato de jogar que a criança opera com significados as suas ações, e não simplesmente reproduze um movimento, o que a faz desenvolver sua vontade, consequentemente conduz paralelamente a tornar-se conscientes de suas escolhas e decisões. Assim, o jogo mostrar-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (Soares *et al.*, 1992, p. 66).

Freire, ratifica essa importância e aponta que "O objetivo da Educação corporal deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência do seu corpo e de suas ações." (Freire, 1999a.; p. 75) A afirmação do autor parte do princípio de que o processo formativo não se finda na mera aprendizagem imediata de conhecimentos ou gestos (Venâncio & Freire, 2005). Nessa perspectiva, aponta que "tudo que fazemos, por mais prazerosa que seja a feitura, jamais é exclusivamente no momento atual, mas também é para o próximo, e o próximo, e assim por diante." (Venâncio & Freire, 2005; p. 03)

Segundo Freire (1999a) a repercussão dos ensinamentos não é imediata. O que o professor ensinará, consciente ou não, repercutirá em toda vida dos alunos. É necessário deixar claro que o professor jamais conhecerá de fato os resultados do seu trabalho, uma vez que não tem como acompanhar a vida inteira dos alunos, contudo caso limite-se a perspectivar aspectos para serem alcançados somente de forma imediata, negará as possibilidades de intervenção do processo educacional, destituindo um sentido para sua existência.

Embora nesse texto, o autor não discuta a formação de identidades, entendemos a participação da educação e da Educação Física como partícipes da formação de identidades nos alunos, as quais ecoarão e os acompanharão em seu existir. Vale relembrar, que a formação das identidades, assim como a formação educacional[16], não tem um fim, mas está em constante construção/reconstrução. É um processo contínuo que pode ratificar ou metamorfosear o sujeito e sua forma de ser e estar no mundo.

Seguindo esse raciocínio, não se pode limitar a aula a um espaço temporal fechado, a um aqui e agora, mas para ser eficaz, conforme destaca Freire, deve ultrapassar o tempo cronológico em que se realiza, não se esgotando "no momento de sua realização, de forma que a missão de cada disciplina é, mais que ensinar conteúdos específicos, ensinar a viver" (Venâncio & Freire, 2005; pp. 03-04). Os saberes e a forma de acesso a eles devem permitir uma atuação sobre a realidade, configurando-se como aprendizagem para a vida, não se constituindo somente para o momento da aula.

A inserção do jogo no processo ensino-aprendizagem dá a aula possibilidades de ir além do que é "permitido" em aulas realizadas de forma tradicional, ou seja, permite suplantar as ações pedagógicas que se realizam a partir da mera repetição de movimentos ou na prática do esporte pautado em regras externas ao próprio indivíduo. Tal assertiva pode ser dita porque, no jogo, conforme é apontado por Rangel e Darido (2005), a ideia de limites, liberdade e invenção é inerente, contudo os limites não são aspectos "fechados", exibindo um grau de liberdade para modificação, por exemplo, das regras sempre que necessárias.

O jogo traduz-se então num espaço de liberdade iminentemente nele presente. O prazer dá-se unicamente pela motivação lúdica. As regras não são fechadas, embora existam. O jogo dá ao praticante a possibilidade de continuar a jogar ou não. Há inclusive a possibilidade de modificar as regras a fim de melhorá-las de acordo com as conveniências e desejos dos praticantes. As regas dos esportes já não permitem essa liberdade. São proibitivas, restritivas nas minúcias que se impõem, sendo normativas para permitir a participação de quem quer que seja. Só participa quem se adequa.

O lúdico é apresentado então como elemento primordial e tem, de acordo com Venâncio e Christofelli (1997), o seu existir vinculado ao jogo, à brincadeira, aos valores estéticos, bem como à sensibilidade e à emoção e, por isto tudo, escapa a lógica da racionalidade. Apresenta-se, de tal maneira, que se constitui a partir das emoções vividas.

[16] Vale ressaltar, embora não aprofundaremos nessa discussão, que o entendimento formação educacional nesta afirmação não se limita a Educação Formal, mas a todo processo educativo que o indivíduo vive em seu existir.

Para os autores, a vivência do lúdico permite às crianças irem além de seus limites racionais. O corpo lúdico pensa, sonha, inventa e, por tudo isso, cria e recria mundos, sendo capaz de assumir toda a responsabilidade de viver com amor e liberdade (Venâncio e Christofelli, 1997).

Rangel e Darido (2005), apontando que é característica das escolas a heterogeneidade das turmas, em se tratando das questões de gênero e, que culturalmente, os meninos e as meninas costumam praticar desde a infância atividades motoras diferenciadas. Enfatizam que é papel da escola refletir sobre essa distinção e pensar alternativas para sanar tal problemática, dentre elas a utilização do jogo como elemento para ensinar a tolerância e a aceitação das diferenças individuais.

Continuando a observação da aula do professor B, verificou-se que a estratégia do uso jogo foi mantida. O professor realizou um jogo denominado "rede humana" usando o toque, no qual os próprios alunos eram tanto jogadores quanto "rede". Merece destaque nessa atividade a forma de escolha das equipes, a qual descreve-se a seguir:

> "Num primeiro momento, era necessário formar as equipes destas tarefas, em número de três. Havia 13 pessoas para formarem 3 grupos. O professor pediu para que três meninas escolhessem as equipes. Num dado momento, o professor percebendo que os meninos estavam interferindo nas respostas para direcionar quem receber e disse: 'Quem tem de escolher são as meninas'." (Professor B – Caderno de Campo)

A dinâmica apresentada pelo professor inverte de certa forma, a ordem de um discurso bem presente na sociedade em que vivemos a valorização dos que sabem mais em detrimento dos demais. Às meninas, que não representam o gênero hegemônico dominante, é dado o poder de escolha, ganhando espaço decisório. Mesmo assim, os meninos tentaram interferir na escolha, ação essa que foi imediatamente suplantada pelo professor. A utilização de estratégias, conforme é ressaltado por Rangel e Darido (2005) é função docente e não pode ser negligenciada.

Em se tratando das regras para estas atividades, o professor indicou duas opções para serem eleitas, das quais pontuamos a seguir:

> "1. A bola é jogada normal e não se pode deixar quicar no chão; 2. A bola pode quicar uma vez no solo antes de cada passe. A turma ficou dividida e, em virtude da falta de consenso, o professor escolheu as duas sugestões para compor a atividade." (Professor B – Caderno de Campo)

Ele poderia ter "perdido" um pouco mais de tempo da aula para que eles próprios escolhessem, inserindo-se como mediador nessa decisão. Fomos acostumados a tomar a

decisões enquanto responsáveis para tal, ou seja, no nosso processo formativo, não só na escola, mas também do nosso ser. Não somos habituados a tomar decisões a partir de um dissenso em busca de um consenso. O diálogo não faz parte da nossa rotina. Quando não conseguimos convencer os outros a partir de nossas convicções, tendo força, a usamos para definir o que queremos ou achamos mais correto. O resultado da ação do professor e a constituição do pensar do alunado submisso, as quais são delegadas sempre a quem tem o poder e a autoridade de tomar as decisões. Reproduz-se muito mais a submissão do que a autonomia ou a ideia de que soluções podem ser alcançadas com o diálogo.

Guareschi e Ramos, discutindo a necessidade da existência do diálogo, afirmam que:

> "…nossa falta de paciência, nosso imediatismo e muitas vezes nossos preconceitos ou suposições de que já sabemos o que os outros querem dizer, ou já compreendemos o que querem falar, torna o diálogo simplesmente impossível, até mesmo de ser iniciado." (Guareschi e Ramos, 2000, p. 62)

Em seguida, houve um momento para o intervalo, o qual teve uma duração muito curta. "Intervalo para beber água. Dois minutinhos para não perder tempo". Disse o professor B.

O discurso ora apresentado é carregado de uma "urgência". Da necessidade de existir um tempo produtivo. Demorar beber água era "perda de tempo". Esse pensar reforça uma aprendizagem para produção. Aqui poderia haver uma discussão sobre a aprendizagem propiciada pelo esporte que reproduz aprendizagens necessárias para o sistema em que estamos inseridos – o capitalismo. O fim principal é a produção. Tudo aquilo que retarda a produção é algo que não é benéfico. Essa forma de pensar é incorporada em nosso imaginário.

Os modelos baseados em eficiência são defendidos por Taylor e foram transferidos para currículo escolar por Bobbit, no início do século XX (Silva, 2007), os quais ainda encontram força, se não em sua totalidade, mas no fundamento de uma ideologia de um sistema, o capitalismo, e de suas reformulações, como a globalização.

Ao retornar do intervalo a aula prossegue, contudo o foco no jogo é substituído pela aprendizagem dos fundamentos técnicos dos esportes a partir da realização de atividades específicas. Para tanto, pediu-se para que os alunos se organizassem em duplas e cada dupla deveria estar de posse de uma bola. Como havia 13 alunos, um deles ficou fora. Este pegou uma bola e ficou andando com ela. O professor pediu para que ele se integrasse a uma das duplas, mas faltou autonomia para esse aluno. Alguns alunos perceberam a solicitação do professor, mas não o chamaram. Parecia que ele, estando presente, reduziria a vivência das

duplas, em termos quantitativos. Devido a esse impasse, o professor ordenou que o aluno entrasse no grupo das meninas.

Mais uma vez o professor resolve o problema, embora pudesse ter tomado outra atitude, talvez mais eficiente, em se tratando de dar autonomia ao grupo. Esta consistiria em trazer o "grande grupo" para resolver o problema e discutir nesse momento a questão da inclusão, conduzindo os alunos a refletir sobre esta questão e as consequências das atitudes por eles tomadas.

O que nos parece é que as atitudes tomadas pelo professor visam à resolução dos problemas e que, mesmo podendo haver outra atitude frente aos problemas[17] que surgem e podem surgir, sua ação é mais adequada do que a omissão. Se houver omissão reforça-se a reprodução da individualidade e da exclusão, que é uma característica marcante na sociedade capitalista, embora saibamos que certas atitudes também o possam fazer.

Embora não relacione a questão da exclusão a aspectos relativos ao modelo econômico, o professor de B, num certo momento da aula discute essa questão, contudo no sentido de esclarecer a necessidade de os alunos buscarem a sua participação efetiva nas aulas, a fim de não ficarem excluídos. Exemplificando este aspecto na aula, disse que "se os alunos não esperassem e que deveriam evitar que os outros tomem a bola, pois se assim os fizerem ficarão excluídos" (PB).

Apesar do professor B identificar a necessidade de uma atuação ativa do aluno, inclusive pontuando isto como essencial para que o aluno não tenha restringidas suas possibilidades de participação, não podemos entender que isto seja uma verdade absoluta, pois o que pode parecer positivo, inicialmente, transfere para o aluno a responsabilidade da inclusão ou exclusão, características, aliás, do modo de produção capitalista, como se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dependesse unicamente do esforço individual. A preocupação do professor só terá sentido se for acompanhada de ações que permitam essa inclusão, ampliando as possibilidades de participação de todos, senão o discurso ficará inócuo.

Quanto à realização de elementos técnicos, o professor eventualmente fazia correções nos movimentos e quando os alunos pontuavam dificuldades, sua postura era de incentivador, o que pode ser percebido nas afirmações dos alunos do tipo "eu não consigo" e na resposta do professor B: "pelo menos tente".

[17] Como pontuamos anteriormente, a atitude seria de resolução dos problemas surgido num atuação conjunta com os alunos, mediando a busca pelas soluções.

Na realização do treinamento da técnica percebeu-se que a interação entre os alunos era bem mais reduzida em comparação com a realização das atividades pré-desportivas realizadas em forma de jogos. Quanto mais o movimento é isolado de elementos externos a atividade, mais o movimento pode ser automatizado.

Embora não seja uma característica determinante na aula em questão, a ênfase em questões técnica e o ensino isolado são problemáticos porque ao isolar o movimento, fragmentando em relação ao todo, torna sua realização uma realização ideal. Isto porque o gesto técnico numa situação de jogo é feito em situação de instabilidade, incerteza e tensão. Aprender numa situação ideal pode ser motivo do fracasso na ação final do jogar.

Quanto mais isolado, mais mecânico se torna o movimento. Esse aspecto foi percebido na realização do toque em duplas. É preciso que o trato com os conhecimentos, mesmo em se tratando de um conteúdo procedimental (Brasil, 1998c) deve evitar a padronização e repetição pura, simples e ou descontextualizada. Na própria atividade analisada, identificou-se que a situação nova exige uma readaptação, ou seja, a partir da instabilidade procura-se a estabilidade. Esse é um processo de aprendizagem.

Ao ilustrar esse aspecto e em virtude do número ímpar de alunos que estiveram presentes nessa aula, um grupo ficou composto por 3 alunos e, foi justamente neste que houve uma interação maior. Necessitava-se uma melhor organização. Escutavam-se afirmações do tipo “tem de ser mais alto para a bola não cair”, o que demonstra haver a tentativa de ajustes em busca do êxito para realização das tarefas.

Na atividade seguinte, foi pedido que “os alunos se organizassem em trios, num formato de um triângulo. Pediu-se que trocassem passes sem deixar a bola cair, mas no sentido horário. Depois a mesma atividade deixando a bola tocar uma vez no chão”. Percebemos que na simples organização dos alunos, houve dificuldade. O professor interviu dizendo: “Não sabem fazer um triângulo?”

O que parece um problema para alguns, a dificuldade de organização, a nosso ver é um ponto chave, pois não nos preocupam prioritariamente as dificuldades, mas sim em dar as devidas orientações para que os próprios alunos encontrem as soluções. É necessário que haja essa oportunidade e não dê as soluções prontas. A atuação do professor é de mediador e não o centro da atividade.

O professor B, na aula em questão, eventualmente atuava como mediador, como no momento em que identificou que um dos grupos estava com dificuldade. O professor B, ao invés de dar uma solução pronta, questiona ao aluno: “a bola não está chegando não?”

A questão ora apresentada pode levar o aluno a refletir sobre possíveis motivos da bola não chegar. Em seguida disse: "Converse com ele e peça para que seja lançada mais alta". Aqui, a nosso ver, poder-se-ia esperar um pouco mais para verificar se a solução apareceria ou se lançariam mais questões que orientassem o aluno a chegar a sua própria conclusão. As respostas prontas limitam as possibilidades de reflexão e talvez fosse mais importante conduzir o aluno a buscá-las a partir de seu esforço, do que indicar os caminhos a seguir.

A superação de problemas torna-se elementos chave, talvez por isso Freire (1999a), afirme que aos alunos devem ser proporcionadas tarefas a fim de que os mesmos busquem solucioná-las, as quais devem ter um nível de dificuldade a ser superado e que não deve ser nem aquém, nem além das possibilidades dos alunos.

Cabe destacar que as reflexões propostas pelo professor B estão relacionadas mais pontualmente aquelas que visam à melhoria de aspectos técnicos ou táticos do esporte, a organização individual e grupal, tudo isso para garantir o êxito na prática esportivo. Percebe-se que o professor entende que as aprendizagens existentes nas aulas de Educação Física podem ter interferência na formação humana.

Questões percebidas na dinâmica da aula estão presentes como: "o toque tem de ser realizado onde?", levando o aluno a refletir que o toque não é a qualquer altura, mas sobre a cabeça; "como deve ser a organização?", referindo-se a um grupo que tinha dificuldade de distribuição no espaço de forma eficiente; "o que a gente faz quando a bola não chega aqui?" (indicando a cabeça, pois no voleibol o toque tem de ser feito acima da cabeça). O aluno responde: "se abaixa". Afirmações como: "Pessoal, vocês têm que ter organização. Têm que preencher os espaços da quadra", também estiveram presentes.

Os questionamentos e as inferências do professor em alguns momentos da aula feitos aos alunos sobre problemas que surgem é algo bastante positivo, pois possibilitam para eles pensarem em estratégias para solucioná-los. Cabe destacar que essa estratégia poderia ser mais efetiva, bem como ele poderia ter um pouco mais de "paciência" na resolução de certo problemas que poderiam ser solucionados pelos alunos, mediados pelo professor.

Possibilita-se assim uma reflexão, mas devemos destacar que tal reflexão é diferente da apontada por Soares *et al.* (1992). Não é objetivo do professor B possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a realidade, o que é uma postura diferente da adota pelos autores. Destacam que a Educação Física deve "promover a leitura da realidade, motivo pelo qual o aluno deve defrontar-se com o treinamento e apreendê-lo como um processo científico de

preparação de determinadas atividades da cultura corporal." (Weineck *apud* Soares *et al.*, 1992; p. 69)

A reflexão que ora pontuamos na aula possibilita aos alunos serem autônomos para jogar, para se organizarem. A título de exemplo podemos pontuar espaços de autonomia na aula, nos quais o professor solicita que os próprios alunos contem os pontos marcados nas atividades e ou jogos, bem como quando possibilita, em certos momentos, a resolução de problemas do jogo (esporte), mas não direcionar sua reflexão no sentido mais amplo. Poderíamos dizer que a proposta deste docente se aproxima mais do que se propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's] de Educação Física[18] (1998c).

Um momento da aula merece ser destacado:

> "Certo momento houve um 'conflito': o aluno Jorge executou um toque. Os alunos gritaram: 'não valeu, pois Jorge bateu assim', mostrando como teria sido o erro de Jorge. Joana disse: 'valeu sim'. 'Não valeu', retrucou outro aluno. Jorge então entrou na discussão e disse que realmente havia batido errado. Todos então aceitaram o erro e a bola foi passada para outra equipe." (Anotações Caderno de Campo).

O professor B não interveio nessa discussão, embora a tenha percebido. Sua atuação não se caracteriza em omissão, pois estava atento às ações que se desenrolavam neste momento da aula e, por isso, soube avaliar que sua atuação não se tronou necessária. Aos alunos coube buscar a solução do problema, o que deveria estar presente em todo processo educacional.

Ao identificar que uns alunos estavam participando de forma mais efetiva da aula do que outros, o professor interveio fazendo algumas inferências. "Se alguém ficar só olhando não aprende. Tem de ir atrás da bola[…]. Embora alguém possa, uma vez ou outra, tomar a frente do colega para pegar a bola, isso não pode ser feito toda hora." (Anotações Caderno de Campo)

O último momento da aula foi o jogo de voleibol propriamente dito. A dinâmica inicial deu-se a partir da escolha das equipes. Nesse processo, o professor B escolheu dois alunos para escolher as equipes. Outro aluno disse imediatamente: "não vale tirar só pela amizade".

O que está implícito nesta fala é que se não é a amizade o critério de escolha deve existir outro e esse, seria a qualidade técnica e tática, ou seja, parece que há uma preponderância em escolher as equipes a partir da "necessidade" da vitória, o que acaba

[18] Para maior aprofundamento, ver objetivos gerais para o Ensino Fundamental apresentados pelos PCN's de Educação Física (Brasil, 1998c, p. 63).

reproduzindo um "ideário exigido" pelo "esporte capitalista". Nesse contexto, mais vale vencer do que valorizar a amizade. Os objetivos do esporte suplantam a humanização.

> "A educação esportiva, ao acostumar as pessoas a evoluir dentro de um quadro hierarquizado, inculca as normas de autoridade, de disciplina [...] conduz a aceitar posteriormente, com menor oposição, o marco autoritário sócio-político repressivo." (Laguillaumie *apud* Costa, 1987, p. 46)

O esporte inserido na Educação, dessa maneira, reproduz um olhar pautado no modelo econômico que rege a nossa sociedade. Nas palavras de Costa (1987, p. 49) "A educação reflete os valores da sociedade da qual faz parte, no caso do Brasil, reflete os valores da sociedade capitalista." (Costa, 1987; p. 49)

Para tanto, se constitui uma relação assimétrica de dominação que estabelece entre os indivíduos para assegurar a manutenção e reprodução de uma ordem, através de um capital cultural, o esporte[19] pautado nos ideais capitalistas, como um arbitrário cultural apresentado como universal (Bourdieu, 2010; Bourdieu & Passeron, 2008).

Quanto à formação das equipes, como havia 13 alunos, ficou um deles fora. Este aluno entrou numa segunda partida e, para ele entrar, foi necessário sair outro aluno. Como houve só duas partidas o aluno que entrou e o que saiu só jogaram uma partida. Presume-se que, como o critério de escolha das equipes foi excludente, pois os alunos menos habilidosos, só jogaram uma partida, já os mais habilidosos jogaram duas, justamente aqueles que "necessitam menos" jogam mais. Oficializa-se a primazia dos mais habilidosos sobre os menos habilidosos sobre os menos habilidosos.[20]

Em relação às regras, o professor deixou que os próprios alunos "arbitrassem". No decorrer do jogo, não se percebeu nenhum conflito em se tratando da função atribuída aos alunos de arbitrar, fugindo da lógica da necessidade da existência de alguém externo e com autoridade para permitir a realização do jogo.

Também se percebe que os alunos já demonstram conhecer as posições e as regras, bem como aparentam ter certa autonomia para realizar essa atividade, algo que deve ter sido construído na dinâmica das aulas dadas pelo professor B, mas uma autonomia para a prática do voleibol, talvez para o que apontam os objetivos dos PCN's (1998c) que, de forma geral, associam o processo formativo a competência para prática de atividade corporal e para o domínio dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, mas considerando e

[19] Os autores não tratam nestes textos referenciados, especificamente do esporte, mas o incluímos por considerarmos um capital cultural que, da forma que é constituído na sociedade, representa um ideário dominante mascarado de "universal".

[20] Seria possível outra dinâmica de escolha, na qual, a participação fosse mais equitativa, contudo não é objetivo deste trabalho indicar possibilidades alternativas, por isso nos limitaremos a pontuar somente a necessidade.

respeitando os limites de si e do outro como aspectos necessários, evitando discriminação e tudo o que possa vir a privilegiar grupos ou impedir a realização da atividade corporal para todos.

No nosso entendimento, pressupõe-se a formação de uma autonomia que está mais relacionada à competência para realização das atividades corporais do que para uma formação crítica sobre a realidade. Participar, conhecer, valorizar, respeitar, reconhecer-se, são verbos que estão presentes nos objetivos presentes nos PCN's que se encontram mais relacionados à adequação, a uma estrutura dada do que a possibilidade de interferência nesta sociedade já dada. A escola assim assume a função de adequação. Para a vida, a escola cumpre seu papel de adaptação ou de formação do *habitus* (Bourdieu, 2010).

Momentos da aula são suficientes para demonstrar a formação ou o reforço de disposições culturais. A limitada participação de alguns alunos em virtude de disporem de menos disposições para a prática do voleibol é um elemento presente na aula. No decorrer do jogo, algumas meninas ficaram muito estáticas e pouco participaram, não tendo uma atuação ativa, mesmo quando são indagadas pelo professor: "Não vão atrás de pegar a bola?" Dada a passividade, os mais habilidosos acabam se antecipando, "tomando" a bola delas. A ação de tomar a frente do colega pode ser considerada uma ênfase na busca pela vitória, embora este aspecto, nessa turma, não se mostre como algo predominante, não poderia se deixar de considerar como uma ação que se reproduz, de certa forma, os valores presentes na sociedade capitalista.

Tal aspecto pode ser bem visível quando "Num certo momento, Joana gritou alto e irritada com Marcos: 'vai Marco, reclamando porque ele não pegou a bola. Parece que se constrói uma hierarquia. Joana reclamou de Marcos, mas foi reclamada por outros alunos que sabem mais que ela". (Aula do Professor B – Caderno de Campo) Maiores disposições culturais para prática do voleibol acabam dando autoridade simbólica para se considerar e ser considerado superior aos que tem menos. Em uma sociedade em que:

> "[...] as diferenças e assimetrias são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relações de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao Estado, atravessa instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais). Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais." (Guimarães, 2007, p. 159)

A aula terminou sem uma conversa no final, a qual consistiu apenas na informação do professor B sobre o horário da próxima aula.

Da aula em relevo, poderíamos dizer que todas as atividades foram propostas pelo professor B. Tanto os conhecimentos tratados como as estratégias realizadas já estavam previamente definidas, havendo reduzido espaço para construção coletiva. Deixou claro ainda que o foco da aula foi a iniciação ao voleibol e que haveria uma organização lógica, partindo dos elementos mais simples para os mais complexos. Ressaltou novamente que essa aula era direcionada às aprendizagens relativas ao "aprender voleibol". Podemos inferir, contudo, que nessa aula há uma mudança de perspectiva em relação às aulas anteriormente apresentadas, pois a co-educação[21] encontra-se presente; o jogo apresenta-se como elemento importante, embora não exclusivo; há nos alunos, embora em momentos restritos, um poder decisório; as menina são colocadas em nível de igualdade na atividade.

É possível pontuar um "avanço" na formação da identidade pessoal, onde o eu para si ganha espaço, contudo, não se pode dizer ainda que esse avanço representaria a formação de uma "identidade emancipada" (Nunes & Rúbio, 2008), pois a reflexão que é possibilitada se dá a partir de um único conhecimento, o esporte e sobre como ele apreenderia lidar com esse conteúdo e com problemáticas que porventura pudessem surgir, como questões referentes aos limites do outro. Não se estabelece relação sobre o conhecimento tratado na aula e realidade, o que reduz bastante as possibilidades reflexão do aluno.

Observou-se também a aula realizada em sala pelo professor B. Esta foi realizada com a turma do 9º ano. Essa turma era composta por 20 alunos, sendo 8 (oito) do sexo masculino e 12 (doze) do feminino. O grupo mostrava-se bem quieto e a conversa que existia era bem comedida e num tom baixo.

O professor iniciou entregando os trabalhos corrigidos, os quais foram feitos em outra aula. Em seguida, disse que neste semestre pretendia trabalhar vídeos de lutas, a realização de uma roda de capoeira e uma apresentação de karatê, contudo afirmou que não seria possível em virtude de faltarem poucas aulas para o término do semestre. Continuando a aula entregou um texto e disse para os alunos não amassarem, riscarem ou rasurarem, visto que irá utilizá-lo nas outras turmas.

A proposição inicial do professor mostrava-se bastante interessante, pois se constituiria numa possibilidade de "fugir" da perspectiva de ensino tradicional tão presente na escola, em que a aula expositiva tem lugar especial.

A aula expositiva, segundo Haydt (1997) é um dos procedimentos de ensino mais antigos e tradicionais, bem como é o mais difundido na escola. O autor apresenta que a aula

[21] Aula em que meninos e meninas participam juntos.

expositiva pode assumir duas posições didáticas: a exposição dogmática e a aberta ou dialogada, sendo que:

> "Na exposição dogmática o professor assume uma posição dominante enquanto o aluno se mantém passivo e receptivo. Por outro lado, na exposição aberta ou dialogada, o professor dialoga com a classe, ouvindo o que o aluno tem a dizer, fazendo perguntas e respondendo às dúvidas dos alunos." (Haydt, 1997, pp. 154-155)

O que nos parece é que quando se tem que optar por procedimentos de ensino, o professor acaba por eleger aqueles em que se assume como sujeito do processo ensino-aprendizagem, cabendo ao aluno à passividade. Os procedimentos ativos constituem-se "novidades" aos profissionais de educação, não no sentido de que sejam novos, mas porque são procedimentos que poucos são utilizados e por isso, não há familiaridade.

Ao optar pelo trivial, na maioria das vezes, opta-se pela passividade do aluno, reduzindo suas possibilidades de atuação. O aluno se sujeita àquilo que a ele é proposto enquanto reprodutor de tarefas ou ações, conduzindo a formação de uma identidade passiva. Ora, poder-se-ia questionar se a passividade poderia ser configurada como uma forma identitária. A resposta nos parece clara. As aprendizagens escolares são materializadas na escola e para além dela, portanto a passividade constituída na escola pode se apresentar como uma identidade que iguala os indivíduos pela semelhança materializada na passividade. A diferença seriam as identidades ativas, aquelas que atuam autonomamente, pensam, questionam, refletem. As identidades passivas e ativas se constituem assim como "determinantes" no processo de inserção social, identidades que se excluem, se classificam e se hierarquizam. A identidade dessa forma se constitui como forma de estratificação, conforme pontua Bauman:

> "Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem o direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que deles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais se conseguem se livrar. Identidades que se estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam..." (Bauman, 2005, p. 44)

A opção do professor, em virtude da falta de tempo, em não abordar os vídeos e as práticas da capoeira e do karatê como estratégias de ensino mais ativas, nos parece um prejuízo significativo, pois a associação entre os conhecimentos e a realidade nos parece algo essencial. A análise crítica dos vídeos, as vivências e os conhecimentos sobre a capoeira e o

karatê, através de diálogo e ou entrevista, poderia se instituir como um ambiente de aprendizagem significativo para o aluno e uma forma de manifestação como sujeito ativo, permitindo, portanto a formação do que Dubar (2006) chamaria de identidade reflexiva e Nunes e Rúbio (2008) de identidade emancipada.

Voltando a aula, não pudemos dizer que a tarefa proposta se configurou como uma atividade em que o aluno é passivo nesse processo, e que tenderia à formação de uma identidade para o outro, para a ação do aluno sobre o conhecimento não seria uma ação de um sujeito sobre o conhecimento, portanto a relação professor aluno possibilitou esse espaço para reflexão e atuação consciente, embora um resultado mais efetivo desse processo só pudesse ser verificado na discussão a ser realizada sobre o tema em questão. O professor B utilizou um texto entregue aos alunos que tratava em linhas gerais, do depoimento de uma atleta sobre a associação que as pessoas fazem sobre a violência e as lutas. Escreveu também um questionário e pediu para que os alunos respondessem em duplas. A discussão, segundo o professor B, ficaria para a próxima aula.

O docente enfatizou a necessidade de que todos respondessem. Que o fizessem sem receio, reforçando isso pontuou "...às vezes você acha que é... 'besteira', mas façam... não tenham medo de estar escrevendo 'besteira'" (Professor B – Caderno de Campo).

Em seguida, explicou que as questões que compunham o questionário não estavam expressas de forma direta no texto. "Não é uma questão de transcrição. Não acha no texto. O texto serve de base para as respostas de vocês". Disse também que:

> "Quando você pede a opinião... é o que você acha sobre aquilo ou aquilo ali... não importa se está certo ou não. Tem que discutir, chegar a um consenso ou não. Se forem diferentes põe os pontos de vistas diferentes" (Professor B – Caderno de Campo)

Os alunos em duplas foram respondendo as questões, contudo, o que se percebeu é que em parte significativa das duplas não houve trabalho em grupo. Observamos que, as respostas eram dadas normalmente por um só aluno. Tal afirmação se deu em virtude de observarmos que praticamente não havia diálogo entre os alunos para pensar a resposta às questões, bem como em falas do tipo: "Vamos responder. Você dá sua resposta e eu dou a minha".

A aula terminou e o professor B pediu para que quem não tivesse terminado entregasse o trabalho na sala dos professores.

5.1.4. Aulas do professor C - PC (Escola Beta)

Outras aulas observadas foram as do professor C, que as ministra na Escola Beta, as quais são realizadas tanto na quadra quanto em sala de aula, em momentos diferentes e com objetivos a nosso ver também diferentes. Nas aulas na quadra também há uma distinção, pois há aulas denominadas de "participação" e de "treinamento para competição", também com fins distintos.

> "Aula realizada na quadra da escola na turma que o professor chama de 'participação', segundo o professor, tem como foco a participação dos alunos e não a competição. Nesta, jogam aqueles que não tem ou não tem condições ainda de participar das equipes que representam a escola nos jogos." (Aula do Professor C – Caderno de Campo)

Ambas as aulas eram realizadas em horário diferente daquele em que o aluno é regularmente matriculado. A aula de "participação" iniciava às 16h00min e tinha a duração de 50 minutos. Já as aulas de "treinamento" começavam logo após a aula de "participação" durava até as 18h00min.

A quantidade de alunos que participaram da aula denominada de participação foram 20, todos do sexo masculino. Essas aulas não são respectivamente destinadas especificamente para cada turma em que o professor é regente de sala. Na verdade, não há uma organização por turma/série, mas sim em modalidades e que há agrupamento de diversos alunos das turmas do professor C. Segundo o ele, as modalidades trabalhadas são futsal e basquetebol, mas a modalidade que predomina é o futsal. Dessa maneira, os alunos participam das modalidades nas categorias existentes[22]: o "tripa fina", que atenderia aos alunos que estão iniciando; o "tapa buraco", onde estariam os alunos que já subiram um degrau e poderiam, em caso de necessidade, completar o grupo posterior o "espalha brasa", que seria composto pelos alunos que estariam próximos de se ajustar tecnicamente às habilidades necessárias para jogar, faltando somente adquirir uma formação tática para poder compor as equipes da escola.

Cabe destacar que todas as aulas realizadas pelo professor C neste horário diferenciado, têm apenas um público, o masculino. Neste caso não há uma restrição da participação na aula nem a imposição da dominação masculina nesse espaço, pois a exclusão já está normatizada. Nega-se o direito a prática da Educação Física pelas meninas, algo que é ratificado pelo professor e sem questionamento aparente da direção da escola.

O que nos parece é que ainda há muito a trilhar; embora os movimentos feministas e grupos sociais lutem para a igualdade entre os gêneros, a dominação masculina está

[22] Essas categorias foram criadas pelo professor B e já se tornou familiar, tanto para professor como para alunos.

impregnada em nossa cultura, conforme é apontado por Daólio (*apud* Santos *et al.*) ao afirmar que "Evidentemente estamos diante de uma questão muito maior do que a mera ocorrência nas aulas de educação física." (Daólio *apud* Santos *et al.*, 2007)

Segundo Silva, o feminismo tem apontado que a organização do poder da sociedade não está balizada somente pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. "De acordo com essa teorização feminina, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros se apropriando de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade [...]" (Silva, 2007; pp. 91-92), inclusive aqueles que se referem aos conhecimentos relativos à Educação Física.

Dessa maneira, o efeito que é causado se materializa de duas formas: a negação de conhecer e vivenciar as práticas da Educação Físicas e dos benefícios que possam-lhes proporcionar, bem como no reforço de uma identidade feminina submissa à masculina.

De forma geral, a aula nomeadamente pelo C de "participação", consistiu na realização de um aquecimento e do "jogar futsal". Quanto ao arranjo dessa aula é necessário esclarece que:

> "O professor inicia a aula organizando a formação dos alunos, em duas fileiras e, em seguida fala sobre o aquecimento e de sua importância. O aquecimento é feito quando os alunos mudam da formação fileira para coluna (um aluno atrás do outro) com uma corrida lenta, sendo que cada coluna realiza um percurso cíclico indo de uma quadra a outra. Nesta corrida são realizados movimentos para os membros inferiores (adução e abdução de pernas) semelhantes aos usados nas equipes de futebol." (Aula do Professor C – Caderno de Campo)

A organização dos alunos em fila realizando a mesma atividade de maneira uníssona caracteriza-se como uma forma "adequada" para o controle dos alunos durante a aula, contudo tais aprendizagens não se limitam ao espaço escolar, mas se refletiriam nas ações dos alunos em sua vida. De forma geral, poderíamos dizer que os alunos aprenderem a ser controlados.

Foucault (2000) aponta que uma das formas de controle consiste na elaboração temporal do ato e exemplifica através da marcha por fila de um batalhão no século XVIII, a qual era realizada de forma meticulosamente detalhada. Na fala do autor, é imposto um conjunto de obrigações nos gestos e movimentos de maneira a ajustar o corpo aos imperativos temporais (Foucault, 2000). Dessa forma, o que é definido por essa ordenação, segundo Foucault, não é:

> "[...] um horário – um quadro geral para uma atividade; é mais que um ritmo coletivo e obrigatório imposto do exterior; é um 'programa'; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases. [...] O

> tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder." (Foucault, 2000, p. 129)

Desta forma, ainda aponta que o controle disciplinar não se dá apenas ao se impor uma série de gestos definidos, mas também estabelecer uma relação entre o gesto e uma atitude global, de maneira que durante a realização das atividades este não fique ocioso ou inútil, assim, a repetição dos gestos conduziria a um corpo disciplinado e este, seria a base para garantia de um gesto eficiente (Foucault, 2000).

Consideradas as diferenças e intensidades entre a marcha dos soldados e as práticas da Educação Física, iguais para todos e com ênfase na repetição dos gestos técnicos o resultado parece ser o mesmo.

Para Foucault (1992) sejam soldados, loucos, prisioneiros, crianças, todos estão inseridos numa categoria de trabalho, mas sempre especificando para eles como deveria realizar. A realização do trabalho teria um valor, sobretudo disciplinar. Nesse sentido, para o autor o trabalho teria uma função tripla: que seria a função produtiva, a simbólica[23] e a de adestramento.

A escola então teria essa tripla função. Freire faz uma dura crítica ao sistema escolar ao afirma que:

> "[...] assim como os nazistas o sabiam, o sistema escolar também sabe. O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário as idéias não podem ser controladas. (...) Quem tem o controle do corpo tem o controle das ideias e dos sentimentos. (...) Se a Educação Física não sabe, o poder sabe, e muito bem, como educar a motricidade das crianças, como educar-lhes o caráter e as idéias. O corpo imita o poder em seus contornos mais sutis. O corpo acaba por ser como o poder: imóvel, conservador, rígido, tenso, asséptico e frio. Como seriam as idéias num caso assim?" (Freire, 1999b, pp. 114-115)

Segundo o autor, "para o poder, é fundamental que os indivíduos possam ser controlados. Mas os homens não podem ser controlados como indivíduos. Daí o deslocamento das individualidades para as sociedades [...]." (Freire, 1999b; pp. 113-114) Nas palavras do autor parece haver uma intenção de objetivação das subjetividades do homem, o que facilitaria o seu controle.

Há assim uma ação silenciosa e sorrateira que vai paulatinamente minando a individualidade dos indivíduos. Silenciosa e sorrateira porque não aparece como algo que possa ser prejudicial ao processo formativo e é "pintado" como algo natural, participando

[23] A função simbólica refere-se à transmissão de valores, normas e interditos ou proibições da cultura.

ativamente do processo formativo/deformativo daqueles que pouco têm como o que fazer, pois "concordam" com os atos daqueles que os "dominam".

Segundo Perrot:

> "[...] os sistemas de micro-poder não se instauram imediatamente. Esse tipo de vigilância e de enquadramento desenvolveu-se primeiro nos setores mecanizados que utilizavam mulheres ou crianças, portanto pessoas habituadas a obedecer: a mulher a seu marido, a criança à sua família." (Perrot, 1992, p. 225)

Assim, a escola torna-se o local adequado para estruturação das ações formativas sobre as crianças, mais sujeitas à atuação microfísica do poder e propensas a se tornarem cada vez mais mansas.

Em continuidade da aula, os procedimentos foram direcionados para organização do jogo de futsal, o que caracteriza a aula por apresentar tão-somente dois momentos – o aquecimento e o jogo de futsal.

> "Após o término do aquecimento passou imediatamente para jogo de futsal. A escolha das equipes nesta organização é feita pelos goleiros. Nesse momento um dos alunos foi escolhido para uma equipe e não aceitou. Este reclamou dizendo que não queria fazer parte desta equipe. O professor mandou o aluno sair imediatamente, que saiu reclamando. O professor disse para mim que este aluno era um aluno problemático. A aula se limitou ao jogar futsal." (Aula do Professor C – Caderno de Campo)

A organização dada nesta aula e dos fatos ocorridos nela permite a análise de alguns aspectos, como a questão do autoritarismo e o conhecimento abordado na aula. Quanto ao primeiro aspecto, podemos perceber que, na existência do conflito, o professor atua imediatamente para resolvê-lo, impondo sua "autoridade" e justificando sua ação em virtude do comportamento indisciplinar do aluno que seria recorrente.

Temos claro que o professor em sala é autoridade e, em momento algum, sua autoridade deve ser posta abaixo. Autoridade no sentido dado por Silva (*apud* em Guimarães, 2007, p. 165), que considera a "capacidade, inata ou adquirida, manifesta por um indivíduo ou grupo e expressa em símbolos, de exercer ascendência sobre outros indivíduos ou grupos que a aceitam voluntariamente".

Entretanto, mesmo sabendo que há dificuldade de estabelecer limites entre a autoridade e o autoritarismo, é possível inferir que quando as ações pautam na sujeição, ordenamento, sem espaço para discussão, a ação tende a ser autoritária. Segundo Guimarães o autoritarismo materializa-se:

> "Quando os referenciais adotados se estruturam a partir da consulta, da negociação, da reciprocidade e da cooperação, sua expressão tende a ser democrática. Mas

> quando sua base está assentada na sujeição irrestrita, inculcação, subserviência em qualquer tipo de ordenamento, domesticação corporal, o conceito de autoridade apenas esconde a prática autoritária." (Guimarães, 2007, pp. 164-165)

O poder do professor é inclusive autorizado pelos pais, em sua maioria, a cumprir de forma rígida o seu dever, podendo inclusive utilizar sanções, as quais são aceitas como algo necessário para o desenvolvimento interior do aluno. O problema se exprime quando esse comportamento é levado ao extremo, podendo conduzir ao conformismo social, à medida que incorpora a sujeição à ordem social como algo natural (Guimarães, 2007).

Dessa maneira, a ação pedagógica produz um *habitus*, que é o "produto da interiorização dos princípios de uma cultura capaz de permanecer interiorizada nos destinatários da ação pedagógica após esta ter cessado." (Guimarães, 2007; pp. 168-169)

A nosso ver, a postura de (PC) poderia dar-se a partir da negociação, apresentando a realidade e o conflito que se constituiu naquele momento, estabelecendo o diálogo entre todos aqueles presentes na aula, como sujeitos efetivamente inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Porém, a ausência dessa atitude do professor constrói ou reforça um comportamento estereotipado ao aluno ao se adequar, inquestionavelmente, às normas definidas e a serem seguidas, sendo que a quebra, como já apontado, pode conduzir a punições. Para garantir a ordem, o professor está constantemente recorrendo ao discurso da disciplina, no qual aponta que "só joga quem tiver disciplina", deixando claro para todos que a disciplina é condição para participação na aula.

> "Comportamentos autoritários calcados em excesso de ordens e proibições levam a uma supervalorização da obediência. Por isso a obediência é reconhecida como uma virtude na execução das tarefas por parte dos alunos. E se o aluno deixar de fazer o que o 'mestre' mandou? Uma ameaça punitiva pode tornar-se mais poderosa do que uma situação instituída." (Guimarães, 2007, pp. 170-171)

A situação de ameaça iminente e constante se torna, na aula, uma espécie de "violência simbólica" (Bourdieu, 2010; Bourdieu & Passeron, 2008), impedindo a confrontação, pois, conforme afirma Guimarães, a qual pode se dá em virtude do "medo das consequências e autopreservação, insegurança e dificuldade de enfrentamento, conformismo com predisposição à subserviência e ao controle." (Guimarães, 2007; p. 172)

O outro aspecto que pontuamos foi o conhecimento tratado na aula, o qual se materializa, tão-somente, no esporte e, em especial, num esporte – o futsal. Além do mais, o jogo de futsal tal qual foi realizado na aula, pelo foi percebido, apresenta-se conforme aponta Soares *et al.* (1992), como o esporte na escola, pois os alunos jogam fielmente as regras do

jogo. Não há nenhuma adequação para garantir uma maior participação, por exemplo, das meninas, literalmente excluídas. Não havia discussão ou reflexão. Na aula predomina significativamente os conhecimentos procedimentais (Brasil, 1998c). Os conteúdos conceituais se limitam a aprendizagem de regras, de conhecimentos relativos a técnica e a tática dos esportes. Já os conteúdos atitudinais não são tratados diretamente, embora se apresentem enquanto "currículo oculto". (Apple, 2006; Silva, 2007)

Cabe destacar que o professor está sempre associando a prática do esporte na escola à formação do caráter. Não temos o mesmo entendimento, principalmente da forma com que a aula é realizada, a não ser que o entendimento do professor C ao pensar sobre o caráter esteja relacionado à disciplinarização, no sentido de seguir pontualmente aquilo que é pedido, o que a nosso ver é outro equívoco.

É míope também reduzir a Educação Física ao trato de um único conhecimento, o esporte e, dentro do universo de esporte, reduzi-lo a um único esporte, o futsal. Poderíamos nos questionar se a aprendizagem de um único esporte e, além do mais, sem relacioná-lo com aspectos sociais, culturais e políticos, por exemplo, seria suficiente para aprender o objeto na totalidade?

Morin (2007) questiona todo conhecimento partimentalizado, enfatizando que a fragmentação e ou a ênfase num ou noutro conhecimento faz perder a ideia de totalidade. Fundamenta-se em Pascal quando pontua que:

> "[...] todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes." (Pascal *apud* Morin, 2007, p. 37)

Assim, no trato do conhecimento não se deve pensar o objeto de forma isolada, mas através dos contextos em que estão inseridos. "O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido." (Morin, 2007; p. 36)

Outro aspecto a ressaltar da aula é que o aluno que outrora havia sido excluído foi reinserido pelo professor, o que mostra que se havia o interesse de mantê-lo na atividade, a solução poderia ter sido conseguida mediada pelo professor e através da dialogicidade no momento em que a problemática surgiu, o que daria um caráter democrático e não se construiria o poder decisório único e exclusivamente ao professor que "perdoou" o aluno e consentiu seu retorno à aula.

Acreditamos que o professor não aja consciente de sua ação, não tendo interesse de tornar os alunos submissos, adaptados a realidade, inclusive seu discurso é que suas aulas possibilitam uma formação mais humana, embora suas ações, em certa medida não direcionem para formação do sujeito autônomo. O que se conclui é que a forma que o professor encontra para controlar a turma é construída pelo argumento da força e pela violência simbólica e, pelo que se percebe, ele não considera sua ação problemática, mas encontra respaldo em suas ações justificando que através da Educação Física, do esporte e da musicalidade[24] tem conseguido, juntamente com outros colegas de trabalho e de outras disciplinas, também preocupados com essa formação, "mudar" a realidade da escola, que anteriormente era depredada. Hoje, segundo o professor C, os alunos "cuidam da escola".

Uma característica bem marcante é que o professor C está sempre enaltecendo os alunos, os colegas de trabalho e a escola, algo a nosso ver muito positivo. Percebeu-se também que ele tinha uma afinidade significativa com os discentes, o que parece contraditório com a postura às vezes autoritária, contudo, como os alunos gostam da prática esportiva e o professor a realiza, bem como possibilita a participação destes em competições, tanto externas quanto internas, associados ao frequente enaltecimento dos alunos e um jeito às vezes brincalhão, o faz ser bem aceito pelos alunos.

Em seguida procedeu-se a aula da turma que PC denomina de treinamento para competição. A aula é realizada num horário diferente daquele em que o aluno é regularmente matriculado. A quantidade de alunos que participou dessa aula foram 15, todos do sexo masculino, o que ratifica a exclusão do sexo feminino em suas aulas.

Aqui merece um destaque, a organização das aulas, já que a primeira aula (de participação) tem como um dos objetivos a preparação dos alunos para que nos próximos anos venham a fazer parte das turmas de treinamento, lógico que apenas para aqueles que conseguirem avançar, ou seja, para aqueles que consigam melhorar sua atuação como "atletas" se enquadrando no padrão necessário para participar nesta equipe.

Percebe-se aqui que parte do processo educativo, se podemos chamar assim, tem como fim a participação dos alunos em jogos escolares e, para garantir o melhor êxito, a seleção dos melhores parece algo necessário. Assim, reproduz-se o ideário de competitividade e exclusão que é característica do sistema capitalista. Conforme é apontado por Laguillaumie (*apud* Costa) "A educação esportiva, ao acostumar as pessoas a evoluir dentro de um quadro

[24] O professor é músico regional e utilizar eventualmente a musicalidade em suas aulas, mas apenas nas aulas em sala de aula, o que a nosso ver parece um aspecto muito positivo, contudo não analisaremos este aspecto, a não ser no momento que estiver sendo inserido na aula.

hierarquizado, inculca as normas de autoridade, da disciplina [...] conduz a aceitar posteriormente, com menor oposição, o marco autoritário sócio-político repressivo." (Laguillaumie *apud* Costa, 1987; p. 46) Assim, reforça Costa (1987) que a ideologia dominante esporte, inserida na escola, está inextrincavelmente "carregada" da ideologia burguesa.

O professor iniciou a aula conversando com a turma. Nessa, chamou um aluno e explicou que ele estava retornando, pois havia saído da equipe. Afirmou que tinha sido perdoado, embora não tenho dito o que o aluno fez para ser perdoado e reintegrado à equipe, mas parecia ser algo relacionado à indisciplina. O interessante é que o professor falava com gosto dessa volta, pois para ele era algo muito positivo. Poderíamos dizer que há um desejo efetivo por parte do professor que suas aulas possibilitem uma formação para a vida, pois se preocupa com os alunos e está costumeiramente elevando, como já apontado, a autoestima dos alunos e da escola.

Contudo, os procedimentos que utiliza não são os mais adequados, se enaltece o valor e a importância que o aluno tem, ao mesmo tempo não dá oportunidade para emancipação do aluno, pois este está imerso numa série de regras a serem seguidas, como aquele que faz, e não como aquele que pensa no que faz e pode fazer diferente. Há uma autonomia sempre vigiada. Assim, nos procedimentos do professor permite-se que os alunos façam as coisas e sejam responsáveis e cumpridores dos seus deveres e responsabilidades, mas eles estão sempre subordinados à ordem do professor.

Essa formação de aproxima bastante do ideal de busca de identidades lutadoras e vencedoras pontuado por Nunes e Rúbio (2008), projetadas para a eficiência, mas também obedientes e capazes de cumprir suas responsabilidades com empenho e dedicação. Partindo do princípio de que há identidades vencedoras, que se constituiriam em identidades para os outros, a serviço de uma organização social. Nessas identidades, a ordeira e pacífica também se inscreve e, talvez seja esta a mais importante para ordem econômica hegemônica.

Um aspecto bem presente na aula são as questões de disciplina. A disciplina torna-se elemento essencial para manutenção da ordem em suas aulas, utilizando inclusive o argumento da disciplina como necessária para o "bom" andamento das aulas, fato este que é constantemente lembrado em suas aulas, tanto na quadra como em sala.

Há dessa maneira um poder simbólico que vai atuando paulatinamente na construção das consciências dos alunos. Nessa perspectiva, Guimarães afirma que:

> "O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social). Os sistemas simbólicos, enquanto sistemas estruturantes e estruturados de comunicação e de conhecimentos, cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço que os fundamenta. Sendo assim, é possível ver que o poder está, praticamente, em toda parte do mundo social: construindo realidades, formando consciências e, por isso mesmo, sendo objeto de disputa, na medida em que quem possui o poder pode controlar consciências." (Guimarães, 2007, p. 161)

A formação da consciência é um aspecto chave para o êxito desse processo formativo, pois a formação desta garante a cumplicidade, de maneira que se percebam as ações realizadas como algo natural, como uma realidade dada e não como uma construção. Para Bourdieu (*apud* Guimarães), "o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes são sujeitos ou mesmo o exercem." (Bourdieu *apud* Guimarães, 2007; pp. 161-162) Guimarães ainda destaca que:

> "…alunos e professores partilham representações e sentidos que se entrelaçam aos vários símbolos e sinais produzidos pela cultura, reproduzindo no cotidiano escolar, por meio de rituais e processos simbólicos, a legitimação da ordem estabelecida. Na maioria das vezes esse processo é inconsciente, devido a ênfase nos procedimentos autoritários de ensino e avaliação e a um relativo desprestígio dos processos criativos e cooperativos." (Guimarães, 2007, pp. 161-162)

Em seguida, aula continuou com um aquecimento, o qual foi realizado de forma tradicional – corrida em coluna, apresentando as mesmas características da aula de participação. O próximo passo da aula foi a realização de atividades para melhoria dos aspectos técnicos. A ênfase foi no passe, no domínio e na condução da bola, destacando a necessidade da precisão do passe e que este seja feito de forma forte para evitar que o mesmo seja interceptado.

No ensino da técnica pudemos perceber a ênfase nos procedimentos tradicionais de ensino, balizados na repetição rotineira de tarefas dadas pelo professor, o qual tem a sapiência necessária para prescrever a intensidade e o volume das atividades prescritas, conforme aponta Mizukami "as decisões são feitas longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando." (Mizukami, 1986, p. 14)

Como consequência desta prática, Mizukami afirma que uma aprendizagem fundada na aquisição de informação e demonstrações transmitidas, nós acrescentaríamos, na repetição mecânica de gestos técnicos ou táticos, propicia a formação de:

> "[...] reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas

> em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que "aprendeu" apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam." (Mizukami, 1986, pp. 13-14)

Nessa perspectiva, "Ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe." (Mizukami, 1986; p. 14) Na Educação Física, na escola do professor C, a classe se torna um espaço com alunos de diferentes classes, formando as turmas de treinamento, classificados por nível de habilidade. Os procedimentos também pouco variam nas turmas de treinamento e, o que define essa variação, é o nível de habilidade de cada turma.

As características assim se assemelham ao trato metodológico mostrado por Mizukami (1986), quando enfatiza que no ensino tradicional as tarefas para serem realizadas são feitas quase sempre padronizadas e, para tanto, torna-se necessário que haja uma rotina a ser seguida a fim de se conseguir a fixação das aprendizagens. No caso da Educação Física, da aprendizagem das habilidades técnicas e táticas.

Freire (1992), no livro Extensão ou Comunicação faz uma crítica a esse tipo de ensino. Para o autor, "conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível que se dê, não é um ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe impõe." (Freire, 1992; p. 27)

Em continuidade a análise da aula, pudemos perceber que:

> "O professor ficava às vezes orientando como o passe deveria ser feito, fazendo as devidas correções. Cabe destacar também que o professor B, eventualmente falava da qualidade do seu time e do que ele (o time) representava para escola. Enfatizava que o desempenho dos alunos nos jogos era motivador para valorização que os alunos agora tinham da escola. Que a Educação Física ajudou sobremaneira na valorização do nome da Escola Beta." (Aula do Professor C – Caderno de Campo)

Em seguida foi feito um jogo coletivo, o qual foi o professor quem formou as equipes, ficando o restante no banco de reserva. No decorrer do jogo, o professor foi fazendo as substituições, bem como as orientações táticas. Os alunos pareciam já conhecerem bem o direcionamento das aulas, cumprindo prontamente o que era solicitado. A turma demonstrava também um desempenho satisfatório às atividades, em se tratando da realização pura e simples das tarefas - conhecimento procedimental.

A escolha das equipes e a definição de quem ficaria no banco de reserva, conduz a percepção da diferença em relação à aula de participação, pois a ênfase nos resultados é maior. Assim, o professor assume seu poder de forma mais nítida e a função de professor se

aproxima mais da de treinador, escolhendo quem vai compor as equipes e fazendo as devidas orientações táticas e técnicas.

Não houve na aula momento para reflexão. Os alunos se limitavam a jogar futsal dentro das regras normatizadas e seguindo as orientações do professor. Cabe destacar que o objetivo da aula estava claro – o treinamento para representar a escola nos jogos. Também parece nítido que o professor associa esta prática à formação plena dos indivíduos, o que a nosso ver se constitui numa ideia errônea.

De tudo isso, o que importa menos é aprender esporte, mas a lógica em que o ensino do esporte ou de qualquer outro conhecimento; de que há uma instituição maior que define a organização do esporte, consequentemente, o que fazer nas aulas de Educação Física; de que os alunos devem ser classificados por resultados ou empenho, pela meritocracia, o que define hierarquicamente a separação por papéis e funções. É essa lógica que deve ser aprendida, pois reproduz a lógica do que mundo em que vivemos.

O professor C também realiza aulas no horário em que os alunos são regularmente matriculados, aulas essas são comumente denominadas de teóricas. A característica dessas aulas é que são dadas em cada série ou turma e a participação é para todos os alunos, independente do gênero.

Nessa tipologia de aula observamos a turma do 6º ano 2. Nos dirigimos junto com o professor para a sala. Lá chegando, alguns alunos da turma estavam brincando e continuaram mesmo com a presença do professor que disse: "Tenham um mínimo de consideração", insinuando a necessidade de a turma manter-se comportada. Em seguida, se reportando a mim, mas falando para que toda turma escutasse, enfatizou que a "turma era maravilhosa. Uma turma que tem o Antonio[25] é maravilhosa". Reportamos aqui mais uma vez a exaltação da autoestima dos alunos, algo que esteve presente em todas as aulas do professor C.

Um aluno pergunta ao professor se terá prova, o que é confirmado pelo professor, que aproveitou para explicar como será constituído o processo avaliativo do bimestre, que se compõe da frequência às aulas, da realização de trabalhos e da prova. Informou também que a avaliação nesta aula abordará os males da coluna vertebral e a natação.

O professor C perguntou também aos alunos se eles queriam fazer a prova individual. A resposta foi unânime: "não!" João disse imediatamente – "está aqui meu par". Outro aluno perguntou: "só um copia não é professor?". O professor respondeu afirmativamente.

[25] Os nomes dos alunos apresentados neste trabalho são fictícios.

Pelas falas apresentadas na conversa entre professor e aluno dois aspectos podem ser percebidos: O primeiro diz respeito ao clima amistoso que ora existiu na aula, o que se apresenta de forma semelhando ao realizado nas aulas de "participação" e de "treinamento". A valorização da turma, pontuado outrora pelo professor, torna-se um elemento afetivo de proximidade em professor e alunos.

Segundo Shigunov e Pereira (1993), o desenvolvimento do domínio afetivo se dá à medida que o indivíduo consegue se adaptar as novas condições de vida, a partir do desenvolvimento do padrão de ajustamento psicossocial, o qual tem dependência significativa com o domínio cognitivo, mas principalmente com a forma com que estas aprendizagens cognitivas ocorrem.

Desta forma, o processo ensino-aprendizagem pode ser facilitador ou dificultador desse desenvolvimento e as relações estabelecidas entre professor/aluno – aluno-aluno têm importância ímpar.

Shigunov e Pereira (1993) nos ajudam a pensar o domínio afetivo e a aprendizagem, quando apontam que as características afetivas estão relacionadas a um complexo interligado de interesses, atitudes e autoconceitos que podem demandar um esforço para atingi-los. Destarte, a atitude do professor como mobilizador de interesses, a partir de atitudes e gerando também atitudes se constitui num elemento importante no desenvolvimento afetivo do aluno e, consequentemente e ao mesmo tempo, no melhor relacionamento entre os envolvidos no ato de educar.

As questões abordadas na prova foram:

> "Quando a nossa coluna é sobrecarregada com a má postura? Quais tipos de problemas podem ser apresentados?
> Cite alguns sinais que podemos suspeitar da anormalidade da coluna vertebral?
> O que é natação?
> Como era a natação na Grécia antiga?
> Qual a importância da natação em Roma?
> Diga os estilos de natação praticados atualmente." (Caderno de campo – Professor C)

Podemos inferir que as perguntas que ora constituem a avaliação não possibilitam uma reflexão mais acurada. Para responder as questões, basta a memorização, o que a nosso ver é um aspecto bastante limitante.

Não estabelece também uma relação entre os dois conhecimentos, mais pontualmente, a natação enquanto possibilidade de profilaxia e tratamento dos problemas relacionados à coluna vertebral.

Haydt (1997) distingue a materialização da avaliação em 03 (três) formas, nomeadamente testar, medir e avaliar. Testar teria relação com a verificação dos desempenhos através de situações previamente organizadas, normalmente organizadas em teste; medir consistiria na descrição de um fenômeno do ponto de vista quantitativo; e avaliar seria a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos para se obter um julgamento de valor, tendo por base critérios e padrões. A autora pontua que os termos não são sinônimos, embora os seus significados se justaponham e possam se complementar.

Não podemos nessa análise dizer como o professor utilizará as informações colhidas na avaliação, visto que é um trato para além deste momento e que deve servir para todo o processo ensino- aprendizagem. Embora não seria equívoco destacar que se aproxime muito mais aos processos de memorização, consequentemente a testar e a medir.

De qualquer forma, o que pode ser verificado no tipo de avaliação observada é que tem-se firmado na reprodução de informações absorvidas, embora não se possa absolutizar. Absorver informações a nosso ver, não se constitui em conhecimento, pois o conhecimento se sustenta no trato com a informação. Assim, o aluno ao receber a informação, interpretaria, analisaria e constituiria um juízo de valor sobre sua importância e aplicabilidade, podendo ser considerado como relevante ou não para si. A partir de esse pensar, concordamos com freire quando afirma que "ensinar não é *transferir conhecimento,* mas criar possibilidades para sua produção ou construção." (Freire, 2002; p. 25)

Enquanto copiava a avaliação, o professor falava de um torneio que seria realizado na escola. Um dos alunos olhava com tamanha atenção que parecia "encantado", o que pode conduzir a percebermos o tamanho do poder da prática esportiva nos indivíduos.

A prática esportiva na escola era um assunto recorrente nas falas do professor, no qual o seu discurso pairava sempre na necessidade de participação dos alunos[26] e na possibilidade da evolução até compor as equipes da escola.

Depois que os alunos terminaram de copiar as questões, passaram a responder. Como só era uma aula, alguns grupos não conseguiram responder a tempo, o professor disse que poderiam trazê-la na próxima aula.

Desta ação torna-se necessária uma análise: Se a avaliação consistia na reprodução de informações, sem necessidade de reflexão para responder as questões, levar para casa fazia perder todo sentido da avaliação, inclusive o de testa e medir. A transcrição de informações

[26] Cabe ratificar aqui, conforme exposto nas linhas anteriores, que a participação nessas práticas se restringir aos meninos.

do conteúdo do caderno para a avaliação e simplesmente, não conduz a verificação de aprendizagem. Desta maneira, poder-se-ia dizer que a avaliação cumpriria tão-somente uma função burocrática.

A outra aula realizada pelo professor C foi no 6º ano 1, na qual compareceram 25 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 11 do feminino. O tema da aula foi Educação Física e capacidades físicas.

Quando o professor C entrou na sala, os alunos demonstraram uma alegria tamanha. Alguns correram para abraça-lo ele disse para mim que o 6º ano é um "luxo". Depois se dirigiu a turma falando: "Primeiro boa tarde. Sala de meninas charmosas e meninos bonitos". A turma gritava de alegria.

Ratificou-se que é praxe do professor está conferindo elogios às suas turmas.

O mestre afirmou: "Aqui tem cantora", referindo-se a uma aluna que cantava música gospel e que haveria show em breve. Isto era dito com muita satisfação. Deste breve relato, podemos inferir que há uma proximidade significativa entre o professor e os alunos, inclusive parece conhecer bastante os mesmos e se preocupar com eles. Para Freire (2002), em muitas situações, a demonstração de respeito e consideração vale muito mais do que a atribuição de uma nota ou a aprendizagem de determinados conteúdos.

Pontua assim que essas aprendizagens vão além do que o ato em si de ensinar, dentre os quais a socialização tão presente na escola, bem como tão relegada a um plano secundário. Para o autor:

> "É uma pena que o caráter socializante, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Fala-se exclusivamente em ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase que entendido como transferência do saber." (Freire, 2002, p. 49)

Os alunos continuaram entusiasmados. A alegria junto com as conversas paralelas causava barulho. O professor C tentava falar, mas não conseguia. Percebeu-se um certo constrangimento com a situação, talvez em virtude de minha presença.

Dada à situação, o professor C enfatizou que se não o deixassem falar, a turma ficaria fora dos jogos. A situação de "ameaça" e o tema jogos inter-classes fez com o professor B pudesse finalmente falar. Seguir falando de forma superficial como seriam realizados os jogos. Foi arguido por uma aluna que questionou se os jogos seriam somente para os meninos. O professor B disse que depois conversaria com eles, mas o que transpareceu foi que os jogos atenderiam somente um público, o masculino. Tal aspecto ratifica as atitudes do professor C em destinar as aulas, ditas práticas, apenas aos meninos.

Em seguida, chamou uma menina, a qual chamou de "secretária" para copiar no quadro, o que parece se constituir numa prática comum. Um aluno estava brincando e o professor repreendeu dizendo que iria levá-lo para a secretaria. Outro disse que não iria copiar.

Dada à situação, o professor disse: "querem me matar de vergonha? O professor (se referindo a mim) vem observar a aula e vocês ficam assim?"

Em seguida, ele contou juntamente com a turma duas machinhas[27] compostas por ele, que seriam "gritos de guerra da escola". Percebe-se que foi construído na escola um sentimento, a nosso ver positivo, de pertencimento. Pertence-se a um determinado local e esse nos pertence, de tal maneira que há uma preocupação por valorização deste lugar e a lutar por elevá-lo e melhorá-lo cada vez mais.

O professor C inclusive pontua que a valorização dos alunos, associada à valorização da escola, como coisas que não se separam, e que ambas conduzem a valorização dos alunos e ao despertar um gosto e um cuidar da escola.

Um aluno pediu ao professor C para fechar as janelas que ficam do lado oposto ao que estava sua carteira, visto que o reflexo do sol estava dificultando sua visão. O menino que estava do lado da janela disse imediatamente que não permitiria. O professor perguntou se fechando apenas uma janela solucionaria o problema. Ambos os alunos concordaram.

Para manter o controle da turma o professor C fica constantemente utilizando os jogos escolares como forma de garantir a ordem, com afirmações do tipo: "Se conversar não participarão dos jogos"; "É preciso se comportar". Os procedimentos, como já pontuados outrora, se caracterizam como violência simbólica e permeiam todas as aulas do professor C.

A abordagem do conteúdo Educação e capacidades físicas limitou-se a cópia do texto no caderno. Disto, pode-se perceber outro procedimento que parece ser natural na aula é o visto dado pelo professor no caderno dos alunos, a fim de "comprovar" que eles copiaram todo o conteúdo. O visto no caderno se constitui como integrante do processo avaliativo: "Copiar vale ponto". Esta ação conduz-nos a pensar que é necessária a coação da nota para que haja uma participação dos alunos, em se tratando da cópia dos textos. Acreditamos que haveria outras possibilidades de ação pedagógica para garantir a participação dos alunos e que poderiam ser utilizadas pelo professor C, contudo não é objetivo deste trabalho pontuar estas alternativas.

[27] Marchinhas é um ritmo musical, normalmente usado no carnaval, com letras da música curta e que se repetem, facilitando a memorização. O termo se associa a marcha por se constituir num ritmo em compasso binário.

Umas meninas disseram que queriam dançar[28]. O professor afirmou que iria verificar onde iria colocá-las na apresentação. Embora possamos afirmar que a dança, seja um dos conhecimentos que deveriam ser tratado pela Educação Física escola (Brasil, 1998c; Kunz, 2004; Soares *et al.*, 1992), este não se constitui conteúdo abordado nas aulas do professor C. O modelo dança que ora se pode perceber é aquele que costumeiramente é visualizado nas aulas de Educação Física escolar, destinado para alguns, tão-somente os que querem dançar, portanto, o desejo é extrínseco a escola e pode inclusive carregar valores que nem sempre coadunam como os objetivos que deveriam ser alvos da escola. A dança, nesse modelo, em sua maioria, é tratada ou é utilizada somente em festividades e datas comemorativas, se materializando na simples composição de coreografias com o fim em si mesmo (Brasileiro, 2002-2003; Ehrenberg & Gallardo, 2005).

Cabe relembrar que o professor C demonstra através das suas falas e da relação que estabelece com os discentes em suas aulas, seja em sala ou fora dela, uma preocupação com o processo formativo dos alunos, embora em sua concepção a formação se aproxime de disciplinarização, o que a nosso ver é um equívoco. Também se considera um aspecto "negativo" a falta de relação entre os conhecimentos apreendidos nas aulas, ditas teóricas, e nas aulas realizadas em horário inverso. Os conteúdos são diferentes, a organização das turmas é diferente, o público atendido no espaço na quadra não representa a totalidade, em síntese, os espaços da sala de aula e da quadra se constituem em abordagens diferentes e com objetivos também diferentes.

5.1.5. Aulas do professor D - PD (Escola Delta)

A observação da aula do professor D, realizada na Escola Delta, deu-se no horário em que o aluno é regularmente matriculado, o que permitiu a participação de todos. A sala analisada era uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Participaram da aula 28 (vinte e oito) alunos, sendo 14 (quatorze) do sexo masculino e 14 (quatorze) do sexo feminino. Cabe destacar que nesta turma são realizadas duas aulas semanais em bloco[29], tendo seu início às 07h00min e término às 08h40min.

Chegando a escola procuramos o professor e ficamos na sala dos professores. Ao bater o sino, ele dirigiu-se à sala de aula. Chegando lá, dirigiu-se para pegar uma cadeira para mim, mas um aluno antecipou-se e trouxe a cadeira.

[28] Nos jogos interclasse, na abertura, parece que há costumeiramente a realização de apresentações culturais, dentre elas a dança. A questão lançada pelas alunas se referia justamente a possibilidade da participação delas na abertura dos jogos.
[29] Agrupadas e realizadas no mesmo dia.

O professor perguntou a esse aluno: "faltou semana passada por quê?"; "Estava doente com dor na garganta", respondeu o aluno. Esse singelo diálogo entre (PD) o aluno já demonstra, pelo menos inicialmente, que há uma preocupação com os alunos, visto que o professor consegue identificar aqueles que estiveram presentes nas aulas. Tal aspecto é essencial porque a ação pedagógica implica a necessidade de considerar os alunos enquanto indivíduos e não apenas como um coletivo, pois a homogeneização simplifica, reduz, fragmenta, faz ocultar as características que são essenciais na compreensão do ser. Não se pode considerar o aluno somente como ser social e cultural, mas identificá-lo como indivíduo psicológico e biológico, como ser político, imerso numa conjuntura econômica, portanto, só pode ser pensado nessa trama constitutiva e relacional. O produto dessa trama contínua que se faz continuamente é cada individualidade que se apresenta e se manifesta no mundo, não sendo objeto absoluto de determinações objetivas.

Assim, apresentam sua subjetividade e também carregam identidades que fazem parte; constituíram-se e se constituem nos ambientes em que vivem. Desconsiderar as diferenças é homogeneizar e fragmentar o homem, destituindo dos outros aspectos inerentes a ele e que não podem ser descartados.

As diferenças constituem-se culturalmente, à medida que vão incorporando as compreensões sobre a realidade em que vivem, a partir da relação entre exterioridade e interioridade. Soares *et al.* (1992), ao tratar da assimilação dos conhecimentos relativos à Educação Física, denominados de cultura corporal, afirmam que:

> "O homem se apropria da cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de 'significações objetivas'. Em face delas, ele desenvolve um 'sentido pessoal' que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da própria vida, do seu mundo e das suas motivações." (Soares *et al.*, 1992, p. 62)

Permitir o sentido pessoal do aluno nas práticas pedagógicas é algo necessário. Haydt (1997), ao estabelecer os critérios para escolha dos conteúdos a serem tratados na escola, aponta um aspecto importante que deve ser lembrado, que é a possibilidade de elaboração pessoal do conhecimento abordado. Em nosso entender, para elaboração pessoal, os conhecimentos advindos da realidade dos alunos são essenciais e, desconsiderá-los, é dar aos conhecimentos formais tratados na escola um "ar" de doutrinação, como se fossem os únicos necessários e importantes.

A possibilidade de reelaboração desses conhecimentos é importante porque possibilita ao aluno uma atuação e não a mera reprodução. Para tanto, requer-se do aluno a

capacidade de "operar intelectualmente o conhecimento aprendido, fazendo associações e comparações, relacionando e integrando novas informações, selecionando alternativas e avaliando ideias." (Haydt, 1997; p. 131)

A autora ainda expressa que a necessidade do aluno realizar atividades em que observe, compare, classifique, ordene, serie, localize no tempo e no espaço, análise, sintetize, proponha e comprove hipóteses, deduza, avalie e julgue. Também indica que essa ação parte dos conhecimentos que o aluno já dispõe, expondo seus conhecimentos prévios e suas experiências passadas, para daí formar novos conhecimentos do diálogo estabelecido com os conhecimentos elaborados e apreendidos na escola (Haydt, 1997).

O outro aspecto diz respeito ao aspecto relacional entre professor e aluno. Uma simples pergunta sobre a ausência na aula se constitui numa ação que valoriza o aluno. Sua ausência, quando percebida, indica que o aluno não é alguém "dispensável", mas necessário e importante para o processo pedagógico escolar e que esta ausência poderia conduzir a prejuízo para o próprio aluno, o que para o professor não deve acontecer. Há uma atitude de respeito perante o aluno. Segundo Haydt "é no contexto da sala de aula, no convívio diário com professores e com os colegas, que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores." (Haydt, 1997; p. 55)

Para Freire (2002) inúmeros gestos se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar e para estes os educadores precisam estar atentos. Segundo o autor "É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de mais informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado." (Freire, 2002; p. 49)

A postura preocupada do professor manteve-se no transcurso da aula. O professor passou então a fazer a chamada.

> "No seu transcurso, perguntou: Samara está vindo? Ela costuma chegar atrasada assim? Pouco tempo depois Samara chegou. O professor disse pode entrar Samara. Os alunos disseram: ela quer conversar com você. O professor vai, conversa com ela e eles entram." (Caderno de Campo, Aula do Professor D)

Depois, em conversar informal comigo, o professor disse que Samara é deficiente auditiva e que a está conquistando aos poucos. O professor falou que ela não havia entrado porque estava com "vergonha" de entrar sozinha.

Também se percebia um clima amistoso na sala de aula, no qual algumas brincadeiras, eventualmente ocorriam, como quando "Um aluno brinca: seu Palmeiras, não ganha mais? […] O Palmeiras é tão bom que está dando chance para os pequenos não caírem, responde o professor." (Caderno de Campo – Aula do Professor D)

Na turma investigada, a relação professor-aluno procedia-se de forma bem harmoniosa, o que possibilitava ao educador uma ação docente mais efetiva, pois a relação estabelecida não é unilateral nem hierárquica. Nessa dinâmica, poder-se-ia dizer que a interação humana tem uma função educativa, pois é ao se conviver com os semelhantes que o ser humano é educado (Haydt, 1997).

Mesmo com essa relação, os micro mecanismos do poder estão presentes, conforme pontua Foucault (2000), os quais se constituem em certas dinâmicas que se estabelecem no dia-a-dia das aulas e da organização escolar.

Tal aspecto pode ser constatado nas dinâmicas da escola: os horários que devem ser seguidos, dos espaços específicos destinados a diferentes personagens que compõe o universo escolar e do poder a eles dado. Percebido na simples organização para se beber água. "O professor explicou-me o procedimento que eles utilizam para os alunos irem beber água. Cada professor tem um cartão com seu nome. Quando um aluno vai beber água leva esse cartão e outro só pode ir se tiver com o cartão".

O que se percebe é que, a fim de manter um controle melhor e evitar que os alunos se ausentem da sala de aula e fiquem no pátio ou nos corredores a escola adotou um sistema de regras. A aprendizagem das regras constitui-se como mecanismos eficazes e necessários para aprendizagem da organização social. Assim, tem-se que aprender a ser de certa forma e não de outra.

Essa aprendizagem não pode se configurar pela força, mas pela convicção de que há uma normalidade nas ações e que estas devem ser reproduzidas na vivência social. Entender-se como ser objetivado e sem condições de interferência nas suas próprias ações talvez seja um dos aspectos essenciais na lógica do controle, a qual se efetivaria de forma muito mais fácil, segundo Freire (1999b), quando se "perde" a individualidade. Destaca, contudo, que a perda da individualidade só pode ser feita em vida. "[...] roubar a individualidade em morte não atenderia a economia do poder. Roubá-la em vida, investi-la no Estado sim, atenderia aos propósitos de disciplina e controle sobre os exemplares desindividualizados da massa amorfa." (Freire, 1999b; p. 113)

Continuando a aula, o professor explicou que não iriam utilizar a quadra, pois estava muito molhada em virtude da chuva que caíra à noite. Portanto, iriam utilizar o espaço do pátio. Permaneceu explicando a turma que a atividade que seria realizada estaria relacionada aos conteúdos abordados em suas aulas e que depois os liberariam para praticarem as atividades que quiserem.

Em seguida, o professor falou-me que costuma trabalhar conteúdos em sala de aula e tenta inseri-los em atividades práticas. Disse também que para conseguir dar aula nesses moldes foi preciso negociar com a turma. Pontua que suas aulas têm momentos em sala, na quadra e no pátio. Nos momentos externos a sala de aula trabalha atividades para associar o discutido em sala, como também a prática esportiva, atividade que os alunos tanto gostam. A negociação, segundo ele, se materializaria mais ou menos no seguinte teor: "Eu tenho que trabalhar meus conteúdos e vocês querem jogar. Vocês participam das atividades que eu proponho e eu estabeleço momentos para você jogarem" (Professor D – Caderno de Campo).

Prosseguindo, pediu para que os alunos se dirigissem ao pátio em silêncio e os alunos assim o fizeram.

Dessas considerações, identificou-se realmente o significativo interesse pela prática esportiva, contudo o combinado entre a turma e o professor já está normatizado. Tal afirmação deve-se porque os alunos já conhecem a dinâmica e a aceitam.

Cabe ressaltar que uma dificuldade para prática pedagógica em Educação Física é justamente o entendimento construído historicamente, que a "transformou" numa atividade eminentemente prática, em que suas ações se pautam na realização de atividades, com enfoque especial no esporte. Tal conhecimento tomou conta de tal forma da Educação Física que há inclusive uma confusão entre o que ela deveria tratar, confusão essa cristalizada no imaginário da maioria dos indivíduos que não dispõe de conhecimentos para uma reflexão mais acurada sobre essa questão. O entendimento é tão incisivo que muitos alunos a consideram "sinônimo de esporte". Uma ênfase na relação desta disciplina ao esporte também foi verificado entre os diretores das escolas públicas de Bom Sucesso-PB (Silva, 2009).

Chegando ao pátio da escola[30], o professor reuniu os alunos. Rememorou-os sobre o que tinha trabalhado na aula anterior, retomando o assunto com uma breve explanação. Nesta apontou que iria associar o que tinha trabalhado na sala, o tema qualidades físicas, com a prática fora da sala de aula. Discutiu sinteticamente as qualidades físicas velocidade e velocidade de reação e em seguida fez um jogo/estafeta. Nesta atividade, os alunos deveriam transportar um objeto até certo local e trazê-lo de volta, entregando ao próximo aluno que deveria realizar o mesmo procedimento. A esta atividade foi feita uma variação; determinou-se que o percurso fosse feito zigue-zagueando.

[30] O pátio é um espaço amplo. O piso é de paralelepípedo e nas laterais há canteiros com árvores e frente há um palco de madeira, o que não impede a realização das práticas desta disciplina.

No decorrer da realização da atividade, o professou indagou qual qualidade física estava sendo trabalhada. Imediatamente um aluno respondeu: "velocidade e agilidade". Ao final o professor explicou a associação entre a atividade realizada e a qualidade física trabalhada.

Aproveitou também para discutir a questão da diferença individual entre os alunos, partindo do princípio de que nem todos são iguais, associando o conteúdo tratado na aula, a velocidade. Assim, os indivíduos têm velocidades diferentes e que essa característica não deve ser a marca de superioridade ou inferioridade de um aluno em relação ao outro.

O discurso do professor parte do princípio da inclusão presente nos PCN's (1998c), que procura superar a valorização exacerbada do desempenho e da eficiência que se fez presente no quadro histórico da Educação Física, categorizando os alunos em "aptos" e "inaptos".

Cabe destacar um aspecto que a nosso ver foi problemático nesta atividade. Uma parte significativa dos alunos não participou[31], o que mostra que as aulas de Educação Física, no formato apresentado pelo professor, ainda precisam mostrar-se como importantes no imaginário dos alunos e, dessa forma, superar a associação desta disciplina apenas à prática desportiva, ressignificando sua compreensão.

Uns alunos que estavam sentados, sem participar das atividades, pediram rodos para enxugar a quadra. O professor disse: "o pessoal que não está participando eu não devia dar a bola". Percebe-se que o artifício utilizado pelo professor nesse momento para garantir a participação de todos dá-se pela coação, num mecanismo denominado por Bourdieu (2010) de "violência simbólica".

Em seguida o professor fez uma variação da atividade para trabalhar agilidade. Depois associou o elemento bola. Nessa, os alunos deveriam correr com a bola e quicá-la ao chegar a determinados locais. A maioria dos meninos que estavam fora entraram para participar das atividades. Parece que a "pressão" do professor surtiu efeito ao enfatizar que não permitiria que, quem não participasse das atividades por ele propostas, não poderia jogar ao final da aula.

Ao final, o professor chamou todos os alunos e, nesse momento, mais uma vez retomou o tema da aula, qualidades físicas, associando as atividades realizadas, havendo uma breve discussão sobre os conhecimento ora tratados.

[31] Dos 28 alunos, 15 (9 meninos e 6 meninas) ficaram fora olhando o desenvolvimento da atividade. Uns demonstrando interesse e se divertindo (embora sem participar) com a realização da mesma. Outro demonstraram pouco interesse.

Prosseguindo, liberou os alunos para realização das atividades que demonstravam interesse. Parte da turma pegou uma bola de vôlei e ficou brincando no pátio de sete toques. Os outros pediram para ir para quadra, pois o outro professor da escola estava lá. O professor D concordou com a solicitação dos alunos. Em seguida disse-me que ele e o outro professor costumam fazer um trabalho bem articulado, inclusive enfatizou que o planejamento é coletivo.

Próximo do final da aula o professor pediu a bola de vôlei. Os alunos pediram para ficar mais um pouco, o que foi aceito pelo professor. Pouco tempo depois pediu novamente a bola e os alunos a entregaram.

O professor D explicou-me que quando tudo é combinado, as coisas ficam mais fáceis. Disse também que tinha que levar os alunos um pouco mais cedo para a sala de aula, a fim de que os alunos não ficassem muito suados, pois poderia atrapalhar a aulas do outro professor que entraria em seguida na sala.

De volta à sala, o professor fez questionamentos como: "Quais as qualidades físicas trabalhadas? Quais atividades envolvem a velocidade, a primeira ou a segunda? Quais as diferenças entre as atividades?" Os alunos iam respondendo aos questionamentos, construindo um clima de discussão da temática abordada. Cabe destacar que o professor D poderia ter "um pouco mais de paciência", esperando que os alunos respondessem e aprofundassem as discussões. Muitas vezes o professor respondia a seus próprios questionamentos, não esperando as respostas ou inserindo novas questões que pudessem conduzir o aluno às respostas devidas. Parece que o sentido de imediatismo ainda permeia a prática docente e aprender a dar voz aos alunos constitui-se numa aprendizagem que os professores desta investigação ainda estão aprendendo.

Ao final, o professor escreveu o conceito de velocidade no quadro, associando a exemplos práticos. Pode-se perceber durante a aula que o professor estava constantemente tentando estabelecer relações entre os conhecimentos conceituais e procedimentais, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Haydt (1997), discutindo a organização das experiências de aprendizagem, aponta que é função do professor coordenar e facilitar o processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

Segundo os PCN's (1998c), embora os conhecimentos procedimentais sejam mais facilmente observáveis, por ser mais vinculado à experiência prática, é necessário ter claro

que as aprendizagens não devem limitar-se somente a isso. Sobre este aspecto o documento pontua:

> "(...) a valorização do desempenho técnico com pouca ênfase no prazer ou vice-versa, a abordagem técnica com referência em modelos muito avançados, a desvalorização dos conteúdos conceituais e atitudinais e, principalmente, uma concepção de ensino que deixa como única alternativa ao aluno adaptar-se a modelos pré-determinados têm resultados, em muitos casos, na exclusão dos alunos." (Brasil, 1998c, p. 46)

Essa inferência nos permite pensar que a ação docente em Educação Física não é uma prática somente de "fazeres". Há muito mais aspectos envolvidos, como os conhecimentos conceituais e atitudinais, os quais direcionam para a formação de identidades, não como partimentalizações estanques e sem relação, mas como um todo inter-relacionado e em constante construção, ou seja, a educação forma o homem.

5.1.6. Aulas do professor E - PE (Escola Gamma)

Na Escola Gamma, embora existissem dois professores, somente um atuava no ensino fundamental II e foi este profissional que foi investigado neste trabalho. Foram observadas duas aulas do PE, ambas no 9º ano 1. As aulas de Educação Física neste nível de ensino têm duração de 50 minutos.

Cabe destacar que as aulas do ensino fundamental II, realizadas pelo professor E, são todas feitas no horário normal de aula, ou seja, no horário em que o aluno é regularmente matriculado e mesmo horário em que as outras disciplinas ocorrem.

Ao chegar à escola, um pouco antes do início das aulas, procuramos o professor e conversamos um pouco. Ao ser dado o sinal do início das aulas, nos dirigimos à sala de aula. A turma era pequena e, neste dia, compareceram 15 (quinze) alunos, sendo 06 (seis) meninos e 9 (nove) meninas. O professor relembrou aos alunos que havia combinado de passar o filme: *Meu nome é rádio*. Disse também que havia trocado a aula com outro professor, portanto teriam duas aulas para assistir ao filme, tempo esse que seria suficiente. Em seguida, levou-os à sala de vídeo.

Os alunos estiveram quietos, a maioria prestando atenção ao filme. Cabe destacar que não houve tempo para discussão do filme, embora o professor pontuasse que seria discutido na aula posterior.

Em conversa informal o professor falou da importância de discutir o respeito e diferença. Poder-se-ia encaixar sua proposição pedagógica no trato com o conhecimento considerando um dos princípios fundamentais pontuados pelos PCN's e Educação Física na

discussão sobre a prática pedagógica, o princípio da inclusão[32] (Brasil, 1998c). Este princípio, a nosso ver tem uma relação intrínseca com uma discussão sobre a ética, tema transversal que constitui o documento que ora fora pontuado e que se materializam como "temas de urgência para o país como um todo (...). (...) traz algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática pedagógica cotidiana (...)" (Brasil, 1998c, p. 34).

Os PCN's de Educação Física ratificam a importância da discussão sobre questões relacionada à ética e aos conhecimentos tratados na Educação Física. De forma mais esclarecedora pontuam essa relação:

> "Aqui reside a riqueza e o paradoxo das práticas da cultura corporal, particularmente nas situações em que envolvem interação social, de criar uma situação de intensa mobilização afetiva, em que o caráter ético do indivíduo se explicita pra si mesmo e para o outro por meio de suas atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre esses valores mais íntimos." (Brasil, 1998c, p. 34)

Discutir na escola, categorias de conhecimentos que "desconstroem" visões reducionistas pode se constituir num meio eficaz de construção de uma identidade reflexiva e emancipada, contudo, entendemos que essa reflexão deve se dar a partir de uma atuação enquanto sujeito do processo e não como receptor de informações. Se é sujeito, e se possibilita a construção de uma identidade reflexiva e emancipada quando o aluno consegue tratar as informações não como coisas dadas, mas analisando-se, fazendo relações com a realidade, emitindo juízos, constituindo uma forma de pensar sua, mesmo sabendo da existência de outras. Esse pensar, embora ainda não possa se livrar em totalidade das influências objetivas do mundo, permite a constituição de identidades reflexivas e emancipadas, pois se diferencia do sujeito "homogêneo", que por analogia seria um dos sujeitos possivelmente construídos pelo currículo, conforme é apontado por Silva (2007): a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais, ajustada aos ideais de cidadania preconizados pelo moderno estado nação que influenciada pela objetividade do mundo.

Apple, ao discutir o currículo e a formação dos alunos, faz a seguinte distinção:

> "Se se considerar que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional ou administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc." (Apple, 2006, p. 105)

[32] Os outros dois princípios são o da diversidade e a categoria dos conteúdos.

Verificar como se procederia a discussão sobre a aula tornou-se instigante para nós, contudo, não conseguimos analisar a continuidade dessa aula, pois duas vezes que fomos observar a aula o professor E, o mesmo havia faltado, pois se encontrava enfermo e, quando retornamos noutro dia, ele já havia dado continuidade a essa aula, pois a antepôs para integralizar aulas devidas em virtude da greve.

A aula seguinte que conseguimos observar foi realizada também na turma do 9º ano 1, na qual compareceram 13 (treze) alunos, sendo 04 (quatro) meninos e 9 (nove) meninas. Nesta aula, foi realizada uma avaliação que, enquanto proposição, se constituía numa avaliação bastante interessante para reflexão, pois não partia de elementos dados nem muito menos colocavam o aluno, no ato de responder a avaliação, como ser passivo. A resposta à avaliação necessita de um pensar reflexivo e individual e as discussões relativas ao tema inclusões e as possíveis discussões realizadas serviriam de fundamento para construção da resposta que não poderia se dar enquanto reprodução, mas tão-somente enquanto produção.

A avaliação era composta por um pequeno texto, intitulado "Sou diferente". A partir desse pequeno texto, os alunos deveriam construir um texto de pelo menos 20 linhas. O enunciado da questão era: Você já sofreu ou conhece alguém que tenho sofrido preconceito? Faça um texto comentando essa situação.

Após copiar o texto no quadro, os alunos passaram a responder a questão. Percebeu-se que alguns alunos estavam bastante concentrados a fim de construir a resposta e outros, uma minoria, não dava tanta atenção a atividade, como se ela não tivesse sentido algum para eles.

Em certo momento, um aluno pediu esclarecimento sobre a questão, esclarecimento esse que foi dado prontamente pelo professor E.

As duas aulas observadas, em virtude de seus formatos, não possibilitaram verificar efetiva interação na aula entre aluno/professor e aluno/aluno, exceto em poucos momentos, mas que não se possibilitaram identificar aspectos que pudessem estabelecer relação entre essas dinâmicas a constituição das identidades.

Para finalizar, as aulas do professor E se constituíram em proposições consistentes para a formação das identidades emancipatórias, contudo seria necessária para confirma nossa reflexão, a observação de mais aulas para identificar a dinâmica nela estabelecida e como se processava a prática pedagógica do professor. Especificamos que não foi possível a observação de mais aulas em virtude da ausência do professor em algumas aulas e da

anteposição de outras em horários que não foram expressamente definidos por nós como dias de observação.

5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após a reflexão sobre a prática pedagógica realizada nas escolas que fizeram parte dessa pesquisa, direcionamos agora o foco de estudo para os professores, mais especificamente para os discursos que produzem e que são relativos à ação pedagógica. A abordagem foi realizada a partir de entrevista e procurava, a partir de suas produções discursivas, identificar a relação entre suas formações-concepções e sua prática pedagógica, consequentemente, perceber os motivos que conduzem a formação de certos tipos de identidades e não outras.

As estratégias metodológicas usadas nas aulas, os conhecimentos abordados, a relação teoria e prática, os objetivos da prática da Educação Física e a relação entre a Educação Física e a formação do aluno foram formações discursivas [FD] constituídas na análise das entrevistas e que serão discutidas a seguir.

5.2.1. Situando o leitor

A partir da entrevista realizada com os cinco professores de Educação Física e que lecionam em 04 (quatro) escolas públicas que atendem o ensino fundamental II, foi possível identificar alguns aspectos que nos parecem relevantes para o estabelecimento de uma relação entre as aulas de Educação Física e a formação de identidades, pois pode inferir que há uma relação entre as formações discursivas e a atuação destes profissionais. Estes aspectos são apresentados na Tabela 2:

Tabela 2. Aspectos analisados nas entrevistas e que deram origem as FDs

Aspectos identificados
Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas
Conhecimento abordado nas aulas
Relação teoria prática
Objetivos da prática da Educação Física
Educação Física e a formação do aluno

Fonte: Entrevista realizada em 2012.

Cabe relembrar que os professores serão representados pela letra “P” seguido de letra (PA, PB, PC, PD e PE) e as escolas apresentarão a seguinte denominação (Escola Alpha,

Escola Beta, Escola Delta e Escola Gamma)[33]. É necessário indicar que, em alguns momentos da análise das entrevistas estabelecer-se-á uma relação com a observação das aulas observadas, a fim de verificar a coerência entre a fala e a prática pedagógica.

5.2.2. Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas

Quadro 3. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas"

FD: Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas	
Identificação do Professor	**Excerto de Depoimentos [ED]**
PA	"Se eu inventar de dar um conhecimento sobre basquete, nós não temos bolas de basquete mas aí eu falo na sala de aula e nem adianta tentar falar, agora o handball, eles gostam de handball, porque eu junto todo mundo que dá legal porque fica menino e menina tudo junto, já o futsal poucas meninas gostam de participar mas tem ainda as turmas menores, 6° ano, 7° elas gostam de participar, já 8° e 9° elas ficam só sentadas. Aí eu sempre dou lá a modalidade e fico na quadra".
PB	"Nas modalidades, além de eu ter uma equipe, da qual eu fazia os treinamentos, eu tinha uma turma geralmente de recreação, que pegava aquelas pessoas que não faziam parte da equipe". "As pessoas que estavam na escola, na verdade, elas não têm um conhecimento a fundo da área de Educação Física, então isso fica a cargo do professor". "Mesmo que tenha alguns alunos que você perceba que eles não têm tanta habilidade pra aquela prática, mas que estão dispostos a fazer aquela prática, ou seja, afim, que não faltam, estão ali, estão se entregando (...)".
PC	"E as nossas práticas aqui é a possibilidade de oportunizar dentro das nossas condições ao nosso aluno a possibilidade do exercício da cultura corporal do movimento, está inserido exatamente dentro da nossa proposta".. "Na sala de aula trabalhamos o histórico das modalidades, a higiene, a alimentação. Na parte prática, a iniciação esportiva, trabalhando modalidades como o basquetebol, o futsal e o handebol, pois representam possibilidades de abordagem em nossa realidade". "Na parte prática há a seguinte organização. Primeiro trabalhamos os movimentos básicos das modalidades, desde os aspectos motores, como a lateralidade, a noção de espaço, bem como o trabalho com materiais. Trabalha-se do específico para o global. Permite-se também vivências que adquiram autonomia para praticar o esporte, desde a sua prática até a organização.".
PD	"A gente trabalha em cima das propostas dos PCN'S, está certo? Então o planejamento de educação física, a proposta anual, as propostas bimestrais e os planos de aula, são todos voltados para os PCN'S (...)". "A aula sempre ela inicia relembrando os conteúdos que foram ministrados na aula passada como uma espécie de revisão, aí a gente prossegue e se precisar retomar a gente retoma, se não a gente inicia outro conteúdo".
PE	"(...) A vivência que a gente sempre passa, textos, porque como eu falei pra você, ele não lê o que escreve no caderno, então eu sempre gosto de pedir resumo, e pedir também para eles lerem, porque seria uma forma de fazer resumo e entender o que ele fez". "De modo geral a gente levava eles para vivenciar aquilo que foi dado em sala de aula, visualizar através de vídeo (...)". "Assim, é a prática física, a visualização de vídeos, a vivência do que foi dado em sala de aula e a leitura e escrita, leitura do que escreveu, do que entendeu dos textos (...)".

Fonte: Entrevista realizada (2012).

[33] Se necessário, consultar a Tabela 1, localizada na página 60 deste trabalho.

Na AD do *corpus* da nossa pesquisa com os professores, a partir das entrevistas, observou-se que as opções metodológicas não tinham um marco teórico determinante, mas que ainda predominam tendências que constituíram historicamente a Educação Física no Brasil. As regularidades dos discursos ora apresentados nesta FD remetem a rememoração de ações pautadas nesta historicidade. Os Excertos de Depoimentos [ED] de PA, PB, PC, PD e PE, podem ser identificados no Quadro 2. A sigla ED, doravante utilizada, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

Os discursos dos professores desta pesquisa revelam que não há interferência explícita ou "determinação" dos órgãos educacionais de maneira geral no planejamento das estratégias metodológicas empregadas nas aulas, sejam eles federais, como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), ou estaduais ou municipais, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Também não se identifica interferência dos coordenadores ou supervisores educacionais das escolas analisadas, como é pontudo no ED de PB "As pessoas que estavam na escola, na verdade, elas não têm um conhecimento a fundo da área de Educação Física, então isso fica a cargo do professor". (PB). Cabe destacar que, embora os demais professores investigados não destaquem de forma pontual a tarefa exclusiva da definição das estratégias metodológicas aos professores, os discursos também remetem ao que não está expressamente dito, mas encontra-se lá, no interdiscurso.

Infere-se também que as formações discursivas são pautadas na constituição histórica na Educação Física enquanto disciplina escolar, pois os discursos nos rememoram as tendências fundadoras, como a militarista, a esportivista e a pedagogicistas.

ED dos discursos de PB "Nas modalidades, além de eu ter uma equipe, da qual eu fazia os treinamentos, eu tinha uma turma geralmente de recreação, que pegava aquelas pessoas que não faziam parte da equipe". Pode-se perceber que há uma separação entre aqueles que têm condições de fazer parte da equipe e os que, por direito, participariam apenas por diversão. A separação entre aptos e inaptos remonta de um pensar classificatório, selecionador, resquícios ainda do regime militar, que influencia fortemente a Educação Física no Brasil. O processo de seleção também ganhou espaço na tendência esportivista.

Esta tendência se apresenta impregnada nos ED, conforme é possível identificar na fala de PC "Na sala de aula trabalhamos o histórico das modalidades, a higiene, a alimentação. Na parte prática, a iniciação esportiva, trabalhando modalidades como o basquetebol, o futsal e o handebol, pois representam possibilidades de abordagem em nossa

realidade". Mesmo utilizando outros conhecimentos em suas aulas, as atividades prática de PC se restringem à prática esportiva, o que também pode ser dito de PB. Poder-se-ia dizer que o esporte ganha assim um *status* de "principal" conteúdo utilizado nas aulas de Educação Física.

Outra característica apresentada ED pode ser observada em PA: "Se eu inventar de dá um conhecimento sobre basquete, nós não temos bolas de basquete, mas aí eu falo na sala de aula e nem adianta tentar falar, agora o *handball*, eles gostam de *handball*, porque eu junto todo mundo que dá legal porque fica menino e menina tudo junto, já o futsal poucas meninas gostam de participar, mas tem ainda as turmas menores, 6° ano, 7° elas gostam de participar, já 8° e 9° elas ficam só sentadas. Aí eu sempre dou lá a modalidade e fico na quadra". O procedimento de PA se caracteriza pela realização de atividades que os alunos querem. Argumenta inclusive que quando faz o que os alunos não querem, eles pouco participam. Parece-nos que há uma confusão de entendimento. Na aula não se deve fazer somente o que os alunos querem, mas proporcionar conhecimentos para que os alunos apreendam o mundo, não como meros seres passivos, mas como indivíduos que tenham condições de fazer diferentes leituras sobre a realidade a partir do trato com os conhecimentos.

A passividade e a falta de intervenção pedagógica foi inclusive verificada na observação das aulas, se aproximando a um *laissez faire*, conforme pontuado anteriormente. Matthiesen (2006) faz uma crítica a este tipo de prática a afirmar que:

> "Educadores que sob a égide do laissez-faire, deixam as crianças ao léu, negligenciando seu papel de educador – leia-se, frustrador – em prol de um mimo excessivo que abomina toda e qualquer possibilidade de frustração. O resultado não poderia ser outro: a bola rolando solta durante aulas de Educação Física; crianças ao léu e, no limite, sem limites! A permissividade, necessária até certo ponto, torna-se, neste caso nociva, com resultados incontroláveis levando, fatalmente, a uma intervenção desesperada por parte dos educadores. Talvez ainda mais drástico do que no primeiro caso, os educadores mudam da 'água para o vinho' e sem mais, nem menos, agem brutalmente com base em 'processos corretivos' e manuais de auto-ajuda de como lidar com crianças mal-educadas." (Matthiesen, 2006)

As estratégias metodológicas têm um alcance bastante efetivo, mesmo quando não há uma preocupação tão efetiva com aprendizagem dos conhecimentos. Às vezes, como diria Apple (2006), importa mais a dedicação do que a qualidade, de tal maneira que, valia mais aprender o comportamento do que fazer a coisa. Algo similar a esse pode ser percebido na ED de PB, quando afirma que "Mesmo que tenham alguns alunos que você perceba que eles não têm tanta habilidade pra aquela prática, mas que estão dispostos a fazer aquela prática, ou seja, a fim, que não faltam, estão ali, estão se entregando (...)". Nessa perspectiva, a atuação

do professor estaria implicada na formação de identidades, pois a relação entre as aprendizagens de comportamentos está implicada a forma de ser dos indivíduos. Um tipo específico de comportamento, similar a alguns e diferente de outros se constitui numa identidade, ou seja, uma forma de ser que identifica e diferencia ao mesmo tempo. No caso em especial, uma identidade para o outro, conforme expressou Dubar (2006).

Poder-se-ia dizer que as ações metodológicas do PB se constituiriam em atividade de treinamento, que ainda têm resquícios de uma formação discursiva influenciada pela tendência esportivista da Educação Física. Em se tratando da aula em sala de aula, discute questões teóricas.

Ao analisar o ED de PC percebemos uma aproximação com a proposta dos PCN's de Educação Física: "E as nossas práticas aqui é a possibilidade de oportunizar dentro das nossas condições ao nosso aluno a possibilidade do exercício da cultura corporal do movimento, está inserido exatamente dentro da nossa proposta". O discurso nos remete ao documento oficial do governo federal que propõe parâmetros[34] para direcionar as práticas pedagógicas de Educação Física, contudo não se percebeu na análise de sua aula, que sua ação pedagógica sequer se aproximasse dessa proposição.

Em outro ED de PC, ele explicita de forma geral, como seriam suas aulas: "Na parte prática há a seguinte organização. Primeiro trabalhamos os movimentos básicos das modalidades, desde os aspectos motores, como a lateralidade, a noção de espaço, bem como o trabalho com materiais. Trabalha-se do específico para o global. Permite-se também vivências que adquiram autonomia para praticar o esporte, desde a sua prática até a organização." As atividades que PC pontuam estão associadas ao esporte, que se torna tema recorrente em sua fala.

Analisando os dois ED de PC que apresentamos podemos identificar dois discursos, um mais recente, relacionado a "novas" abordagens pedagógicas da Educação Física, mas em especial, os PCN's de Educação de Física, que tem sido amplamente divulgado na área e que não se materializou de forma efetiva na prática pedagógica do professor. De qualquer forma, esse discurso vem tentar inserir uma "modernidade" a sua prática.

O outro discurso de PC tem o esporte como eixo direcionador de suas ações e remete a sua formação discursiva, ou seja, no jogo de regras que tornou possível a produção desse discurso (Foucault, 2012), portanto considera todo seu processo de formação docente.

[34] É necessário esclarecer que o documento, embora oficial, não se caracteriza como algo obrigatório a ser seguido.

Apresentado estratégias pedagógicas diferentes, PE e PD, conseguem perceber a aula enquanto processo contínuo e que deve conduzir o aluno a reflexão a partir dos conhecimentos tratados na aula, como é possível identificar no ED: "(...) A vivência que a gente sempre passa, textos, porque como eu falei pra você, ele não lê o que escreve no caderno, então eu sempre gosto de pedir resumo, e pedir também para eles lerem, porque seria uma forma de fazer resumo e entender o que ele fez" (PE); "De modo geral a gente levava eles para vivenciar aquilo que foi dado em sala de aula, visualizar através de vídeo, (...). Assim, é a prática física, a visualização de vídeos, a vivência do que foi dado em sala de aula e a leitura e escrita, leitura do que escreveu, do que entendeu dos textos (...)" (PE); "A gente trabalha em cima das propostas dos PCN's, está certo? Então o planejamento de educação física, a proposta anual, as propostas bimestrais e os planos de aula, são todos voltados para os PCN's (...)" (PD) e "A aula sempre ela inicia relembrando os conteúdos que foram ministrados na aula passada como uma espécie de revisão, aí a gente prossegue e se precisar retomar a gente retoma, se não a gente inicia outro conteúdo" (PD).

É possível inferir nos ED de PE uma atuação dos alunos mais ativa, e não só como mero repetidor de tarefas. As atividades propostas aos alunos partem sempre de um diálogo entre o que foi trabalhado, seus conhecimentos, e a produção de uma entendimento que é produto desse diálogo. Assim, "eles lerem", "vivenciar aquilo que foi dado em aula", "visualizar através de vídeos", "leitura do que escreveu, do que entendeu dos textos", são enunciados que se repetem e que reforçam essa nossa compreensão.

PD também reporta os PCN's de Educação Física enquanto material teórico que fundamenta suas ações didáticas. Enfatiza também que a aula é uma continuidade e que o avança dos conteúdos só deve dar-se à medida que haja apropriações dos conhecimentos pelos alunos e toda e qualquer retomada deve ser realizada quando as aprendizagens não se efetivarem.

5.2.3. Conhecimento abordado nas aulas

Quadro 4. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Conhecimento abordado nas aulas"

FD: Conhecimento abordado nas aulas	
Identificação do coordenador	**Excerto de Depoimentos [ED]**
PA	"(...) eu e João[35] fizemos uma propostazinha, mas eu não sigo muito. Mas eu termino dando mais as modalidades, eu dou a modalidade na teoria, na prática que a maioria não gosta muito, mas para os meninos se não tiver um futsal pra eles todo dia não é prática. Se eu inventar de dá um conhecimento sobre basquete, nós não temos bolas de basquete mas aí eu falo na sala de aula e nem adianta tentar falar, agora o handball, eles gostam de handball, porque eu junto todo mundo que dá legal porque fica menino e menina tudo junto, já o futsal poucas meninas gostam de participar mas tem ainda as turmas menores, 6° ano, 7° elas gostam de participar, já 8° e 9° elas ficam só sentadas. Aí eu sempre dou lá a modalidade e fico na quadra". "As vezes os alunos não gostam de certos conteúdos, então esses a gente evita. Sexualidade, por exemplo, é um tema que eles adoram. Quando é um conteúdo que eles não gosta já ficam reclamando e pedindo para trabalhar o que gostam. Aí a aula não rende muito.".
PB	"(...) são duas modalidades esportivas que o professor escolhia, no meu caso era voleibol e atletismo". "A partir do relato dos alunos, a conversa que eu tenho com eles, o que eles gostariam de fazer na prática, o que eles gostariam de vivenciar. Aí eles vão me relatando e as aulas de recreação fora da modalidade, porque tem uma turma de recreação da modalidade e tem uma turma que é o momento seguinte da aula, que é de recreação e essa vai de acordo com o que eles estão me relatando ali". "Os conteúdos, além dos PCN's, que a gente procura são de acordo com a realidade deles, por exemplo, a gente tem um conteúdo de atividade recreativa, então as atividades recreativas, a gente faz uma abordagem e passa atividades recreativas que eles fazem no cotidiano deles, eles brincam na calçada, eles brincam na rua, o porque daquilo ali, e a gente vai falando sobre isso. Por exemplo, como é que eles criaram aquelas regras? Como a brincadeira se desenvolveu? O porquê daquelas regras? Quantos podem brincar? Quem chegar pode brincar? Ou precisa de alguma habilidade especial para fazer aquela atividade? E aí os conteúdos vão sendo ministrados dessa forma, vão aparecendo assim". "Nós somos de vez em quando cobrados, instigados a trabalhar modalidades esportivas por elas serem bem aceitas no ambiente da sala de aula, mas acredito que a modalidade esportiva ela pode ser trabalhada de várias formas. Quando a gente trabalhava não era necessariamente na perspectiva de aprender o jogo com regras e normas, e sim aprender a olhar aquela modalidade esportiva com várias perspectivas de utilização dela na nossa prática".
PC	"Desde da parte 'teórica', as modalidades a gente sempre ver da sua origem, são históricas, ao conhecimento técnico, a sua formação em quadra,as características do jogo, a fundamentação técnica, isso vai ter ampliado essa parte tática já, quando se trata de equipe para competição. Mas é basicamente isso, é o histórico das modalidades, e no caso se a gente tiver dentro da nossa realidade algumas modalidades dessas já abordadas dentro da sala de aula, na quadra também, nós abordamos todos esses aspectos a parte do histórico, fundamentação técnica e fundamentação tática".
PD	Assim, como eu falei antes a proposta que a gente trabalha é em cima da abordagem cidadã dos PCN's então ele tem três blocos de conteúdo, um que são

[35] Nome fictício do colega de trabalho de PA.

	jogos, esportes, luta e ginástica, o outro é atividades rítmicas e expressivas e o terceiro conhecimento sobre o corpo(...). A gente procura aprofundar de série pra série, está certo? Considerando essa questão de uma série pra outra de ser mais aprofundado, justamente trabalhando a questão da espiralidade que chama o coletivo coloca isso. Por isso que às vezes a gente discute muito aqui que não tem uma proposta que seja universal sempre ela tem resquícios de outras propostas, não é?"
PE	"Trabalhamos também outros conteúdos, muitas vezes que não fazem parte de nossa cultura, portanto, novos para os alunos. Assim, com o auxílio de vídeos, trabalhamos o badminton e o hugby. Assim a gente trabalha a diversidade cultural. Trabalhamos também questões relativas ao respeito para o outro e para si mesmo. Assuntos como a o esporte para portadores de necessidades especiais. Busca-se assim não ficar preso a um só conteúdo, mas trazer o novo para a sala de aula, saberes e vivências que permitam aprendizagens para os alunos.".

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Quanto aos conhecimentos abordados nas aulas podemos perceber a predominância de um conteúdo, o esporte, que é sempre recorrente, assumindo lugar de destaque tanto nos discursos quanto nas práticas. Os discursos destes professores induzem-nos a identificar o esporte apresentado a partir de duas perspectivas: uma que nos remete ao que já pontuamos as tendências fundadoras da Educação Física, em especial, a esportivista, em que o esporte é o fim em si mesmo, e outra que pensa o esporte enquanto conhecimento que pode participar do processo de formação mais ampla do aluno.

Os ED de alguns professores apontam para dar ênfase ao uso do conteúdo esporte a partir da tendência esportivista, quando dizem "(...) são duas modalidades esportivas que o professor escolhia, no meu caso era voleibol e atletismo" (PB); "(...) eu e João fizemos uma propostazinha, mas eu não sigo muito. Mas eu termino dando mais as modalidades, eu dou a modalidade na teoria, na prática que a maioria não gosta muito, mas para os meninos se não tiver um futsal pra eles todo dia não é prática. Se eu inventar de dá um conhecimento sobre basquete, nós não temos bolas de basquete mas aí eu falo na sala de aula e nem adianta tentar falar, agora o handball, eles gostam de handball, porque eu junto todo mundo que dá legal porque fica menino e menina tudo junto, já o futsal poucas meninas gostam de participar mas tem ainda as turmas menores, 6° ano, 7° elas gostam de participar, já 8° e 9° elas ficam só sentadas. Aí eu sempre dou lá a modalidade e fico na quadra" (PA)[36]; "Desde da parte 'teórica', as modalidades a gente sempre ver da sua origem, são históricas, ao conhecimento técnico, a sua formação em quadra, as características do jogo, a fundamentação técnica, isso vai ter ampliado essa parte tática já, quando se trata de equipe para competição. Mas é basicamente isso, é o histórico das modalidades, e no caso se a gente tiver dentro da nossa

[36] A fala apresentado por PA fora apresentada anteriormente. Recorremos a ela mais uma vez, todavia, analisando-a sob outra ótica, agora associada conhecimentos tratados nas aulas.

realidade algumas modalidades dessas já abordadas dentro da sala de aula, na quadra também, nós abordamos todos esses aspectos a parte do histórico, fundamentação técnica e fundamentação tática" (PC).

O que se infere é que o conteúdo esporte baliza todas as ações dos professores, como se a aula de Educação Física fosse determinada quase que unicamente por este conhecimento, como quando PC dizia que cada professor teria que pegar duas modalidades. Dessa maneira o esporte influenciaria inclusive a organização do que deveria ou não trabalhar. O verbo "ter" colocado no futuro do pretérito daria um ar de obrigatoriedade apassivada e, porque não dizer, de "violência simbólica" (Bourdieu, 2002). Ou mesmo, quando ele baliza as ações das aulas ditas teóricas e práticas, se constituindo como aprendizagem considerada suficiente para o processo formativo do aluno, independente da consciência ou não da ação pedagógica do professor. O esporte assim acaba fortalecendo uma "identidade esportiva" para a Educação Física escolar (Soares *et al.*, 1992), o que conduz necessariamente à formação de identidades dos alunos pautadas nos valores pregados por este modelo de esporte, ou como diria Nunes e Rúbio (2008), uma identidade vencedora.

Nesta investigação também há os professores que dão diferentes abordagens ao esporte, não o tendo com algo a ser aprendido, mas que em sua aprendizagem, considera a existência de diversos outros fatores a ele indissociáveis. Abordá-lo dessa forma só é possível quando o aluno se torna sujeito ativo. Para Soares *et al*. "A apropriação ativa e consciente é uma das formas de emancipação humana." (Soares *et al*., 1992, p. 17)

Esse pensar diferente é possível ser visualizado no ED de PB "Nós somos de vez em quando cobrados, instigados a trabalhar modalidades esportivas por elas serem bem aceitas no ambiente da sala de aula, mas acredito que a modalidade esportiva ela pode ser trabalhada de várias formas. Quando a gente trabalhava não era necessariamente na perspectiva de aprender o jogo com regras e normas, e sim aprender a olhar aquela modalidade esportiva com várias perspectivas de utilização dela na nossa prática".

PB e PD também destituem a exclusividade do esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física ao adotarem os PCN's de Educação Física enquanto direcionadores de suas ações docentes. Nos ED podemos perceber ao afirmarem "Assim, como eu falei antes a proposta que a gente trabalha é em cima da abordagem cidadã dos PCN's então ele tem três blocos de conteúdo, um que são jogos, esportes, luta e ginástica, o outro é atividades rítmicas e expressivas e o terceiro conhecimento sobre o corpo" (PD) e "Os conteúdos, além dos PCN's, que a gente procura são de acordo com a realidade deles, por exemplo, a gente tem

um conteúdo de atividade recreativa, então as atividades recreativas, a gente faz uma abordagem e passa atividades recreativas que eles fazem no cotidiano deles, eles brincam na calçada, eles brincam na rua, o porquê daquilo ali, e a gente vai falando sobre isso. Por exemplo, como é que eles criaram aquelas regras? Como a brincadeira se desenvolveu? O porquê daquelas regras? Quantos podem brincar? Quem chegar pode brincar? Ou precisa de alguma habilidade especial para fazer aquela atividade? E aí os conteúdos vão sendo ministrados dessa forma, vão aparecendo assim" (PB).

A discussão reflexiva sobre o esporte é também verificada no ED de PE. Em sua fala "Trabalhamos também outros conteúdos, muitas vezes que não fazem parte de nossa cultura, portanto, novos para os alunos. Assim, com o auxílio de vídeos, trabalhamos o badminton e o hugby. Assim a gente trabalha a diversidade cultural. Trabalhamos também questões relativas ao respeito para o outro e para si mesmo. Assuntos como a o esporte para portadores de necessidades especiais. Busca-se assim não ficar preso a um só conteúdo, mas trazer o novo para a sala de aula, saberes e vivências que permitam aprendizagens para os alunos." (PE). Amplia-se assim o olhar que parte da diversidade cultural e da análise reflexiva sobre os motivos constituintes dos diferentes gostos pelas práticas esportivas. Essa discussão é ratificada pelos PCN's de Educação Física, ao afirmar que a "Educação Física permite que se vivencie diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Permite também que se perceba como essa variada combinação e influências está presente na vida cotidiana." (Brasil, 1998c; pp. 38-39)

Outros conhecimentos também são abordados além daqueles relacionados aos esportes, conforme foi possível perceber nos ED de PB e PD, ao enfatizarem que seus planejamentos são feitos a partir do PCN's de Educação Física, como também é possível perceber no ED de PA e noutro momento no ED de PB. Os professores assim se expressaram: "As vezes os alunos não gostam de certos conteúdos, então esses a gente evita. Sexualidade, por exemplo, é um tema que eles adoram. Quando é um conteúdo que eles não gosta já ficam reclamando e pedindo para trabalhar o que gostam. Aí a aula não rende muito." (PA); "A partir do relato dos alunos, a conversa que eu tenho com eles, o que eles gostariam de fazer na prática, o que eles gostariam de vivenciar. Aí eles vão-me relatando e as aulas de recreação fora da modalidade, porque tem uma turma de recreação da modalidade e tem uma turma que é o momento seguinte da aula, que é de recreação e essa vai de acordo com o que eles estão me relatando ali" (PB).

No ED de PA percebe-se que em alguns momentos o professor se propõe a discutir assuntos diferentes dos esportes, conteúdo este que seria o predominante em suas aulas, contudo suas ações são na maioria das vezes pautada no interesse dos alunos. Desconsidera-se assim que nem sempre o que os alunos querem é o que essencial à sua formação, pois, conforme aponta Kunz (2004), às vezes é necessário que a atuação docente desconstrua as falsas consciências que muitas vezes impregnam o pensar dos alunos.

PB também tem uma aula denominada de "aula de recreação" em que os conhecimentos nela tratados são sempre definidos no coletivo com os alunos. Cumpre distinguir de PA porque em PA, praticamente em todas as aulas os conhecimentos partem do interesse dos alunos, o que para PB só é uma aula e que, nas outras, por exemplo, as realizadas em sala de aula, os conhecimentos partem, segundo o professor, do PCN's de Educação Física e planejadas coletivamente com o outro professor da escola em que atua.

Dentre os professores investigados, PD apresenta que os conteúdos podem ser os mesmo abordados ao longo das séries, indicando que isso não é uma repetição, mas um aprofundamento, o que pode se vislumbrado no ED "A gente procura aprofundar de série pra série, está certo? Considerando essa questão de uma série pra outra de ser mais aprofundado, justamente trabalhando a questão da espiralidade que chama o coletivo coloca isso. Por isso que às vezes a gente discute muito aqui que não tem uma proposta que seja universal sempre ela tem resquícios de outras propostas, não é?" (PD).

5.2.4. Relação teoria/prática

Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Relação teoria/prática"

FD: Relação teoria/prática	
Identificação do coordenador	**Excerto de Depoimentos (ED)**
PB	"(...) agora a parte prática do conteúdo que eu estou dando, por exemplo, eu estou dando atletismo na sala de aula, no 8° ano, um exemplo, então eles tem um conhecimento básico do atletismo, o que é que é trabalhado no atletismo, no que é que envolve o atletismo. E aí eu tento conciliar com essas aulas que a gente está tendo, além dos vídeos, a gente fazer alguma coisa que seja prática daquela aula de atletismo, do conteúdo que está sendo ministrado para eles terem um entendimento melhor".
PC	"Há uma abordagem teórica e outra prática, mas não são coisas isoladas. É tudo simultâneo."
PD	"Com relação as aulas de educação física não é que tenha aula só teórica ou só pratica, se a gente percebe que é necessário vir ministrar a aula na quadra a gente vem as duas aulas, se a gente acha que é necessário ministrar a aula no pátio a gente vai ministrar no pátio, se a gente acha que é necessário ministrar as aulas na sala de aula a gente ministra também. Vale salientar também que a aula de Educação física não é porque ela está lá na sala de aula que ela seja teórica ou seja prática, na sala de aula às vezes também tem uma parte de vivência mais prática, não é?"

PE	"(...) Mas assim, infelizmente a gente tem que utilizar aquela coisa que quando a gente está conversando diz 'ah, eu não vou fazer isso, castigar os alunos', quando eles se comportavam a gente saía, fazia a parte teórica e a gente saía às vezes quando a parte teórica não era muito dinâmica, quando ia para a parte prática. Sempre fazia aquelas atividades, uns jogos recreativos. Agora se não se comportassem eu não levava para a prática. Dava castigo para eles."

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Discutir a relação teoria/prática tornou-se algo necessário, isto porque como já discutido anteriormente, a Educação Física tem-se caracterizado por apresentar uma divisão em momentos de realização das aulas. Embora não seja algo determinante, está presente de forma significativa essa separação. Há assim um momento de aula realizado no horário em que o aluno é normalmente matriculado, na maioria das vezes utilizando o espaço da sala de aula, momento esse denominado pelos professores de aula teórica, e outro realizado em horário inverso, habitualmente realizado na quadra de esportes.

Embora discordemos dessa divisão, visto que toda aula deveria ser realizada no horário em que o aluno é matriculado, não podemos dizer que não exista e, existindo, deveria constituir-se numa relação de continuidade, o que nem sempre ocorre.

Para analisar a relação teoria/prática em nossa pesquisa, partiremos dos discursos dos professores investigados. Dentre eles, identificamos em três, enunciados que abordavam esta temática. Destacamos inicialmente o ED de PC, que discute a relação teoria prática da seguinte forma: "E as nossas práticas aqui é a possibilidade de oportunizar dentro das nossas condições ao nosso aluno a possibilidade do exercício da cultura corporal do movimento, está inserido exatamente dentro da nossa proposta. Há uma abordagem teórica e outra prática, mas não são coisas isoladas. É tudo simultâneo."

O enunciado do seu discurso remete a confirmação da existência dos dois momentos da aula que pontuamos anteriormente, bem como enfatiza a relação intrínseca entre teoria e prática. Porém, o discurso se contradiz quando apresenta que aqueles que não têm condições de vivenciar as práticas, haveria um grau de aprofundamento em texto e pesquisas. Ora, se não há separação, como a abordagem através de textos e pesquisas teria condições de suplantar a falta de vivência?

Além do mais, ao confrontamos seu discurso com sua prática pedagógica, não identificamos essa unidade nas aulas observadas, portanto não há uma articulação direta entre teoria e prática. Identificamos que somente na aula em sala, a abordagem de textos que tratavam conhecimentos da Educação Física, mas sem esse grau de aprofundamento pontuado pelo professor e além do mais, o conhecimento tratado em sala não era abordado na aula prática, esta que, na verdade, se constituía na simples prática do futsal.

O seu discurso é atravessado pelo discurso mais pedagógico da Educação Física, que vê nesta disciplina, um espaço para formação integral do aluno, considerando as dimensões físicas, sociais e cognitivas inter-relacionadas e que não estão excluídas desse processo formativo, todavia o discurso pedagógico não se materializa em sua ação docente.

O ED de PB também é direcionado aborda a relação teoria/prática ao discorrer: "(...) agora a parte prática do conteúdo que eu estou dando, por exemplo, eu estou dando atletismo na sala de aula, no 8° ano, um exemplo, então eles tem um conhecimento básico do atletismo, o que é que é trabalhado no atletismo, no que é que envolve o atletismo. E aí eu tento conciliar com essas aulas que a gente está tendo, além dos vídeos, a gente fazer alguma coisa que seja prática daquela aula de atletismo, do conteúdo que está sendo ministrado para eles terem um entendimento melhor".

Da fala do professor identificamos que apresenta um enunciado que parte de sua formação discursiva, inclusive amparada teoricamente pela proposta dos PCN's de Educação Física, o que poder ser percebido quando analisamos a formação discursiva: conhecimento tratado nas aulas. O estabelecimento da relação teoria/prática com o conhecimento tratado nas aulas foi necessário porque os enunciados muitas vezes remetem a outros enunciados e, analisar de forma isolada, haveria um risco significativo de incorrermos numa compreensão errônea.

No ED de PC também induz-nos a pensar que o professor estabelece uma relação entre o que é tratado na sala de aula e a prática, todavia, ao confrontamos seus discurso com sua prática podemos dizer que essa relação só é possível ser percebida quando a aulas é realizada no horário em que o aluno é matriculado, pois as aulas no turno inverso têm conteúdo pré-determinado, portanto, independentes das discussões realizadas em sala de aula.

As aulas de PE, diferente dos outros dois professores, são realizadas exclusivamente no horário em que o aluno normal de aula e, seu ED, permite vislumbrar a relação teoria/prática: "(...) Mas assim, infelizmente a gente tem que utilizar aquela coisa que quando a gente está conversando diz 'ah, eu não vou fazer isso, castigar os alunos', quando eles se comportavam a gente saía, fazia a parte teórica e a gente saía às vezes quando a parte teórica não era muito dinâmica, quando ia para a parte prática. Sempre fazia aquelas atividades, uns jogos recreativos. Agora se não se comportassem eu não levava para a prática. Dava castigo para eles.." Nesse enunciado PE apresenta uma problemática, a dificuldade de lidar com o comportamento de alguns alunos, o que o conduziu a estabelecer um critério para realização

das práticas – o comportamento. Os maus comportamentos seriam "punidos" com a não realização das atividades práticas.

A solução encontrada por PE para lidar com o problema não é uma questão pessoal, como parece perceber, mas nos remete a própria constituição da educação brasileira que apresentava forte presença das abordagens tradicionais de ensino, presença essa que ainda precisa ser superada. A relação entre autoritarismo e educação também foi identificada por Freire (1992) e na Educação Física escolar por Guimarães (2007). Nas abordagens tradicionais, segundo Mizukami, o professor assume total autoridade, isto porque "O tipo de relação social estabelecido nessa concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno." (Mizukami, 1986; p. 12)

Cabe ainda ressaltar que o discurso autoritário da Educação Física, muita vezes pautada na ênfase na disciplina, ainda permeia a prática pedagógica nas escolas, portanto, conforme pontua Ghirldelli (2001), a obediência e o adestramento se tiveram forte impulso com o regime militar, onde a relação entre Educação Física e práticas militares se aproximaram de tal maneira que, o militarismo, por muito tempo "determinou" como as práticas da Educação Física seriam realizadas, influência essa que se deu nas instituições formadoras, nas escolas, no esporte e na própria forma de pensar a disciplina na escola. Seus resquícios ainda "respingam" na escola atual.

O ED de PD diz que "Com relação às aulas de Educação Física não é que tenha aula só teórica ou só pratica, se a gente percebe que é necessário vir ministrar a aula na quadra, a gente vem as duas aulas, se a gente acha que é necessário ministrar a aula no pátio a gente vai ministrar no pátio, se a gente acha que é necessário ministrar as aulas na sala de aula a gente ministra também. Vale salientar também que a aula de Educação física não é porque ela está lá na sala de aula que ela seja teórica ou seja prática, na sala de aula às vezes também tem uma parte de vivência mais prática, não é?" O enunciado apresentado por PD demonstra um domínio do que seja teoria e prática e da indissociabilidade destes e não coloca a questão de ter aula prática ou teórica exclusivamente por obrigatoriedade, mas a opção parte do conhecimento abordado, que pode exigir ou não um tipo de trato específico. A relação teoria/prática foi visualizada na aula observada nesta pesquisa.

5.2.5. Objetivos da prática da Educação Física

Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Objetivos da prática da Educação Física"

FD: Objetivos da prática da Educação Física	
Identificação do coordenador	**Excerto de Depoimentos (ED)**
PA	"Que a gente visa muito, infelizmente o Jern's não é? Então você sempre dá essa observada. Assim, meu objetivo também de dá uma escolhida do bom aluno para já jogar para o professor de futsal. (...) Esse aqui já dá bom para ir para o vôlei. Na corrida, eu já dou uma olhadinha se é bom para o atletismo (...). E o divertimento também, que eles adoram então eu levo mais pra recrear mesmo".
PB	"O objetivo da sala de aula é que o aluno tenha um conhecimento, pelo menos básico, daquele conteúdo que está sendo ministrado". "A turma de recreação é uma turma de participação, é uma turma para pegar os alunos e para que eles não se sintam excluídos das práticas do colégio. E a turma de modalidade é aquela turma de treinamento que vai participar das competições". "(...) gostaríamos que eles vissem a prática como uma forma de eles fazerem parte de um grupo social". "Vislumbro, um dos objetivos que eu mais busco é dar autonomia a ele na hora de ele vivenciar qualquer prática de Educação Física, ele ter a oportunidade de escolher porque ele está enxergando aquilo ali como algo que vai ser benéfico pra ele. Ou porque vai dar prazer, ou porque vai dar algum benefício físico, ou porque vai inserir ele no grupo, ou porque ele está feliz com aquilo que ele está fazendo".
PC	"(...) a educação física é preponderante, hoje é entendida além como cultura corporal do movimento, ela desenvolve e dá consciência para o nosso aluno desfrutar todas as atividades para sua melhor qualidade de vida. A nossa contribuição é decisiva, aliás trabalha-se com a saúde não é?" "Nós estamos com o 5° ano desses nossos jogos internos e o objetivo é esse, a consciência de formar o cidadão".
PD	"(...) principal objetivo democratizar os conteúdos da educação física de forma geral, a gente percebe que o nosso alunado é um alunado de classe muito baixa, muito pobre e muitas vezes eles não tem nenhum tênis para jogar bola. Outro dos nossos objetivos, a gente trabalha com o aspecto da inclusão, não é, nas aulas e Educação física e também de desenvolver através do processo de inclusão, desenvolver a cidadania desse aluno, colocando para ele refletir sobre seus deveres e os seus direitos dessa gama, desse leque de opções da Educação física".
PE	"(...) A montagem da aula e a aplicação do conteúdo, juntando tudo, eles saem com o conhecimento adquirido no fundamental e o conhecimento adquirido no médio para terem uma vida melhor, sabendo porque que é importante atividade física, quando eles quiserem brincar de peteca com os amigos, que importância aquilo vai ter, a musculação serve para que, a gente trabalhou a questão da musculação na adolescência, trabalhou o que é musculação. Então assim, de forma geral é preparar aquele aluno pra quando ele sair da escola ele ter certos conhecimentos que servirão pra vida, porque a gente sabe que hoje em dia em todo canto você ver alguma coisa te indicando fazer alguma atividade física".

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Na formação discursiva, objetivos da prática da Educação Física, foram agrupados depoimentos dos professores sobre os objetivos dessa disciplina no processo educacional. Conhecer os objetivos daquilo que se propõe conduzir é primordial, caso se queira conduzir o processo de maneira efetiva. Não ter claro nossos objetivos seria como se fossêmos a uma igreja pregar sem saber o porquê da pregação.

Por meio da AD do *corpus* referente a essa formação discursiva, pudemos perceber que os professores dessa perquisa demonstram ter um conhecimento superficial sobre os objetivos da Educação Física escolar ou estão equivocados. Os ED de PA apontam uma confusão significativa sobre o que se propõe a disciplina, conforme é possível identificar em sua fala: "Que a gente visa muito, infelizmente o Jern's não é? Então você sempre dá essa observada. Assim, meu objetivo também de dá uma escolhida do bom aluno pra já jogar para o professor de futsal. (...) Esse aqui já dá bom pra ir para o vôlei. Na corrida, eu já dou uma olhadinha se é bom para o atletismo (...). E o divertimento também, que eles adoram então eu levo mais pra recrear mesmo".

Os objetivos da Educação Física para PA são relacionado à seleção de alunos para compor as equipes das escolas, bem como o de possibilitar um espaço para diversão dos alunos.

Já o professor PB aponta objetivos diferentes para diversos tipos de práticas da Educação Física, como é possível identificar nos ED "O objetivo da sala de aula é que o aluno tenha um conhecimento, pelo menos básico, daquele conteúdo que está sendo ministrado"; "A turma de recreação é uma turma de participação, é uma turma pra pegar os alunos e para que eles não se sintam excluídos das práticas do colégio. E a turma de modalidade é aquela turma de treinamento que vai participar das competições"; e "gostaríamos que eles vissem a prática como uma forma de eles fazerem parte de um grupo social".

Poder-se-ia inferir que cada espaço teria ou propiciaria o alcançe de objetivos diferentes, sendo ora lazer, preparação de equipes ou a aprendizagem de um conhecimento básico do conteúdo que está sendo ministrado. Não se entende que a Educação Física tenha como meta, constituir-se como espaço de divertimento, conforme pontuaram PA e PB, embora no processo ensino-aprendizagem o divertimento possa existir. Contudo, pensar isso como objetivo é pensar equivocado. Quanto à preparação de equipes e seleção de alunos, o equívoco é ainda maior, principalmente porque a forma com que o esporte deveria está inserido na escola, nunca poderia ser a de uma perspectiva similar a organização esportiva presente na sociedade. Tubino (2001), aponta que pensar o esporte na escola como um ramo do esporte performance ou de rendimento é um engano. Para o autor, "Nesta percepção equivocada, as competições escolares, que deveria ter um sentido educativo, em vez disso, simplesmente reproduzem as competições de alto nível (...)." (Tubino, 2001; p. 35)

O professor PB, em seguida apresenta outro objetivo que parece ser mais amplo que os pontuados anteriormente e se aproxima em alguns momentos dos discursos de PC, PD e

PE, os quais podem ser visualizados nos ED a seguir: "Vislumbro, um dos objetivos que eu mais busco é dar autonomia a ele na hora de ele vivenciar qualquer prática de Educação Física, ele ter a oportunidade de escolher porque ele está enxergando aquilo ali como algo que vai ser benéfico pra ele. Ou porque vai dar prazer, ou porque vai dar algum benefício físico, ou porque vai inserir ele no grupo, ou porque ele está feliz com aquilo que ele está fazendo" (PB); "(...) a educação física é preponderante, hoje é entendida além como cultura corporal do movimento, ela desenvolve e dá consciência para o nosso aluno desfrutar todas as atividades para sua melhor qualidade de vida. A nossa contribuição é decisiva, alias trabalha-se com a saúde não é?" (PC); "(...) A montagem da aula e a aplicação do conteúdo, juntando tudo, eles saem com o conhecimento adquirido no fundamental e o conhecimento adquirido no médio para terem uma vida melhor, sabendo porque é importante atividade física, quando eles quiserem brincar de peteca com os amigos, que importância aquilo vai ter, a musculação serve pra que, a gente trabalhou a questão da musculação na adolescência, trabalhou o que é musculação. Então assim, de forma geral é preparar aquele aluno pra quando ele sair da escola ele ter certos conhecimentos que servirão pra vida, porque a gente sabe que hoje em dia em todo canto você ver alguma coisa te indicando fazer alguma atividade física" (PE); e "(...) principal objetivo democratizar os conteúdos da educação física de forma geral, a gente percebe que o nosso alunado é um alunado de classe muito baixa, muito pobre e muitas vezes eles não tem nenhum tênis pra jogar bola. Outro dos nosso objetivos, a gente trabalha com o aspecto da inclusão não é nas aulas e Educação física e também de desenvolver através do processo de inclusão desenvolver a cidadania desse aluno, colocando pra ele refletir sobre seus deveres e os seus direitos dessa gama, desse leque de opções da Educação física" (PD).

Os enunciados apresentados se aproximam dos objetivos dos PCN's de Educação Física, que pretendem que ao final do quarto ciclo de ensino[37], dentre outros objetivos, os alunos participem de atividades corporais respeitando seus limites e os do outro, de forma autônoma e como recurso para usufruto do tempo livre, reconhecendo essas atividades como necessidades do ser humano e um direito do cidadão em busca de sua qualidade de vida (Brasil, 1998c).

A formação cidadã também é bastante pontuada nas produções discursivas dos professores, o que se parece muito mais um modismo em PC, pois a organização de suas aulas, conforme verificado na observação das mesmas não condizem com o que prega os PCN's de Educação Física em relação à formação para cidadania, mesmo apontando no ED

[37] Equivale ao ensino fundamental II, nível de ensino investigado neste trabalho.

que "Nós estamos com o 5° ano desses nossos jogos internos e o objetivo é esse, a consciência de formar o cidadão" (PC).

5.2.6. A Educação Física e a formação do aluno

Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "Educação Física e a formação do aluno"

FD: A Educação Física e a formação do aluno	
Identificação do coordenador	**Excerto de Depoimentos (ED)**
PA	"Pronto, eu já não trabalho muito corporal, eu já não penso muito na mudança corporal. Eu penso no ser humano, que eles mudem, porque alunos de 6° ano eles são muito mal acostumados, são mal educados, gritam muito".
PB	"Quando você consegue que as pessoas entendam que o valor de uma competição, o mais importante não é vencer a todo custo, que você vai ter normas, que você vai ter regras que vai ter que seguir, e que uma sociedade para ser construída ela tem valores, tem normas, tem regras também. Então nós podemos transferir essas vivências, essas aprendizagens para formação do ser humano como cidadão". "(...) no todo, a Educação Física tem objetivo de formação de uma sociedade, do cidadão e do ser humano, tanto quanto qualquer outra disciplina".
PD	"Eu já tive alunos aqui que hoje eles estão presos, alguns já morreram, a nossa tentativa aqui é justamente abrir a mente desse aluno para que ele não vá nesse caminho que eu acabei de dizer, sabe? Que ele se torne um cidadão trabalhador, um cidadão de bem, um cidadão que saiba questionar qual é o dever dele perante a sociedade".
PE	"(...) Eu acho que um sujeito crítico a ponto de entender o que ele quer para ele, ele não é obrigado a fazer atividade física porque a mídia diz que ele tem que fazer, mas ele sabe que vai ter que ter um nível de movimento x pra viver bem. Então é um sujeito que ele tem conhecimento do que é bom e do que é ruim, e que ele possa escolher o que é bom e o que é ruim pra ele". "Contribui sempre, como eu falei pra você não só pra vida, mas está mais do que provado ai, estudos já falam disso, o aluno acostumado com aquela sessão esportiva ele tem melhores resultados em testes, em vestibulares, esse é um dos pontos. No segundo ponto ele sai da escola preparado para vida".

Fonte: Entrevista realizada (2012).

Os depoimentos dos professores mostram a compreensão deles sobre a relação entre a Educação Física e a formação do aluno. A discussão que pontuaram visa verificar se há conhecimento quanto às práticas que se desenvolvem nas aulas desta disciplina e como estas contribuem para a formação dos alunos. Partir-se-á do pressuposto de que a ação docente dever principiar sempre de uma pergunta inicial: que sujeito pretende-se formar através das aulas de Educação Física.

Silva (2007), ao discutir as teorias do currículo e a escolha do conhecimento para compor o currículo educacional, aponta a partir das teorias críticas do currículo que a pergunta "o que ensinar" é sempre precedida de outra, "o que eles ou elas devem se tornar". Portanto para o autor, a escolha do conhecimento a ser tratado se justifica justamente a partir

de descrição sobre o tipo de sujeito que se quer formar, ou seja, que tipo de ser humano é desejável para certo tipo de sociedade? (Silva, 2007)

Nessa perspectiva, entendemos que em todo processo educativo dever-se-ia haver clareza sobre os sujeitos que se pretendem formar, portanto, sobre as identidades vislumbradas. Os professores, principalmente, precisariam ter conhecimentos de forma bem transparente, isto porque são eles que direcionam a prática pedagógica, mediando todas as ações que lá ocorrem. Não ter claro que tipo de sujeito e identidades deseja-se formar é conduzir um processo sem a consciência de onde se quer chegar, ou então, direcionando suas ações a partir de outras perspectivas que seriam as desejadas por um processo que se quer dizer educativo, como o uso da disciplina Educação Física para formação de equipes ou como mera recreação.

Se por um lado, o professor tiver clareza sobre o tipo de sujeito que quer formar em suas aulas é algo que devia ser natural, por outro, a realidade não é bem o que se mostra nos enunciados apresentados pelos professores neste trabalho, principalmente se considerarmos que os processos educativos não devem se limitar a mera instrumentalização ou a aprendizagens de comportamentos.

O professor PA ao discutir sobre a relação entre Educação Física e a formação do aluno assim afirma: "eu já não trabalho muito corporal, eu já não penso muito na mudança corporal. Eu penso no ser humano, que eles mudem, porque alunos de 6° ano eles são muito mal acostumados, são mal educados, gritam muito". PA pontua que não está preocupada com formação corporal e nem cita a aprendizagem de conhecimentos, mas sim preocupar-se com a aprendizagem de comportamentos.

Como já pontuamos e fundamentado em Apple (2006), mas vale aprender um comportamento do que a aprendizagem de conhecimentos.

O que percebemos é que os professores aqui investigados associam a Educação Física a inserção do aluno na sociedade, comumente associada à formação do cidadão. Aprender é ajusta-se de maneira harmônica a sociedade, ajustamento esse entendido como algo desejável, conforme pode ser identificado nos ED de PB e PD: "Quando você consegue que as pessoas entendam que o valor de uma competição, o mais importante não é vencer a todo custo, que você vai ter normas, que você vai ter regras que vai ter que seguir, e que uma sociedade pra ser construída ela tem valores, tem normas, tem regras também. Então nós podemos transferir essas vivências, essas aprendizagens pra formação do ser humano como cidadão" (PB); "(...) no todo a Educação Física tem objetivo de formação de uma sociedade,

do cidadão e do ser humano, tanto quanto qualquer outra disciplina" (PB); e "Eu já tive alunos aqui que hoje eles estão presos, alguns já morreram, a nossa tentativa aqui é justamente abrir a mente desse aluno para que ele não vá nesse caminho que eu acabei de dizer, sabe? Que ele se torne um cidadão trabalhador, um cidadão de bem, um cidadão que saiba questionar qual é o dever dele perante a sociedade" (PD).

Um enunciado que se evidencia é aquele relacionado à aprendizagem de normas e regras, numa associação que conduz à compreensão de que "tudo" tem regras. A aprendizagem desta lógica refletirá na aprendizagem das regras sociais. Assim, as regras e normas existentes apresentam-se como necessárias para garantir a inserção social e o funcionamento harmônico da sociedade e assim, a Educação Física atuaria participando da formação de um cidadão para sociedade, portanto na construção de identidades ajustadas e otimizadas "aos ideais de cidadania do moderno estado-nação." (Silva, 2007; p. 15) Não se visualiza de maneira evidente nenhuma identidade "desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas." (Silva, 2007; p. 15)

Não se percebe, nos discursos dos professores aqui expressos, nenhum aspecto que a relacione a formação de um sujeito reflexivo, exceto PE, que embora em se ED se possa verificar a formação associada ao enquadramento social, ele dá ao sujeito uma característica maior e criticidade, conforme é possível verificar em sua fala: "(...) Eu acho que um sujeito crítico a ponto de entender o que ele quer pra ele, ele não é obrigado a fazer atividade física porque a mídia diz que ele tem que fazer, mas ele sabe que vai ter que ter um nível de movimento x pra viver bem. Então é um sujeito que ele tem conhecimento do que é bom e do que é ruim, e que ele possa escolher o que é bom e o que é ruim pra ele" (PE).

Esse ED nos indica uma postura mais crítica do aluno em relação às objetivações sociais, contudo noutro ED, o professor PE afirma que a Educação Física "Contribui sempre, como eu falei pra você não só pra vida, mas está mais do que provado ai, estudos já falam disso, o aluno acostumado com aquela sessão esportiva ele tem melhores resultados em testes, em vestibulares, esse é um dos pontos. No segundo ponto ele sai da escola preparado pra vida" (PE).

Associa-se assim, a Educação Física a formação de conhecimentos necessários a organizações sociais, ou seja, a inserção e avanço dos indivíduos nos processos de seleção existentes na sociedade, como o vestibular, visão essa que se aproxima do que Nunes e Rúbio (2008) chamam de currículo socializante, conforme já exposto, o que apoiam que as práticas

da Educação Física, além do desenvolvimento da aptidão física, por exemplo, possibilitaria o desenvolvimento intelectual e o equilíbrio emocional.

Por fim, ao término da análise das entrevistas foi possível dizer que, nos discursos dos professores que fizeram parte desta investigação, ainda há presença significativa da influência das vertentes tradicionais que perpetraram a constituição da Educação Física no Brasil, em especial a militarista e a esportivista. De forma mais pontual, seus discursos apresentaram aproximações e distanciamentos, caracterizando cada um deles.

O discurso de PA indica uma preocupação com a participação e o interesse dos alunos. A decisão sobre o que irá abordar na aula é feita sempre considerando a aceitação ou não do que é proposto. Não é um processo dialógico de escolha, mas uma certa acomodação do professor frente às determinações dos alunos. Torna-se mais fácil fazer o que os alunos querem do que construir uma prática pedagógica que possibilite a ação educativa. Estava presente também no discurso de PA a presença efetiva do esporte, no entanto relaciona a aprendizagem desse conteúdo não a formação corporal, mas do comportamento. Importa aprender a se comportar bem, portanto, adequar-se a ordem vislumbrada pelo professor.

Entrelaça-se em PB, um discurso que visa uma formação mais autônoma, com outra mais próxima à constituição de uma identidade para o outro. Uma formação mais autônoma porque novas perspectivas teóricas emergem na constituição de ser professor, em destaque os PCN's, documento elaborado com vistas a superar as práticas tradicionais de ensino. Todavia, PB ainda encontra-se influenciado pela tendência competitivista, que põe o esporte no cerne de todo a organização das aulas. De forma mais clara, percebe-se que seu discurso apresenta um misto de tendências tracionais e de perspectivas mais atuais da Educação Física – há um discurso que relaciona a educação física ora preparação de equipe ora como prática pedagógica. Tal aspecto demonstra uma tentativa de inserir uma perspectiva pedagógica diferente, dando mais autonomia ao aluno, embora ainda esteja atravessado pelo discurso tradicional, inclusive atrelando a noção de cidadania à adequação a sociedade, termo esse associado à aprendizagem de normas e regras para serem seguidas.

Também é possível perceber em PC um discurso que fudamenta-se no viés pedagógico, todavia não é algo que se reflete na ação docente. Embora seja possível identificar a presença de argumentos pautados nos PCN's, como o que retrata a relação entre a prática pedagógica em Educação Física e o desenvolvimento da consciência para utilização das práticas da Educação Física em busca de uma melhor qualidade de vida, o que ganha centralidade é o esporte. Isso nos leva a inferir que os fundamentos que se arraigam na

tendência competitivista consistem na formação discursiva que se destacar e torna-se hegemônica.

O discurso de PD remete bastante aos PCN's de Educação Física, inclusive na perspectiva de formação cidadã, destacada pelo documento. Nele, é também possível perceber algumas aproximações com a perspectiva crítica apresentada por Soares *et al* (1992), na qual a principal função da escola seria a formação do cidadão crítico e consciente da realidade em que vive, visto que percebe a disciplina como participante do processo de formação da cidadania, de maneira a aprender que, além de se tornar o cidadão de bem, possa questionar os próprios deveres perante a sociedade.

PE também apresenta uma percepção crítica da Educação Física, destacando a necessidade de uma atuação ativa do aluno, para além da repetição dos gestos, inclusive ressalta que o trato com o esporte deve considerar também uma perspectiva reflexiva. No entanto, também foi possível identificar no fio do seu discurso a presença da influência da tendência militarista, visto que atrela o acesso às atividades práticas ao comportantamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Física e a formação da identidade nos alunos parece-nos uma temática de extrema importância para a área educacional e em especial para a Educação Física, principalmente na sociedade em que estamos inseridos, na qual as mudanças ocorrem a todo instante. É relevante também para refletir sobre como estas mudanças têm influência na formação dos alunos para que, de posse dessas informações, a escola construa formas de intervir, não ficando assim, estagnada no tempo, mas participando de maneira efetiva da formação de sujeitos reflexivos e críticos e não somente seres para o mundo.

Partindo dessa perspectiva, a proposição desta pesquisa objetivou analisar a prática pedagógica em Educação Física no espaço escolar e se esta possibilita a formação de determinados tipos de identidades pessoais e sociais dos alunos.

Para tanto, observou-se as aulas de Educação Física dos professores que atuam no ensino fundamental II das escolas públicas do município de Pau dos Ferros-RN, pesquisa essa que se restringiu aos profissionais habilitados e que desenvolviam aulas de Educação Física escolar, excluindo-se, assim, aqueles que atuavam somente em turmas de treinamento esportivo, ou seja, não se investigaram os que organizavam práticas que objetivavam a formação de equipes para participação em jogos.

Das discussões que pontuamos, a identidade aparece como resultado das interações que estabelece entre os sujeitos sociais, portanto só pode se efetivar com e a partir do outro. Numa sociedade imaginária, em que todos os homens fossem iguais, a identidade não existiria, isto porque ela só se constitui na relação com os outro.

Como a formação da identidade se dá na relação, os diversos espaços sociais se constituem com ambientes que criam, recriam, ratificam identidades, as quais nunca podem ser consideradas como cristalizações, mas um eterno constituir-se e reconstituir-se, pois como diria Bauman (2005), as identidades são fluídas e se moldam aos diferentes contextos relacionais, principalmente na sociedade hodierna, em que as interações ocorrem de maneira mais intensa e mudam de forma extremamente rápida. Assim, tanto os aspectos espaciais e temporais estariam envolvidos nessa construção, visto que as interações entre os homens não se dão de modo único, mas carregam uma história constitucional que permite o surgimento das práticas, como diria Foucault (2012) na arqueologia do saber, as práticas apresentam estreita relação com as formações discursivas e estas se constituiriam em condições que

permitem a relação entre os sujeitos, portanto, um tipo de relação e não outro, considerado lógico as posições de sujeitos que estes ocupam.

Partindo desses pressupostos, as práticas se constituem como objeto de análise, portanto, passíveis de serem investigadas. Nessa análise, investigaram-se as estratégias metodológicas, as quais apresentaram uma predominância nas perspectivas tradicional de ensino, em que o professor coloca-se no centro de processo e o aluno se constitui como ser passivo. Sua atuação restringe-se em grande medida à realização das tarefas previamente determinadas.

A relação professor/alunos é unilateral do professor que ensina para o aluno que aprende, relação esta muitas vezes fundada no autoritarismo, nem só em se tratando de ação autoritária, imperiosa e arrogante do professor, mas também na própria imposição de uma ação que torna o aluno um mero realizados de tarefas determinadas. Negar a condição ativa e reflexiva do aluno, para Freire (2002) é uma atitude tão autoritária quanto o tratamento desrespeitoso do professor para com o aluno.

O exercício destas práticas pedagógicas encontra espaço principalmente na abordagem do esporte, enfocando como esporte na escola, no qual sua inserção escolar se dá a partir de si próprio, deixando de lado os reais objetivos educacionais pregados na escola.

Desta maneira, duas perspectivas são apresentadas, uma delas tem o esporte como algo a ser apreendido, segundo os moldes da instituição esportiva e, para tanto, o ensino do gesto técnico, da tática e das regras se materializam como necessidades a serem apreendidas. O processo educacional materializa-se na formação dos alunos instrumentalizando-os para participação em competições.

Noutra perspectiva, o esporte também se apresenta como determinante das ações pedagógicas, contudo sua abordagem agora tem como característica a falta de direcionamento das aulas, limitando-se a realização pura e simples da prática do esporte. A atitude do professor só se efetiva quando sua autoridade, poderia dizer práticas autoritária, mostra-se necessária para dirimir conflitos e estabelecer a ordem.

Nas duas óticas não há reflexão e as ações e interações que ocorrem tendem a formação dos alunos “objetivados” através da construção ou ratificação de valores sociais “impostos”, ou melhor, disseminados na sociedade.

Em especial, pode-se inferir que a ação pedagógica verificada, produz a constituição de um pensar pautado em ações e interações que produzem ou reforçam a formação de identidades. De determinados tipos de identidade.

Identificou-se a reprodução de formações identitárias masculinas e femininas, mas pautadas numa visão androcêntrica, em que o homem se constitui como elemento central para quem as ações estabelecidas entre os gêneros, normalmente o privilegia.

Em se tratando de identidades pessoais, o eu para si é minimizado em relação ao eu para o outro. Os valores sociais de um modelo econômico se reproduzem na constituição de indivíduos ao se inscrever neles um sistema de especialização produtivo, em que ora a eficiência se torna meta "crescimento pessoal", ora a passividade e a subserviência papel, aliás, essencial para formação de uma sociedade pautada na necessidade da constituição de um pensar proletário, portanto, serviçal, forte, mas manso. Constitui-se assim, a tendência na formação de identidades, conforme aponta Nunes e Rúbio (2008), saudáveis, passivas, vencedoras e competentes.

Portanto, conforme Dubar (2006), o eu para si acaba sendo "suprimido" pela construção de forma estatutárias de ser, portanto, o indivíduo é levado a assumir novos códigos simbólicos essenciais à organização social. Organização essa que, normalmente, é pautada numa relação hierárquica daqueles que detém o poder para como aqueles submetidos a ele. Forma-se assim, o que Dubar (2006) chama de identidades estatutárias ou societárias.

Contudo, as práticas pedagógicas analisadas não se restringiram somente a formação de um eu para o outro. Foi possível identificar proposições interessantes, algumas enquanto ideias a serem realizadas, embora que por um motivo ou outro não foram implementadas. Essas proposições poderiam conduzir a formação de identidades reflexivas e emancipadas, pois partiriam da inserção do aluno enquanto eu para si, contudo, a menor dificuldade, a opção pelo tradicional prevalece.

Nesta investigação, algumas pistas indicam que os caminhos começar a se firmar para que a Educação Física se construa enquanto possibilidade de atuação consciente na formação de identidades para si, como a inserção do elemento jogo, reduzindo a hegemonia do conteúdo esporte; a proposição de atividades e de estabelecimento de relações que possibilitem a reflexão sobre as possibilidades de ação na atividade e em alguns momentos, também sobre a realidade, o que conduz a autonomia e a tomada consciente de suas decisões.

Analisar filmes e conhecimento, refletir sobre a realidade, associar o trabalhado em sala com vivências práticas, coletar informações de sujeitos externo ao ambiente escolar, pensar a diversidade cultural e os motivos de sua prática, se constituem como possibilidades e ações identificadas neste trabalho, que põe o aluno numa postura de sujeito, que reflete, portanto pensa sobre algo e, pensando sobre esse algo, tem condições de atuação sobre ele,

atuação essa que não seria dada a partir e tão-somente da exterioridade do mundo, pois os sentidos e significados são construídos na relação e partem também da subjetividade. A ação do aluno não seria uma ação que conduziria a um único caminho, mas a caminhos construídos a partir da sua reflexão sobre a realidade. As respostas não viriam externamente, mas construídas pelos indivíduos. A identidade pessoal assim se materializaria como efetivamente constituída numa relação que privilegiaria e daria *status* ao eu para si. Formar-se-ia então uma identidade para si e não para o outro.

De maneira geral, poder-se-ia dizer que a Educação Física escolar, ainda encontra-se arraigada nas tendências que a fundamentaram em especial a competitivista, que encontram espaço social baseado num modelo econômico que possibilitou seu enraizamento, pois carrega hoje muitos dos valores sociais moldados por esse modelo, principalmente no trato com o esporte. A Educação Física escolar materializa-se, de forma mais predominante, numa prática pedagógica ainda com forte influência nos moldes tradicionais de ensino e com ênfase no esporte na escola, o que configuraria uma ação que possibilitaria a identificação e a diferenciação de valores que se manifestam a partir da cultura hegemônica. Assim, há a construção e ou a ratificação das identidades saudáveis, vencedoras e competentes, ou seja, identidades necessárias à organização social, consequentemente um sentimento da aceitação e aquisição de uma postura "sempre" em função das objetivações sociais. As relações societárias predominariam o que conduziria a partir das aprendizagens dos papéis sociais e se constituiria a formação de uma identidade estatutária (Dubar, 2006).

Dubar (2006), identifica a extrema dificuldade do processo de formação das identidades, enquanto forma de assunção do sujeito. Para o autor, mesmo com essa dificuldade é possível a realização de criação de estratégias "eficazes que facilitem a construção de sujeitos em aprendizagem, mas também que ajam colectivamente para que se convertam em emancipação pessoal" (Dubar, 2006, p. 184).

Cabe ainda destacar e ratificar o que já foi dito. Mesmo com a predominância de estratégias pedagógicas que conduziriam à construção de formas identidades para o outro, identificou-se algumas alternativas a esse percurso. Parte significativa dos professores da investigação já incorporou discursos que vislumbram a formação de identidades para si, embora na maioria das vezes as ações não se materializem de fato. De qualquer forma, a identificação de estratégicas que conduzam a formação de um eu para si se mostrou evidente, principalmente naqueles professores de formação mais recente.

Poderíamos dizer, mesmo que de forma geral, que estaríamos num processo de transição, de uma Educação Física constituída historicamente e que, em suas estratégias educacionais, refletiriam a formação de identidades para o outro, para uma Educação Física que agora vislumbra a formação de outro de tipo de sujeito, construído numa perspectiva reflexiva sobre e si e sobre o mundo. Cada vez mais esse novo sujeito se constitui como imprescindível numa escola que proponha educativa, de tal maneia a formar sujeito de si e inserido num mundo de tantos outros. Como disse Dubar (2006), é preciso a formação de um sujeito de si mesmo, capaz de refletir "sempre", autor de sua trajetória e com a capacidade de mudar, de "lutar para 'a superar' e inventar-se a si próprio, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma." (Dubar, 2006; p. 185)

Enfim, num mundo em constantes mudanças, não se pode a estas ficar alheios. A escola, a Educação Física, enquanto espaços educacionais formadores precisam ter ciência de suas ações e a partir desta criar estratégias sempre que necessário para a melhoria de sua intervenção pedagógica. Este trabalho, retrata um pouco dessa realidade, a qual mostra uma Educação Física que participa de forma efetiva na formação de identidades, mas com ênfase nas identidades para o outro. Todavia a identidade para si encontra-se presente. Refletir sobre sua ação e pensar caminhos para que esta disciplina participe de forma mais efetiva na formação identidades para si é algo que não deve ser descurado.

Para finalizar, não concebemos a ação pedagógica como uma mera formação para o outro. Se assim for, a educação não faria sentido, pelo menos na perspectiva que ora apresentamos. Para ratificar nosso posicionamento, parafraseamos Freire (1992), ao entendermos que o trabalho do educador não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos alunos nas técnicas e na aprendizagem dos conhecimentos por reprodução. Se satisfizer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho, entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens emancipados, sujeitos do seu próprio existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, L. (1992). *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado* (6a ed.) Rio de Janeiro: Edições Graal.

Andrade, D. M. de. (2011). *Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse: motivações, trajetórias, saberes e identidades*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Assis, S. (2001). *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados.

Bastos, R. L. (2009). *Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência.* Rio de Janeiro: E-papers.

Bauman, Z. (2005) .*Identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Benites, L. C. (2007). *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.

Berguer, P., & Luckmann, T. (1995). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (12a ed.) Petrópolis: Vozes.

Bogan, R. C., & Binklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação.* Porto-Portugal: Porto.

Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil.* Recuperado em abril, 2011, de www.psicologia.com.pt.

Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina* (2a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2007). Os três estados do capital cultural. In. Nogueira, M. A. e Catani, A. (org.) *Escritos da Educação.* 9a ed. Petrópolis: Vozes, pp. 72-79.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (2010). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (10a ed.). São Paulo: Papirus.

Brasil. (1998a). *Constituição 1998: Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nºs 1/92 a 19/98 e emendas constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94.* Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1998b). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF.

Brasileiro, L. T. (2002-2003). O conteúdo dança em aulas de educação física: temos que ensinar? *Pensar a prática*, *6*, 45-58.

Câmara, H. C., Santos, G. Q. dos, & Almeida, M. das G. A. de. (2011, agosto). Identidade, imaginário e Educação Física. *Anais – II Colóquio do Imaginário: novos desafios, novas epistemologias,* Natal, RN, Brasil.

Carneiro, E. de A., & Carneiro, E. C. de A. R. (2007). *Notas introdutórias sobre análise do discurso.* Recuperado em março, 2011, de http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introdutorias-analise-do-discurso-fundamentos.html.

Castellani, L., Filho, (1998). *Política Educacional e Educação Física.* Campinas: Autores Associados.

Catani, D. B. (2012). A educação como ela é. *Revista Educação*. São Paulo, *2*(5), 16-25.

Chauí, M. (2004). *O que é ideologia.* Recuperado em outubro, 2014, de https://www.passeidireto.com/arquivo/1548710/o-que-e-ideologia---marilena-chaui-livro-em-pdf.

Clarke, P. J. Apresentação do vídeo. In. Wada, S., Clarke, P. J. & Wainer, J. (1994). *Paulo Freire* [Filme-vídeo]. Rec Play. 1 cassete VHS/NTSC, 17 min. color. Son.

Costa, V. L. M. (1987). *Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* (2a ed.). São Paulo: IBRASA.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa:métodos qualitativo, quantitativo e misto.* (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Darido, S. C. (1999). *Educação Física escolar: questões e reflexões.* Araras-SP: Gráfica e editora Topázio.

Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* São Paulo: Martins Fontes.

Dubar, C. (2006). *A crise de identidade. A interpretação de uma mutação.* Porto: Afrontamento.

Durkheim, E. (1993a). Solidariedade Mecânica. In. Rodrigues, J. A. (Org.) *Durkheim: sociologia* (6a ed.). São Paulo: Ática.

Durkheim, E. (1993b). Sociedade como fonte do pensamento lógico. In. Rodrigues, J. A. (Org.) *Durkheim: sociologia* (6a ed.). São Paulo: Ática.

Ehrenberg, M. C., & Gallardo, J. S. P. (2005). Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. *Motriz*, Rio Claro, *11*(2), 121-126.

Ende, M. (2000). *A história sem fim* (8a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1992). *Microfísica do Poder* **(**10a ed.). Rio de Janeiro: Edições Grall.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (23a ed.). Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2012). *Arqueologia do saber* **(**8a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitário.

Freire, J. B. (1999a). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* (4a ed.). São Paulo: Scipione.

Freire, J. B. (1999b). Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In. Moreira, W. W. (org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI* (4a ed.). São Paulo: Papirus.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação* (10a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade* (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia* (21a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, T. P. de. (2011). *Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Mestrado em educação: história, política e sociedade, da Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Gadotti, M. (2008). *Educação e Poder: introdução à teoria do conflito* (15a ed.). São Paulo: Cortez.

Ghiraldelli, P., Jr. (2001). *Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira* (7a ed.). São Paulo: Loyola.

Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1977). *Métodos de pesquisa social.* São Paulo: Nacional, 1977.

Gressler, L. A. (1989). *Pesquisa Educacional.* São Paulo: Loyola.

Guareschi, P. (2000). *Sociologia crítica: alternativas e mudanças* (48a ed.). Petropólis: Vozes.

Guareschi, P. & Ramos, R. (2000). *A máquina capitalista* (5a ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Guimarães, A. A., Pellini, F. da C., Araújo, J. S. R. de, & Manzzini, J. M. (2001). Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. *Motriz***.** Rio Claro, 7(1), 17-22.

Guimarães, A. L. P. (2007). Autoritarismo e violência simbólica na Educação Física escolar: representações de alunos de escolas públicas. In. Torres, M. da S. et. al. *Lições de Educação Física 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade.

Hall, S. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Haydt, R. C. C. (1997). *Curso de didática geral* (3a ed.). São Paulo: Ática.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Cidades*. Recuperado em 17 junho, 2013, de: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240940&search=rio-grande-do-norte|pau-dos-ferros)

Kunz, E. (2004). Transformação didático-pedagógica do esporte (6a ed.). Ijuí: Unijuí.

Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras. 1*(2), 117-130. Recuperado em fevereiro, 2011, de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf.

Libâneo, J. C. (2002) *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.

Lopes, K. F. (2011). *Identidade social e auto conhecimento do dançarino em cadeira de rodas.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Maroun, K., & Vieira, V. (2007). Imaginário Social e Educação Física: um novo olhar sobre a Cultura Corporal de Movimento. *Revista da Educação Física/UEM*. 18(2), 219-225.

Mato Grosso. (2000). *Escola ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer.* Cuiabá: SEDUC.

Matthiesen, S. Q. (2006). Entre as frustrações (des)necessárias e o laissez-faire: contribuições reichianas para a educação física na escola. *Col. LEPSI, IP/FE-USP, 6*. Recuperado em fevereiro, 2012, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100065&script=sci_arttext.

Medina, J. P. S. (1983). *A Educação Física cuida do corpo...e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física* . Campinas: Papirus.

Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Morin, E. (2007). *Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro.* São Paulo: Cortez.

Neira, M. G., Mello, C. C. de C., Bocchini, D., Rosa, D. W. D., Feliciano, F., & Neves, M. R. das. (2008). O esporte na Educação Física escolar: possíveis influências no processo de construção das identidades dos alunos e alternativas para transformação. *Arquivos em movimento. 4*(2), 147-162.

Nietzsche, F. (2007). *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Hedra.

Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2012). A educação como ela é**.** *Revista Educação. 2*(5), 36-45.

Nunes, M. L. F. (2006). *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, Brasil.

Nunes, M. L. F., & Rubio, K. (2008). O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras. 8*(2), 55-77.

Orlandi, E. P. (2007). *Análise do discurso: princípios e procedimentos* (7a ed.). Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (2012). Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista. *Entrevista a Globo Universidade*. Recuperado em abril, 2014, de http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html.

Perrot, M. (1992). O olho do poder. In. Foucault, M. *Microfísica do poder* (8a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitário.

Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: das intenções a ação.* Porto Alegre: Artmed.

Rangel, I. C. A., & Darido, S. C. (2005). Jogos e Brincadeiras. In. Rangel. I. C. A. e Darido, S. C. *Educação Física escolar: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Rector, M., & Trinta, A. R. (2003). *Comunicação do corpo* (4a ed.). São Paulo: Ática.

Reis, M. C. da C. (2002). *A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação.* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Rodrigues, J. A. (org.). (1993). *Durkheim: sociologia* (6a ed.). São Paulo: Ática.

Rosa, A. R., Tureta, C., & Benedicto, S. C. de. (2006). Práticas discursivas e produção de sentidos nos estudos organizacionais: A Contribuição do Construcionismo Social. *IX SEMEAD – Seminário em Administração*, 2006. Recuperado em abril, 2014, de http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/3.pdf.

Santos, N., Santos, A. dos, Rodrigues, A., Assis, M., Nass, P., & Capraro, A. (2007). Gênero e Educação Física escolar: notas gerais sobre a formação cultural no decorrer da história. *Efdeportes - Revista Digital.* Buenos Aires. *12*(112). Recuperado em abril, 2012, de http://www.efdeportes.com/efd112/generos-e-educacao-fisica-escolar.htm.

Saviani, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

Shigunov, V., & Pereira, V. R. (1993). *Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na escola: os componentes afetivos.* São Paulo: IBRASA.

Silva, B. F. da., Neto (2009). *Educação Física escolar na visão dos gestores das escolas públicas de Bom Sucesso-PB.* Monografia de graduação, Curso de Educação Física do Campus Avançado Professor Maria Elisa de Alburquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

Silva, T. T. da. (2007) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. da. (2008). A produção social da identidade e da diferença. In. Silva, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (8a ed.). Petrópolis: Vozes.

Silva, T. T. da. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silveira, L. L. (1999). *Metodologia do Ensino Superior*. Lavras: UFLA.

Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, M. E. M. P., Castellani, L., Filho, Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Telles, S. de C. C. (2002). *A identidade do jogador de pólo aquático e o mito da masculinidade.* Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tubino, M. J. G. (2001). *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez.

Vecchi, B. (2005). Introdução. In. Bauman, Z. *Identidade***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Velozo, M. L. (2009). *Cultura de movimento e identidade: a Educação Física na contemporaneidade*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Venâncio, S., & Christofelli, J. F. (1997). A aventura da corporeidade: uma breve e recente história. *Coletânea do V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Maceió, AL, Brasil.

Venâncio, S. & Freire, J. B. (2005). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados.

Williams, R. (1992). *Cultura.* São Paulo: Paz e Terra.

Woodward, K. (2008). Identidade e diferença: uma introdução histórica e conceitual. In. Silva, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (8a ed.). Petrópolis: Vozes.

APÊNDICES

Apêndice I – Carta Convite para professores

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: Helder Cavalcante Câmara
e-mail: redlehcc@gmail.com

Pau dos Ferros-RN, ____ de _____ de 20__.

Senhor (a) Professor (a)_____,

Sabedores da importância da ação pedagógica, que não pode ser pensada apartada de reflexões sobre o que se faz e os resultados desse ato, nos propomos a realizar essa investigação, que tem a Educação Física escolar como mote.

Partindo dessa premissa, direcionamos nosso olhar para a ação pedagógica em Educação Física no espaço escolar e a relação com a formação das identidades, a qual se materializará na dissertação de mestradado intitulada: A construção das identidades nas aulas de Educação Física.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa através da aplicação de uma entrevista e da observação de aulas de Educação Física, as quais serão realizadas em data e horário pré-agendados. O objetivo geral deste estudo é analisar se a prática pedagógica em Educação Física no espaço escolar possibilita a formação de determinados tipos de identidades pessoais e sociais dos alunos.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (84) 8868-0391 ou pelo e-mail redlehcc@gmail.com.

Agradecemos antecipadamente por sua participação neste estudo e garantimos anonimdade na apresentação dos resultados desta investigação.

Atenciosamente,

Helder Cavalcante Câmara
Fisioterapeuta
Mestre em Ciências Sociais e Humanas
Mestrando em Ciências da Educação

Apêndice II – Registro das Entrevistas

As questões da Entrevista: É necessário ressaltar que o tipo de entrevista utilizada foi a Entrevista Guiada. Partimos, portanto, de um guião composto por temáticas, a partir das quais as questões eram elaboradas. Portanto, não havia questões previamente definidas, nem um número mínimo ou máximo delas. Era durante a entrevista que estas eram produzidas.

ENTREVISTA 1 – PROFESSOR A [PA]

Pesquisador - Bom dia Professor, eu vou fazer algumas perguntas e a gente vai conversando. Primeiro gostaria de saber como é a organização das aulas aqui na escola?

Professor A [PA] - Existe a teórica e a prática, a prática a gente estava preferindo dá em outro horário, porque nunca dá certo por causa da quadra, pelo problema da quadra ser no sol. Quando você pega o primeiro horário, é tanto que eu fico uma semana na sala, uma semana na quadra, porque o horário da prática está sempre indo do quarto em diante, aí a gente bota pra outro horário que acontecesse a prática e no começo vem um monte de alunos, vem a turma praticamente inteira, aí depois vai diminuindo, diminuindo e você tem que juntar duas turmas, três turmas pra ver se dá aluno. Terminou a gente dando um jeitinho pra ver se ficava mesmo no horário de aula. Eles participam tranquilo, as meninas que as vezes ficam ali, porque sempre tem mais menino na turma, já num querem fazer aquela aula, ai eu procuro fazer uma coisa tipo dividida e vamos levando.

Pesquisador - Nesse momento de sala, há momentos que se leva pra quadra. Havia também aulas práticas no horário inverso, mas devido a reduzida quantidade de alunos participando, as aulas acabaram voltando para serem realizadas no horário mesmo de aula. A intenção foi permitir uma maior participação dos alunos no horário, correto?

Professor A [PA] - Lógico, tranquilo, que eles já estão na escola mesmo, né?

Pesquisador- E às vezes o espaço ao redor da quadra você faz alguma atividade, né?

Professor A [PA] - Sim, é. Mas a gente não usa muito não devido as lâmpadas.

Pesquisador - A falta de espaço da Educação Física é um problema. Sobre o que você trata na escola, qual o conhecimento, o conteúdo que você trata nas aulas em sala e o conteúdo que você trabalha nas aulas fora de sala?

Professor A [PA] - Bom, ai é onde que fujo. No final do ano passado nós trabalhamos, eu e João, fizemos uma propostazinha, mas eu não sigo muito, eu sou sincera em te dizer que eu não sigo. Ano passado eu disse "Dira, ta muito bom, que vou fazer o possível pra dá uma pesquisada e dá alguma coisa disso aqui." Mas eu termino dando mais as modalidades, eu dou a modalidade na teoria, na prática que a maioria não gosta muito, mas para os meninos se não tiver um futsal pra eles todo dia não é prática. Se eu inventar de dá um conhecimento sobre basquete, nós não temos bolas de basquete mas aí eu falo na sala de aula e nem adianta tentar falar, agora o handball, eles gostam de handball, porque eu junto todo mundo que dá legal porque fica menino e menina tudo junto, já o futsal poucas meninas gostam de participar mas tem ainda as turmas menores, 6° ano, 7° elas gostam de participar, já 8° e 9° elas ficam só sentadas. Aí eu sempre dou lá a modalidade e fico na quadra.

Pesquisador - Então assim, quando você trabalha handball em sala ai você leva pra prática e assim aborda outro conteúdo.

Professor A [PA] - É, um pouco, muito pouco. Fora futsal.

Pesquisador - Futsal é a predominância.

Professor A [PA] - O atletismo é bom também, eles gostam. O vôlei as meninas gostam mais, os meninos já não gostam.

Pesquisador - As meninas que gostam de futsal não reclamam não de querer jogar?

Professor A [PA] - Não, elas entram. Eu faço um timezinho, ai por exemplo, perdem feio, ai eu vou explicar pra eles que não se preocupem com o número de gols, ai pronto elas terminam fazendo um misto, eu boto dois melhorzinhos com elas, ai dá pra jogar.

Pesquisador - Esses conteúdos que você escolhe quais são os motivos? A necessidade deles? O gosto deles? Ou tem alguma outra explicação?

Professor A [PA] - As vezes os alunos não gostam de certos conteúdos, então esses a gente evita. Sexualidade, por exemplo, é um tema que eles adoram. Quando é um conteúdo que eles não gosta já ficam reclamando e pedindo para trabalhar o que gostam. Aí a aula não rende muito..

Pesquisador - Em um momento você trabalhou sexualidade, né? Que é um tema transversal, você trabalha algum outro tema transversal?

Professor A [PA] - Eu dou ética, porque acho que é importante no dia a dia de todo mundo, né? Eu sempre no meio de uma aula e outra falo um pouquinho, não me ligo assim de dá tipo "hoje vamos estudar somente isso". Eu mesmo até tava conversando com Augusto, "Augusto você poderia mudar, eu dei pra eles isso aqui, vamos mudar um pouquinho também essa proposta que eu sei que pra eles vai ser bom".

Pesquisador - Para adequar a realidade deles, não é?

Professor A [PA] - Sim, e eu acho que hoje em dia é isso aqui, né? Eu estou meia ultrapassada.

Pesquisador - Sobre a organização da aula, como é a organização da aula? Na sala de aula existe uma certa organização, como se faz essa organização? E como é essa organização na quadra? Por exemplo, hoje eu vou dá handball, como eu organizo a aula de handball, quando é futsal, como é essa organização?

Professor A [PA] - Pronto, o ano passado, por bimestres. O atletismo, por bimestre, dá pra mim dá naquele bimestre aquilo tudo porque tem o dia da prática, dá pra naquele bimestre eu só trabalhar um assunto. Já no começo do ano eu trabalho jogos, trabalho ginástica iniciação, a teoria. Esse bimestre eu tô dando só isso aqui, faço um planozinho, eu tenho um livrinho muito bom que os meninos dizem assim "esse livro caiu do céu?", ele é bem antigo, aí eu tenho que fazer uma pesquisa, não sei se você conhece.

Pesquisador - Conheço, conheço.

Professor A [PA] - Mas ai tem muita coisa ultrapassada de regras. Aí eu vou lá na internet e pesquiso, atualizo e passo pra eles.

Pesquisador - Normalmente quando a gente vai trabalhar a aula de Educação Física ou as outras disciplinas, a gente tem algum objetivo por trás, quer dizer a gente num vai levar eles pra jogar por jogar. Qual é o objetivo que você tem quando você trabalha as aulas de Educação Física?

Professor A [PA] - Pronto, nas turmas maiores, mas apesar que no 6° ano é onde você começa a... no futsal eu sempre dou uma observada no aluno que a gente vê que é bom mesmo, já, porque infelizmente não sei se você sabe trabalhar numa escola toda pública. Não, né?

Pesquisador - Só pública.

Professor A [PA] - Que a gente visa muito, infelizmente o Jern's né? Então você sempre dá essa observada. Assim, meu objetivo também de dá uma escolhida do bom aluno pra já jogar para o professor de futsal. No voleibol que eu dou só mais toque, manchete, eu já dou, né? Esse aqui já dá bom pra ir para o vôlei. Na corrida, eu já dou uma olhadinha se é bom para o atletismo, tem esse lado também. E o divertimento também, que eles adoram então eu levo mais pra recrear mesmo. Agora dos jogos eu fico com ódio, porque hoje é dia de aula prática, depois é de teoria, a próxima semana é aula prática. Quando eu entro e a quadra ta molhada, ai eu digo "hoje não vai", ai eles dizem "mas hoje não é dia" , ai a gente desconta, vai duas semanas pra prática. Porque quando a quadra está molhada eu não levo, porque eu tenho muito medo de uma queda, vai que alguém quebre um braço, uma perna, mas eles não vêem isso "não a gente pega o rodo, puxa a água", ai eu prefiro né, "mesmo assim não dá certo".

Pesquisador - A partir desse objetivo quando a gente ta trabalhando a Educação Física lá, a gente quer formar um certo tipo de pessoa. Que tipo de sujeito você quer formar os seus alunos?

Professor A [PA] - Pronto, eu já não trabalho muito corporal, eu já não penso muito na mudança corporal. Eu penso no ser humano, que eles mudem, porque alunos de 6° ano eles são muito mal acostumados, são mal educados, gritam muito. Eu acho que isso é do convívio mesmo deles, então eu já estou preocupada porque eu ainda não dei aula no 6° ano esse ano, mas todo mundo fala que é um 6° ano, eu cheguei hoje fui dá um aviso ai eles disseram "professora, você é boazinha?" ai eu disse "você é bonzinho?", ai todo mundo começou a rir, "Se você for eu sou boazinha". Então eu penso assim nesse lado de educá-los, tem uns até que me acham muito chata, mas tem outros que me adoram, mas isso é normal de todo mundo, ninguém pode agradar a todos. É porque eu tenho uma turma de fluxo, que é aquela turma de alunos que já ta com idade avançada, eu dei aula essa semana e me admirei assim, porque eu tinha medo de trabalhar com eles né? Por ser uma turma de idade mais avançada, mas quando eu sai eles disseram "Ai meu Deus, a professora vai sair só porque hoje a aula é boa", então eu sai toda feliz. Então pronto eu penso mais assim na mudança pessoal deles, nem penso no físico não. Não sei se a gente tem que pensar no físico? Você como professor de Educação Física?

Mas eu falo muito a eles, o lance de alimentação, da prática esportiva, pronto no 7° ano eu dei os efeitos de quem prática a Educação Física.

Pesquisador - Os benefícios?

Professor A [PA] - É, como é diferente. Por exemplo, eu, que já to com meus 51 anos, ai eles dizem "ah, você é mais velha que a minha mãe", quem prática são esses os efeitos, que não prática vai ficar igual a mim, gordinha, preguiçosa. Pronto, é mais ou menos assim, minhas aulas são nesse estilo.

Pesquisador - Tá, deixe eu perguntar outra coisa. Educação Física é uma disciplina que infelizmente acaba sendo discriminada em relação às outras. Você acha que a Educação Física, você enquanto educadora, enquanto professora, que ela contribui pra essa formação?

Professor A [PA] - Engraçado, hoje não. Eu acho que hoje a gente já é respeitado, antigamente era uma discriminação, mas eu acho que nós somos culpados em parte, porque o professor de Educação Física nunca tava aqui junto com os professores, você chegava na hora do intervalo, quem vem mais sou eu, o outro professor ainda fica lá fora, fica ali na secretaria. Eu gosto muito da secretaria mas na hora do intervalo eu gosto daqui junto com os outros professores. Antigamente a gente não se reunia com os professores de Educação Física, a gente tinha um horário diferente, hoje o nosso horário já é igual com o deles, antes eu vinha de madrugada ou no final da tarde, aí eles diziam "o professor de Educação Física não trabalha, vem de madrugada, nem aluno tem". Tinha esse lado assim, mas hoje eu creio que a gente ta sendo respeitado, porque quando apareceu essa história de aula prática e teórica, que eu nunca fui a favor dessa separação, né? Então eles começaram ver a gente no horário que eles estão. Vai haver aula no sábado, já me convidaram ontem pra vir pra dar uma aula diferenciada, voltada só para o esporte. Ai assim, hoje eu já sinto diferença, a gente já é bem mais respeitado, bem mais não, eu acho que a gente é normal como eles. Eu me considero, eu não me considero mais aquele professor diferenciado.

Pesquisador - Então você acha que a Educação Física ajuda na formação?

Professor A [PA] - Sim, ajuda muito na formação. Porque assim quando tem um problema eles gostam muito de chamar a gente, porque o aluno gosta muito do professor de Educação Física, não só pela prática, mas é porque a gente é mais alegre.

Pesquisador - Então o gostar deles faz com que haja essa aproximação maior?

Professor A [PA] - Essa aproximação melhor deles falarem até da vida particular deles, de não ter vergonha de contar alguma coisa pra gente. Aqui só tem uma professora assim, a de artes, que eles tem essa interação, ai alguns dizem "vamos conversar com o professor de Educação Física, que talvez aproxime mais vocês da gente". Eu acho assim que mudou muito esse lado, e que hoje nós somos importantes, a gente sempre foi, mas desse lado de ajudar já o colega que antes era separado melhorou muito.

Pesquisador – E os conteúdos que a gente trabalha e as estratégias metodológicas que a gente trabalha ajudam também?

Professor A [PA] - É pra ajudar muito. Apesar que eu to um pouco distante dessa integração.

Eu digo distante porque assim as vezes vamos trabalhar lance de matemática, vamos fazer a medição da quadra, ai eles acham que não tem nada a ver, mas eu vou explicando a eles e eles começam a ver.

Pesquisador - Deixe eu dá um exemplo. Quando você está trabalhando sexualidade, você acha que ta ajudando na formação dele?

Professor A [PA] - Muito, muito.

Pesquisador - E quando você está trabalhando na quadra, como é que ajuda na formação deles?

Professor A [PA] - Até na parte higiênica, hoje em dia não, que eles já estão na sala de aula, ai vem todos limpinhos. Mas quando era no horário inverso, pra mim me aproximar de um aluno que estava com cheirinho mais forte, aquela menina que ta com a lêndea no cabelo, eu

tinha uma dificuldade grande. Então eu acho que assim a gente ajuda muito o aluno na vida dele, no dia a dia, porque nesse lado, orientando na higiene. O respeito assim que eu num sei se é porque eu prezo muito isso em casa, que hoje em dia os meninos são muito difíceis. Eu falo muito sobre esse lance de você ser aluno dos pais, porque assim eu tenho um de 12 e um de 22, assim o de 22 é uma bênção, o de 12...Então eu vejo meus alunos que eu trabalho com os alunos de 6° e 7° ano que é a fase do meu, ai eu levo muito exemplo de casa pra sala de aula. É difícil trabalhar com menino de 12 anos mas é legal, mas eu gosto e vou sentir saudades.

ENTREVISTA 2 – PROFESSOR B [PB]

Pesquisador – Primeiramente eu gostaria que você falasse da organização das aulas na escola em que trabalha.

Professor B [PB] – Quando eu cheguei na escola, ela organiza a área de Educação Física da seguinte forma. Divide em duas aulas, uma prática e uma teórica. Quando eu cheguei lá eu pedi que colocasse as duas e eu decidiria qual era o momento que eu iria realizar a parte prática. Então, de acordo com o conteúdo que estou ministrando na sala de aula, com a necessidade e com a forma de entendimento que fique mais fácil deles visualizarem o nível de entendimento deles, é que existe a aula prática.

Pesquisador – Qual a carga horária que você trabalha?

Professor B [PB] - A carga horária são 24 horas, dividida em 12 horas de sala de aula, dessas 12 eles gostariam que nós trabalhássemos metade prática e metade teórica, e as outras 12 são duas modalidades esportivas que o professor escolhia, no meu caso era voleibol e atletismo. Nas modalidades, além de eu ter uma equipe, da qual eu fazia os treinamentos, eu tinha uma turma geralmente de recreação, que pegava aquelas pessoas que não faziam parte da equipe.

Pesquisador- Essa organização é para todos os professores ou só você tem?

Professor B [PB] - Não, da forma como estava organizado é uma organização minha, porque a escola gostaria que funcionasse de outra forma. As pessoas que estavam na escola, na verdade, elas não têm um conhecimento a fundo da área de Educação Física, então isso fica a cargo do professor. Eu dava duas aulas teóricas e quando necessário levava para fazer alguma parte prática, se eu achava que era necessário de acordo com o conteúdo que eu tava ministrando. E a parte de treinamento eu pedi que fosse colocado duas horas aulas para colocar uma turma de recreação.

Pesquisador- Então existem dois momentos, um momento em sala, que você disse que quando vai levar eles para a prática ou não de acordo com o conteúdo que vai ser trabalhado e uma parte que é feita em horário inverso, que tem um momento que é ligado a modalidade, e outro momento que é ligado a recreação. Eu queria que você falasse desse momento ligado a recreação, primeiro como é que essas aulas são organizadas? Como é que você trabalha metodologicamente essas aulas?

Professor B [PB] - A partir do relato dos alunos, a conversa que eu tenho com eles, o que eles gostariam de fazer na prática, o que eles gostariam de vivenciar. Aí eles vão me relatando e as aulas de recreação fora da modalidade, porque tem uma turma de recreação da modalidade e tem uma turma que é o momento seguinte da aula, que é de recreação e essa vai de acordo com o que eles estão me relatando ali. Estão me relatando que gostariam de fazer tal prática na aula e a gente vai buscando de acordo com relato deles, ai eu tento organizar as atividades pra que elas sejam desenvolvidas na aula de recreação.

Pesquisador- Então eles definem de certa forma, o conteúdo a ser trabalhado, no caso?

Professor B [PB] - Na aula de recreação sim, agora a parte prática do conteúdo que eu estou dando, por exemplo, eu estou dando atletismo na sala de aula, no 8° ano, um exemplo, então eles tem um conhecimento básico do atletismo, o que é que é trabalhado no atletismo, no que é que envolve o atletismo. E aí eu tento conciliar com essas aulas que a gente está tendo, além dos vídeos, a gente fazer alguma coisa que seja prática daquela aula de atletismo, do conteúdo que está sendo ministrado para eles terem um entendimento melhor. Fora isso aí, nas aulas de recreação, a turma de recreação que envolve a maioria dos alunos, vai de acordo com o que eles me relatam o que eles gostariam que fossem trabalhadas essas aulas.

Pesquisador- E na parte prática, tem um momento ligado à competição e outro ligado a recreação. Nesse momento ligado a competição, participam somente os selecionados? Há uma seleção?

Professor B [PB] - Há uma seleção, é uma seleção no sentido assim, principalmente aquelas pessoas que estão dispostas a fazer essa prática. Mesmo que tenha alguns alunos que você perceba que eles não têm tanta habilidade pra aquela prática, mas que estão dispostos a fazer aquela prática, ou seja, afim, que não faltam, estão ali, estão se entregando, mesmo assim eles fazem aquela pratica. Porque tem uma exigência maior, são três vezes por semana, geralmente duram em media 1:30 a 2 horas os treinamentos, e nem todo mundo está disposto a essa pratica. As outras pessoas que não fazem essa prática mas mesmo assim estão querendo fazer uma prática mais por diversão, porque querem fazer parte de um grupo, por prazer, ai a gente tem aquela turma da recreação, que na recreação na maioria das vezes, são trabalhados algumas modalidades esportivas, um jogo de futsal, um jogo de voleibol, o famoso queimado, ou algumas atividade de pega-pega, correr, enfim algumas atividades nesse sentido.

Pesquisador- Pelo que percebi são três momentos de aulas, e cada momento tem um objetivo específico. Você poderia dizer o objetivo para cada momento desse tipo de aula?

Professor B [PB] - O objetivo da sala de aula é que o aluno tenha um conhecimento, pelo menos básico, daquele conteúdo que está sendo ministrado, pra que ele tenha esse conhecimento básico do conteúdo que está sendo ministrado, a gente faz um momento prático pra que ele vivencie aquilo ali na prática. A turma de recreação é uma turma de participação, é uma turma pra pegar os alunos e para que eles não se sintam excluídos das práticas do colégio. E a turma de modalidade é aquela turma de treinamento que vai participar das competições. É lógico que quando a gente define esses objetivos, em todos eles está incluso que nós gostaríamos que eles vissem a prática como uma forma de eles fazerem parte de um grupo social, de eles enxergarem as coisas de outra forma. Eu sempre digo a eles que mesmo o pessoal que está treinando o mais importante além de eles estarem lá fazendo aquela prática é que eles estejam contentes, estejam felizes, se aquilo ali está incomodando eles, se eles não estão felizes então aquela prática não está sendo benéfica pra eles. Aí aquelas pessoas eu fico pensando tentando convencê-las a ir a pratica de recreação ou participarem de outros momentos da aula.

Pesquisador- Como é que você acha que é a participação deles?

Professor B [PB] - Olha, a turma de recreação eu tinha a participação de uns 40% da turma, um percentual de 20% eles não aderiam nenhuma dessas práticas, a não ser a prática feita de acordo com o conteúdo dado em sala de aula porque era uma exigência maior. As outras, que mesmo sendo exigidas não reprovam diretamente, tinham 20% que não faziam parte, os outros 80%, um percentual razoável, faziam parte. Em média metade fazia parte das turmas de treinamento e metade das turmas de recreação. E mesmo na aula de recreação, os que faziam parte da turma de treinamento, de vez em quando eles faziam parte também da turma de recreação.

Pesquisador- A questão do horário inverso, você acha que tem alguma problemática de dificuldade de participação deles?

Professor B [PB] - Tem alguma problemática porque alguns alunos são oriundos da zona rural, ai esses alunos que são oriundos da zona rural, quando o conteúdo está sendo ministrado na sala de aula no horário matutino, nós fazemos algumas práticas no horário matutino, mesmo eles de calça jeans, para que eles possam ter alguma vivência.

Pesquisador- Vamos voltar aos conteúdos que você trabalha, você falou que trabalha o atletismo e eu vi que você trabalha a questão dos esportes radicais, o seu leque é bem grande. Eu queria que você falasse, por exemplo, já que citou o atletismo, que você citasse as outras atividades que você trabalha enquanto conhecimento, por exemplo, dança, e o que levou você a escolher esses conteúdos.

Professor B [PB] - O documento principal que faz parte da base do planejamento são os PCN's, então nos PCN's existem os blocos de conteúdo, né? Existe 3 blocos de conteúdo, e eles são a base. Além desses blocos de conteúdo que são os jogos, são dança, atividades rítmicas, são as lutas, são os esportes, além disso, a gente tem outros livros que a autora que embala mais as aulas é Soraya Cristina Darido, Suely Bragolado sempre está presente e João Batista Freire sempre está presente também, esses livros estão sempre nos auxiliando. Os conteúdos, além dos PCN's, que a gente procura são de acordo com a realidade deles, por exemplo, a gente tem um conteúdo de atividade recreativa, então as atividades recreativas, a gente faz uma abordagem e passa atividades recreativas que eles fazem no cotidiano deles, eles brincam na calçada, eles brincam na rua, o porque daquilo ali, e a gente vai falando sobre isso. Por exemplo, como é que eles criaram aquelas regras? Como a brincadeira se desenvolveu? O porquê daquelas regras? Quantos podem brincar? Quem chegar pode brincar? Ou precisa de alguma habilidade especial para fazer aquela atividade? E aí os conteúdos vão sendo ministrados dessa forma, vão aparecendo assim.

Pesquisador- Então vamos ver se eu entendi, existe uma divisão com os orientadores que você falou, esse conteúdo você relaciona com a vivência deles, e você enquanto mediador dessa vivência acaba junto com eles escolhendo o que vai ser trabalhado. É assim?

Professor B [PB] - Geralmente é assim, tem alguns conteúdos que eles já estão ali meio que preestabelecidos, pelo menos uns dois bimestres a gente coloca uma modalidade esportiva pra

que eles vão conhecendo. E os outros conteúdos que nós vamos passar é de acordo com a realidade, porque assim, tem alguns conteúdos que não fazem nem parte do contexto então são mais difíceis de serem absorvidos. Eu tenho outro colega de trabalho e a gente senta pra planejar com a coordenadora do colégio geralmente, e vamos percebendo a realidade deles, qual o conteúdo que seria mais bem aceito pela turma, o que seria mais fácil de trabalhar, qual seria de mais fácil entendimento deles, e aí o conteúdo é escolhido e ministrado.

Pesquisador- Uma coisa que a gente percebe com os professores de Educação Física é que eles tem uma dificuldade de trabalhar certos conteúdos ao longo das series e alguns reclamam que acaba um conteúdo que é trabalhado numa serie também é trabalhado em outra, ai em outra o mesmo conteúdo. Você teve alguma dificuldade nesse aspecto?

Professor B [PB] - Sim, é verdade mesmo. Por exemplo, eu nunca trabalhei com o ensino médio, eu sempre trabalhei do 6° ao 9° ano, então eu não sei até onde vai esse aprofundamento do mesmo conteúdo, eu não sei de que forma ele é trabalhado nas series subseqüentes. Porque um aluno de ensino médio, por exemplo, quando eu trabalho futebol no ensino fundamental , mesmo eu trabalhando o treino de uma forma que o aluno tenha um entendimento um pouquinho acima daquilo ali que a televisão passa, que a mídia passa, mas quando você chega no ensino médio, acredito eu, que seja mais fácil de trabalhar, o futebol é enxergado de uma outra realidade, como por exemplo, a influência do capital no futebol, o esporte espetáculo, se o jogador fisicamente ele é respeitado na hora de uma final, acredito que o aprofundamento desses conteúdos. Existe uma dificuldade, eu também tenho essa dificuldade porque nem o município nem o estado têm uma organização, uma normatização, o planejamento não é conjunto então não existe um documento que oriente realmente como é que deveria ser feito. Eu acredito que tenha uma dificuldade realmente.

Pesquisador- Essa parte que você falou é muito interessante, a questão de associar, por exemplo, o futebol com certos aspectos da realidade. Você consegue trabalhar isso com seus alunos?

Professor B [PB] - Olha, eu já trabalhei na EJA, era professor da EJA, então o público da EJA é um público que já tem mais de 20 anos, já tem uma idade diferente do pessoal que a gente trabalha pela manhã. Então com o pessoal da EJA os assuntos eram discutidos nessa perspectiva e eu sentia que eles não conseguiam enxergar da forma que estava sendo proposto ali, no final das discussões eles percebiam e conseguiam chegar a algumas percepções deles, lógico, que as coisas que passam na televisão, que é a parte boa, dos atletas que fazem sucesso, não é um todo. São os casos isolados, situações específicas, um grande percentual dos atletas não ganha um rio de dinheiro, que no futebol existe toda uma mídia, toda uma indústria por trás querendo que as pessoas percebam daquela forma. Do 6° ao 9° ano eles já não conseguem ter esse entendimento, eles conseguem ter entendimento de que, de regras, de que aquilo não é pra todo mundo, que existe uma exclusão, então é mais ou menos por ai, por esse caminho.

Pesquisador- Ainda falando do conteúdo, existe uma influência muito grande constituição histórica da Educação Física, da utilização do esporte como conteúdo principal. E a gente

acaba sendo influenciado, eu como trabalhava bastante futebol, nessa perspectiva teria como você dizer assim eu trabalho 30% esporte, 30% jogo, 30% atividades rítmicas expressivas, isso considerando tanto a teoria como a prática. Teria como você fazer essa distinção?

Professor B [PB] - É possível, devemos trabalhar em media 30 a 40% modalidades esportivas nos conteúdos, distribuídas ao longo dos anos. Toda a formação tem uma certa influência do esporte, eles na formação deles, no cotidiano deles, tem uma influência das modalidades esportivas também. Nós somos de vez em quando cobrados, instigados a trabalhar modalidades esportivas por elas serem bem aceitas no ambiente da sala de aula, mas acredito que a modalidade esportiva ela pode ser trabalhada de várias formas. Quando a gente trabalhava não era necessariamente na perspectiva de aprender o jogo com regras e normas, e sim aprender a olhar aquela modalidade esportiva com várias perspectivas de utilização dela na nossa prática.

Pesquisador- Você acha que se o professor trabalhar o jogo pelo jogo como você falou, que contribuições o esporte vai ter para esses alunos?

Professor B [PB] - Eu trabalhei durante anos, eu não era formado na área, eu era um professor leigo, eu trabalhava porque eu era ex-atleta na modalidade, então durante muito tempo eu trabalhei na perspectiva de treinamento, apenas de treinador. Convivi durante anos com as pessoas dizendo que o porteiro poderia dar os treinos, porque não tinha objetivo e eu não conseguia enxergar muito bem o porquê daquelas situações. Após um período longo de ensino superior, entre outras coisas mais, eu consegui enxergar que o jogo pelo jogo, a contribuição, em alguns casos tem a recreação, em alguns casos tem muita exclusão, e eles entendem aquela prática apenas como passatempo daquele momento, preenchimento de uma lacuna que eles têm de um espaço vazio. Ao término disso, de quando eles saem da escola, aquele jogo num fica nem como lazer e recreação, se tem algum objetivo creio eu que não sejam alcançados.

Pesquisador- E quando a gente vai trabalhar as aulas, qualquer aula, normalmente a gente tem alguns objetivos. Eu vou pedir pra que você me diga que objetivo tem claro em sua ação docente. Nas suas aulas quando você vai trabalhar suas aulas ao longo de um ano, de umas séries, você pretende formar algum tipo de sujeito? Você vislumbra formar algum sujeito dos seus alunos?

Professor B [PB] - Vislumbro, um dos objetivos que eu mais busco é dar autonomia a ele na hora de ele vivenciar qualquer prática de Educação Física, ele ter a oportunidade de escolher porque ele está enxergando aquilo ali como algo que vai ser benéfico pra ele. Ou porque vai dar prazer, ou porque vai dar algum benefício físico, ou porque vai inserir ele no grupo, ou porque ele está feliz com aquilo que ele está fazendo. Mas que ele tenha autonomia, tenha propriedade pra escolher o que ele quer pra ele, qual a prática desportiva que ele fazer, qual atividade que ele quer fazer, ou se ele quer freqüentar a academia, mas que ele tenha um olhar pra aquilo ali. Que ele não faça a prática por fazer, que seja autônomo, que usufrua daquilo com autonomia.

Pesquisador- Nessa sua vivência, você tem percebido o alcance desse seu objetivo? Em que medida?

Professor B [PB] - Ultimamente eu comecei a frequentar um pessoal que bate bola aqui numa quadra, outros que estão batendo bola numa igreja, é bate bola recreativo mesmo. E eu percebo as pessoas praticando a atividade porque está causando prazer a elas e de vez em quando a gente tem um pouquinho mais de proximidade com certa modalidade e fica querendo interferir pra ensinar o gesto certo e eu percebo que aquilo ali num é exatamente a essência do que eles querem, o que eles querem é prazer, é felicidade, é fazer parte do grupo. Então, eu acho que as pessoas hoje estão mais autônomas sim, porque a escola que eu trabalho, eu percebo que as pessoas elas conseguem identificar já o porquê que elas vão fazer parte daquela prática, não é porque um coleguinha vai ou outro, é porque elas estão se sentindo bem. Então eu acho que já é um pouco de autonomia, lógico, tem um caminho longo a percorrer, mas eu já percebo algumas mudanças.

Pesquisador- A Educação Física é uma disciplina de certa forma discriminada no contexto escolar, de tal forma que até nos mesmos não damos valor como deveríamos. A Educação Física ela contribui para a formação do aluno? O que você acha? E de que forma seria essa contribuição?

Professor B [PB] - Eu respondo com certa propriedade, primeiro porque ela definiu até meus rumos profissionais, por causa de uma modalidade esportiva eu ingressei no mundo da Educação Física e durante muito tempo a gente tinha alguns outros valores. Hoje eu percebo o respeito dos colegas, o diretor já entende, a secretária da educação já entende que é necessário na formação das pessoas, que não é só da constituição de um físico de uma parte biológica, mas na constituição do cidadão. Por exemplo, nós podemos transferir algumas vivências do cotidiano das pessoas pra uma prática, qualquer prática, principalmente as esportivas. Quando você consegue que as pessoas entendam que o valor de uma competição, o mais importante não é vencer a todo custo, que você vai ter normas, que você vai ter regras que vai ter que seguir, e que uma sociedade pra ser construída ela tem valores, tem normas, tem regras também. Então nós podemos transferir essas vivências, essas aprendizagens pra formação do ser humano como cidadão. Se a Educação Física estiver nessa perspectiva, eu acredito que ela está contribuindo para a formação do cidadão sim, e eu acho que ela é indispensável.

Pesquisador- Então o professor tem papel importantíssimo?

Professor B [PB] - O professor tem um papel importantíssimo, como eu tive alguns professores que foram marcantes na minha vida, a gente percebe que a perspectiva de que um professor leciona pra você faz toda a diferença naquela forma de você enxergar as coisas. Então, o professor, eu acredito, faz toda a diferença nesse processo.

Pesquisador- Você acha que a formação proporcionada na Educação Física é diferente da formação proporcionada nas outras disciplinas?

Professor B [PB] - Não, eu acho que nós temos objetivos pedagógicos, nós temos metodologia, nós temos conteúdos a serem ministrados, nós temos uma participação na

formação do ser humano, nós temos na formação dos valores de uma sociedade que está ai. Lógico, cada disciplina tem suas especificidades, mas, no todo, a Educação Física tem objetivo de formação de uma sociedade, do cidadão e do ser humano, tanto quanto qualquer outra disciplina.

Pesquisador- A gente percebe que às vezes na sala de aula e a quadra são ambientes de aula, locais diferentes, e a vivência do aluno é diferente, ele se porta diferente. Esse portar diferente possibilita formações diferentes?

Professor B [PB] - Você sabe que isso gera discussão muito grande nas escolas, porque muitas vezes as pessoas que tem um pouco entendimento da área, se você está fora do ambiente das quatro paredes, da sala de aula. E essa concepção já vem mudando há algum tempo, aulas de leitura debaixo do pé de árvore, leitura no galpão, então poderia muito bem estar debatendo um texto numa quadra, não teria problema nenhum. Mas de vez em quando, quando a aula está sendo ministrada em outro ambiente, principalmente a zuada, a correria, a locomoção dos alunos incomoda algumas pessoas, e elas não percebem essa formação tão importante quanto aquela sentada na cadeira lá. Eu percebo que o aluno quando ta lá no horário a aula de Educação Física e quando ele vê o professor entrando na sala de aula, ele percebe que aquele momento é de movimento, de liberdade, de levantar da cadeira. E a gente tem que aprender a lidar com esses momentos assim, no meu entendimento não significa dizer que aquele momento que ele ta na quadra, que ele ta correndo, que ele ta fazendo barulho, que a aula não vai ter o rendimento pelo fato de ele estar naquele ambiente, pelo fato de ele não estar nas quatro paredes, na filinha, na sala de aula. Eu acredito que o comportamento, a forma como ele está lá é um pouco diferente de outro ambiente que ele esteja, mas o objetivo da aula, o conteúdo que está sendo ministrado, a aula que você quer dar, quando ela tem um objetivo e quando está sendo trabalhada, eu acredito que o mais importante é você atingir o objetivo.

Pesquisador- Você tem mais algum comentário a fazer?

Professor B [PB] - Eu acompanhei um certo momento da Educação Física, eu não era formado, depois eu fiz uma faculdade de Pedagogia, depois eu fiz faculdade de Educação Física, e ao longo desse tempo eu fui notando uma transformação na área. E hoje algumas escolas, onde eu já tenho passado, eu percebo uma forma de trabalhar um pouco diferente, eu já percebo o respeito de algumas pessoas, o respeito do diretor, o respeito do coordenador quando recebem o plano de trabalho, quando recebem o plano de aula, quando recebem o planejamento do bimestre, e eles olham com uma certa admiração, e vêem que existe um conteúdo, que existe um trabalho a ser feito. Então eu vejo a transformação da área e estou muito feliz nesse sentido, porque estou fazendo parte da transformação. Eu percebo uma transformação da área principalmente município e estado, porque durante muito tempo existiu o esporte por esporte, inclusive o estado baixou agora uma norma, que o professor tem que fazer um plano anual de trabalho, onde ele escreve quais são as modalidades que ele vai trabalhar, quantos dias e de que forma ele vai trabalhar. Não sei ainda qual o objetivo, mas pelo menos instiga as pessoas a fazerem um plano de trabalho, o que já é interessante. O professor de Educação Física não pode mais completar sua carga horária com outras

disciplinas. Então eu percebo algumas mudanças positivas, estou percebendo uma luz no fim do túnel.

ENTREVISTA 3 – PROFESSOR C [PC]

Pesquisador- A educação física ela tem uma certa peculiaridade, a aula de português é sempre realizada em sala de aula, a de educação física não tem só o ambiente de sala de aula. Eu queria que você falasse como é que é organizada a aula de educação física na escola em que trabalha.

Professor C [PC] - Em primeiro lugar meu querido professor, muito nos honra, falo por mim e pela escola, sua presença aqui pra ver, acompanhar e ter esse depoimento, em vivência aqui dentro da própria escola constatou que das escolas públicas nós somos uma das bem aventuradas da instalação esportiva, sempre foi um descaso com a educação como um todo e a educação física vem atrás e viveu sempre na margem dentro da realização. E as nossas práticas aqui é a possibilidade de oportunizar dentro das nossas condições ao nosso aluno a possibilidade do exercício da cultura corporal do movimento, está inserido exatamente dentro da nossa proposta. Há uma abordagem teórica e outra prática, mas não são coisas isoladas. É tudo simultâneo.

Pesquisador- Nesses dois tipos de momentos de aula, em sala e fora de sala, quais os conteúdos que você trabalha em cada um desses momentos?

Professor C [PC] - Na sala de aula trabalhamos o histórico das modalidades, a higiene, a alimentação. Na parte prática, a iniciação esportiva, trabalhando modalidades como o basquetebol, o futsal e o handebol, pois representam possibilidades de abordagem em nossa realidade. E já a abordagem fora da sala de aula a gente divergia a modalidade que o aluno está com pretensão de aprender, a gente no inicio das primeiras series a gente dá uma ligeira passagem na questão da preferência dos nossos alunos, pra que eles venham de maneira prazerosa. É como se fosse a desportiva generalizada, aquele método que já não vivenciamos mais, mas de um pouco você sabe de toda concepção e abordagem metodológica, você pode extrair coisas importantes que se inserem dentro da realidade.

Pesquisador- Pelas conversas que eu tenho com você, eu percebo que nessa aula feita na quadra, você prepara por níveis, eu até acho interessante a nomenclatura que você dá. Eu queria que você falasse de cada um desses níveis.

Professor C [PC] - Nossa atividade física aqui, nossa pratica esportiva, nós premiamos, é aquele processo de inclusão, de oportunizar, para que o aluno venha para educação física para atividades esportivas e saia feliz. E na prática da iniciação esportiva existem turmas de diferenciados graus de aprendizado, em que o aluno pode até a seleção de todos e ser convocado para a seleção da escola, a seleção das respectivas categorias. Mas fora disso, eles tem que passar por um processo seletivo e por grupos da mesma condição de aprendizado, por exemplo, a gente utiliza nomenclaturas muito interessantes, o inicial mesmo, o zero, é o tripa fina, então começa do tripa fina, depois vai o fome zero, já subiu um degrau, tem o tapa buraco, de vez em quando, que precisa de um para completar outro grupo ele já tem condições disso, tem o espalha brasa que é aquele que está próximo de se ajustar,

tecnicamente, as habilidades estão boas, só falta moldar ele em um contexto tático, então tem o espalha brasa para chegar na equipe. Começa com o tripa fina, fome zero, tapa buraco e espalha brasa. É interessante que eu falei pra você o seguinte, que não tem argumentação nesse grupo de uma para o outro, certa vez eu estava sentado e ao meu lado uma discussão de dois alunos do mesmo grupo, um dizia que o outro tinha feito uma jogada mal, que tinha deixado passar o gol, e o outro falou "ome, deixa de ser besta, você é tripa fina igual a mim". Ele falou para o outro "se você fosse bom estava na seleção".

Pesquisador- Você escolheu alguns conteúdos para realizar na prática, no caso alguns esportes, o que levou você a escolher esses conteúdos? Os conteúdos da quadra, o futsal, o futebol de areia, o vôlei, o basquete, como os teóricos.

Professor C [PC] - Desde da parte "teórica", as modalidades a gente sempre ver da sua origem, são históricas, ao conhecimento técnico, a sua formação em quadra, as características do jogo, a fundamentação técnica, isso vai ter ampliado essa parte tática já, quando se trata de equipe para competição. Mas é basicamente isso, é o histórico das modalidades, e no caso se a gente tiver dentro da nossa realidade algumas modalidades dessas já abordadas dentro da sala de aula, na quadra também, nós abordamos todos esses aspectos a parte do histórico, fundamentação técnica e fundamentação tática.

Pesquisador- Eu queria que você falasse um pouco da estratégia metodológica que você utiliza na sala de aula e na quadra, como você atua metodologicamente tanto lá como na sala? Como você organiza metodologicamente, por exemplo, a aula de futsal como você organiza?

Professor C [PC] - Na parte prática há a seguinte organização. Primeiro trabalhamos os movimentos básicos das modalidades, desde os aspectos motores, como a lateralidade, a noção de espaço, bem como o trabalho com materiais. Trabalha-se do específico para o global. Permite-se também vivências que adquiram autonomia para praticar o esporte, desde a sua prática até a organização.

Pesquisador- Nos procedimentos metodológicos normalmente a gente parte de alguns objetivos, nas suas aulas quais são os objetivos que você pretende atingir?

Professor C [PC] - É a consciência, que ele tenha a capacidade de discernimento, nós no final do ano, nós temos aqui os nossos jogos internos, ai onde vai toda uma avaliação, e ela é muito importante porque nós temos os jogos internos aqui da nossa escola, e esses jogos internos cada sala organiza o material, definição de quem joga, substituição, o horário de chegar, então o nosso principal objetivo é não ter a Educação física como a prática somente do exercício, mas sim através desse meio que o nosso aluno seja capaz de definir, de discernir, consciência, né? Frisando o que aparece muito nos nossos jogos internos.

Pesquisador- Eles conseguem se organizar sem gerar conflitos?

Professor C [PC] - Sem gerar conflitos.

Pesquisador- Nessa experiência que você tem tido, os objetivos tem sido atingidos?

Professor C [PC] - Tem sido atingidos profundamente.

Pesquisador- Normalmente a gente tem objetivos para cada ano, mas no final para todos esses alunos que estão na escola, normalmente a gente vislumbra a formação de um tipo de individuo. Que tipo de sujeito, que tipo de homem você quer formar através das aulas de educação física?

Professor C [PC] - De forma integral, a formação integral, o bem estar físico, mental e social. A socialização, essa é uma forma de integração, todos participam, os maiores, os mais experientes, eles são conscientes que todos devem participar, evidentemente que no inicio eles colocam os melhores, mas não há discriminação. Nós estamos com o 5° ano desses nossos jogos internos e o objetivo é esse, a consciência de formar o cidadão.

Pesquisador- Você acha que eles já saem da escola com esse perfil?

Professor C [PC] - Saem com esse perfil e sentem muito a falta de continuidade em outras escolas, vez ou outra estão voltando aqui para ver, conversar com a gente, para querer participar das atividades. Então parece que está faltando continuidade, porque você sabe que não é um processo rápido, mas nós damos uma boa contribuição.

Pesquisador- Você acha que a educação física contribui para essa formação? E como ela contribui?

Professor C [PC] - Ela é preponderante, a educação física é preponderante, hoje é entendida além como cultura corporal do movimento, ela desenvolve e dá consciência para o nosso aluno desfrutar todas as atividades para sua melhor qualidade de vida. A nossa contribuição é decisiva, alias trabalha-se com a saúde né? O profissional da saúde é o profissional da educação física, nossos queridos colegas profissionais médicos dão seminários, então é de muito valor hoje, muito embora a tecnologia avançada mas todos encaminham as recomendações para a saúde médica, fisioterapeuta é a atividade física.

Pesquisador- Então a educação física facilita a concentração, essa vivência de autonomia?

Professor C [PC] - A educação física, eu falei atividade física mas atividade física pode ser de forma aleatória, a educação física sim, é uma contribuição decisiva e muito importante.

Pesquisador- Os alunos inseridos nessas aulas conseguem se tornar esses sujeitos?

Professor C [PC] - Conseguem.

Pesquisador- Se não existisse a educação física como seria?

Professor C [PC] - O mundo não tinha alegria, era mais triste.

ENTREVISTA 4 – PROFESSOR D [PD]

Pesquisador – Fale como são organizadas as aulas..

Professor D [PD] - Primeiro vamos falar como se dá a aula propriamente dita. A gente trabalha em cima das propostas dos PCN's, tá certo? Então o planejamento de educação física, a proposta anual, a proposta bimestrais e os planos de aula, são todos voltados para os PCN's, por a gente considerar que é um documento importante e norteador da educação básica, então a gente optou por trabalhar em cima disso. A aula sempre ela inicia relembrando os conteúdos que foram ministrados na aula passada como uma espécie de revisão, aí a gente prossegue e se precisar retomar a gente retoma, se não a gente inicia outro conteúdo. Com relação as aulas de educação física não é que tenha aula só teórica ou só pratica, se a gente percebe que é necessário vir ministrar a aula na quadra a gente vem as duas aulas, se a gente acha que é necessário ministrar a aula no pátio a gente vai ministrar no pátio, se a gente acha que é necessário ministrar as aulas na sala de aula a gente ministra também. Vale salientar também que a aula de Educação física não é porque ela ta lá na sala de aula que ela seja teórica ou seja prática, na sala de aula as vezes também tem uma parte de vivencia mais prática, né? Porque como a quadra ela não é coberta e tem aulas que é no 4° e no 5° horário, começando de 10:30, ai fica inviável pra a gente vir pra cá devido ao sol, ai às vezes a gente dá esse caráter de vivencia mais prática dentro da sala de aulas, ai a gente vem pra cá no dia que está nublado que é difícil.

Pesquisador – Quais os conteúdos que você trabalha, por exemplo vôlei, basquete, obesidade. Eu queria que você falasse os conteúdos que você trabalha e em termos de intensidade, o que é que é mais trabalhado?

Professor D [PD] - Assim, como eu falei antes a proposta que a gente trabalha é em cima da abordagem cidadã dos PCN's então ele tem três blocos de conteúdo, um que é jogos, esportes, luta e ginástica, o outro é atividades rítmicas e expressivas e o terceiro conhecimento sobre o corpo, que o conhecimento sobre o corpo ele é subdividido em quatro pontos que são os conhecimentos das biomecânica, da bioquímica, da fisiologia, e da cinesiologia. É assim, pra cada turma, eu e o outro professor que a gente planeja juntos, nós pensamos em fazer assim, pra cada turma ter o conteúdo de conhecimento sobre o corpo, ter o conteúdo de jogo, esporte, luta e ginástica e ter outro conteúdo de atividade rítmica e expressiva. Aí como é isso? No planejamento ele tem lá, por exemplo aqui, 6° ano, conhecimento sobre o corpo, o que nós achamos necessário pro 6° ano de conhecimento sobre o corpo? No esporte, o que é que a gente acha necessário trabalhar o esporte no 6° ano? Jogo, o que é que a gente acha necessário trabalhar o jogo? E assim por diante, considerando esses conteúdos. No 7° ano segue essa mesma lógica, agora com um aprofundamento maior, e com esse aprofundamento maior, ele se assemelha um pouco na proposta dos coletivos de autores, que ele diz que deve ser considerado os conteúdos não como pré-requisitos de trabalhar, por exemplo, o jogo no 6° ano e não trabalhar no 7° ano, nem no 8°. A gente procura aprofundar de série pra série, tá certo? Considerando essa questão de uma série pra outra de ser mais aprofundado, justamente

trabalhando a questão da espiralidade que chama o coletivo coloca isso. Por isso que as vezes a gente discute muito aqui que não tem uma proposta que seja universal sempre ela tem resquícios de outras propostas, né? Por isso a gente diz assim a gente trabalha na proposta dos PCN's, mas a gente percebe que certas coisas dessa proposta, do que nós optamos, ela se aproxima de outra proposta, de outras abordagens.

Pesquisador – Da sua fala eu vou fazer duas perguntas, primeiro vocês elegeram o PCN como norteador, a primeira pergunta é: Qual o motivo que levou você a escolher o PCN? E segundo dentro dos PCNs, os blocos dos conteúdos, vocês disseram que elegem um conteúdo específico para ser trabalhado em cada uma dessas lições, quais motivos que levam vocês a escolherem o conteúdo "x" e não o "y", o "z" e não o "h"?

Professor D [PD] - O que levou a gente a escolher os PCN's foi o seguinte, por a gente considerar os PCN's como sendo um dos principais documentos norteadores da educação física da escola pública, que é elaborado pelo Ministério da Educação, e por concordar e acreditar que ele se assemelha e que ele se adequaria a realidade dos nossos alunos aqui. Não que as outras não se adequassem, mas que pelo menos nesse momento, a gente acredita que seja essa proposta. E a segunda pergunta foi com relação que a gente escolhe isso ou aquilo. Pronto, a gente traça assim, lutas, por exemplo, o que é que a gente acha importante o aluno do 6° ano estudar sobre lutas, do 7°, do 8° e do 9°. Baseando-se nisso ai, a gente pondera e traça. No 6° ano a gente vai trabalhar lutas isso aqui, no 7° isso aqui, no 8° ano isso daqui, tá entendendo? Contando que haja um aprofundamento do 6° até o 9°, se você pegar o planejamento vai ter lá, 6° ano lutas trabalhado no 6° ano, lutas trabalhado no 7° ano, lutas trabalhado no 8° ano e lutas trabalhado no 9° ano. Então o conteúdo lutas ele vai ser trabalhado em todos os anos do ensino fundamental, contando que ele seja aprofundado de série pra série. Da mesma forma o esporte, da mesma forma o conhecimento sobre o corpo. O conhecimento sobre o corpo te lá no 6°, no 7°, no 8°e no 9°.

Pesquisador – Nessas suas aulas, quais são os objetivos que você pretende atingir, nas aulas que você realiza tanto 6°, no 7°, no 8° e no 9°ano. O que é que a gente quer que nosso aluno aprenda?

Professor D [PD] - A nossa proposta tem como principal objetivo democratizar os conteúdos da educação física de forma geral, a gente percebe que o nosso alunado é um alunado de classe muito baixa, muito pobre e muitas vezes eles não tem nenhum tênis pra jogar bola. Outro dos nossos objetivos, a gente trabalha com o aspecto da inclusão né nas aulas e Educação física e também de desenvolver através do processo de inclusão desenvolver a cidadania desse aluno, colocando pra ele refletir sobre seus deveres e os seus direitos dessa gama, desse leque de opções da Educação física.

Pesquisador – Então a parte do seu objetivo, você que formar que tipo de sujeito? Que seus alunos quando terminem saiam do ensino fundamental como que tipo de pessoa?

Professor D [PD] - Eu já tive alunos aqui que hoje eles estão presos, alguns já morreram, a nossa tentativa aqui é justamente abrir a mente desse aluno para que ele não vá nesse caminho

que eu acabei de dizer, sabe? Que ele se torne um cidadão trabalhador, um cidadão de bem, um cidadão que saiba questionar qual é o dever dele perante a sociedade. Então, é isso daí, de desenvolver o cidadão mesmo, que ele saia do mundo das drogas, que a gente percebe que 90% dos alunos que estudam aqui moram numa favela aqui próxima. Eles estão constantemente numa coisinha chamada vulnerabilidade social, que é as drogas, a exploração sexual, então é justamente a gente tentar através das aulas que pelo menos isso não aconteça, eu sei que soa um pouco estranho assim de a Educação física tentar fazer isso.

Pesquisador – Minha próxima pergunta era essa, você acha que a Educação física pode contribuir para isso? E como é que ela contribui?

Professor D [PD] - Por exemplo, tem as aulas aqui que a gente incentiva o esporte, que é também as aulas de inclusão, então se esse aluno ele vem pra cá, para participar da aula de educação física, ele não vai tá na rua, ele não vai estar a mercê de pessoas tentando ludibria-los, essas coisas pra tentar ir pra esse caminho.

Pesquisador – Mas basta estar na aula?

Professor D [PD] - Pelo menos eles não estão lá, pelo menos aqui eles estão tendo um tratamento melhor, eles estão fazendo uma coisa que eles gostam. Porque o que é que acontece, pra você que tá fazendo a entrevista, que num sabe da realidade e tudo mais, pra você ter uma idéia, eu fui o ano passado com eles pra Natal, participar do JERN's, a gente passou uma semana lá, quando chegou no oitavo dia, a gente voltava no décimo, eu doido pra vim pra casa, eu dizia: "graças a Deus, depois de amanhã a gente já vai pra casa" e eles olhando assim meio torto pra mim, e chegou uma hora que eu perguntei porque eles não queriam vim pra casa e eles diziam assim "eu vou comer só aquele feijão com farinha em casa", né? Então a gente percebia também que a comida que tinha lá era melhor do que a comida que eles tinham em casa e eles não queriam voltar pra casa justamente por causa disso. Aí uma criança, um adolescente desse que ta na rua, morrendo de fome, ai um cara chega pra ele e diz assim "ô Joaquim, deixe isso aqui na casa de fulano", ele num sabe nem o que, mas vai deixar, porque vai ganhar 2 reais , inocente não sabe nem o que é mas vai pra ganhar o dinheiro, na próxima vez o cara pede de novo e vai agradando ele com esses 2 reais e quando ele se vê, pela inocência dele ele já vai tá dentro da coisa e pra sair já é um pouco mais difícil. E na data da reunião de hoje, dia 16/04 eu recebi uma notícia agora pouco que o menino morreu, mataram o menino agora, Everton, um menino que já estudou aqui e possivelmente, vamos supor aqui, envolvido com drogas, chegaram deram 10 tiros nele e ele acabou falecendo. Então a nossa luta maior é justamente pelo menos pra tornar um cidadão de bem, que construa uma família com dignidade, trabalhador, que saiba respeitar.

Pesquisador – Você já vem trabalhando com a algum tempo a Educação física, você percebe isso nos seus alunos, nos que saíram?

Professor D [PD] - Eu percebo uma evolução já. Quando eu cheguei o pessoal era muito agressivo e muito violento, inclusive a escola tinha sido suspensa 2 anos do jern's por uma confusão que teve, nessas competições os alunos brigavam, jogavam pedras nos carros das

escolas das cidades vizinhas, e desde que eu e o outro professor, que a gente ta aqui, não teve mais resquícios nenhum de violência, de querer brigar, seja quando a gente ta vivenciando a educação física, ou nos jogos escolares, pelo menos isso ai a gente conseguiu acabar, num sei daqui pra frente mas pelo menos até agora essa questão da violência a gente conseguiu sanar.

Pesquisador – o que vocês fizeram pra sanar isso, pra minimizar isso?

Professor D [PD] - Assim, foi o trabalho do dialogo. Tentar mostrar qual o caminho certo, qual o errado, tentar mostrar os exemplos que estão presentes na vida deles, os próprios colegas dele que estavam envolvidos com isso, que não iam levar a nada. A disciplina que a gente propôs na aula de educação física. Então foi através do dialogo mesmo e de mostrar o caminho correto.

ENTREVISTA 5 – PROFESSOR E [PE]

Pesquisador – Em que ano você se formou?

Professor E [PE] – 2008

Pesquisador – Antes disso você atuava?

Professor E [PE] – já..já... desde os dezessete anos

Pesquisador – Na área de Educação Física? Desde os dezessete anos.

Professor E [PE] – Meu tio era professor e eu também. E ele sempre quando tinha um problema particular eu ajudava a ele.

Professor E [PE] – Era com meu tio, eu ajudava a ele. Ele ia fazer alguma coisa saía e me deixava sozinha.

Pesquisador – Dá uma experiência bem legal.

Professor E [PE] – É bem tranquilo, se bem que eu sou atleta desde os dez anos aí também já dá uma ajuda.

Pesquisador – Eu sei, ajuda, ajuda. Como é que são as aulas? Como elas são organizadas? Os locais, a estruturação, como é que é feito? Se há momentos diferentes.

Professor E [PE] – É assim, a gente aprende a lidar com adolescente, é a fase que eu menos gosto de trabalhar. Prefiro criança, adulto, idoso. Adolescente é muito complicado. Há um espaço onde as vezes utilizamos. Mas assim, infelizmente a gente tem que utilizar aquela coisa que quando a gente ta conversando diz "ah, eu não vou fazer isso, castigar os alunos", quando eles se comportavam a gente saía, fazia a parte teórica e a gente saía às vezes quando a parte teórica não era muito dinâmica, quando ia para a parte... Sempre fazia aquelas atividades, uns jogos recreativos. Agora se não se comportassem eu não levava para a prática. Dava castigo para eles.. E a estruturação dos conteúdos, quando eu..., eu já tinha dado aula aqui, e colocaram a gente pra ficar com a física aqui e ter momento em sala de aula. Eu já tinha dado aula aqui, e na época que eu dei aula aqui eu fiz tirar umas férias então foi tudo muito, eu fui pegando algumas coisas, e dessa vez não, dessa vez eu sentei e estruturei o que seria mais interessante pra eles, né? E me sentindo um pouco dentro da cabecinha deles e o que seria mais interessante pra eles. Então assim, jogos como xadrez, que foi muito bem aceito por eles, até graças a Deus, uma coisa eu sei que vou deixar na escola, porque eles na hora do intervalo pegam o joguinho de xadrez e ficam na sala jogando xadrez, mas só uma turma né? 30% dos alunos fazem isso,a gente pode observar. Trabalhamos também outros conteúdos, muitas vezes que não fazem parte de nossa cultura, portanto, novos para os alunos. Assim, com o auxílio de vídeos, trabalhamos o badminton e o hugby. Assim a gente trabalha a diversidade cultural. Trabalhamos também questões relativas ao respeito para o outro e para si mesmo. Assuntos como a o esporte para portadores de necessidades especiais. Busca-se assim não ficar preso a um só conteúdo, mas trazer o novo para a sala de aula, saberes e vivências que permitam aprendizagens para os alunos.

Pesquisador – Você falou que parece que existe uma normatização. Existe normatização da escola que define como se deve trabalhar? Ou você tem a liberdade de definir se a aula vai ser nesse ou naquele espaço?

Professor E [PE] – Pesquisador, existe uma grade curricular do Estado, muito falha por sinal, que eu tenho acesso a ela, muito solta, né? Quer dizer, no 6° ano você vai dar vôlei e futsal, no 7° ano você vai dar vôlei e futsal com maior nível de aprofundamento. Então, eu considero isso muito solto para uma área rica como a nossa, eu considero isso muito solto . Quando eu cheguei na escola para trabalhar, eu disse "não Cláudio, faça do jeito que você achar melhor". E ai que eu montei toda minha grade. E como esse ano teve muitas mudanças o projeto pedagógico não foi alterado. Mas se você quiser depois eu posso passar uma cópia mais ou menos do que a gente pensou, né? Do 6° ao 9° ano que seria os anos de base. E do 6° ao 9° ano aquele material que tive a oportunidade de olhar... que eu gosto muito dele, e até eu me pego lendo ele, lendo os textos que eu acho muito interessante. E a grade do fundamental que a gente montou é pra deixá-los prontos para receber aquelas informações , porque aquelas informações são muito boas para a vida cotidiana deles, que só tem fundamentação de tiverem uma base fundamentada.

Pesquisador – Pelo que percebi você a partir dessa orientação que é chamada orientação do estado, pelo o que você fala é limitada, você fez uma ampliação do que foi trabalhado a partir da abertura que foi dada pela direção. Quanto aquele material que o Governo do Estado do Paraná, pelo que percebo trabalha numa perspectiva mais crítica, você conseguiu fazer alguma implantação mesmo na série que você trabalha.

Professor E [PE] – Não consegui porque assim, porque eu considero que pra você trabalhar ele você tem que ter uma base, você tem que conhecer a história do futebol, porque que o futebol é paixão nacional, pra você entender porque que a mídia tem tanto foco, como é um dos capítulos. Eu não utilizei ele por causa disso. Eu vejo ele voltado pro Ensino médio, mas o ensino médio que tenha assim uma base.

Pesquisador – Você disse que num certo momento da sua aula, às vezes você levava para a prática quando eles se comportavam. O que você trabalhava nessa prática? A pergunta é no seguinte sentido, eu percebi em conversas anteriores que você insere somente no que é associado o conteúdo trabalhado, o vôlei sentado que está associando o que foi trabalhado. Sempre você trabalhava nessa perspectiva ou às vezes você trabalhava a função recreativa?

Professor E [PE] – Como eu falei pra você anteriormente, existem assuntos que são muito bons pra se trabalhar a pratica, existem outros como relaxamento, por exemplo, que eu me acho incapaz de fazer um aluno daqueles de 12 anos relaxar. Eu confesso que quando o assunto era um tema como esse eu fazia 10 minutos dentro do tema, uma coisa criativa, uma dinâmica, uma coisa que tipo motivasse eles a continuar suportando até. Agora outros assuntos não, é bem interessante a gente trabalhar, o que eu acho muito interessante é quando a gente não tinha muito material de luta, só tinha o tatame, e eu gostava de colocar eles para se digladiar, virar no meio, rolar com fita crepe, dobrar os pedaços para ficar um pedaço, todo o tempo eles iam quem arranca mais fita do colega, colocava cinco ou seis fitas e dava um minuto pra eles irem arrancando as fitas, sabe? Trabalhava a esquiva, tinha hora que parecia, e eles iam associando "Professora, a capoeira parece com isso aqui", briga de galo que colocava um coleguinha atrás do outro e tinha que vim sem poder encostar com os bracinhos pra trás. Então assim, coisas que quando a gente ia mostrar os vídeos das lutas, pegamos vídeos do youtube e baixamos, pra eles verem as lutas. E eles associaram "Valha, professora, aquela brincadeira que você fez de tirar do círculo do Saci parece com sumo, a de tirar a fita já tem um movimento de capoeira, tirar as fitas em baixo, as que foram colocadas atrás que tinha que puxar parece com a pegada do kimono", assim eles mesmos faziam essa associação. Então são conteúdos bons de trabalhar na prática, tinham outros que para eles não eram

interessantes. Então assim, tinha conteúdos que davam pra gente fazer bem a associação, as lutas, por exemplo, eu nem levei eles para o pátio.

Pesquisador – Então deixa eu sintetizar, alguns conteúdos devido à característica você conseguia associar tranquilamente a prática, outros por limitação sua você não trabalhava?

Professor E [PE] – Não só minha, eu acho assim, como eu falei pra você, você pegar um adolescente e conseguir fazer ele relaxar uma aula inteira é complicado, e a clientela também, eles não iam, eles iam ficar rodando a escola, não tem como, eles iam fazer barulho, não tem como você colocar eles para relaxar. Alongamento também, pra trabalhar alongamento, no dia que a gente deu, fiz o alongamento inicial e o final. E assim, num é só uma limitação minha, o hugby por exemplo não dava para trabalhar, o badminton também não, tinha um espaço ótimo para o badminton, a gente fez um jogo de peteca, assim, num é só uma limitação minha, parte minha claro, mas uma limitação da clientela, limitação de espaço.

Pesquisador – Como você trabalhava seria a recreação, e as vezes faria uma atividade recreativa para relaxar nesse sentido. Como era a receptividade dos alunos quando você trabalhava os conteúdos em sala e fora de sala? Você consegue fazer uma análise dessa receptividade?

Professor E [PE] – Consigo assim, eu acho que consigo a partir daquela coisa – o castigo. No dia que eu não fazia uma dinâmica, na outra aula a gente notava que aqueles alunos mais trabalhosos são os que mais gostam dessas brincadeiras, eu conseguia puxar, alguns alunos confesso que não tinha como, mas acho que 40% eu consegui melhorar nas minhas aulas, eu terminava de fazer um texto e em pouquíssimo tempo metade da turma já tinha terminado, inclusive os mais bagunceiros. Assim, eu acho que eu consegui melhorar a tentação deles para a aula prática, eles não aceitavam porque parece que o professor manteria só texto, só texto, então a primeira vez que eu levei eles pra lá, eles perceberam que a aulas não ia ser só daquele jeito. Ai quando eles não se comportavam eu parava de levar por um tempo, quando eu via que eles tavam fazendo tudo direitinho, até porque eles diziam "a gente copiou o texto todo, você não vai levar a gente pra lá" e eu explicava que era porque fulano não se comportou, e a próxima os alunos mesmo, se um tava conversando... "omi se aquete, porque se não ela não vai levar a gente pra lá, não vai fazer nada com a gente". Assim, a aceitação deles ao meu ver foi boa nos dois sentidos, claro, nada como a parte prática, né? eles adoram, são crianças tem energia pra ser gasta, como toda criança saudável eles preferiam, com certeza, aula toda na parte prática.

Pesquisador – Dos conteúdos que você já trabalhou, como o esporte, mas ampliou focando os esportes que fazem parte de outras culturas, para que eles conhecessem de certa forma outros setores. Tentou trabalhar também a questão da inclusão, que você falou, as lutas, outras coisas, o que mais você destaca que trabalhou como conteúdo nas aulas?

Professor E [PE] – É, eu tava até lembrando disso agora, a questão dos primeiros socorros, que eu considero muito importante, ao meu ver xadrez e primeiros socorros era pra ser disciplina escolar no Brasil. E o xadrez, se eu não me engano, é em Pernambuco que eles têm um projeto bem interessante do Governo do Estado, que aumentou muito os níveis de aprendizado das crianças dentro da escola, o xadrez é uma disciplina escolar obrigatória. É um esporte que aumenta a capacidade de raciocínio do aluno, é até interessante que lá no 9° ano tem aluno que num tem fé porque sabe jogar xadrez, então assim, bota o aluno pra raciocinar, é um esporte de muita possibilidade de jogar, e os alunos dizem "professora, eu to sonhando jogando xadrez". Então assim é um esporte que vicia, não sei se você já teve a oportunidade de jogar xadrez.

Pesquisador – Joguei um pouquinho.

Professor E [PE] – É, mas se você aprender e começar a jogar vicia, o xadrez é viciante.

Pesquisador – Um vício bom,né?

Professor E [PE] – É, um vício muito bom. Então assim, é uma coisa que eu acho que poderia ser importante e a questão dos primeiros socorros de urgência também, que as vezes a gente nunca sabe quando vai utilizar e nem sempre o socorro tá ali bem pertinho.

Pesquisador –Você já disse vários exemplos de como as aulas são realizadas, eu queria que você falasse de forma geral a metodologia que você utiliza para seus alunos aprenderem.

Professor E [PE] – A vivência que a gente sempre passa, textos, porque como eu falei pra você, ele não lê o que escreve no caderno, então eu sempre gosto de pedir resumo, e pedir também para eles lerem, porque seria uma forma de fazer resumo e entender o que ele fez. Também era uma forma de avaliar eles, eu pegava os textos e lia, eu não podia nunca descartar, eles recebiam notas pelas atividades práticas, claro, mas era outra forma de avaliar, até porque eu acho que na vida uma das coisas da escola que mais vai precisar é a produção de texto. Era uma forma de ajudar eles, eles entenderiam a matéria e deveriam ler aqueles textos que fizeram. De modo geral a gente levava eles para vivenciar aquilo que foi dado em sala de aula, visualizar através de vídeo, por exemplo, A história da Educação Física que é um filme que mostra a tribo vivendo, que eles vão lutar, eles vão correr, eles vão caçar, utilizando a força, a velocidade, eles tem que nadar, eles tem que sobreviver. Assim, é a prática física, a visualização de vídeos, a vivência do que foi dado em sala de aula e a leitura e escrita, leitura do que escreveu, do que entendeu dos textos.

Pesquisador – Você falou que dentro dos objetivos que você tem é preparar esses alunos para o ensino médio, mais ou menos assim. Você tem algum outro objetivo que vislumbra quando trabalha a Educação física com seus alunos?

Professor E [PE] – A montagem da aula e a aplicação do conteúdo, juntando tudo, eles saem com o conhecimento adquirido no fundamental e o conhecimento adquirido no médio para terem uma vida melhor, sabendo porque que é importante atividade física, quando eles quiserem brincar de peteca com os amigos, que importância aquilo vai ter, a musculação serve pra que, a gente trabalhou a questão da musculação na adolescência, trabalhou o que é musculação. Então assim, de forma geral é preparar aquele aluno pra quando ele sair da escola ele ter certos conhecimentos que servirão pra vida, porque a gente sabe que hoje em dia em todo canto você ver alguma coisa te indicando fazer alguma atividade física. Então assim, é preparar o aluno pra vida mesmo, é ele ter adquirido o conhecimento que vai ajudar a ele em vários aspectos.

Pesquisador – No exército o soldado recebe instruções para formar um tipo de sujeito, no caso o sujeito soldado que tem certas obrigações, interesses e possibilidades dentro daquele contexto do soldado que ele pode algumas coisas e outras não. Qual é o sujeito que você quer formar nas aulas de Educação Física?

Professor E [PE] – Eu acho que um sujeito crítico a ponto de entender o que ele quer pra ele, ele não é obrigado a fazer atividade física porque a mídia diz que ele tem que fazer, mas ele sabe que vai ter que ter um nível de movimento x pra viver bem. Então é um sujeito que ele tem conhecimento do que é bom e do que é ruim, e que ele possa escolher o que é bom e o que é ruim pra ele. Eu acho que seria por ai, então assim é um sujeito que tem conhecimento do que é bom e do que é ruim.

Pesquisador – Vou fazer uma convocação agora. A Educação Física, infelizmente, é uma disciplina que é relegada, assim, de pouca importância, as pessoas só valorizam ela a nível de discurso, diz que ela é importante mas quando você vai pra uma escola, as pessoas consideram importante as outras disciplinas como português e matemática. Então, você acha que a Educação Física contribui, considerando toda essa realidade difícil que você tem de dar aula, para a formação do aluno? E de que forma?

Professor E [PE] – Contribui sempre, como eu falei pra você não só pra vida, mas está mais do que provado ai, estudos já falam disso, o aluno acostumado com aquela sessão esportiva ele tem melhores resultados em testes, em vestibulares, esse é um dos pontos. No segundo ponto ele sai da escola preparado pra vida, é importante por causa disso. No terceiro ponto que eu acho muito intimo, culpa nossa a Educação Física ter esse segundo plano, porque se você for hoje na maioria das escolas, o próprio professor de Educação Física não dá a devida importância a ela. Eu sou uma, por exemplo, que deixo de lado eles quando castigo meus alunos e não levo eles para a quadra, eu sou consciente disso. Mas existem professores que independente disso, eles não dão a Educação Física o valor que ela tem, você vai conversar com os professores da área eles relatam que passaram pra os alunos, do fundamental, 6°, 7°, 8° e 9° ano, o mesmo assunto pra escola toda. Então assim, eu acho que um pólo tão grande como o nosso que aborda milhares de assuntos importantes para as crianças, então são esses pontozinhos. Então a partir do momento que a gente não se respeita, então não adianta querer que os nossos colegas. Então assim, os outros colegas usam muito a Educação Física pra fugir, o ano passado a gente fazia muita gincana, torneio de xadrez, e os outros professores iam no embalo. E com isso eu posso dizer que eu muito respeito lá na escola, porque por mais que eles me usaram pra contar as aulas deles, mas eu sei que tem um respeito porque eu dou meus conteúdos que não são só utilizados por mim. Por exemplo, a questão da avaliação física, a professora de matemática fez uma atividade até interessante com eles, a questão do xadrez, a professora de português pediu um texto pra que eles buscassem o que é a prática de xadrez. Então assim, eu acho que o respeito vai de cada profissional, o respeito a Educação Física, quando você tem profissionais que se impõem e fazem acontecer, então dá certo. Como tem aqui na Dired, a gente tem muita gente que fala, mas quando vai pra prática a coisa muda, então não adianta você ir pra uma reunião, dividir diretores e diretoria, você falar, brigar e apontar colegas, e quando você vai olhar o trabalho desses professore, não existe. Então assim, eu acho que isso, em primeiro lugar parte da gente, esse descaso, em segundo lugar das necessidades que a gente enfrenta, de certa forma alguns professores deixam de lado, porque você não pode querer que um senhor de 45 anos, 50 anos, vá pra uma turma de 6° ano, que são 30 a 40 alunos, para o pátio e tenha bom proveito ali.

Pesquisador – E o respeito não se dá é conquistado, né? Você é formada, recentemente, numa formação diferente das pessoas mais antigas. Na sua opinião, você acha que há diferença da sua prática e das práticas dos professores mais antigos? Ou você acha que há um mesmo perfil?

Professor E [PE] – Eu costumo pensar da seguinte forma, não é a universidade que faz a pessoa, existe pessoas que se formaram há muito tempo mas hoje tem uma linha de trabalhar diferente dos que se formaram junto com ele, então eles buscam, eles tem um perfil de buscar, de ir atrás. Eu vejo essa diferença profissional não pela grade que foi formado, não pelo perfil da universidade que o formou, mas pelo da própria pessoa, eu vejo muito por ai. Uma colega nossa que dá aula, e não é formada na área, ela dava aula e os colegas ficavam criticando, ai eu dizia "não mulher, é porque ela não é formada". Não existe isso. Existem vários colegas que são formados, tem pós-graduação e agem da mesma forma. Então assim, é uma questão de pessoa, perfil da pessoa, não perfil de onde se formaram. Eu acho que é por ai, existem

professores que se formaram há 15, 20 anos e têm um método de trabalhar que eu adoro, até tem uns professores que eu vejo o treino e participo, fico jogando lá, volto acabada pra casa, mas eu gosto. Eu gosto de observar as aulas dele, porque são aulas de pessoas que buscam todo dia, que gostam de sentar e planejar as aulas, ver as necessidades dos alunos, pra ficar uma coisa diferente e tentar atingir aquela necessidade. Então assim, são formados há 15, 20 anos atrás.

Apêndice III – Registro das observações

OBSERVAÇÕES – PROFESSOR A [PA]

Aula 01
Duas aulas
Local: quadra e pátio
Turma: 6º Ano 1 e 2

A aula começava às 7:30 horas. Nesse horário o professor já estava a escola. Quando o sino tocou, ela pegou o material e foi para sala de aula.
Os alunos esperavam, alguns ansiosos e perguntando e a aula era na quadra.
Os alunos de outra turma perguntaram se ele iria dar aula lá também. Ela respondeu que sim e os alunos ficaram empolgados, mas o professor disse que antes iriam entrar na sala e conversar.
Quando o professor entrou na sala, chegou outro professor, que pensava ter combinado ministrar aula nesse horário. O que nos parece é que não há um controle e quando fica próximo do final do ano os professores ficam pegando "tudo quanto for aula" para cumprir a carga horária. As professors conversaram e a outro professor ficou de pegar o 4° horário.
Após os recados o professor foi pegar as bolas e os alunos foram para a quadra. Eles mesmos já foram organizando as equipes. O professor disse que não ia opinar. O professor não atuou como mediador das ações.
As meninas foram para a sombra de uma árvore, sentadas.
O professor disse que ia lá nas meninas. Que iria ficar de lá para cá. Quando o professor chegou lá, organizou um jogo de queimada. Então as meninas ficaram jogando.
Aqui percebe a reprodução de um padrão de hegemonia do sexo masculino sobre o feminino. O espaço da quadra parece já ter dono (os meninos). Às meninas sobram os outros espaços. Tal aspecto é percebido como normal por todos, meninos, meninas e professor, pois não há questionamento.
Poder-se-ia tentar justificar essa ação porque o que estava sendo jogado na quadra seria o futsal e a quadra, sendo o único espaço para o futsal. Contudo não foi proposto nenhuma atividade que incluísse tanto meninos como meninas, bem como não se perguntou se as meninas queriam jogar futsal. Nem foi perguntado também se os meninos queriam jogar queimada. Parece haver a ratificação de que há esporte para homens e esportes para mulheres.
Reforça-se a identidade masculina como superior a identidade feminina no domínio dos espaços.
Nem mesmo existe espaço para contestação ou não se percebeu. Parece jáestá tudo normalizado.
Quando saiu dois gols (no jogo dos meninos), outros meninos que faziam do que eles chamam de "time de fora" quiseram entrar. Criou-se uma confusão, pois não queriam aceitar.
O professor interviu dizendo que a entrada dos times de fora era por tempo e que sairiam as duas equipes.
O que se percebe é que o professor deixou eles se organizarem e, quando surgiu o conflito, ela intervém. Não houve mediação, perdendo-se a possibilidade de uma construção coletiva, mediada pelo professor.
As meninas estavam cansadas e pediram a bola para brincar de voleibol. A bola foi entregue e as meninas foram brincar noutro local.

Passado um certo tempo o professor não viu as alunas e perguntou onde estavam. Disse que achavam onde elas estavam e foi procurá-las. O que se percebe é que não há mediação para possibilitar aprendizagens efetivas para as alunas.
A aula não tem objetivos de possibilitar aprendizagens explícitas, deixando fazer-se emergir o currículo oculto.
Essa possibilidade reforça um pensamento coletivo, impregnado de um ideário dominante (econômico, social e politico), o que faz emergir de forma mais intensa em virtude da ausência de ação do professor.
A aula termina quando o "sino bate". Os alunos retornam para as suas salas.

Aula 02
Uma aula
Local: sala de aula
Turma: 7º Ano 1

O professor foi pegar os alunos na sala. Demorou bastante e os alunos perderam pelo menos uns 15 minutos de sua aula.
A aula realizada consistiu em jogar queimada. Não foi possibilitada nenhuma reflexão.
Todos os alunos participaram, não havendo separação entre meninos e meninas.
O professor ajudou a separar as equipes.
O jogo transcorreu tranquilamento até que um menino foi queimado (eliminado) e não quis ir "para o céu" (onde ficam os eliminados). Gerou-se um conflito. Os alunos tentaram convencê-lo a sair, mas ele se mostrou irredutível.
Como o tempo da aula tinha terminado, o professor encerrou a aula. Os alunos não souberam que a aula tinha acabada em virtude de ter encerrado o tempo da aula, pensando que o motivo tinha sido o conflito. Assim saíram reclamados e irritados com o aluno.
O que se percebe aqui é que, em se tratando do gênero, não houve predominância de uma grupo para com o outro. Os meninos por estarem em minoria, não conseguiriam jogar o futsal, tinham que se enquadrar nas atividades que incluíssem tanto ambos os gêneros.
A conjuntura da turma levou a isso, não a forma da organização da aula, pois não havia reflexões sobre aspectos relativos a aula. O professor não possibilitou esses momentos, o que a nosso ver é uma certa omissão.

Aula 03
Uma aula
Local: sala de aula
Turma: 6º Ano 1

Chegando na aula, identificou-se que seria realizada uma avaliação, que iria versar sobre os tipos de jogos e jogos de raciocínio. Todos os alunos ficaram sentados nas cadeiras, uma atrás da outra. Formação tradicional.
O professor copiou a prova no quadro e os alunos escreveram em uma folha.
Disse que a prova era pesquisada e perguntou a um dos alunos se trouxe o caderno. O aluno respondeu: faltei no dia da aula.
O professor repreendeu dizendo: "Eu disse que quem faltasse pegasse emprestado o caderno de um colega e copiasse o conteúdo". Em seguida comentou: "Como é que vem para escola e não trás o material".
Em seguida disse que quem tivesse dúvida era só chamar.

Um aluno levanta e a professora diz: se levantar de novo eu tomo a prova.
Repete várias vezes: “sem conversa, vocês tem tudo no caderno”.
Um aluno disse que não estava sabendo como responder. O professor ajudou com perguntas tipo: lembra que a gente discutir isso (referindo-se ao conteúdo), ou seja, com perguntas operacionais, levava o aluno a relembrar o que fora tratado na aula.
Um aluno afirmou ter terminado a prova, mas a professora percebeu que uma questão havia ficado em branco. Por isso repreende: “Você tem todo o material em seu caderno e ainda deixa questão em branco”.
Todavia o professor ficava constantemente reclamando de conversa. A maioria dos alunos ficou quieta, assumindo uma posição pacata.
Terminada a aula, os alunos entregaram as avaliações, que foi recolhida pelo professor.
Pouco existiu de interação e a prova consistiu na reprodução de conhecimentos apreendendidos noutras aulas, não havendo necessidade de reflexão para respondê-las. Tão somente reproduzir informações.

OBSERVAÇÕES – PROFESSOR B [PB]

Aula 01
Uma aula
Local: sala de aula
Turma: 9º Ano 1

O professor iniciou a aula entregando os trabalhos corrigidos aos alunos.
A turma aparentemente é bem quieta. Todos sentados e a conversa que existia era baixa.
Depois o professor falou para mim que neste bimestre pretendia trabalhar vídeos de lutas, a realização de rodas de capoeira e uma apresentação de karatê, contudo não será possível o desenvolvimento de tais atividades em virtude de faltarem poucas aulas para o término do bimestre.
Entregou um texto e disse para não amassarem, nas riscar, não rasgar, pois irá precisar depois (parece não haver material didático na escola, como livros). Bem como parece que os alunos não tem condições financeiras para tirar cópia dos materiais.
O texto trabalhando foi: Depoimento de um atleta sobre a associação que as pessoas fazem sobre a violência e as lutas.
Disse que passará um questionário e discutirá na próxima aula. Pediu para que respondessem em duplas.
Destacou: "Às vezes você acha que é... 'besteira', mas façam... não tenham medo de estar escrevendo besteira".
Depois foi explicando: "Quando você pede a opinião é o que você acha sobre aquilo ou aquilo ali... não importa se está certo ou não. Tem que se discutir, chegar a um consenso ou não. Se as opiniões de você forem diferentes, coloquem os pontos de vistas diferentes". (Aqui o professor referiu-se ao ponto de vista dos alunos que compõe a dupla que responderá o questionário).
"Não são questões de transcrição. Não achará no texto. O teto serve de base para as respostas de vocês".
Durante a aula, alguns diálogos existiram.
Em certo momento o professor fala: "Que tá havendo com Renato? Ele nunca mais veio. Pergunto isso que ele era um bom aluno. Olhei no diário e ele não está mais aparecendo".
Uma aluna responde: "Ele só está chegando atrasado. Parece que está indo ao médio".
Um aluno pergunta: Tem que entregar hoje?
O professor responde: "Eu acho bom". Segue um riso. Em seguida diz: "Quem não entregar hoje tem o prazo até a próxima semana".
Em seguida o professor fez a chamada pelo número. Quem não respondia pelo número o professor dizia o nome.
Em uma conversa entre alunos um deles diz: "Vamos responder", referindo-se ao questionário. O outro responde: "Você dá sua resposta e eu dou a minha".
A proposição do professor era que houvesse diálogo, mesmo que não existisse consenso. Embora a proposição fosse bastante interessante, predominou a não existência de interação entre os alunos.
O professor ressalta: "leiam o texto".
Também visualizou que em alguns grupos, somente um dos alunos respondeu.
Um aluno fala: "vou dar uma enrolada".
O professor disse que pode responder a partir do que acha, mas leiam antes o texto.

Surgiu um conflito entre dois alunos. Um disse: "como é que pode ser uma criatura assim como você?" O outro replica: "Eu falei com você? Olhe para você". Percebendo o professor diz: "Não tomaram o remédio hoje?"
O questionário tinha as seguintes questões:
1. Segundo o texto: os praticantes de artes marciais aprendem técnicas consideradas mortais ou fatais. Por esse fato, você acredita que essas pessoas são perigosas? Justifique
2. No texto: o atleta que está dando o depoimento sugeriu para aqueles que desejassem praticas tae-kwon-do escolher uma academia e um professor que siga uma doutrina séria e disciplinar. Na sua opinião, o professor e a academia pode fazer a diferença na formação de um praticante de artes marciais?
3. Como as artes marciais, consequentemente, o praticante, encara a violência?
Em seguido o professor entrega uns trabalhos corrigidos.
Depois terminou a aula. O professor pede para quem não terminou deixasse na sala dos professores.

Aula 02
Duas aulas em bloco
Local: quadra – Aula denominada pelo professor de recreação
Turma: todos os alunos do professor que tinha interesse de participar

Esta aula não está organizada em forma turmas/séries, mas agrupamento de aluno interessados em trabalhar conhecimentos relaitivos a Educação Física. No caso em questão, o voleibol.

A aula começou com o professor explicando um jogo, o qual foi escolhido para trabalhar elementos presentes no voleibol. O primeiro jogo tinha como fim a aprendizagem e ou melhoria do deslocamento lateral. Na explicação o professor já associou ao deslocamento necessário ao voleibol. O professor às vezes brinca com os alunos: 'Ei... você vai ser a raposa.' (no momento foi escolher o pegador). As crianças pareciam gostar. A escolha do pegador foi feita pelo professor.

Na atividade os dois pegadores escolhidos deslocaram-se somente para um lado, o que fez com que o círculo girasse somente neste sentido. Também não houve nessa dinâmica, espaço para criação de outras possibilidades. O tempo destinado a essa atividade foi muito pequeno, de modo que somente dois alunos participaram como pegadores e fugitivos.

Outra atividade foi o "pega linha" utilizada para o desenvolvimento do deslocamento lateral, frontal e de costas, deslocamentos estes que deveriam ser feitos sobre as linhas que compunham a quadra. No transcorrer das atividades alguns alunos esqueceram e não realizaram, por exemplo, o deslocamento de costas.

Foi percebido a presença, ao longo de alguns momentos da aula, de questinamentos para refletir sobre as açoes realizadas, como por exemplo: "como é que se corre?"

Apresenta-se um elemento, a reflexão, que vai para além de repetição pura e simples.

O jogo tem espaço efetivo na aula.

A estratégia de utilização do jogo foi voltou a aparecer, quando realizou um jogo denominado "rede humana", no qual, usando o toque, a manchete, o bloqueio, os próprios alunos eram tanto jogadores quanto "rede".

Num primeiro momento, era necessário formar as equipes destas tarefas, em número de três. Havia 13 pessoas para formarem 3 grupos. O professor pediu para que três meninas escolhessem as equipes. Num dado momento, o professor percebendo que os meninos estavam interferindo nas respostas para direcionar quem receber e disse: 'Quem tem de escolher são as meninas'.

Inverte-se a ordem de um discurso bem presente na sociedade em que vivemos a valorização dos que sabem mais em detrimento dos demais. Às meninas ganham assim poder para agir e não só obedecer.

O professor apresentou duas possibilidades para realização da atividade.

1. A bola é jogada normal e não se pode deixar quicar no chão; 2. A bola pode quicar uma vez no solo antes de cada passe. A turma ficou dividida e, em virtude da falta de consenso, o professor escolheu as duas sugestões para compor a atividade.

Em seguida, foi realizado um intervalo, muito curto, como disse o professor: "Intervalo para beber água. Dois minutinhos para não perder tempo". Há um sentido de impaciência e urgência do tempo, como se perder tempo a não possibilidade de produzir.

Retornando do intervalo a aula prossegue, agora com a aprendizagem dos fundamentos técnicos do voleibol.Pediu-se para que os alunos se organizassem em duplas e cada dupla deveria estar de posse de uma bola. Eram 13 alunos, um deles ficou fora, pegando uma bola, ficou andando com ela. O professor pediu para que ele se integrasse a uma das duplas, mas não o fez. Nenhum outro aluno chamou para compor seus grupos, por mais que tivessem percebido a solicitação do aluno. Identificando isso, o professor ordenou que o aluno entrasse no grupo das meninas.

O professor resolve o problema, ao invés de buscar a mediação de uma solução a partir da discussão da problemática com os alunos.

Embora não relacione a questão da exclusão a aspectos relativos ao modelo econômico, o professor de B, em um certo momento da aula discute essa questão, contudo no sentido de esclarecer a necessidade de os alunos buscarem a sua participação efetiva nas aulas, a fim de não ficarem excluídos. De modo mais pontual, destacou "se os alunos não esperassem e que deveriam evitar que os outros tomem a bola, pois se assim os fizerem ficarão excluídos".

Na realização do trabalho com os elementos técnicos, o professor eventualmente fazia correções nos movimentos e quando os alunos destacam dificuldades, assumir uma postura de incentivador, o que pode ser percebido nas afirmações dos alunos do tipo "eu não consigo" e na resposta do professor B: "pelo menos tente".

No treinamento da técnica percebeu-se que a interação entre os alunos era bem mais reduzida em comparação com a realização das atividades pré-desportivas realizadas em forma de jogos. Quanto mais o movimento é isolado de elementos externos a atividade, mais o movimento fica automatizado.

O número ímpar de alunos que estiveram presentes nessa aula, um grupo ficou composto por 3 alunos. Neste que houve uma interação maior, pois necessitava-se uma melhor organização. Afirmações do tipo "tem de ser mais alto para a bola não cair" foram comuns, o que demonstra haver a tentativa de ajustes em busca do êxito para realização das tarefas.

Na atividade seguinte, foi pedido que os alunos se organizassem em trios, num formato de um triângulo. Pediu-se que trocassem passes sem deixar a bola cair, mas no sentido horário. Depois a mesma atividade deixando a bola tocar uma vez no chão. Percebemos que na simples organização dos alunos, houve dificuldade. O professor interviu dizendo: "Não sabem fazer um triângulo?"

O professor assume mais uma vez a postura de mediador e não o centro da atividade.

Ao invés de dar uma solução pronta, questiona ao aluno: "a bola não está chegando não?"

Em seguida diz: "Converse com ele e peça para que seja lançada mais alta". Há um sentido de impaciência no professor e mesmo lançado questões, muitas vezes não espera os resultados e apresenta soluções, o que não seria a melhor forma de agir pedagogicamente.

O foco de reflexão que o professor dá estão mais próximas das dificuldades relativas as tarefas motoras. Com em questões percebidas na dinâmica da aula estão presentes como: "o toque tem de ser realizado onde?", levando o aluno a refletir que o toque não é a qualquer altura, mas sobre a cabeça; "como deve ser a organização?", referindo-se a um grupo que tinha dificuldade de distribuição no espaço de forma eficiente; "o que a gente faz quando a bola não chega aqui?" (indicando a cabeça, pois no voleibol o toque tem de ser feito acima da cabeça). O aluno responde: "se abaixa". Afirmações como: "Pessoal, vocês têm que ter organização. Têm que preencher os espaços da quadra", também estiveram presentes.

Em certo momento houve um 'conflito': o aluno Jorge executou um toque. Os alunos gritaram: 'não valeu, pois Jorge bateu assim', mostrando como teria sido o erro de Jorge. Joana disse: 'valeu sim'. 'Não valeu', retrucou outro aluno. Jorge então entrou na discussão e disse que realmente havia batido errado. Todos então aceitaram o erro e a bola foi passada para outra equipe.

O professor não interveio nessa discussão, embora a tenha percebido. Deixou que os alunos solucionasse o problema.

Foi possível perceber intervenções do tipo: "Se alguém ficar só olhando não aprende. Tem de ir atrás da bola[…]. Embora alguém possa, uma vez ou outra, tomar a frente do colega para pegar a bola, isso não pode ser feito toda hora."

O último momento da aula foi o jogo de voleibol propriamente dito. A dinâmica inicial deu-se a partir da escolha das equipes. Escolheu dois alunos para escolher as equipes. Um aluno disse imediatamente: "não vale tirar só pela amizade".

Na formação das equipes, havia 13 alunos e um ficou fora. Este aluno entrou numa segunda partida e, para ele entrar, foi necessário sair outro aluno. Como houve só duas partidas o aluno que entrou e o que saiu só jogaram uma partida.

Em relação às regras, o professor deixou que os próprios alunos "arbitrassem". Não se percebeu nenhum conflito em se tratando da função atribuída aos alunos de arbitrar, fugindo da lógica da necessidade da existência de alguém externo e com autoridade para permitir a realização do jogo.

Os alunos demonstram conhecer as posições e as regras, bem como aparentam ter certa autonomia para realizar essa atividade, algo que deve ter sido construído na dinâmica das aulas dadas pelo professor.

A aula terminou sem uma conversa no final. Esta consistiu apenas na informação sobre o horário da próxima aula.

OBSERVAÇÕES – PROFESSOR C [PC]

Aula 01
Uma aula – sala de aula
Turma: 6º Ano 2

O professor ao chegar na sala de aula demonstra haver um clima amistoso entre ele e os alunos.
O professor elogia a turma, fato esse que está sendo constantemente repetido ao longo da aula.
A aula resumiu-se a cópia no quadro e os alunos transcreverem para o caderno. Inclusive que copia é um aluno.
O professor r explica-me que é uma aula semanal para cada turma. Ainda destaca que as aulas teóricas são para todos e as práticas para alguns, os que podem ir participar no horário inverso, não sendo separadar por turmas, como 6° ou 7° anos, por por agrupamentos de alunos de acordo com o nível de habilidade.
O professor está sempre valorizando os alunos e a escola
É também recorrente em sua fala da participação em jogos e que alguns alunos participam das equipes da escola que são separadas por níveis (tripa fina,fome zero, tapa-buraco e espalha brasa). Fala que um dos critérios para participação das equipes e dos jogos é o comportamento nas aulas... a repetição é tanta que se torna violência simbólica
Não há discussão, ou pelo menos não se percebeu, nas aulas observadas. A ação do aluno é transcrever conteúdos.
Costuma passar visto nos cadernos para saber que copiou o que é uma forma de avaliação
Outro aspecto que pode ser percebido é que, por ser poeta e cantar, às vezes traz musicalidade em suas aulas. Realça um sentimento de valorização da escola.
No final da aula, o professor passou o visto nos cadernos.

Aula 02
Uma aula – sala de aula
Turma: 6º Ano 1

Alegria dos alunos ao chegar na aula (gritaria). Alguns alunos correram para abraçar o professor que quase não começava a aula, pois não conseguia controlar a turma, falando e falando alto e praticamente ao mesmo tempo.
Disse que "o 6° ano é um luxo". Ele está constantemente a fazer elogios.
Depois desejou boa tarde: "sala de meninos e meninas bonitos".
A turma gritava de alegria.
Disse que naquela sala tinha uma aluna que era "cantora"... que cantou na praça de eventos uma música gospel em um encontro religioso (a aluna era evangélica). O professor ressalta os aspectos individuais dos alunos.
Ao falar dos jogos (interclasse) uma menina perguntou se elas iriam participar. O professor falou que não. As meninas reclamaram sutilmente. O professor disse que dessa vez não... mas disse que elas poderia realizar uma dança a abertura
Só os alunos tem direito a participação nas aulas práticas... associa certas práticas a práticas dos homens, partindo do possível argumento da biologia que diz que os homens são mais fortes e as mulheres mais sensíveis, argumento impeditivo que é mais cultural do orgânico, pois mesmo com as diferenças não há fatores limitantes.

Em seguida, chamou uma menina, denominada por ele de secretária, para copiar no quadro o conteúdo. Isso parece ser uma rotina em suas aulas.
Um aluno estava brincando e o professor disse: "vou levar para a secretaria", ameaçando o aluno a ser punido, caso continuasse que as brincadeiras.
Outro disse que não iria copiar. O professor, referindo-se a mim, disse: "ele vem observar a aula aqui e vocês ficam assim".
O professor canta duas marchinhas compostas por ele, que são "gritos de guerra da escola". Parece que foi construído um sentimento de pertença a escola, de valorização dele e dos próprios alunos da escola.
O professor ressalta a valorização dos alunos, associando a valorização da escola, como coisas que não se separam, o que conduziu a uma melhora do nível dos alunos e o desertar de um gosto e um cuidar da escola.
Um aluno pediu para fechar as duas janelas, por elas estavam atrapalhando para copiar o texto. Outro que estava perto, disse que não. O professor disse: "vou fechar uma janela então". A ideia foi aceita por todos e o problema resolvido.
No decorrer da aula o professor usa constantemente os jogos para conseguir ordem, como termos, por exemplo: "se não se comportar, não vai participar dos jogos".
Depois os alunos começam a trazer o caderno para dar o visto. Esse procedimento consiste em um processo avaliativo. Parte da nota é proveniente desse "copiar" o conteúdo. Copiar vale ponto.
Sobre o jogos, algumas meninas ressaltaram querem fazer uma apresentação de dança. O professor disse que iria encaixá-las. A dança aqui aparece não como um conhecimento tratado na Educação Física, pois é para alguns, os que querem, sem nenhum trato pedagógico. O interesse é proveniente não da organização das aulas de educação física, vem portanto de fora da escola. A dança, nesse sentido, vem carregando os valores trazidos socialmente, feita sem nenhuma reflexão e limitando-se a realização de gestos motores.
A aula termina quando bate o sino.

Aula 03
Uma aula – sala de aula
Turma: 6º Ano 2

A aula consistiu na realização de uma avaliação, que abordou temas: os males da coluna vertebral e a natação.
Quando o professor chega em sala os alunos estavam brincando e continuam da mesma forma.
O professor disse: "tenha um mínimo de consideração", referindo-se a minha pessoa e, em seguida, disse que a turma era boa, uma turma maravilhosa. Uma turma que tem José (nome de uma aluno e que mudamos aqui para preservar as identidades).
Um aluno perguntou se iria ter prova, o que foi confirmado pelo professor, que aproveita para explicar como seria o processo avaliativo.
O professor pergunta se eles querem fazer prova individual. A resposta foi unânime: "não"!
Um aluno imediatamente disse: "está aqui o meu par".
Outro pergunta: "um copia, não é professor?" A resposta é afirmativa.
O professor copiou a prova e explicou como seria. As questões que constavam na avaliação era:
1. Quando nossa coluna é sobrecarregada com a má postura, quais os problemas que ela pode apresentar?

2. Cite alguns sinais que podemos suspeitar de anormalidades da coluna vertebral.
3. O que é ntação?
4. Como era a natação na Grécia antiga?
5. Qual a importância da natação em Roma?
6. Diga os estilos de natação praticados atualmente.

Enquanto o professor copiava a prova, falava de um torneio que iria organizar. Um aluno olhava e escuta com muita atenção, quase um "encantamento".

Após copiar, os alunos foram responder a avaliação, mas como era somente uma aula, alguns ficaram de trazer respondida na próxima aula.

Aula 04
Uma aula – sala de aula
Turma: agrupamento de aluno – turma de participação

Essa aula foi para uma turma que o professor chama de aula de participação.

O conteúdo abordado foi o futsal.

O professor inicia a aula como os alunos em formação de fileiras. O professor fala um pouco da necessidade do aquecimento.

Em seguida foi feito o aquecimento, tradicional, em fileiras, correndo um atrás do outros, realizando movimentos para os membros inferiores, como abdução e adução de pernas.

Terminado o aquecimento, passou-se para o jogo.

Os goleiros escolheram as equipes.

Nesse momento, um aluno que foi escolhido para uma equipe, não aceitou e reclamou dizendo que não iria fazer parte dela. O professor mandou então o aluno sair imediatamente.

Disse para mim que esse era um aluno problemático.

A aula se limitou ao jogar futsal.

Não havia discussão ou reflexão.

Em seguida tive que sair, pois um aluno se machucou e tive que levar o aluno ao hospital.

Quando voltei, o aluno que tinha sido excluído anteriormente estava jogando. Tinha sido perdoado.

O jogo era pautado nas regras do futsal (na acepção denominada por Soares *et al.* (1992) de esporte na escola).

Embora o professor sempre fale da formação do caráter, as aulas de futsal não são organizadas para isso. A não ser que o entendimento de forma o caráter, para o professor, esteja posto no sentido de aprender a seguir regras, de fazer o que é pontualmente pedido.

O professor esta constantemente dizendo que só joga quem tem disciplina.

A aula terminou e os alunos saíram, sem nenhum discussão.

Aula 05
Uma aula – sala de aula
Turma: agrupamento de aluno – turma de treinamento

A aula aqui foi destinada para o que o professor chama de turma de treinamento, ainda que o mesmo considere como sendo aula de Educação Física.

O professor iniciou a aula conversando com a turma. Falou de um caso de um aluno que tinha saído da equipe e que ele agora estava voltando. Tinha sido perdoado. Não ficou claro o que o aluno tinha feito, mas que parecia ter sido algo relacionado a indisciplina.

Depois a aula continuou, agora com o aquecimento, também nos moldes tradicionais.
Em seguida iniciou o trabalho técnico – trabalhando o passe curto, médio e longo; a condução; o domínio da bola. Depois combinou esses elementos.
Em seguida, foi realizado a prática do esporte: futsal.
O professor formou as equipes, ficando o restante no banco de reserva.
Ao longo do jogo o professor ia fazendo as substituições e orientações táticas.
Não havia momento para reflexão. Os alunos se limitavam a jogar futsal dentro das regras normatizadas.
O objetivo desta equipe era o treinamento para participar de jogos escolares.
O professor assumiu a centralidade das ações e os alunos realizavam as atividades que eram orientados a fazer.

OBSERVAÇÕES – PROFESSOR D [PD]

Aula 01
Duas aulas em bloco – sala de aula e pátio
Turma: 8º Ano 1

Ao Bater o sino o professor dirigiu-se a sala de aula e eu o acompanhei. Chegando lá o professor dirigiu-se para pegar uma cadeira para mim, mas um aluno antecipou-se trouxe a cadeira. Eu agradeci.
O professor perguntou a esse aluno: faltou semana passada porque? Estava doente de garganta, respondeu o aluno.
O professor passou então a fazer a chamada.
Perguntou: Samara tá vindo? Ela costuma chegar atrasada assim?
Um aluno brinca: seu Palmeiras não ganha mais. O palmeira é tão bom que tá dando chance para os pequenos não caírem, responde o professor.
O professor explicou-me o procedimento que eles utilizam para os alunos irem beber água. Cado professor tem um cartão com seu nome. Quando um aluno vai beber água leva esse cartão e outro só pode ir se tiver com o cartão.
Pouco tempo depois Samara chegou. O professor disse pode entrar Samara. Os alunos disseram: ela quer conversar com você. O professor vai, conversa com ela e eles entram. Em conversar informal o professor disse que Samara é deficiente auditiva e que está conquistando ela aos poucos. O professor falou que ela não havia entrado porque estava com "vergonha" de entrar sozinha.
Quanto a organização da sala não há modelo. Os alunos organizam as cadeira se imposição do professor nem. Algumas cadeiras ficam encostadas na parede. A sala, aliás, muito grande. Há muito espaço vazio.
Em seguida o professor explicou que não haveria na quadra, pois estava muito molhada. (na noite anterior havia chovido) Dessa maneira iria utilizar o espaço do pátio. Disse a turma que irá fazer uma atividade relacionando ao conteúdo e que depois liberará ára eles fazerem as atividades que quizerem.
O professor falou que costuma trabalhar conteúdos em sala de aula e tenta inseri-los em atividades práticas. Disse também que para conseguir dar aula foi preciso negociar. Assim, suas aulas tem momentos em sala, na quadra e no pátio. Disse que nos momentos externos a sala de aula trabalha atividades para associar o discutido em sala e também a prática esportivo (que os alunos tanto gostam). A negociação consiste - eu tenho que trabalhar meus conteúdos e vocês querem jogar. Vocês participam das atividades que eu proponho e eu estabeleço momentos para você jogarem.
Em seguida pediu para que os alunos se dirigissem ao pátio em silêncio e os alunos assim o fizeram.
O espaço do pátio é um espaço amplo. O piso é de paralelepípedo e nas laterais a canteiros com árvores. A frente há um palco de madeira.
Em seguida chamou os alunos. Formou um círculo – Rememorou os alunos sobre o que tinha trabalhado na aula passada, fazendo uma breve explanação. Disse que iria associar o que tinha trabalhado, qualidades físicas às atividades físicas. Discutiu sinteticamente a qualidades físicas velocidade e velocidade de reação e fez um jogo/estafeta.
15 alunos (9 meninos e 6 meninas) ficaram fora olhando
A atividade era uma estafeta, na qual os alunos deveria transportar um objeto até certo local e trazer de volta entregando ao próximo da coluna.
Depois fez uma variação. Determinou um percurso zigue-zagueando.

O professor perguntou que qualidade física estava sendo trabalhado. Um aluno gritou/; velocidade e agilidade.
Após as atividades explicou a associação a qualidade física velocidade.
Discutiu também a questão da diferença. Que nem todo mundo é igual. Que as pessoas tem velocidades diferentes... enfatizou que tem que se respeitar as diferenças.
Uns alunos que estavam sentados, sem participar das atividades, pediram rodos para enxugar a quadra. O professor disse: o pessoal que 'não' tá participando eu não devia dar a bola.
Em seguida o professor fez uma variação da atividade para trabalhar agilidade.
Depois fez outra variação, na qual os alunos deveriam correr com a bola e quicá-la ao chegar em determinados locais. Nesta atividade, a maioria dos meninos que estavam fora entrar para participar das atividades. Parece que a pressão do professor em não permitir que quem não participasse das atividades jogasse surtiu efeito.
Durante o momento da aula no pátio todos os alunos que não participaram da aula ficaram assistindo. Um com maior interesse, se divertindo as vezes, e outros sem dar importância.
Ao final, o professor chamou todos os alunos, ratificando o que foi trabalhado. A maioria dos alunos se aproximou para escutar. Ficaram de foram apenas 3. Os professor não os viu ou não se importou com o afastamento deles.
O professor disse que agora é o momento de vocês ficarem livres para fazerem o que quizerem. Os alunos demonstraram alegria ao escutar isso.
Parte da turma pegou uma bola de vôlei e ficou brincando no pátio de sete toques Os outros pediram para ir para quadra, pois o professor Ubiraci estava lá. O professor aceitou. Disse que ele e o professor Ubiraci costumando fazer um trabalho bem articulado, inclusive enfatizou que o planejamento é coletivo.
Próximo do final da aula o professor pediu a bola de vôlei. Os alunos disseram "não, só mais um pouco". O professor aceitou a proposição. Um pouco tempo depois pediu novamente a bola e os alunos entregaram.
O professor disse que quando tudo é combinado as coisas ficam mais fáceis.
Disse também que tenha que levar os alunos um pouco mais cedo, para não ficarem suado e atrapalhar a aulas do outro professor.
De volta a sala:
O professor fez questionamentos como:
Quais as qualidades físicas trabalhadas? Alunos: velocidade e agilidade
Quais atividades envolvem a velocidade, a primeira ou a segunda? Alunos: as duas...
Professor: mas teve diferença? Qual?
No transcorrer da aula o professor eventualmente fazia questionamentos, mas poderia ter um pouco mais de paciência, deixando para que os alunos respondessem.
Foi perguntando... os alunos respondia.... muitas vezes o professor respondia as prórias perguntas, não "forçando" ou "esperando" mais que os alunos as respondessem
Em seguida o professor escreveu o conceito de velocidade do quadro.
O professor sempre explicava associando a exemplos práticos...
Eventualmente o professor brinca com os alunos e vice-versa, o que mostra uma certa aproximação afetiva entre eles.

OBSERVAÇÕES – PROFESSOR E [PE]

Aula 01
Uma aula – sala de aula
Turma: 7º Ano 1

A aula foi realizado no 7° ano e teve como tema o trabalho com a Educação Física adaptada, no entanto, não fez nenhum aporte prático.
A aula consistiu na copia do conteúdo no quadro e os alunos transcreviam para o caderno. O professor disse que iria explicar na próxima aula. Todavia, na aula seguinte, em que haveria a explicação, o professor faltou, o que impediu-nos de ver esse procedimento didático pedagógico.
Alguns alunos transcreviam o texto com interesse e outros pouca atenção davam. O texto que era muito pequeno, o que fez com que alguns copiassem algumas palavras, paravam, olhava de lado, brincavam com o colega, conversavam e voltavam a escrever. Em síntese, ao final da aula, alguns não conseguiram terminar o texto.
Percebeu-se também que o professor utiliza como procedimento avaliativo o visto no caderno.
Não se identificou postura autoritária do professor, todavia a aula limitou-se a copia individualizada, portanto praticamente inexistiu interação entre professor-aluno, aluno-aluno. Nessa aula, atuação dos alunos foi uma postura passiva e acrítica.

Aula 02
Duas aulas em bloco – sala de aula
Turma: 9º Ano 1

A aula do 9° era a sequencia de um bloco de aula que tratava da temática da Educação Física e a relação com as necessidades especiais. Nesse bloco era realizada o trabalho com textos, a discussão destes, atividades práticas, dentre outras dinâmicas.
Nessa sequência, estava marcado assistir um filme intitulado: Meu nome é rádio. Filme que discute a relação entre o treinador de futebol americano e um jovem negro com doença mental.
Os alunos foram conduzidos para a sala de vídeo onde o filme foi exibido.
Os alunos estiveram quietos e a maioria prestando atenção ao filme.
Não houve tempo para as discussões, as quais seriam realizadas na outra aula, todavia, mais uma vez, quando chegamos a escola para observar esse momento, a discussão, o professor tinha antecipado essa aula. Como não fomos informados, não houve como ela se procedeu.

Aula 03
Uma aula – sala de aula
Turma: 9º Ano 1

Chegando a aula para realizar nossa terceira observação, fomos informados pelo professor que seria, neste dia realizado uma avaliação.
A avaliação era composta de um pequeno texto, cujo título era: Sou diferente.
A partir desse pequeno texto, os alunos deveriam construir outro de pelo menos 20 linhas, apresentando seu olhar perante a temática, fundamentados pela texto e por todas as outras

aulas realizadas ao longo o desenvolvimento do tema que relacionava a Educação Física e a discussões com enfoque nas necessidades especiais.
O enunciado da avaliação era o seguinte:
Você já conheceu ou conhece alguém que tenha sofrido algum preconceito? Faça um texto comentando essa situação.
Depois o professor entregou a prova e os alunos responderam-na, a qual foi recolhida no final.
Nessa dinâmica não foi possível identificar intensa relação entre professor-aluno, nem aluno-aluno, visto que foram procedimentos individualizados. De todo modo, não identificou-se postura autoritária do professor.
Sobre a avaliação, é possível dizer que consiste em um procedimento reflexivo do aluno perante o tema ou enunciado apresentado. Para responder a mera reprodução não é suficiente, mas demanda um olhar reflexivo sobre a realidade e sobre o saberes que vem sendo tratados no bloco de aulas que vem versando sobre a temática.