



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

RAPHAELL MOREIRA MARTINS

**CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: FAZERES DOCENTES EM AÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2015

RAPHAELL MOREIRA MARTINS

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: FAZERES DOCENTES EM AÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Orientadora: Professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M345c Martins, Raphael Moreira.
Contextualização do ensino e dialogicidade na educação física escolar : fazeres docentes em ação no ensino médio / Raphael Moreira Martins. – 2015.
313 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação; educação física.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Educação física – Estudo e ensino – Caucaia(CE). 2. Ensino médio – Caucaia(CE). 3. Prática de ensino – Caucaia(CE). 4. Professores e alunos – Caucaia(CE). I. Título.

CDD 613.707128131

RAPHAELL MOREIRA MARTINS

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: FAZERES DOCENTES EM AÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dra. Suraya Cristina Darido
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Deus por possibilitar a força, a humildade e honestidade necessária nessa jornada.

A meus pais Erismar e Ana Lucia pelos esforços para garantir meu processo formativo.

A minha irmã Anna Raphaella e meus sobrinhos Allef e Allena pela torcida sincera e apaixonada.

A minha esposa Karyne Regina por fazer de mim o homem mais feliz do mundo.

Ao meu filho Ícaro por dar razão e sentido ao extraordinário.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará pelo afastamento em tempo hábil para dedicação exclusiva para estudos de Pós-Graduação.

A Professora Dra. Eleni pela brilhante orientação, nossa parceria iniciou muito antes do Mestrado e vai continuar por muito tempo. Sem sua companhia não seria metade do professor-pesquisador que sou. Ser seu primeiro orientando de Mestrado foi uma prova não só de confiança, foi um ato de legitimidade de tudo que trilhamos juntos na Educação Física Escolar.

Aos professores participantes da Banca examinadora, Professor Dr. João Figueiredo pelas sugestões e considerações valiosas. A Professora Dra. Suraya Darido sua honrosa participação mostra sua generosidade e amorosidade. E ao Professor Dr. Heraldo Simões por sempre acreditar no meu potencial, lhe considero o professor de minha vida.

Aos professores colaboradores desse trabalho, pela disponibilidade e boa vontade apresentada nesse estudo, tenho imenso respeito por tudo que fizeram.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Saberes em Ação, por estarem sempre dispostos a pesquisar, estudar e transformar a Educação Física Escolar.

Aos colegas da turma de Mestrado, pelas críticas, sugestões e afeto.

Aos amigos por vibrarem e partilharem a energia que tomou esse estudo.

“Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).”

(Manoel de Barros)

RESUMO

A componente curricular Educação Física carrega marcas históricas e profundas, de tendências pedagógicas que se baseavam em aspectos médicos, fisiológicos, biomecânicos, comportamentalista, esportivista e positivistas. Essa postura produziu uma concepção de aula metódica e tecnicista, contaminada por um distanciamento entre o professor e o estudante. Esse trabalho se apropria da dialogicidade e da contextualização para ampliar as possibilidades pedagógicas de materializar os conhecimentos específicos da Educação Física. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino na componente curricular Educação Física no Ensino Médio, em escolas do Estado do Ceará, no Município de Caucaia, apresentando novos entendimentos e procedimentos para a prática pedagógica da Educação Física Escolar. A perspectiva metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa e, para melhor definição dos instrumentos de investigação, foi o enfoque qualitativo. A característica da pesquisa foi descritiva e exploratória. O cenário do estudo foi o Município de Caucaia – CE. A opção inicial foi realizar a aplicação de um questionário. Dezesseis professores responderam o questionário inicial. Sendo, treze do sexo masculino e três do sexo feminino. A proposta secundária baseada nos achados da investigação preliminar foi mergulhar no campo de intervenção, com um período de observação e entrevistas com a colaboração de quatro professores. Assim foram coletados os resultados por meio de questionários, observações e entrevistas indica-se algumas considerações importantes, em pelo menos uma aula cada professor deixou de contextualizar o assunto. Observamos um professor que desenvolveu uma aula inteira ancorado na contextualização. Existem escolas que já se preocupam com o cotidiano das comunidades dos estudantes. Os princípios contextuais ajudam a perceber melhor os benefícios da contextualização se bem aplicados e desenvolvidos. Sobre a dialogicidade os professores já promovem o diálogo. Quando se aprofunda nas observações alguns princípios da dialogicidade já emergem na relação pedagógica. A amorosidade que é um sentimento forte na dialogicidade foi verificada na ação de todos os professores observados. Esses resultados são mostras de que a mudança já ocorrem nas aulas de educação física. As observações e entrevistas indicaram professores que estão dispostos a melhorarem.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Dialogicidade. Contextualização.

ABSTRACT

The curricular component Physical Education carries historical and deep scars, pedagogical trends that were based on medical, physiological, biomechanical, behavioral, esportivista and positivist. This position produced a methodical design and technicalities class, contaminated by a distance between the teacher and the student. This work appropriates the dialog and the contextualization to expand educational opportunities to reflect the expertise of Physical Education. The objective of this research was to analyze how it shows the dialog and the contextualization of teaching in the curriculum component Physical Education in High School in the State of Ceará schools in the municipality of Caucaia, with new understandings and procedures for the Education of pedagogical practice School physics. The methodological approach used for the development of this research and for better definition of the research instruments, was the qualitative approach. The characteristic of the research was descriptive and exploratory. The study setting was the Municipality of Caucaia - CE. The initial option was to perform a questionnaire. Sixteen teachers responded to the initial questionnaire. Being thirteen male and three female. The secondary proposal based on preliminary research findings was diving into the field of intervention, with a period of observation and interviews with the collaboration of four teachers. So we collected results through questionnaires, observations and entrevistas indicates some important considerations, in at least one class each teacher left to contextualize it. We observed a teacher who developed an entire class anchored in context. There are schools that have been concerned about the daily lives of communities of students. Contextual principles help to better understand the benefits of contextualization is well applied and developed. About dialogicity teachers already promote dialogue. When deepens the comments some principles of dialog already emerging in the pedagogical relationship. The loveliness that is a strong feeling in dialogicity was observed in the action of all the observed teachers. These results shows that the change is already occurring in physical education classes. The observations and interviews indicated that teachers are willing to improve.

Keywords: Physical Education. Secondary School. Dialogicity. Contextualization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Resumo da tendência higienista	31
Quadro 2	– Resumo da tendência militarista	37
Quadro 3	– Resumo da tendência esportivista	43
Quadro 4	– Resumo da tendência psicomotora	46
Quadro 5	– Resumo das principais abordagens da educação física escolar	59
Quadro 6	– Síntese das situações-limites e atos-limites para educação física escolar no Ensino Médio	69
Quadro 7	– Síntese do tema dialogicidade para o ensino da educação física escolar	84
Quadro 8	– Síntese do tema contextualização do ensino da educação física escolar	91
Quadro 9	– Resumo das primeiras descobertas sobre dialogicidade e contextualização do ensino da educação física escolar	105
Quadro 10	– Síntese dos resultados finais do estudo sobre contextualização e dialogicidade na educação física escolar	156

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS DIÁLOGOS: ENTRE DESEJOS E DÚVIDAS	11
2	OBJETIVOS	18
3	PROCEDIMENTOS E EXPECTATIVAS METODOLÓGICAS: O PLANEJAMENTO E A RIGOROSIDADE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR CURIOSO SOBRE SUA PROFISSÃO	19
4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE NOVAS PROPOSIÇÕES E O CONTEXTO HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR	25
4.1	Educação Física Higienista: saúde é o que interessa o resto...!	26
4.2	Educação Física Militarista: o ponto alto da educação bancária	32
4.3	Educação Física Esportivista: na busca do ser-mais através do esporte, encontrou o ser-menos	37
4.4	Educação Física Psicomotora: os primeiros passos para o corpo consciente	43
4.5	Abordagem Desenvolvimentista	48
4.6	Abordagem da Concepção de Aulas abertas	49
4.7	Abordagem Sistêmica	49
4.8	Abordagem Plural da Educação Física	50
4.9	Abordagem da Saúde Renovada	51
4.10	Abordagem Construtivista/interacionista	52
4.11	Abordagem Crítico-superadora	53
4.12	Abordagem Crítico-emancipatória	54
4.13	Abordagem Humanista	56
4.14	Abordagem dos Jogos Cooperativos	56
4.15	Abordagem da Pedagogia da Cultura Corporal	57
4.16	Parâmetros Curriculares Nacionais	58
4.17	A relação das abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar com a contextualização do ensino e a dialogicidade	58
5	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS LEGAIS E METODOLÓGICOS	62
5.1	A Educação Física nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	62
5.2	O ensino da Educação Física para o ensino médio	66

6	DIALOGICIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	70
7	CONTEXTUALIZAÇÃO: O CONTEXTO É O PONTO DE PARTIDA E CAMINHADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	85
8	TATEANDO OS PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA	92
8.1	As primeiras visitas as escolas: um novo olhar para um lugar conhecido	93
8.2	O que os professores de Educação Física do Município de Caucaia – CE, sabem sobre dialogicidade e contextualização	95
9	DÍALOGOS SOBRE O CONTEXTO ENCARNADO DAS DESCOBERTAS POSTERIORES	106
9.1	Contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, em nível de ensino médio	107
9.2	Investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de ensino médio	122
9.3	Conhecer os limites e possibilidades de uma prática pedagógica contextualizada e dialógica para a Educação Física no ensino médio	142
10	(IN)CONCLUSÃO NA TRAJETÓRIA DE BUSCA EM TORNO DA DIALOGICIDADE E DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	158
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	170
	APÊNDICE B – DIÁRIOS DE CAMPO	196
	APÊNDICE C – FICHAS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	215
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	271
	ANEXO A – ESCOLAS REGULARES 1ª CREDE	285

1 PRIMEIROS DIÁLOGOS: ENTRE DESEJOS E DÚVIDAS

Fui andando... Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada. Nem desejos de ficar parado no meio do caminho. Fui andando...

(Manoel de Barros)

A dialogicidade e a contextualização são dimensões marcantes e presentes em minha trajetória acadêmica-profissional. Desde minha juventude, ainda no Ensino Médio, tinha um interesse afetuoso por aulas que tratavam os conhecimentos com base no contexto onde os estudantes estavam inseridos, valorizando suas intervenções como parceiros da tematização da aula. Sentia-me pertencente a essa situação pela oportunidade de colaborar com a turma, a partir das minhas experiências de vida e sabedorias adquiridas.

Nessa caminhada, já no âmbito da formação inicial na Licenciatura em Educação Física, observava críticas articuladas pelos estudantes desta formação e os próprios formadores sobre a componente curricular Educação Física e sua materialização, em nível de Ensino Médio. Inquietavam-me questões relacionadas à evasão dos estudantes, ao crescente desinteresse pela disciplina de Educação Física, à pouca diferenciação na dinamização do componente curricular com os níveis anteriores, ou seja, o nível Fundamental e a Educação Infantil. Por conseguinte, indagava-me sobre as potenciais saídas ou atos-limites¹ que apontassem direções para essas situações-limites².

A Educação Física carrega marcas históricas e profundas, de tendências pedagógicas que se baseavam em aspectos médicos, fisiológicos, biomecânicos, comportamentalista, esportivista e positivistas, como vários autores comprovaram³. Essa postura produziu uma concepção de aula metódica e tecnicista, contaminada por um distanciamento entre o professor e o estudante. Em alguns casos, as definições de quem assumia a aula de Educação Física estavam voltadas para o Instrutor ou para o Técnico, e o contexto da aula estava amparada como atividade extracurricular.

¹ Os atos-limites se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo (FREIRE, 1992).

² Tendo em vista que as situações-limites implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros veem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites” daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundo quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas situações-limites quando passam a ser um “percebido destacado”, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito-viável” (NITA FREIRE, 1992).

³ (BETTI, 1991; BRACHT, 1989, 1992; BRASIL, 1997; CAPARROZ, 2005; CASTELLANI FILHO, 1983; SOARES *et al.*, 2009; DARIDO, 2005; NEIRA, 2007; NEIRA; NUNES, 2006; OLIVEIRA, 1984; PÉREZ GALLARDO, 2009).

Contudo, na atual conjuntura, é discutível fazer aulas, negando o outro como legítimo outro na ampla relação de ensino e aprendizagem (MATURANA, 2005). Principalmente quando se trata da juventude em processo escolar, que rebate esse sentimento de negação de sua existência se contrapondo à componente curricular Educação Física, de forma até aversiva.

Essa inquietação se ampliou quando enveredei na condição de Professor da disciplina de Educação Física na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, para ministrar aulas com turmas do Ensino Médio. Apesar de ter concluído minha formação inicial e de ter cursado a disciplina de Estágio Supervisionado com estudantes do Ensino Médio, sentia insegurança em dinamizar as aulas de Educação Física nesse nível de ensino. Existiam, na minha organização curricular, considerações sobre conteúdos indicados para séries do Ensino Fundamental, porém para o Ensino Médio as discussões permeavam o ensino dos esportes coletivos e os conhecimentos sobre o corpo, de forma superficial.

Outra questão foi inserida nesse mote: a componente curricular Educação Física, na década de 2000, sofreu consideráveis alterações no campo legal no Estado do Ceará. Mas vale ressaltar que foi uma ação compulsória em todo o país e que, até hoje, afeta diretamente a prática pedagógica e os seus desdobramentos em sala de aula. Todavia, o aspecto mais relevante a destacar, nesse contexto, é a vinculação da “aula teórica”⁴ como saída para a evasão no componente curricular Educação Física, e ainda outras mudanças, tais como: a recorrente aparição de questões voltadas para a área da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, para além das mudanças no campo legal, os mesmos elementos que se definem como situações-limites continuam a rondar a Educação Física Escolar no Ensino Médio.

Esse contexto me fez regressar às experiências do meu período de Ensino Médio, e fazer-me indagações sobre quais eram os meus interesses como jovem estudante; que avanços observava nas aulas de Educação Física; quais os limites apresentados pela disciplina. Logo me transportei à memória positiva das aulas contextualizadas com o conhecimento prévio dos estudantes, com abertura para o diálogo e inclusão da experiência dos jovens no processo de dinamização das aulas. Observava com admiração essa conduta nos professores do componentes curriculares: História, Geografia e Sociologia, geralmente

⁴ No Ceará a Resolução nº 412/2006 do Conselho de Educação do Ceará, em vários momentos do documento o termo “teórico” aparece, e sua verdadeira intenção foi materializada nas escolas Estaduais posteriormente. Como exemplo, é citado que “os alunos, nas escolas, deverão ter acesso a um conjunto de informações teóricas e práticas sobre Educação Física, sistematizada e vinculada à manutenção dos meios satisfatórios para manter a aptidão física, o quanto possível, até a idade adulta” (CEARÁ, 2006).

docentes da área de ciências humanas, esperávamos com satisfação essas aulas por nos sentirmos corporificados, como se esses professores soubessem que para ensinar é preciso a corporificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2013).

No entanto, esses aspectos do diálogo e da contextualização são escassos nas escolas públicas, em geral. Essas posturas são usadas como “válvula de escape” no arcabouço de uma aula, e não em uma dimensão central que norteia todo o processo de ensino. A esteira deixada pela produtividade neoliberal impõe um modelo de aula cognitivista, individualista e de hierarquização dos conhecimentos. A Educação Física, com toda sua peculiaridade, recorre à mesma lógica: de democratizar seus conhecimentos por meio de estratégias que dividem o conhecimento. O exemplo expoente é a valorização, quase que exclusiva, do esporte como conteúdo das aulas, seja nos esportes coletivos ou nos individuais.

A dialogicidade⁵ é um tema recorrente nas discussões acadêmicas sobre educação, principalmente no campo da educação popular. Porém, pouco se discute no âmbito da Educação Física Escolar, pelo menos tomando como referência Freire. Essa ausência aponta para a viabilidade da pesquisa em aproximar o rico repertório teórico-metodológico para a Educação Física, em nível de Ensino Médio. A contextualização é a complementaridade desse pressuposto didático e assemelha-se aos temas geradores propostos por Paulo Freire. Por esse motivo esse estudo faz interface com os ensinamentos de Paulo Freire, encontrando no autor elementos para fortalecer nossa proposta de estudo. Onde se pode utilizar a contextualização como um encontro recíproco e dialogal entre conhecimentos, em suas várias manifestações, desde o conhecimento científico até o conhecimento local, ou da experiência e da história de vida; a contextualização é a possibilidade de aproximar os estudantes aos saberes peculiares da Educação Física, ou melhor, essa forma de acesso ao conhecimento é desejo para qualquer componente curricular. A contextualização é, antes de tudo, um gesto de respeito ao outro como legítimo outro (MATURANA, 2005).

Como ilustração pode-se indicar o trabalho com o tema da dança, no Ensino Médio os estudantes já possuem um conhecimento sobre a dança, mesmo que seja apresentada. Outras possibilidades de olhar para a dança, iniciar a discussão analisando e contextualizando que os estudantes reconhecem é um gesto de respeito e valorização ao seu

⁵ Na sua extensa produção é observado um cuidado com a dialogicidade, como exemplo, nas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1983), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), *Pedagogia da Autonomia* (1996), e *Pedagogia da esperança* (1992). Em síntese, o diálogo pode ser apreendido como um processo que se dá em uma relação horizontal entre os agentes dialogantes, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, de um saber epistêmico, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé, confiança, por isto é verdadeiramente comunicativa, “se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 2000).

patrimônio. Fazer a ponte entre a dança da comunidade dos estudantes e outras opções de danças é o caminho para criar possibilidades criativas de refazimento do apreciar a dança, sem categorizá-las em melhor ou pior. A contextualização é o elo entre saberes, é a possibilidade real de ampliação de conhecimento sobre múltiplos olhares.

A contextualização já tem inserção na Educação Física oportunizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ressaltando que essa inserção ainda ocorre com maior frequência no campo teórico, sua materialidade é pouco explorada. Por essa razão, ainda percebem-se dificuldades em contextualizar a Educação Física com o cotidiano, com a política e com a realidade social dos estudantes.

O estudo permeia a trajetória da história de vida por se originar das inquietudes de minha prática pedagógica em encontrar elementos que possam acalmar as dúvidas de uma trajetória docente. Assim, pude perceber as situações-limites, corriqueiras, do fazer-se Professor de escola pública estadual: carga-horária extensa, salas de aulas lotadas de estudantes, baixos salários, pouco tempo para planejar e fortalecer a formação contínua, condições estruturais dos espaços físicos da escola precários e sistema de ensino mecanizado. Esses nuances não podem ficar à margem do estudo, pelo contrário, reconhecendo e assumindo essa condição de educação cria-se uma legitimidade do estudo e aproxima-se do famoso jargão “chão da escola”. Seria uma postura equivocada a do professor-pesquisador, negar esses aspectos do cotidiano desses professores. Mesmo assim, a discussão não invalida a busca e os desejos pelos atos-limites dentro desse contexto desfavorável para alcançar o inédito-viável⁶.

Esse interesse em ser de “dentro para fora”, do docente, nasce do cotidiano de um professor curioso por sua área e atuação. Uma área de atuação mutável em nível de Ensino Médio cearense. Essas indagações, sobre como proceder com a componente curricular Educação Física nas séries finais da Educação Básica, transitam pelo imaginário de boa parte dos professores, pelo compromisso do fazer bem, de valorizar a área de conhecimento da Educação Física.

É preciso alargar o entendimento sobre a prática pedagógica, e essa função não se restringe à colaboração do professor, não há prática educativa sem sujeitos, educador sem sujeito educando, não há prática educativa fora desse espaço-tempo pedagógico (FREIRE, 2008). Partindo desse entendimento ampliado de prática pedagógica, a Educação Física, no

⁶ O inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que passam utopicamente, esses sabem, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1992).

Ensino Médio, pode amenizar seus principais problemas históricos por meio da sistematização dos conteúdos, quando inicia um processo de aceitação do estudante como legítimo outro na elaboração do componente curricular.

No Ensino Médio, os estudantes já percorreram um caminho considerável dentro da Educação Física. Em todo o processo educativo é possível desenvolver os conhecimentos em relações partilhadas entre professor e estudante, no entanto, como o estudo é envolto pelo Ensino Médio, é necessário aprender a escutar, e escutar implica sempre em não discriminar (FREIRE, 2008). Porém, para se chegar a essa escuta afetiva, a dialogicidade pedagógica e uma contextualização da Educação Física, é necessário tempo, tanto para a formação e para o suporte. No atual nível de discussão acadêmica já não é aceitável produzirem trabalhos desvinculados da realidade dos professores, sem em primeira instância, entender a problemática a partir do lugar do professor, um lugar já explorado, mas pouco consultado para as proposições.

Esse trabalho se apropria da dialogicidade e da contextualização para ampliar as possibilidades pedagógicas de materializar os conhecimentos específicos da Educação Física: o esporte, o jogo, a luta, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas e os conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). Esse aspecto da condição de pensar e fazer a Educação Física sobre o prisma da dialogicidade e da contextualização deve ser alertado pelo docente.

Nos últimos trinta anos muito se propôs como possibilidades teórico-metodológica para a Educação Física, e quase todas as proposições esbarravam e, ainda, esbarram no mesmo obstáculo: o do distanciamento entre proposta e a realidade da escola pública. A escola se tornou um espaço de aplicação e não de consulta para a elaboração de propostas. Várias abordagens pedagógicas, específicas da Educação Física, apresentam categorias de difícil acesso aos professores dessa disciplina, como luta de classes, identidade, gênero, influência da mídia, alienação, temas transversais o neoliberalismo.

Ocorre uma falta de subsídios para os componentes didático-pedagógico das aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Arelados a um falso protagonismo do professor, as várias propostas são pouco colaborativas. Nessa perspectiva, os professores até desejam inovar pedagogicamente, mas se sentem inseguros para efetivação das mudanças. Um dos possíveis fatores se dá pela falta de argumentos factíveis das abordagens da Educação Física Escolar, baseadas na experiência pedagógica escolar.

Contudo, encontram-se alguns questionamentos que saltam sobre esse estudo, por exemplo: quais contribuições a dialogicidade e a contextualização podem atribuir à

componente curricular Educação Física, em nível de Ensino Médio? Apresentam novos entendimentos e procedimentos para a prática pedagógica da Educação Física Escolar? Como desenvolver a Educação Física em nível de Ensino Médio de forma contextualizada e dialógica? Como possibilitar uma Educação Física em nível de Ensino Médio qualitativamente superior sem perder de vista sua especificidade conceitual? Quais limites e possibilidades, haja vista uma prática pedagógica contextualizada e dialógica, a Educação Física enfrenta no Ensino Médio?

O interesse da pesquisa não se localiza em analisar, apenas, se os professores de Educação Física sabem pouco ou muito sobre a dialogicidade e a contextualização, mas também em pensar como possibilidade exequível a utilização dessas categorias em suas práticas pedagógicas. O ritmo do trabalho é analisar como se constituem as mediações da ação docente, visualizando os aspectos exitosos, e potencializar esse trabalho com a dialogicidade e a contextualização. O estudo tem expectativas de compreender possibilidades metodológicas e novos fazeres para a Educação Física Escolar.

Três justificativas envolvem esse estudo, uma justificativa de dimensão pedagógica, é pertinente potencializar estudos que possibilitem novos entendimentos e fazeres para a educação física escolar nesse momento de avanço tecnológico, aumento do consumo e fluidez dos valores humanos. Estudar como a educação física pode metodologicamente fazer frente e avançar qualitativamente a essa nova conjuntura social.

Outra justificativa de dimensão política, em valorizar o professor e olhar como um ser humano que anda para frente, tomado pelo seu fazer-bem, agente crítico do processo de transformação social. Não temos pretensão de utilizar o professor como elemento do fracasso escolar. Nossa intenção é cada vez mais estimular e encorajar os professores a levantarem a bandeira de uma escola pública digna.

A última justificativa é a dimensão social, ao afirmar o diálogo e a contextualização como aspectos primordiais da prática pedagógica da educação física escolar, reafirmamos uma escola para a vida, uma escola que vive e forma para a sociedade, uma escola que compreende que para se articular na sociedade o estudante deve compreender sua conjuntura e saber dialogar com seus elementos.

A opção pela dialogicidade e contextualização não se faz por aspectos “romantizados” sobre educar. Ocorre não só por aceitar o outro como um legítimo outro⁷, mas também por compreender a necessidade de pensar o ser humano como sujeito inacabado em

⁷ Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 2005).

sua incompletude; pelo processo de partilha de conhecimento, onde quem ensina aprende e ao aprender é capaz de ensinar, reconhecendo os seres como capazes de intervir na sua realidade; pessoas históricas que ao mesmo tempo podem ser modificadas pela própria história. São sentimentos latentes que perpassam todo esse estudo.

Portanto, a pesquisa visa diagnosticar com a comunidade da Educação Física Escolar sobre a possibilidade de desenvolver a dialogicidade e a contextualização. Com o objetivo geral de analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino na componente curricular Educação Física, em nível de Ensino Médio, em escolas do Estado do Ceará, no Município de Caucaia.

Os capítulos a seguir fazem um convite a compreender no primeiro momento os procedimentos metodológicos adotados em todo o percurso do estudo. Logo após, é traçado um breve resumo historiográfico das principais tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar no Brasil, com o intuito de entender como se pensava e fazia educação física no âmbito escolar e já atravessando sobre essa trajetória o olhar sobre o diálogo e a contextualização. Apresentamos um capítulo sobre a educação física no Ensino Médio, visualizando leis e contextos escolares. Continuando abordaremos o conceito de dialogicidade e seus desdobramentos para a educação física escolar. O outro conceito estudado, no caso a contextualização do ensino, surge logo em seguida. Buscando compreender as várias formas de pensar a contextualização. Esse apanhado da suporte para a última etapa do texto que explora as descobertas da pesquisa, tentando investigar a dialogicidade e a contextualização na educação física escolar no fazer pedagógico dos professores do Município de Caucaia no Ceará.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino na componente curricular Educação Física, em nível de Ensino Médio, em escolas do Estado do Ceará, no Município de Caucaia.

Objetivos específicos:

- a) identificar o processo de contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, em nível de Ensino Médio, nas escolas do Município de Caucaia;
- b) investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de Ensino Médio, nas escolas do Município de Caucaia;
- c) conhecer os limites e possibilidades de uma prática pedagógica contextualizada e dialógica para a Educação Física no Ensino Médio.

3 PROCEDIMENTOS E EXPECTATIVAS METODOLÓGICAS: O PLANEJAMENTO E A RIGOROSIDADE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR CURIOSO SOBRE SUA PROFISSÃO

O uso dos métodos qualitativos trouxe uma grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, da aprendizagem, das relações humanas, dos processos institucionais e culturais, da socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010).

Com base no objetivo proposto por esse estudo, de analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino no componente curricular Educação Física, em nível de Ensino Médio, em escolas do Estado do Ceará, no Município de Caucaia, a perspectiva metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa e, para melhor definição dos instrumentos de investigação, foi o enfoque qualitativo, tendo em vista a pertinência do mesmo para a realização do trabalho de verificação e aprofundamento sobre os desdobramentos da dialogicidade e contextualização nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio.

Ancorados em Freire (2013), ao citar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Pesquisa, para constatar constatando, para intervir intervindo, para educar me educando.

Por esse motivo, a característica dessa pesquisa é descritiva e exploratória. Uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. Uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores (o “como” e “o quê” dos fenômenos) por meio da precisão dos detalhes; ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas (POUPART, 2008).

O cenário do estudo foi o Município de Caucaia, este parte da primeira Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (CREDE – 1), esta coordenadoria atualmente acompanha dezesseis escolas Estaduais, sendo: treze regulares, duas profissionalizantes e uma indígena ver (ANEXO A). A indicação do Município de Caucaia procede pelo contato que tenho com o campo de observação, além de morador, também sou professor de uma Escola Estadual dessa localidade. Conheço boa parte dos professores de Educação Física do Município escolhido,

criando um ambiente privilegiado para a aplicação da pesquisa. Sendo, então, viável desenvolver a pesquisa em nível de Dissertação, em um Município grande em proporções geográficas, porém, possuidor de poucas escolas de Ensino Médio.

Pela proximidade territorial com a capital Fortaleza, e por com ela fazer limite, as nuances e contingências são similares no tocante à formação e à atuação dos professores de Educação Física, às características dos estudantes e às condições estruturais das Escolas Estaduais.

Os colaboradores da pesquisa, escolhidos dentro do campo amostral deveriam atender alguns critérios preliminares: ser Professor com formação em Licenciatura na área de Educação Física, ser Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, estar lotado na mesma escola pelo menos um ano, ter no mínimo 100 h/a em uma Escola Estadual no Município de Caucaia. Estar lotado em pelo menos uma turma de Ensino Médio, apresentar disponibilidade para acompanhar o Professor-pesquisador nos dias de visita.

Para democratizar os interesses da pesquisa, todos os professores foram convidados a participar da fase preliminar. Posteriormente, uma representação desse grupo foi a base amostral do estudo, para obtermos informações de docentes das várias modalidades de ensino, ou seja, Educação Profissional, Ensino Regular e Educação Indígena.

Em consulta a CREDE 1⁸, sobre o quadro de professores lotados para o ano letivo de 2014, dezessete professores apareciam na lista oficial da Instituição, conseguimos contatos com todos, porém, dezesseis responderam (APÊNDICE A) o questionário inicial. É um grupo significativo, quase composto da totalidade de professores de Educação Física da rede Estadual de Ensino, do Município de Caucaia. Sendo, treze do sexo masculino e três do sexo feminino.

A formação dos colaboradores é a seguinte: ainda em processo de conclusão da graduação em Educação Física existia um; com graduação haviam oito professores, já com especialização apareceu seis e com mestrado somente um professor. A faixa etária em anos de idade dos colaboradores transitava entre vinte a trinta anos em grande parte, porém, alguns responderam estar acima dessa média. Sobre o tempo de serviço nas escolas, uma boa parcela, constituída por nove professores, trabalhava entre três a oito anos na mesma unidade escolar.

Para estruturar com cuidado esse período de investigação, definem-se etapas de intervenção e instrumentalização adotada em cada período de exploração do campo, as etapas

⁸ A consulta ocorreu por contato direto com a Superintendente responsável pelas Escolas Estaduais do Município de Caucaia, apresentou e socializou no período de Fevereiro de 2014 as planilhas com nomes e endereço das escolas, informação sobre o núcleo gestor atual, quadro de lotação atualizado até o momento da consulta, como também, a situação da Educação Física, quais escolas possuíam o componente curricular e a carga-horária.

são: 1) Aproximação do campo de pesquisa e dos professores-colaboradores; 2) Retorno ao campo para escolha dos professores-colaboradores para maior inserção e reconhecimento da prática pedagógica dos professores para verificar a contextualização do ensino e a dialogicidade; 3) Dialogando com as entrevistas para fechar lacunas das observações.

1. Aproximação do campo de pesquisa e dos professores-colaboradores.

Para entender como ocorre a dialogicidade e a contextualização nas aulas de Educação Física, uma primeira aproximação ao campo de estudo foi feita para posteriormente um aprofundamento, esse primeiro momento, foi benéfico por iniciar um acompanhamento e estreitamento de relações. Por esse motivo estabelecemos um primeiro contato, o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (FREIRE, 1985).

A opção inicial foi a aplicação de um questionário breve de doze perguntas com questões informativas, como exemplo, tempo de serviço, Escolas Estaduais que trabalha, qual formação acadêmica, entre outros.

2. Retorno ao campo para escolha dos professores-colaboradores para maior inserção e reconhecimento da prática pedagógica dos professores para verificar a contextualização do ensino e a dialogicidade.

A proposta secundária baseada nos achados da investigação preliminar foi mergulhar no campo de atuação, com um período de observação de um mês em quatro escolas diferentes, sendo que ocorria uma visita semanal em cada escola. As escolas selecionadas deram suporte para tamanha aspiração e possuíam características aproximadas da realidade atual da Educação Física no Ensino Médio da Rede Estadual do Ceará, nessa perspectiva, os aspectos da estrutura física da escola, disponibilidade de material esportivo e carga horária teórica e prática. O objetivo dessa ação é que a teoria consiga abranger o cotidiano (FREIRE, 2011).

Como o contexto do Município de Caucaia apresenta peculiaridades geográficas, políticas e sociais, quatro escolas apresentaram um interesse de acompanhamento e aprofundamento sobre a dialogicidade e contextualização do ensino, por motivo das respostas nos questionários. Das dezesseis escolas, acompanhamos duas escolas regulares, uma escola Indígena e uma escola próxima às praias do município de Caucaia. Tendo em vista um dos objetos de estudo ser a contextualização, podemos observar se existe alguma relação entre o contexto da escola e a prática pedagógica dos professores. Essa variabilidade dos locais

pesquisados pode ampliar nosso entendimento sobre a aplicabilidade da dialogicidade e a contextualização com perspectivas metodológicas.

Foram realizadas visitas iniciais para explicar a metodologia de observação e escolha da turma a ser observada. Em cada escola foram realizadas três observações, sempre na mesma turma indicada pelo professor colaborador. A opção por três encontros efetivos de observação, mas outras visitas foram realizadas nas escolas. A observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 125).

Os Professores-colaboradores do estudo foram, nesse estudo identificados pelos nomes dos principais bairros do Município de Caucaia – CE, essa identificação, isenta o sexo, e o bairro não significa a localidade da escola onde o professor trabalha, a proposta de utilizar os nomes dos bairros é ambientar-se ainda mais ao Município em todas as dimensões. Esses professores-colaboradores foram selecionados a partir das análises dos questionários iniciais e ter disponibilidade para participar da pesquisa são os professores: Potira; Cumbuco; Tabapua e Icaraí. Essa interação tem como pré-requisito a presença constante do observador/pesquisador no campo, convivendo com os informantes no seu ambiente durante algum tempo. A interação social produzida ocasiona modificações no contexto observado, ao mesmo tempo em que torna o observador receptáculo de influências do contexto (GUALDA; HOGA, 1997).

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o diário de campo (APÊNDICE B) este se fez necessário para dar significados à experiência. É um instrumento de suma importância a ser adotado para possibilitar o alcance dos objetivos. A cada observação o diário de campo estava presente como um registro fiel dos pontos a serem observados.

A ficha de observação (APÊNDICE C) outro instrumento de pesquisa, foi utilizada no segundo momento, após as aulas. Seu caráter foi técnico e dar maior especificidade as observações. A metodologia adotada no período de exploração do campo de investigação foi a seguinte: a) aplicação do diário de campo; b) transcrição do diário de campo com levantamento de pontos relevantes da aula; c) responder a ficha de observação; d) levantamento de temas da ficha de observação. Em todas as aulas seguia esse mesmo processo de estruturação das observações.

3. Dialogando através de entrevistas para fechar lacunas das observações.

Outro técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos

colaboradores é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (GASKELL; BAUER, 2011).

Três argumentos fundamentam a aplicação da entrevista na pesquisa: o primeiro de ordem epistemológica, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de ordem ética e política: por abrir a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. O terceiro de ordem metodológica: é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2008).

Vale ressaltar que se considera essencial que o entrevistado aceite verdadeiramente cooperar, participar e comprometer-se, e não apenas consentindo a participação na entrevista, mas também dizendo o que pensa, no decorrer da mesma (POUPART, 2008).

A entrevista foi realizada posteriormente as observações, após um período breve de um mês de análise das observações, foi marcado as entrevistas e as perguntas tinham como base as análises das entrevistas. Fizemos a entrevista com o sentido de sistematizar melhor nossas observações, dar uma diretividade as lacunas das observações e principalmente dar oportunidade de voz aos professores-colaboradores de apresentarem ou confirmarem nosso olhar sobre sua prática pedagógica nas dimensões da contextualização e da dialogicidade. Após a transcrições das entrevistas enviamos o arquivo via e-mail para os professores analisarem e fazerem alterações ou complementações, mas nenhum professor retornou os arquivos.

Para a apresentação dos resultados, informa-se que os mesmos podem ser possíveis pelo trabalho que tem por base os materiais a serem analisados, advindos das várias produções dos participantes. A análise dos resultados será realizada com base na técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 2013).

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresentem algum significado para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de frequência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de

referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO, 2013).

Essa leitura não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, ao contexto do leitor (FREIRE, 2011).

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE NOVAS PROPOSIÇÕES E O CONTEXTO HISTÓRICO DA COMPONENTE CURRICULAR

A Educação Física Escolar teve influências das mais diversas possíveis, de aspectos médicos, fisiológicos, biomecânicos, comportamentalista, esportivista e positivistas, observar brevemente essas relações com as áreas da saúde, biologia, sociologia, entre outras, podem nos fazer enxergar como a dialogicidade e a contextualização deve ser mediada. O propósito desse capítulo é fazer um percurso histórico da Educação Física Escolar até a atualidade. Com o intuito de analisar as principais características da prática pedagógica do componente curricular.

Em alguns momentos da trajetória histórica da Educação Física, estabeleceremos indicações de como o diálogo e contextualização eram evidenciados, ou, como eram negados. A intenção não será de criminalizar, diminuir, ou até, desconsiderar as tendências e abordagens da Educação Física Escolar, essa postura, já foi bastante usada por outros estudiosos. A análise se faz no sentido de encontrar os pontos mais relevantes das concepções estudadas.

Para complementar essa contextualização histórica e o diálogo com os fatos, uma busca por teses e dissertações foi efetuada, no período de fevereiro e março de 2014 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁹, com o intuito de aproximar o direcionamento do estudo com pesquisas anteriores. Utilizou-se como palavras-chaves: Educação Física; Ensino Médio; Dialogicidade; diálogo; contextualização; e contexto. Dentre as opções de trabalho, quatro foram escolhidos por apresentar mais de uma palavra-chave em comum.

Dentro das análises já estabelecidas sobre a Educação Física Escolar, boa parte, defende a existência de tendências pedagógicas para um determinado período histórico e mais recentemente abordagens de ensino. Esse modelo de categorias também se faz presente nesse capítulo, para verificar divergências, limites e avanços, ao determinar categorias por aspectos relevantes em cada tendência, torna-se mais tranquilo estabelecer relações com o desejo desse estudo, o de potencializar uma Educação Física Escolar para o Ensino Médio, dialógica e contextualizada.

⁹ Dos quatro trabalhos, tem a tese de Pereira (2013), “Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana”. E três dissertações, a de Kravchychyn (2006), “Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação física no ensino médio”. Pesquisa de Nascimento (2012), “Educação física no ensino médio: possibilidades de produção de saberes e habitus?”. E a pesquisa de G. N. B. de Oliveira (2011), “Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana”.

O processo histórico da Educação Física Escolar no Brasil revela uma trajetória subordinada a interesses externos ao estabelecimento escolar e que variam com as mudanças políticas, sociais e educacionais vividas pelo país. Em 1851 com a reforma Couto Ferraz, ocorre a inserção da Educação Física na escola, a qual incluiu a ginástica nos currículos das escolas públicas do ensino primário, onde surge a figura do professor de ginástica (SEVERO, 2010).

De acordo com Darido (2003), em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Com Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais, em parte no Rio de Janeiro e nas Escolas Militares. Assim, somente em 1920 vários Estados começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome de ginástica.

Acerca destas principais reformas, Betti (1991, p. 64), nos informa que:

Em várias destas reformas, a Educação Física foi incluída nos currículos escolares, geralmente sob a denominação de “ginástica”. Assim foi na Reforma Sampaio de Dória (1920), em São Paulo; Reforma Lourenço Filho (1922 – 1923), no Ceará; Reforma Carneiro Leão (1922 – 1926), no Distrito Federal e em Pernambuco (1928); Reforma Francisco Campos (1927 – 1928), em Minas Gerais; Reforma Anísio Teixeira (1928), na Bahia e Reforma Fernando de Azevedo (1928), no Distrito Federal.

Para ilustrar melhor essa trajetória histórica, pretende-se fazer uma breve revisão das principais tendências¹⁰ e abordagens¹¹ da Educação Física, ao final de cada tendência ou abordagem, elaboramos uma síntese para situar melhor as principais características de cada proposta.

4.1 Educação Física Higienista: saúde é o que interessa o resto...!

No final do século XIX, com a diminuição das relações escravista e o fortalecimento de um modelo de produção capitalista, várias mudanças foram sendo efetuadas nos segmentos sociais, inclusive a escola, passou por reformulações adequando-se ao novo

¹⁰ De acordo com Darido (2004) as Tendências Pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos.

¹¹ As Abordagens Pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos, que são específicos da Educação Física. Entendemos que a abordagem pedagógica é determinante no processo educativo, pois, de acordo com a abordagem que elegemos, ela guiará a ação pedagógica docente (SEVERO, 2010).

modelo de homem traçado na época. O contexto do país pode ser mais bem compreendido por essa análise, que apresenta novas formas de trabalho:

A chegada de imigrantes substituindo o trabalho escravo; a transição do escravismo para o capitalismo (campanha abolicionista); a expansão da produção cafeeira; a ampliação do mercado interno; o incremento de um setor assalariado (que criou uma infraestrutura básica para posterior desenvolvimento fabril); as lutas religiosas contra o controle e subordinação das igrejas pelo estado; a modificação progressiva dos costumes com a valorização do saber; ganhando os médicos engenheiros e bacharéis em direito grande prestígio social; o fortalecimento do exército, entre outros, promoveram a transição da Monarquia à República. (SILVA, 2004, p. 100).

A sociedade brasileira colonial, majoritariamente escrava, vivia em precárias condições de vida e saúde, que foram inicialmente ignoradas, ocasionando o alto índice de mortalidade infantil e analfabetismo. Essa situação começou a fazer parte das preocupações das elites dirigentes na medida em que começou a comprometer seus negócios, porém, o foco dessas preocupações encontrava-se nas questões relativas à saúde e à higiene das famílias da elite, e não dos escravos, de quem, pensavam, não havia necessidade de se modificar o padrão familiar (NASCIMENTO, 2012).

Para Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) no início do século XX, a classe médica brasileira assumiu, a exemplo da europeia, a tarefa de reformular os hábitos higiênicos da família, para libertar a mesma dos vícios do período anterior, de perspectiva colonial. Os médicos higienistas implantaram programas disciplinares de exercícios físicos nas escolas, com o objetivo de desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, tornando-os aptos à construção da nova sociedade.

Essa situação propiciou a disseminação e a defesa do pensamento médico-higienista, além de servir também como um meio de responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade (SOARES, 1994, p. 88).

A entrada da Educação Física na escola não ocorreu por necessidade de romper com o paradigma do ensino extremamente teórico e mudá-lo para vertentes mais vivenciais e integrativas. De acordo com Oliveira (1984), o ingresso da Educação Física no sistema nacional de ensino, foi uma resposta às necessidades de assistência médica, de preparação e orientação da saúde. Dessa forma em favores prestado a saúde, as atividades foram incluídas nos currículos escolares.

A orientação desse pensamento pedagógico baseava-se em conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, e outras disciplinas afins. Um personagem marcante nessa efetivação da Educação Física denominada higienista foi Rui Barbosa, no Projeto 224 com título de

“Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, que deixou clara e evidente a função da ginástica para ambos os sexos, tendo um caráter diferenciado para as mulheres, tais como, a harmonia de suas formas feminis e as exigências da maternidade futura (CASTELLANI FILHO, 1983).

O manifesto apresentado pelo advogado Rui Barbosa em prol da Educação Física nas escolas, realizado durante o período determinado como higienista, foi exposto por Lourenço Filho, como apresentado nesse fragmento textual:

É impossível formar uma nação laboriosa e produtiva sem que a educação higiênica do corpo acompanhe, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. Assim, nessa quadra da vida, estará arraigado o bom hábito, firmada a necessidade, e o indivíduo, entregue a si mesmo, não faltará mais a esse dever primário da existência humana. Acredita-se, em geral, que o exercício da musculatura não aproveita senão à robustez da parte impensante da nossa natureza, à formação de membros vigorosos, à aquisição de forças estranhas à inteligência. Grosseiro erro! O cérebro, a sede do pensamento, envolve o organismo, e o organismo depende vitalmente da higiene, que fortalece os vigorosos e reconstitui os débeis. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 109).

Sendo assim, a saúde, foi tratada em primeiro plano nas ações da Educação Física Escolar. De acordo com Ghiraldelli Junior (2003), a ideia básica do período higienista¹² foi disseminar padrões de conduta concebidos e impostos pelas elites dirigentes:

A Educação Física tem um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “asepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 17).

Na conjuntura da concepção higienista, a educação dos meninos era voltada à produção industrial e as meninas tinham sua formação voltada para as tarefas do lar. A estrutura educacional foi, então, montada dividindo os ambientes escolares em masculinos e femininos (KRAVCHYCHYN, 2006).

No Parecer de Rui Barbosa, em 1882, referente à Reforma do Ensino Primário e em várias instituições complementares da instrução pública, em que defende a ginástica

¹² A educação higienista surgiu na ação dos médicos iniciada no período colonial, sendo que, pela sua importância para a sociedade da época, a qual vivia em condições precárias, instaurou-se não só para promover uma boa saúde e hábitos de higiene, mas também pela necessidade de investir no trabalho com os corpos num caráter moralizador e disciplinador, este, necessário ao adestramento da força de trabalho a ser utilizada no processo de industrialização. (GOELLNER, 1992, p. 112).

calistênica¹³ para as mulheres e a ginástica com exercícios militares para os homens, além da equiparação dos professores de ginástica aos demais e a inclusão da matéria ginástica nos programas das escolas (NASCIMENTO, 2012).

É válido destacar a intenção da Educação Física para com a mulher nas primeiras décadas do século passado, que a tratava meramente como um projeto de futura Mãe. Nessa perspectiva fragilizada do pensamento do período tinha um caráter determinista de que dessa forma garantia a mulher uma gestação futura e tranquila, e é sabido que saúde é bem mais ampla do que a concepção biológica. Observando alguns interesses do período de tendência higienista, é compreensível entender as considerações de Betti (1991) ao citar que o pensamento de Rui Barbosa era um importante instrumento de “aprimoramento racial”, e construtor de um novo homem que contribuísse para a formação de um Brasil grande.

Se no começo a Educação Física era vista como uma atividade que não deveria ser praticada por mulheres, por se acreditar que desenvolvia características tipicamente masculinas, na época em que Vargas assumiu a Presidência da República esse princípio mudou. Sem entrar na questão de gênero, o que se pretende ressaltar é sobre a importância da “Era Vargas” para a Educação Física, pois passou a se organizar de tal maneira que as mulheres também fossem entendidas como aptas para participar da disciplina. Para isso, houve modificação no currículo, nos métodos aplicados, nos conteúdos abordados e nas práticas que claramente também eram diferenciadas daqueles realizadas pelos homens (OLIVEIRA, R. de C., 2011).

Para melhor compreender as iniciativas das Reformas Educacionais, tomemos como referência o decreto que programou a reforma no ensino no Distrito Federal de 1928, que desvelam elementos para compreender a tendência higienista para com a Educação Física. Como exemplos, favorecer o desenvolvimento físico do estudante; despertar e desenvolver o sentido da saúde e criar, no aluno, hábitos higiênicos e, sobretudo, o amor à água, ao ar livre e aos exercícios físicos (BETTI, 1991).

Em síntese a concepção de caráter Higienista, tinha como preocupação central a abrangência dos hábitos saudáveis para a aquisição da higiene e paralelamente a saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral a partir de exercícios. Em função da necessidade de sistematizar as práticas corporais, surgem os Métodos Ginásticos propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e o alemão Spiess (NEIRA; NUNES, 2006).

¹³ É válido ressaltar que a ginástica calistênica para mulheres defendidas por Rui Barbosa, encontra suas origens na ginástica sueca, porém, a calistenia teve como referência maior a literatura vinda dos Estados Unidos (NASCIMENTO, 2012).

Já para Soares (1994, p. 20), a Educação Física apresentou-se por meios de:

Uma visão biologizada e naturalizada da sociedade dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso instrumento de disciplinarização da vontade de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessárias da ordem.

Um aspecto que alinhava a Educação Física com a proposta higiênica a um caráter preocupante e de intenção eugênica, foi estudado por Betti (1991) ao citar as fichas médico-biométricas, utilizando 40.000 exemplares desse documento o Departamento de Educação Física (DEF), determinou a média do peso e estatura dos estudantes de 11 a 18 anos.

Segundo G. N. B. de Oliveira, (2011), algumas ações eram repudiadas pela elite política e social, pois não se encaixavam no ideal de construção e desenvolvimento de uma nação forte. Como exemplo disto, podemos citar a rejeição à miscigenação entre raças (já que negros e indígenas eram considerados inferiores à raça branca). Já para indivíduos que apresentavam alguma deficiência (motora e/ou mental), a recomendação era que estes não tivessem filhos, evitando assim a possibilidade de perpetuar deficiências, o que entraria em contradição com a busca da melhoria da raça humana.

Para Soares *et al.* (2009), os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que se estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável. A categoria médica, mais especificamente o médico higienista, onde a ele coube a parcela de “uma ação calcada nos princípios na medicina social de índole higiênica” (CASTELLANI FILHO, 1998a, p. 39). Para tanto um profissional ligado a área médica, responsável por desenvolver a aptidão física durante as aulas de Educação Física nas escolas, deixou algumas marcas até atualmente, a adoção da vestimenta branca como fardamento das aulas e a relação com a saúde, iniciou nesse período.

Não se podem criticar com veemência as intenções do Governo sobre o entendimento e concepção de saúde adotada, o ponto limitante é que fica latente a condicionante conservadora do período, colocando o indivíduo como autor de sua própria saúde, tirando a contrapartida do Estado em promover espaços para a saúde coletiva. Quando se pensa em saúde coletiva, não se pode especificar o ensino sobre a saúde, como solução maior, mas também, fazer saúde em todos os contextos da sociedade.

Ainda hoje a Educação Física recorre à saúde como forma de legitimidade de sua presença na escola. Pensar e reforçar esse pensamento significa assumir os mesmos ricos do

início do século passado, favorecendo um caráter individual e determinista a um assunto coletivo e complexo. A saúde na Educação Física deve focar a importância das práticas corporais voltadas para a sua aquisição, a saúde deve ser tratada como um bem que se adquire pela alimentação, pelo saneamento, pela moradia, pela educação e pelo conhecimento amplo, pela preservação do meio ambiente, pelo acesso ao lazer, enfim, pelo acesso às condições básicas de uma vida digna (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006).

No entanto, reconhece os contributos efetivos e significativos da tendência higienista, se não fosse o sentimento higienista, a Educação Física não tinha ingressado na escola, não com a mesma proporção, reconhece o papel dos higienistas como civilizadores. Nesse exercício de reconhecimento não significa fazer hoje o que foi recomendado no passado, a mais de um século atrás, tendo em vista as mudanças em todos os segmentos sociais. E como já foi citada anteriormente, pelo menos uma parte da Educação Física, continua sendo higienista, no sentido de pretender melhorar a saúde do povo (GÓIS; LIVISOLO, 2003, 2005; MOURA, 2012).

Síntese da Educação Física Higienista (até 1930): A Educação Física higienista apresenta como principais aspectos que a definem e a caracterizam como voltada para os hábitos de higiene e saúde. A prática da Educação Física é vista como necessária para a saúde, assepsia social e saneamento público, na busca de uma sociedade livre de doenças, através da disciplina escolar (DARIDO, 2003).

Quadro 1 – Resumo da tendência higienista

ASPECTOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
TENDÊNCIA	Higienista;
OBJETIVO	Desenvolver hábitos saudáveis para a aquisição da higiene e paralelamente a saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral a partir de exercícios;
METODOLOGIA	Reprodutivista;
CONTEÚDOS	Ginásticas,
DIÁLOGO	Ausente;
CONTEXTUALIZAÇÃO	Ausente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Educação Física Militarista: o ponto alto da educação bancária¹⁴

A segunda concepção ou tendência da Educação Física ficou conhecida como militarista, aspecto discutível. Porém, a componente curricular acabou se adequando a realidade do mercado naquele momento histórico. As relações militares já ocorriam no campo higienista, ou seja, as tendências não ocorreram em forma de blocos paralelos, uma ao lado da outra posteriormente, acolhe a proposta categorizada das tendências para achar elementos constituintes do ensino da Educação Física e mais a frente, perceber como o diálogo e a contextualização podem ser inseridos, levando-se em conta o percurso histórico do componente curricular.

A influência militar na Educação Física foi de grande magnitude. A formação de professores de Educação Física tanto civil e militar não se diferenciavam na década de trinta do século passado, até uma referência ao método francês de ginástica serviu de amparo à Educação Física Escolar. Adotado nas Forças Armadas, logo depois, a obrigatoriedade do método francês foi ampliada à esfera escolar em 1931 (OLIVEIRA, 1984).

As primeiras escolas criadas para formação de instrutores de Educação Física no Brasil foram militares. Em 1907, surgiu a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, e em 1922, inaugurou-se o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro (KRAVCHYCHYN, 2006).

De acordo com Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), os militares passaram a desempenhar a função de professores ou instrutores de ginástica, dando continuidade ao princípio higienista-eugenista. Essa concepção atendia não só a nova ordem econômico-industrial, exigindo trabalhadores habilidosos, saudáveis e capazes de resistir às longas jornadas de trabalho, mas também promoviam o adestramento físico, preparando os estudantes para a defesa do país contra perigos internos e externos.

Esses militares, além de continuarem com o ideário médico higienista/eugenista, e contaminados pelos princípios positivistas de que o homem é um ser definido e explicado biologicamente aumentando ainda mais a distância entre estudante e professor. Destacam-se ainda nesse período outros métodos ginásticos, tais como, o alemão, e o método natural austríaco, como também, a calistenia (PÉREZ GALLARDO, 2009).

¹⁴ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2013).

Os procedimentos metodológicos da Educação Física Escolar foi emparelhado à formação de uma geração capaz de suportar a luta, o combate, para atuar na guerra, como descreve Ghiraldelli Junior (2003, p. 25):

Em 1921, através de decreto, impôs-se como método de Educação Física oficial, o famoso “regulamento nº 7”, ou “método do exercício francês”. Em 1931, quando do início da vigência da legislação que colocou a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o “método francês” foi estendido a rede escolar. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física durante as duas décadas seguintes.

Vale ressaltar, o descompasso da época, pela qual se pensava em uma Escola Nova e tinha que aceitar pela defasagem da Educação Física uma disciplina militarizada, disciplinadora, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (método francês), que dificilmente atingiriam os objetivos complexo propostos pelo escolanovismo (BETTI, 1991).

O espírito escolanovista, que também se fez presente em Fortaleza e, nele, as normalistas inovavam suas práticas e as aulas de ginástica que, por volta de 1930, já era denominada de Educação Física nas escolas. A educação na Capital chega aos anos 1930, com a normalista, e não apenas, pois, a presença delas no ensino primário não significa a exclusão da atuação dos militares. Contudo, a disciplina estava consolidada em termos de presença no espaço escolar (ROCHA, 2008).

Darido (2003), explica que os fatos ocorridos na década de 1940, durante a vigência do modelo militarista para a Educação Física Escolar, contribuiu para o surgimento de uma outra influência: a da Escola Nova. Proposta do norte-americano John Dewey, na década de 1920, tinha como base o respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, no contexto de uma escola democrática e utilitária, e o discurso passou a ser, “a Educação Física é um forma de Educação”, passando da abordagem biológica para a sociocultural. Porém, na prática, não houve de fato um abandono completo das práticas militares. Além disso, o movimento escolanovista, em seu auge na década de 1960, passa a ser reprimido a partir da ditadura militar.

Advindo do interior de uma instituição militar, ou, escolar, as funções atribuídas ao “instrutor” eram apenas de apresentar os exercícios, dirigir, manter a ordem e a disciplina, ao estudante competia repetir e cumprir a tarefa atribuída. Nesse sentido, constrói um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social (BRACHT, 1989; SOARES *et al.*, 2009).

Com base em Nagle (2001), as várias reformas educacionais ocorridas no início do século passado sempre colocaram a Educação Física como elemento presente, mesmo sendo predominantemente ginástica, como exemplo, na reforma paulista de 1920, o currículo normal tanto da capital quanto para o interior, tinha a Educação Física do 1º ao 4º ano.

Até pela recorrência seja no período higienista ou militarista é oportuno fazer considerações sobre a ginástica. Sua presença como conteúdo, ou sendo, a própria Educação Física tem destaque nesse período. Aliás não se pode utilizar o termo ginástica, vários estudos, apontam modelos e perspectivas de ginástica. Sendo assim, indicam-se os modelos de ginástica mais emblemáticos.

O método de ginástica alemã teve como um de seus idealizadores Friederich Ludwig Jahn (1778 – 1825), que propunha a execução de exercícios construídos a partir das bases científicas da época, ou seja, o campo das ciências biológicas. Na sua ginástica, acreditavam-se “formar o homem total”, por meio de jogos, lutas, corridas, saltos, arremessos e “obstáculos artificiais” os quais, a partir de algumas adequações, tornaram-se os nossos aparelhos de ginástica dos dias atuais (SOARES, 1994, p. 67).

Sua proposta, quando criada na Alemanha, tinha como ideário central a “defesa da pátria”, sendo que a ginástica desenvolveria na população o “espírito nacionalista” e o “corpo saudável” (SOARES, 1994, p. 66). Esse método chegou ao Brasil por volta de 1860, tendo sido elencado como método oficial do exército brasileiro até o ano de 1912, quando, então, foi substituído pelo método francês, fato ocorrido provavelmente em virtude da contribuição que teve a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e a chegada da Missão Militar Francesa ao Brasil. (MARINHO, 1980, p. 40).

O método ginástico sueco foi sistematizado por Pehr Henrick Ling (1776 – 1839), que vislumbrava uma ginástica voltada para o “nacionalismo” e com fins de “regenerar o povo e formar” (SOARES, 1994, p. 71). Ling acreditava que seu método poderia ser dividido em quatro partes, dependendo do objetivo a que se destinavam, quais sejam: a ginástica pedagógica ou educativa, que desenvolveria o indivíduo de maneira harmoniosa, podendo ser praticada por todos e seria a base para outras ginásticas subsequentes; a ginástica militar, composta por exercícios militares; a ginástica médica e ortopédica, com exercícios que deveriam sanar as enfermidades, aplicados de acordo com o caso; e a ginástica estética, em que os exercícios seriam harmoniosos, suaves e leves, acrescentando-se a dança.

O método ginástico sueco, assim como o método alemão, também foi fundamentado na ciência, porém, o seu viés tinha conotação pedagógico e social, com o foco

voltado à manutenção da paz entre os indivíduos. Dentre os defensores do método sueco, tivemos personagens ilustres, no Brasil Rui Barbosa e, posteriormente, Fernando de Azevedo. Ambos concordavam ser essa a ginástica mais adequada tanto para os estabelecimentos de ensino quanto para ser praticado pelos civis, o que foi ocorrendo gradualmente, restringindo-se a prática alemã às áreas militares (NASCIMENTO, 2012).

O terceiro modelo de ginástica a ser destacado é o método francês, teve como fundador dom Francisco Amorós y Ondeano (1770 – 1848), usou como referência para estruturação do método as ideias presentes tanto no modelo alemão quanto no sueco, considerando a prática:

A prática de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistirem a todas as intempéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e a humanidade. (SOARES, 1994, p. 75).

No pensamento de Amóros, nota-se que é dada à ginástica uma finalidade muito além de suas possibilidades, ultrapassando os seus aspectos anátomo-fisiológicos, que são o seu limite de atuação nesse período; transformando-se, nessa proposta, em um conteúdo mágico que, além de desenvolver as qualidades físicas, psicológicas e morais, cuidaria da saúde e do melhoramento da raça (SOARES, 1994).

O método francês foi-se disseminando não apenas nas corporações militares, como também, no meio civil, alcançando o patamar de reconhecimento oficial a ser seguido nacionalmente (NASCIMENTO, 2012). Isso ocorreu numa tentativa de uniformizar as ações que não possuía um método próprio de ensino defendido para e pela Educação Física. A Associação Brasileira de Educação (ABE) entrou nessa discussão por um anteprojeto de lei, originário do Ministério da Guerra em 1929, que deliberava não só a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de ensino para crianças a partir de seis anos de idade como a criação do Conselho Superior de Educação Física, “com sede no Ministério da Guerra”, o qual fiscalizaria e coordenaria todas as ações relacionadas aos desportos e à Educação Física no país (CANTARINO FILHO, 1982). Além disso, preconizava o seguinte em seu artigo 41: “Enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física, fica adotado em todo território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de Regulamento Geral de Educação Física”, ou, Regulamento nº 7 da Educação Física (MARINHO, 1980, p. 57).

No Ceará, de início, quem poderia ministrar as aulas de ginástica eram aqueles que a praticavam. Assim, era o acrobata, o instrutor militar, o mestre, as normalistas, até chegar à década de 1930, com a consolidação do professor de Educação Física (ROCHA, 2008).

Nas práticas consagradas à ginástica nas escolas de Fortaleza, estava às cambalhotas, os saltos, a instrução militar, os exercícios com e sem aparelhos e o método escolhido era o sueco, não o francês, como em outras regiões do Brasil. Assim, as escolas de Fortaleza foram lentamente adotando a ginástica em suas programações, cabendo a iniciativa às principais instituições da época. Por exemplo, nas instituições particulares, cita-se Ateneu Cearense, Colégio Cearense Sagrado Coração, Colégio Castelo Branco. Nas instituições militares, a Escola Aprendizes Marinheiro e o Colégio Militar. Nas instituições públicas estava o Liceu, a Escola Aprendizes Artífices do Ceará, a Escola Normal, até a assimilação no Ensino Primário (ROCHA, 2008).

Quais aspectos oriundos desse período militarista da Educação Física ainda se evidenciam nas aulas do componente curricular no contexto atual? Podemos começar indicando a figura do apito, esse instrumento muito utilizado, adentrou na escola pelo viés militar. A ginástica calistênica ainda perdura, de forma menor, mais ainda se manifesta em algumas escolas, os rituais de correr em volta da quadra e polichinelos. O ponto fundamental dessa análise é de certa forma não vincular o exercício físico a um contexto militar. Voltando para o exemplo de correr em torno da quadra, pode ser uma forma de aquecimento e sendo bem dinamizado, pode ser um elemento necessário para o tema de uma aula em questão. A Educação Física reconhece a contribuição das Instituições Militares no processo de evolução do pensamento sobre a área de atuação. Foi no período dito Militarista, que a Educação Física ganhou status de disciplina obrigatória, as primeiras escolas de formação surgiram através de instituições militares. As críticas se encaminham para um modelo de aula que era oferecida durante muito tempo nas escolas, deixando uma imagem de ineficiência científica por parte da Educação Física, que nas últimas décadas vem tentando mudar consideravelmente.

Síntetizando a Educação Física Militarista (1930 – 1945), podemos informar que esta: visava à formação do cidadão-soldado, capaz de obedecer cegamente ao chamado da pátria. A Educação Física tinha o papel de formar indivíduos obedientes e adestrados. O objetivo maior era o ‘aperfeiçoamento da raça’ ou forjar ‘máquinas humanas’ através dos desportos. Nesta época foram criados os grandes centros de cultura física, ginástica olímpica, treinamentos especiais de artes marciais para o adestramento do homem para as batalhas.

Ambas as tendências consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática (DARIDO, 2003).

Quadro 2 – Resumo da tendência militarista

ASPECTOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
TENDÊNCIA	Militarista;
OBJETIVO	Construir um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social;
METODOLOGIA	Diretiva e reprodutivista;
CONTEÚDOS	Ginásticas, com inclinação ao método francês;
DIÁLOGO	Ausente;
CONTEXTUALIZAÇÃO	Ausente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Educação Física Esportivista: na busca do ser-mais¹⁵ através do esporte, encontrou o ser-menos¹⁶

Pensar em Educação Física é trazer a tona a imagem dos esportes, um conteúdo valorizado pelo componente curricular. O esporte se apropria da Educação Física como “tatuagem” no corpo. Por essa razão deve-se voltar para o esporte com um cuidado amplo, para entender quais riscos e possibilidades essa relação já gerou e continua se formando e fortalecendo.

Ao utilizar a expressão na “busca pelo ser-mais” através do esporte, é fazer uma observação das intenções para com o esporte na Educação Física, o desejo de promover a aptidão física dos estudantes, elevação da qualidade esportiva da população, a utilização do esporte como uma forma de lazer, o aprendizado da vitória pelo esforço pessoal, entre outros. Sendo assim, na prática o que aconteceu foi uma adequação social para o esporte, nessa ótica, não ocorreu uma potencialização do fenômeno esportivo, mesmo levando em consideração alguns títulos esportivos. O esporte não foi um elemento efetivo para a manutenção da qualidade de vida. A variabilidade esportiva não foi oportunizada, algumas modalidades

¹⁵ Ser-mais, vocação histórica humana (FREIRE, 2013).

¹⁶ É a desumanização, o ser-menos age em oposição ao ser-mais, que é a vocação humana (FREIRE, 2013).

esportivas foram eleitas para serem vivenciadas na escola e pouco se modificou. Essa observação decorre para o ser-menos, tendo em vista o distanciamento da vocação de ser-mais.

Um dos pontos desalinhados do Esporte na escola foi levantado por Soares *et al.* (2009), ao entender o esporte como fenômeno social e de dimensões complexas, e enfatizou um pensar o esporte a partir “da” escola e não fazer um esporte “na” escola, essa diferença eleva os níveis de interesse de determinados grupos. Quando se fala em esporte “da” escola, aproxima o conhecimento a realidade e contexto do estudante, fazendo do esporte um elemento de formação e transformação. Quando se conjuga o esporte “na” escola, assume o mesmo discurso de governos anteriores comprometidos com um esporte de alto rendimento, em busca de novos talentos esportivos e desvinculando o esporte de seu caráter social, valorizando só os aspectos, técnicos, táticos e competitivos.

Contudo, fazendo essa caminhada pelo histórico da Educação Física Escolar, surge essa outra concepção, não antagônica, mas somativa as demais: a orientação físico-desportiva. Em uma analogia entre atividade desportiva e atividade militar, apresentam-se algumas expressões imortalizadas como: “capitão” da equipe, “esquadrão” (referência a um time), “comandante de ataque” (melhor atacante), “artilheiro” e “matador” (quem faz mais gols), “general” (técnico enérgico), “retranca” (defesa fechada), “bombardeio” (pressão de uma equipe sobre a outra), entre outras (KRAVCHYCHYN, 2006).

Para entender melhor esse percurso histórico do esporte na Educação Física, retornamos ao período após a Segunda Grande Guerra, o Brasil sofreu forte influência norte-americana, no envolvimento dessa influência, a fase pós-guerra foi propícia para o esporte, pois estava em desenvolvimento às indústrias com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação em massa (PÉREZ GALLARDO, 2009).

Com a mudança social posterior a segunda guerra mundial, as atividades esportivas passaram a compor o currículo da Educação Física Escolar no Brasil. Gallardo, Oliveira e Aravena (1998, p. 19), afirmam:

Entendia-se que o esporte levaria a criança a compreender que entre ela e o mundo existem os outros indivíduos e que para a convivência social é importante a obediência a regras claras e precisas. Na prática esportiva, o aluno aprende a vencer por meio do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas (melhores e piores; vencedores e derrotados; aptos e inaptos). As competições esportivas estabelecem padrões de conduta muito parecidos à estrutura (autoritária) na qual estão inseridos. Toma-se, assim, a forma ideal de “adequação social”.

Por volta da década de 1950, chega ao Brasil a Educação Física Desportiva Generalizada, criada no Instituto Nacional de Esportes na França, que ficou conhecida como Método Desportivo Generalizado, difundida aqui por Auguste Listello, que privilegiava o esporte (NASCIMENTO, 2012).

Tal corrente foi tomando corpo, atingindo seu auge na década de 1970. A lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, que trata da política nacional de Educação Física e Desportos, traz em seu artigo 5º:

O Poder Executivo definirá a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com os seguintes objetivos básicos: I – aprimoramento da aptidão física da população; II – elevação no nível dos desportos em todas as áreas; III – implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV – elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V – difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1976, p. 59 *apud* BELTRAMI, 2001, p. 29).

A vinculação direta da Educação Física com o esporte nesse período é destacado por Castellani Filho (1988a), relatando que por meio da Educação Física estaria descobrindo e preparando futuros atletas que ganhariam medalhas em grandes competições internacionais, buscando assim elevar o nome do Brasil como potência mundial, pelo menos no campo esportivo. No bojo desse processo estaria o programa Esporte para Todos (EPT), que se constituiria na ilusão de um correspondente social ao desenvolvimento econômico pelo qual o Brasil passava na década de 1970.

Esta fase incentivou o esporte de alto nível, juntamente com o escolar, propiciando a disseminação também dos métodos de treinamento, como o tão conhecido Método Cooper. Diante desse povo histórico, a Educação Física “continuou a representar seus papéis”, servindo como instrumento para a política educacional (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 106).

Assim, a Educação Física deveria ser massificada, para surgirem expoentes olímpicos. A Educação Física nessa fase é efetivamente sinônimo de Desporto, e este, por sua vez, é caracterizado pela verificação do desempenho atlético. Os meios de comunicação passam a intensificar a transmissão de eventos esportivos ao vivo, e o lema “Esporte é saúde” é imperativo nessa fase (KRAVCHYCHYN, 2006).

As ideias liberais e estruturais-funcionalistas da sociedade sustentam que o esporte, nos currículos escolares, levará a criança e o jovem a aprender que entre eles e o mundo existem os outros, e que para a convivência social, a obediência a certas regras incontestáveis e imutáveis são necessárias. Na prática esportiva aprendem a vencer por meio de esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas, como melhores e piores, vencedores e

derrotados, possuidores de aptidão ou inaptos. As competições esportivas imprimem comportamentos de acordo com as normas desejadas de concorrência. A estrutura do esporte reflete a organização da sociedade (autoritária) na qual está inserida, tornando-se assim numa melhor forma de “adaptação social” (BRACHT, 1992).

Diante da nova classe trabalhadora oriunda da industrialização, defendeu-se a Educação Física como meio de equilibrar organicamente os corpos dos trabalhadores, cabendo aos esportes desenvolver o espírito de cooperação, trabalho em grupo e o respeito ao próximo e às leis (NASCIMENTO, 2012).

As mudanças na prática pedagógica da Educação Física Escolar no direcionamento ao esporte se estabeleceu quando os generais assumiram o Poder Executivo do País, em 1964. Os anos seguintes apresentaram uma expansão abrupta do sistema educacional, desde que o governo planejou usar as escolas públicas como fonte de propaganda do regime militar. O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou à associação da Educação Física Escolar com o Esporte, especialmente com o Futebol. O terceiro título na Copa de 1970 foi o auge da política do “pão e circo”, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física. Essa política consistia em prover as necessidades básicas da população, assim como meios para seu entretenimento (DARIDO; RANGEL, 2005).

De acordo com Ghiraldelli Junior (2003, p. 20) a literatura da Educação Física assume então um caráter tecnicista, sendo “[...] sobrecarregada de temas ligados ao Treinamento Desportivo e às diversas variantes de questões relacionadas à Medicina Desportiva.”

O esporte aplica uma força esmagadora na Educação Física que acaba estabelecendo novas relações entre professor e estudante, que passam da relação professor-instrutor e aluno recruta na perspectiva militarista, para a função de professor-treinador e aluno atleta. Não havia diferença entre o Professor e o Treinador, e os Professores seriam contratados de acordo com seu desempenho esportivos, dentre as quais, as competições (SOARES *et al.*, 2009).

Para Taborda de Oliveira (2004), o currículo esportivo prevaleceu no Brasil por um longo tempo. A política educacional dos anos da ditadura militar contribuiu pra esta permanência devido às preocupações com a ocupação útil do tempo livre, com a educação integral da criança e com os valores morais de um mundo em crise. A Educação Física foi pensada numa perspectiva de controle social, confundiu-se novamente com a formação

autoritária da moral, agregando uma nova simbologia de um mundo de lutadores e vencedores.

Para caracterizar o esporte nesse momento histórico em que o mesmo servia como “analgésico” no movimento social, é importante salientar que os atletas de alto nível foram transformados em “heróis da pátria” com uma massiva divulgação dos seus “feitos”. Seguindo nesta mesma linha de “cegueira” da sociedade, a ditadura foi pródiga em enaltecer a necessidade da prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, instituindo neste período a obrigatoriedade desta no Ensino Superior como uma tática política de ocupação do tempo dos estudantes universitários para assim afastá-los das chamadas revolucionárias (MELLO, 2008).

Essa mudança de enxergar o estudante como atleta na Educação Física foi muito contestada, tendo em vista que nas escolas, a busca de campeões conduz à especialização prematura, inibindo o desenvolvimento do potencial psicomotor das crianças. Destas passa a ser cobrada uma perfeição técnica na execução dos gestos esportivos. Os estudantes passam a ser encarados como futuros atletas e não, como pessoas. As influências tecnicistas fazem com que a atividade do jogo sistematicamente voltada para o desempenho e para os resultados de alto nível. Nesse caso, os menos habilidosos, que seriam os maiores beneficiários do esporte, são marginalizados e preteridos em benefícios dos talentos (OLIVEIRA, 1984).

Como se vê, havia uma política nacional de Educação Física baseada na teoria competitivista, e muitos conceitos então formulados perduram hegemonicamente até os dias atuais. Contudo, a partir desta, outras correntes foram surgindo ao longo dos anos dentro da Educação Física Escolar (KRAVCHYCHYN, 2006).

Gallardo, Oliveira e Aravena (1998, p. 21), descrevem:

Com a influência do esporte e dos valores a ele associado, houve a necessidade de incluir outros conhecimentos no currículo. Isso porque, como muitas modalidades esportivas requerem uma iniciação precoce, seu, alvo passou a ser a criança. Além disso, como até pouco tempo havia maior preocupação com os adultos, foi necessário recorrer a outras áreas do conhecimento, especialmente as que estudavam o comportamento motor e o desenvolvimento humano.

A prática pedagógica dessa disciplina passou a ser entendida como a base para a ascensão de uma elite esportiva e, para tanto, haveria de se concretizar sobre os fundamentos do esporte de alto rendimento, como a eficácia, o desempenho máximo, a competição e a aptidão física. Educação Física tornou-se sinônimo de treinamento esportivo e, conseqüentemente, firmou-se, de maneira geral, como uma prática excludente, pois privilegiava os mais habilidosos, aqueles que atendiam aos parâmetros de eficiência que a

orientavam. Além disso, a objetividade contida nos esportes fazia com que ele fosse considerado um apropriado meio de preparação do homem para as necessidades sociais que se impunham, em consonância com uma tendência educacional de cunho fortemente tecnicista (OLIVEIRA, R. de C., 2011).

O “currículo esportivo” (NEIRA; NUNES, 2006) era coerente com a defesa da técnica e da ciência, legitimada em nome do desenvolvimento nacional, e isso, juntamente com a política educacional dos anos da ditadura militar e as políticas de incentivo oficial ao esporte, contribuiu para que a prática pedagógica da Educação Física fosse orientada por tais pressupostos durante um longo período.

E atualmente a Educação Física Escolar tem uma aliança forte com o esporte, em algumas escolas os únicos conhecimentos dinamizados são os esportes coletivos, negando outros conhecimentos, como os jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginástica, capoeira, conhecimento sobre o corpo, entre outros. Quando se pensa no espaço físico da Educação Física Escolar a imagem mais rápida é de uma quadra poliesportiva. Os jogos inter-classes representam um evento que tem como celebração as competições esportivas. As competições escolares se constituem uma tradição na comunidade escolar. O esporte competitivo tem maior prevalência nas aulas de Educação Física Escolar, isso é oportuno citar. Não se deve suspender a competição da escola, muito menos do viés esportivo. O que poderia ser mais bem trabalhado é como pensar o esporte pelo inverso, da competição para o social, do competitivo ao cooperativo, do atleta ao torcedor, do juiz esportivo para a mídia, e assim por diante. O esporte pode e deve ser trabalhado nos espaços escolares. O intuito é desamarrar-se das entranhas do esporte de alto rendimento. Esse tipo de proposta foge da realidade da escola e de forma até incisiva leva o estudante a especializar em um único elemento da cultura corporal, negando o direito de apreender de formas sistemáticas as várias possibilidades da cultura corporal.

A Educação Física Esportivista/Competitivista (pós - 1964), em síntese apresenta: os procedimentos empregados nesta tendência são extremamente diretivos, a prática uma repetição mecânica dos movimentos. Nesta época a Educação Física é colocada como apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo para o Esporte de alto nível (DARIDO, 2003).

Quadro 3 – Resumo da tendência esportivista

ASPECTOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
TENDÊNCIA	Esportivista;
OBJETIVO	Descobrir e preparar futuros atletas que ganhariam medalhas em grandes competições internacionais, buscando assim elevar o nome do Brasil como potência mundial, pelo menos no campo esportivo.
METODOLOGIA	Reprodutivista com sentido para as habilidades técnicas dos esportes;
CONTEÚDOS	Esportes e ginástica.
DIÁLOGO	Ausente;
CONTEXTUALIZAÇÃO	Ausente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 Educação Física Psicomotora: os primeiros passos para o corpo consciente¹⁷

A corrente psicomotora, fazendo uma análise comparativa com as tendências anteriores, teve um impacto menor se levarmos em conta o ponto de vista, das políticas públicas e regulamentações. No entanto, foi amplamente divulgada e acolhida por Professores de Educação Física, sendo muito requisitada ainda no cenário atual, áreas como a Educação Infantil, apresenta suas ações com influência da Psicomotricidade para embasar suas ações.

A proposta Psicomotora promoveu primeiramente um cenário novo na prática pedagógica dos Professores de Educação Física, até então, mesmo mudando as tendências, existiam pressupostos similares, de autoridade do Professor, o exercício pelo exercício, forte influência anatomo-fisiológica. Com o surgimento da Psicomotricidade, um outro Professor foi apresentado, mais preocupado com outras dimensões do ser humano. Esse paradoxo pode ter sido a abertura para as discussões nas décadas de 1980 e 1990 do século passado.

Nesta abordagem o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, “busca garantir a formação integral do aluno”, para Soares (1996 *apud* DARIDO, 2003, p. 13).

¹⁷ Nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 2013).

Utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais. Focaliza-se na criança pré-escolar, destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados (SEVERO, 2010).

A abordagem psicomotora buscava a formação integral do estudante através de processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Para Guimarães (2001) a Educação Física, que anteriormente tinha como conteúdo a predominância do gesto técnico isolado, passa a não ter um conteúdo próprio, sendo considerada um meio para se alcançar o aprendizado.

Inspirada principalmente nas ideias do francês Jean Le Bouch, a psicomotricidade propõe um modelo pedagógico baseado na interdependência do domínio motor, cognitivo e afetivo, visando o desenvolvimento global do indivíduo pro meio dos movimentos (OLIVEIRA, R. de C., 2011). Nesse sentido, ainda presente na compreensão de muitos profissionais da área da educação (entre eles, os próprios Professores de Educação Física) e utilizada inclusive para justificar a presença e a relevância da Educação Física no currículo escolar, o movimento é conhecido como mero instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos relacionados a outras disciplinas (BRACHT, 1999; DARIDO, 2005).

Com o aumento nos estudos na área da Psicomotricidade, as definidas “condutas motoras” tornaram-se o foco de atenção da Educação Física Escolar.

Os professores de Educação Física não estavam preparados para o trabalho com as crianças abaixo de 10 anos, visto que o treinamento desportivo só tem seu início a partir da 5ª série. Buscam-se, assim, alternativas para os trabalhos nas teorias da aprendizagem motora (concepção americana) e na psicomotricidade (concepção francesa). Mas o importante nessa busca de alternativas foi justamente o fato de ter possibilitado a reflexão sobre a viabilidade e o sentido do esporte de rendimento em todas as áreas de ensino. (KUNZ, 1991, p. 131).

Estudos como o de Faria Júnior (1986), acolheram os fundamentos da psicomotricidade às ações pedagógicas dos Professores de Educação Física. A linha divisória entre a área afetiva, a cognitiva e a psicomotora parece ser imaginária, só existindo para fins didáticos, para facilitar estudos e a tarefa do Professor. Tal teoria tem sua base na concepção de que, na prática, a pessoa é uma só e os processos de pensamento, afeto e movimentos se dão de maneira encadeada e simultânea.

Ayoub (2003), aponta que o lado benéfico deste processo foi o fato de os Professores de Educação Física pela primeira vez se sentirem com responsabilidades

verdadeiramente pedagógicas, escolares. Por outro lado, renegando tudo o que até então havia sido feito.

Ao mesmo tempo em que nossa área começa a se envolver mais enfaticamente com as tarefas gerais da escola com vistas à formação integral da criança, a Educação Física passa a ser um conjunto de “meios” para, em nome de um discurso da integração entre as diferentes disciplinas curriculares, aplaudimos de pé o fato da área de Educação Física se tornar um instrumento, um suporte para outras áreas de conhecimento “mais nobres”, consideradas mais importantes para a formação da criança. (AYOUB, 2003, p. 109).

Já a crítica mais apontada à abordagem psicomotora da Educação Física, seria a subordinação da disciplina a outros componentes curriculares e a desconsideração de sua especificidade (OLIVEIRA, R. de C., 2011).

Segundo Neira e Nunes (2006), essa tendência pode ser definida como “currículo globalizante”, exatamente por se preocupar com a formação integral do aluno. Além de se configurar com base nas proposições de autores do campo da psicomotricidade, também acolhe, posteriormente, a influência das concepções construtivistas da aprendizagem. Sob essa influência, pode-se destacar a proposta de João Batista Freire (FREIRE, 1997).

A tendência Psicomotora promoveu a curiosidade por parte dos professores de Educação Física por outras áreas do conhecimento. A Psicomotricidade conseguiu desvincular substancialmente a visão biológica fortemente marcada em nossa área. Com isso, em algum momento se tornou uma “sereia”, cantando e encantado uma parcela dos Professores. Nesse “canto da sereia”, alguns Professores se definiam como Psicomotricistas e já atuavam somente sobre essa vertente. Já outros Professores conseguiram fazer interfaces com a Educação Física.

Apresenta-se sinteticamente a Educação Física Psicomotora (pós - 1970), que tem como função: desenvolver a formação do ser integral pela educação psicomotora trabalha com aspectos psicomotores, com a dimensão cognitiva e afetiva.

Quadro 4 – Resumo da tendência psicomotora

ASPECTOS OBSERVADOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
TENDÊNCIA	Psicomotricidade;
OBJETIVO	Buscar a formação integral do estudante através de processos cognitivos, afetivos e psicomotores;
METODOLOGIA	Diversificada e reprodutivista;
CONTEÚDOS	Aspectos psicomotores;
DIÁLOGO	Já se aproximava de uma conversa entre professores e estudantes. Mas, já iniciava um diálogo;
CONTEXTUALIZAÇÃO	Ineficiente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos anos 1980¹⁸, a Educação Física Escolar passou a ser alvo de debates intensos. A Educação Física recebeu o papel de atividade promotora da humanização, e o cunho tecnicista das aulas passou a receber severas críticas (KRAVCHYCHYN, 2006).

Segundo Souza e Vago (1997), foi uma época em que seus alicerces foram abalados por estudos, seminários, congressos, publicações, que problematizam suas origens e sua história como componente curricular. Questionamentos sobre as influências médicas e militares, as articulações raciais que propugnavam a melhoria da raça (eugenia), a adesão à psicomotricidade (pela confusão de ensino com possíveis tratamentos de distúrbios psicológicos) e, especialmente, a submissão ao esporte de rendimento após a Segunda Guerra Mundial.

Com isso, a partir da década de 1980 a Educação Física ganha status de componente curricular, surgem propostas/vertentes de intervenção dos diferentes conteúdos, pressupostos assim denominados de “cultura corporal” (BRASIL, 1997; SOARES *et al.*, 2009; NEIRA; NUNES, 2006), ou “cultura de movimento” (KUNZ, 2000), ou “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999; DARIDO, 2005), entre outras tendências e terminologias utilizadas por outros autores que buscam, a partir de seus olhares e perspectivas, realizar discussões num viés crítico, com vistas a levar os alunos a compreenderem sua realidade (NASCIMENTO, 2012).

¹⁸ Para Castellani Filho (1998a, p. 65), a partir da década de 1980 a Educação Física passou por um momento de anunciação do novo, por meio da “apreensão e subsequente superação” do velho.

É importante ressaltar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, bem como o novo contexto político e educacional influenciaram a Educação Física e seu papel na escola (SEVERO, 2010).

Por esse motivo, se faz necessário pelo menos, mencionar algumas abordagens elaboradas. Mantendo o mesmo cuidado epistemológico de não fazer condenações, muito menos exaltações, reconhecendo seus contributos para os avanços da Educação Física Escolar. Utilizamos como apoio para nosso estudo as análises de Castellani Filho (1999), Souza Junior (1999), Darido (2003) e Severo (2010), que fizeram um levantamento das principais abordagens divulgadas no Brasil. Vale ressaltar, sobre a ida direta nas fontes clássicas de cada abordagem para ampliar a compreensão dos pressupostos teórico-metodológico. Outro aspecto interessante, é a descrição de algumas abordagens que não aparecem nos estudos, optamos em citar por considerar relevante para nosso estudo.

A intenção de não aprofundar nas abordagens, se dá, pela falta de ampla adesão em nosso Estado, diferente das tendências, que direcionava mesmo sendo imposta, uma coesão na sua fundamentação e possibilidades de intervenção. As abordagens seguem caminhos variados, ora, se inter cruzando, ora, se distanciando. O próprio termo “abordagem” é algo conflituoso de se utilizar, tendo em vista que na intencionalidade tem o mesmo caráter de tendência, perspectiva ou corrente teórica. Nesse estudo a indicação das abordagens tem caráter de formalizar um corte epistemológico do período posterior a abertura política no Brasil.

Na categorização das abordagens, não seguiu uma sequência cronológica das origens das abordagens, não muito menos, uma sequência de uma abordagem limitada para uma superior. A opção foi de acordo com o processo de leitura de revisão elaborou-se os resumos. O único critério adotado, foi dispor a abordagens dos PCNs como última abordagem a ser estudada, nesse estudo, entende-se ter princípios necessários para compreender os PCNs como uma abordagem da Educação Física. Os PCNs serão também abordados no tópico da Educação Física no Ensino Médio, colocando os PCNs no final gera uma leitura contínua com o próximo tópico.

As abordagens privilegiadas no trabalho foram a: Desenvolvimentista; Aulas Abertas; Sistêmica; Plural; Saúde Renovada; Construtivista/interacionista; Crítico-superadora; Crítico-emancipatória; Jogos Cooperativos; Pedagogia da Cultura Corporal; e Parâmetros Curriculares Nacionais. Não optamos por nenhuma critério de sequência de uma abordagem melhor para uma inferior, ou, seguir uma sequência cronológica.

4.5 Abordagem Desenvolvimentista

Apresenta como meio e fim principal da Educação Física o movimento, orienta-se especialmente a crianças de quatro a quatorze anos, e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física Escolar. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora. Busca em função destas características sugerir elementos para a estruturação da Educação Física Escolar. Procura privilegiar a aprendizagem do movimento embora possa estar ocorrendo outras aprendizagens decorrentes da prática das habilidades motoras (SEVERO, 2010).

Preconiza para a Educação Física, que seja proporcionado ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas.

Segundo Darido (2005), o modelo desenvolvimentista foi dirigido inicialmente para crianças de 4 a 14 anos, buscando, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma fundamentação para a Educação Física Escolar. Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras, manipulativas e estabilização. E as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais.

Tani *et al.* (1988) afirmam que, se há problemas para a aquisição de habilidades específicas, sendo necessário retornar o processo pelo qual as habilidades básicas foram ou não adquiridas. Segundo essa tendência, outra necessidade para os professores de Educação Física é a adequação da atividade às crianças, e não o contrário.

Para Neira e Nunes (2006), o “currículo desenvolvimentista”. Apresenta como ideia central que a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, proporcionando aos alunos experiência que garantam a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento adequado do comportamento motor (TANI *et al.*, 1988).

4.6 Abordagem da Concepção de Aulas abertas

Esta abordagem está fundamentada no movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física, na concepção do esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade da Educação Física Escolar. Tem como objetivo trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude complexidade com a intenção de proporcionar, aos alunos, autonomia para as capacidades de ação. O ponto forte desta concepção de aula está na compreensão dos professores e alunos sobre o sentido que ela tem e ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos (SEVERO, 2010).

Essa proposta foi inicialmente introduzida no contexto brasileiro pela obra do professor alemão Reiner Hildebrandt, em parceria com Ralf Laging. Alguns anos mais tarde, a teoria foi consubstanciada pela publicação de um livro organizado por um grupo de trabalho formado por professores-pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Santa Maria. Em síntese, a concepção de aulas abertas defende um ensino centrado nos alunos, que considere seus interesses e favoreça o seu papel ativo na relação com os conteúdos (OLIVEIRA, R. de C., 2011).

Hildebrandt e Laging (1986, p. 15), afirmam:

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Além disso, a concepção do ensino aberto baseado na experiência fundamenta-se numa reflexão social crítica da escola, numa sociedade tecnológica (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Muitos autores mencionam que o referencial teórico desta teoria está na Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico (Mead/Blumer) e na Teoria Libertadora de Paulo Freire, porém ainda faltam leituras sobre esta metodologia (MELLO, 2008).

4.7 Abordagem Sistêmica

Sua essência reside no entendimento de que é um sistema aberto onde sofre e interage influenciando a sociedade. Procura na definição de vivência corporal o movimento de

levar ao aluno os conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. Alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo à Educação Física a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e de expressão (SEVERO, 2010).

A abordagem sistêmica, contudo, não propõe um modelo de equilíbrio ou funcionalista. O sistema sociocultural, como um sistema adaptativo complexo, caracteriza-se pela sua capacidade de persistir ou desenvolver-se modificando a própria estrutura. Ou seja, a sociedade responde às necessidades de mudança, adaptando sua estrutura e reequilibrando-se num nível mais elevado de complexidade (BETTI, 1991).

Na abordagem, existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar. O alcance da especificidade ocorre através da finalidade da Educação Física no contexto escolar que, conforme Betti (1991) deve integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...).

Portanto, a Educação Física aqui concebida como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto. O modelo sistêmico proposto constitui-se de quatro níveis hierárquicos: (a) política educacional, (b) objetivos do sistema escolar, (c) objetivos educacionais da educação física, e (d) processo ensino-aprendizagem, o relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria (BETTI, 1991).

4.8 Abordagem Plural da Educação Física

Esta abordagem segundo Daólio (1994) surge em crítica à perspectiva biológica que predomina na escola. Encara o movimento humano enquanto técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social, considera todo gesto sendo uma técnica corporal por ser uma técnica cultural.

Trabalha para que as diferenças entre os estudantes sejam percebidas, seus movimentos, expressões frutos de sua história de corpo, valorizando-os independente do modelo considerado 'certo' ou 'errado'. Valendo até mesmo para o processo ensino-aprendizagem de certas modalidades esportivas. A eficiência técnica, sempre foi requisito para a Educação Física em relação aos seus alunos com ênfase principalmente no rendimento esportivo, desconsiderando as maneiras como os estudantes lidam, culturalmente, as formas

de ginástica, lutas, danças esportes enfim todas as manifestações da cultura corporal. Considera que os alunos são diferentes e que numa aula, para alcançarmos todos os alunos, deve-se levar em conta estas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade deles se expressarem diferentemente (SEVERO, 2010).

A Educação motora na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas de culturas corporal humana (jogos, danças, esporte, formas de ginástica e lutas), como também da expressão diferencial dessa cultura nas aulas. Assim, pode-se vislumbrar uma prática escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, oferecendo a todos e a cada um o direito de uma verdadeira educação motora (DAÓLIO, 1995).

4.9 Abordagem da Saúde Renovada

Busca a conscientização sobre tudo da população escolar para as pesquisas que mostram os benefícios da atividade física. Considera importante a adoção pedagógica dos professores de assumirem um novo papel frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançarem metas em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos (GUEDES; GUEDES, 1996).

Darido e Rangel (2005) esclarecem sobre os objetivos que a Educação Física Escolar deveria alcançar sobre a ótica da abordagem da Saúde renovada: propiciar a elaboração de conhecimento sobre atividade física para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares; promover independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde.

Considera de fundamental importância a promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde (SEVERO, 2010).

Enfatiza que a conquista por melhores momentos de satisfação pessoal e coletiva esteja na busca da Qualidade de Vida da população e também na adaptação às condições vividas, como fatores colaboradores para estes fins a saúde, o lazer, os hábitos do cotidiano, o estilo de vida, hábitos alimentares. Nahas (1998, p. 2) considera que:

No contexto das sociedades industrializadas e em desenvolvimento, o estilo de vida e, em particular, a atividade física, tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida tanto quanto relacionada à saúde das pessoas de todas as idades e condições socio-econômicas, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e sensação de bem estar, menores gastos com a saúde, menores riscos de doenças crônicas degenerativas e mortalidades precoces.

O “currículo saudável” fundamentou-se no avanço do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos, considerando as novas condições da vida urbana que levam ao sedentarismo e, conseqüentemente, a uma elevação da incidência de distúrbios orgânicos, essa proposta advoga a favor que a Educação Física Escolar auxilie na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (NEIRA; NUNES, 2006).

4.10 Abordagem Construtivista/interacionista

A intenção, nesta abordagem, é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. Além de valorizar as experiências, a cultura dos estudantes, a proposta construtivista tem o mérito de propor alternativas aos métodos diretivos, alicerçados na prática da Educação Física (SEVERO, 2010).

Esta abordagem é apresentada como uma opção metodológica, em oposição a proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelo aluno (SEVERO, 2010).

Freire (1997) levantou a questão da importância da Educação Física na escola considerando o conhecimento que a criança já possui, independente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura dos jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino

aprendizagem, incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Para Freire (1997), a Educação Física e o jogo não são as únicas soluções para os problemas pedagógicos, mais diante das características da criança na primeira infância, não há por que não valorizá-los.

As atividades corporais estão bem presentes na infância, independente da escola, sendo assim quando as crianças chegam à escola já vem com um acervo desenvolvido principalmente através das brincadeiras. Realmente, há aprendizagem fora da escola, o local da escola não é o único ambiente de aprendizagem (OLIVEIRA, R. de C., 2011).

4.11 Abordagem Crítico-superadora

Também em oposição ao modelo mecanicista, esta abordagem é embasada no discurso da justiça social no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação, faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. De acordo com o Soares *et al.* (2009), ela é uma reflexão pedagógica e compreendida como sendo um projeto político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. A pedagogia crítica superadora aqui apresentada, deve fazer uma seleção dos conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade (SOARES *et al.*, 2009).

A Educação, na perspectiva de Soares *et al.* (2009), é uma interação social entre dois ou mais seres que se encontram em determinada classe social e apropriam-se, no dado momento histórico, do que o homem tem produzido no decorrer da história. Nesse sentido, a Educação Física aproxima-se da pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Saviani (1989), em que articula educação e sociedade considerando que a sociedade é dividida em duas classes com interesses opostos. Portanto, a pedagogia parte do dissenso, objetivando chegar ao consenso, que é necessário transformar as relações de produção.

A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo conhecimentos da cultura corporal de movimento. Busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir

ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (SEVERO, 2010).

O “currículo crítico-superador” propõe que os temas da cultura corporal sejam tratados de modo contextualizado, possibilitando-se a apreensão de sua historicidade e das suas significações sociais. Isso significa que a prática pedagógica da Educação Física deve contemplar as relações de interdependência que existem entre os temas da cultura corporal e as questões sociopolíticas atuais, como exemplo: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceito, distribuição de renda, entre outros (NEIRA; NUNES, 2006).

4.12 Abordagem Crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), é um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos estudantes (DARIDO, 2005).

Busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. Conforme relata seu idealizador Kunz (1991), uma Educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem do que de mera instrumentalização técnica para o trabalho.

Pretende chamar de emancipação esse processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação (KUNZ, 2000).

Destaca ainda que é necessário orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores. Sua orientação de concepção educacional é denominada de Crítico emancipatória, onde a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico pode ser entendido

como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional (SEVERO, 2010).

No momento histórico do desenvolvimento da transformação didático-pedagógica do esporte, Kunz (2000) deixa claro que o esporte enquanto prática educacional não necessariamente precisa fomentar vivências de fracassos ou insucessos para as crianças e os jovens. É possível pensar sobre as limitações impostas pela perda de liberdade de expressões imposta pela padronização dos movimentos do fetiche do esporte de competição.

A constituição do processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva (precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente), competência social (o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações) e competência comunicativa (saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico) (KUNZ, 2000).

Segundo Mello (2008), a metodologia crítico-emancipatória tem suas primeiras elaborações fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire. Após, com base nas referências do filósofo alemão Jürgen Habermas, pertencente à segunda geração da denominada Escola de Frankfurt, Kunz discute a relação entre emancipação e ação comunicativa.

O “currículo crítico-emancipatório” tem suas influências mais fortes na fenomenologia do movimento e a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. A Educação Física deve promover a compreensão da estrutura autoritária dos processos sociais institucionalizados, entre os quais dá destaque ao esporte, por meio de procedimentos metodológicos que confrontem o estudante com a realidade. Deste modo, a tematização dos elementos da cultura corporal está vinculada ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes (NEIRA; NUNES, 2006).

Existem estudos que fazem esse paralelo entre Habermas e Freire, tendo em vista as relações dialógicas de Freire e, as ações comunicativas de Habermas, terem propostas semelhantes, porém, de fato não são iguais, como exemplo, Pitano (2008) estudou esse contexto entre os autores e estabeleceu algumas considerações pertinentes para nosso estudo, tendo em vista alguns aspectos dessa abordagem com alguns princípios Freireanos.

O contexto de ação/reflexão de onde partem e sobre o qual se debruçam efetivamente constitui uma diferença fundamental entre Freire e Habermas. Enquanto este problematiza as crises do capitalismo, preocupado com a deterioração das relações sociais no espaço europeu desenvolvido (o estado de bem-estar social). Freire dedica seus esforços à causa da libertação dos povos subdesenvolvidos da América Latina, África e Ásia, marcados pela fome, expressão extrema da opressão e da indignidade humana. Entretanto, o espaço desigual que Freire e Habermas elegem como objeto de reflexão (e de ação), não invalida a sua adoção como referência em abordagens de temas correlatos, como educação, democracia, liberdade e justiça social. (PITANO, 2008, p. 132).

Uma divergência interessante observada por Pitano (2008, p. 132), sobre o pensamento teórico-metodológico foi:

Habermas estipula uma “comunidade ideal de fala”, composta por sujeitos linguisticamente competentes, deliberando, livres de coação, sobre convenções polemizadas no devir histórico. Já Freire lida com uma realidade ainda distante em termos de justiça social daquilo que Habermas idealiza: analfabetos e semi-analfabetos em situação de opressão e miserabilidade social, vitimados pela herança de uma cultura colonialista e predatória, em processo desde o século XV.

4.13 Abordagem Humanista

Fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano, tais como: a identidade e o valor, como também, um crescimento voltado de dentro para fora. Situada nos objetivos do plano geral da educação integral onde o conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança (SEVERO, 2010).

Oliveira (1985) afirma que apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, não os considera como um fim em si mesmo.

Na concepção humanista, o professor integra-se efetivamente ao ambiente escolar em que atua, de modo a se constituir em um agente educador, é um orientador da aprendizagem, cabendo-lhe a promoção do crescimento pessoal dos alunos. Busca contribuir na ampliação da consciência social e crítica dos alunos tendo em vista sua participação ativa na prática social.

4.14 Abordagem dos Jogos Cooperativos

A abordagem dos jogos cooperativos ganha destaque por sua adesão em outras áreas para além da Educação Física Escolar, porém, existem estudos voltados para a aplicação

dos jogos cooperativos na escola. Segundo Soler (2003), jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros, joga-se para superar desafios. Corroborando com a ideia de Brotto (1993), ao comentar sobre os jogos cooperativos ser divertidos para todos, onde todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.

Já para Amaral (2004), os jogos cooperativos são atividades que requerem um trabalho em equipe com o objetivo de alcançar metas mutuamente aceitáveis. O jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum.

Para Correia (2006), nessa tendência crítica, a proposta dos jogos cooperativos evidencia-se com uma das mais adequadas para o desenvolvimento da cooperação e a superação desse processo de esportivização e do mito da competição.

4.15 Abordagem da Pedagogia da Cultura Corporal

A proposta segue os princípios da multiculturalismo crítico, dessa forma, o professor multiculturalista crítico é um estudioso da pedagogia e sua inter-relação com o poder, a identidade e o conhecimento. Com essa postura, adquire a capacidade de determinar as formas de produção e transmissão do conhecimento. Mediante a apreciação da complexidade e sutileza desse processo, os professores multiculturalistas críticos traçam os procedimentos pelos quais o poder se “inscreve” nos indivíduos e seus caminhos até a colonização dos desejos e do prazer (NEIRA, 2007).

As dimensões pedagógicas do multiculturalismo crítico vêm determinadas pelas opressões raciais, de classe social e de gênero implícitas no modo como constroem o conhecimento, os valores e as identidades nos distintos espaços sociais. Por exemplo: quando, na escola ou na rua, as crianças brincam de “polícia e ladrão” e aqueles que representam os policiais conduzem os colegas “prisioneiros” até a “cadeia”, empurrando-os e maltratando-os, o conhecimento dessas posturas em relação aos “prisioneiros” é fruto das representações de preso e polícia inscritas em algum nível de consciência (NEIRA, 2007).

Observa-se influência em Freire, com a crítica a educação bancária. A proposta de horizontalidade na relação professor-estudante e a escola como elemento para o desenvolvimento da construção da sociedade (MELLO, 2008).

4.16 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs, especialmente os destinados aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), indicam uma possibilidade de aproximação entre as abordagens já propostas para o componente curricular Educação Física. Os PCNs propõem à construção crítica da cidadania, elaborando questões sociais urgentes nos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

Assim, a Educação Física na escola deve promover o princípio da inclusão, com a inserção e integração dos estudantes à Cultura Corporal do Movimento, por meio de vivências que problematizem criticamente os conteúdos: jogos, esportes, lutas e ginástica. Conhecimento sobre o corpo. E atividades rítmicas e expressivas.

Um aspecto interessante apresentado pelos PCNs foi os critérios para a seleção de conteúdos, baseados em três dimensões: relevância social; características dos estudantes; características da própria área. O documento também incentiva a problematizar os conteúdos e trabalhar com os conhecimentos prévios dos estudantes (BRASIL, 1997).

4.17 A relação das abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar com a contextualização do ensino e a dialogicidade

Através desse apanhado das abordagens, podemos compreender os esforços de alguns estudiosos em tentar superar as marcas das tendências da Educação Física. Como nossa perspectiva é Freireana, e optamos em desenvolver a dialogicidade e a contextualização nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, necessitava de um mapeamento de como foi pensada a prática pedagógica¹⁹ no percurso histórico, para tentar aproximar nossa proposta com os estudos já efetivados.

Observamos algumas características interessantes em determinadas abordagens, ao apresentar dimensões da contextualização em sua proposta inicial, já para a dialogicidade em Freire, não ficou claro um direcionamento nesse sentido. Pode-se até compreender a ação comunicativa da abordagem crítico-emancipatória como um viés para o diálogo, mas o referencial não é Freire. Para melhor visualização do que estamos falando elaboramos um

¹⁹ Veiga (1992 p. 16) define a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.”

quadro teórico situando quais abordagens de alguma forma utilizam a contextualização e o diálogo em sua prática pedagógica.

Para definir nossa análise, utilizamos os termos ausente (para citar a falta dessa categoria na abordagem estudada), a palavra parcial (com conotação de ação superficial), e efetivo (ocorre de forma ativa, não necessariamente sendo amparado em Freire). Sobre a não utilização do diálogo e contexto em outras abordagens, não podem ser generalizados como aspectos limitantes, somente não valoriza essas dimensões da prática pedagógica.

Essa proposta tem a intenção de fazer um pequeno resumo das abordagens a partir do ponto de vista do nosso estudo de trabalhar com a dialogicidade e a contextualização. Essas caracterizações não vem restringir ou apresentar uma crítica de desfavorecimento das abordagens, mas ajudará a entender melhor se existiam alguns princípios dialogais e contextuais na abordagem.

Quadro 5 – Resumo das principais abordagens da educação física escolar

ABORDAGEM	DIÁLOGO	CONTEXTUALIZAÇÃO	SÍNTESE
Desenvolvi- mentista	Ausente	Parcial	Sua ideia central é a de que a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, proporcionando aos alunos experiência que garantam a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento adequado do comportamento motor;
Aulas abertas	Ocorre	Ocorre	A concepção do ensino aberto baseado na experiência fundamenta-se numa reflexão social crítica da escola, numa sociedade tecnológica;
Sistêmica	Parcial	Parcial	Alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo à Educação Física a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e de expressão;
Plural	Parcial	Parcial	A Educação motora na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas de culturas corporal humana, como também da expressão diferencial dessa cultura nas aulas;

ABORDAGEM	DÍALOGO	CONTEXTUALIZAÇÃO	SÍNTESE
Saúde renovada	Ausente	Ausente	Promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde
Construtivista/interacionista	Parcial	Parcial	A construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento;
Crítico-superadora	Ocorre	Ocorre	Trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo conhecimentos da cultura corporal de movimento. Busca entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico;
Crítico-emancipatória	Ocorre	Ocorre	Promover a compreensão da estrutura autoritária dos processos sociais institucionalizados, entre os quais dá destaque ao esporte, por meio de procedimentos metodológicos que confrontem o estudante com a realidade;
Humanista	Parcial	Parcial	Apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, não os considera como um fim em si mesmo;

ABORDAGEM	DÍALOGO	CONTEXTUALIZAÇÃO	SÍNTESE
Jogos Cooperativos	Ocorre	Ausente	O jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum
Pedagogia da Cultura Corporal	Ocorre	Ocorre	Responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal;
Parâmetros Curriculares Nacionais	Ocorre	Ocorre	A abordagem cidadã propõe-se à construção crítica da cidadania, elaborando questões sociais urgentes nos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse breve percurso sobre o histórico da Educação Física Escolar, podemos avançar para a Educação Física, em nível de Ensino Médio, pelo qual optamos em debruçar nosso olhar mais atento. O trajeto feito pelo histórico possibilita compreender os limites e as possibilidades que o componente curricular atravessa nesse atual momento, em nível de Ensino Médio nas escolas públicas cearenses.

5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS LEGAIS E METODOLÓGICOS

Nesse capítulo pretende-se abordar o nível Médio de Ensino, da Educação Básica, desde aspectos legais, até aspectos específicos do trato pedagógico. Vamos reiterar a opção de estudar o Ensino Médio, pelos conflitos já atrelados a esse nível de estudo e as críticas em relação a Educação Física. Observar o que se tem organizado para o Ensino Médio no campo das metodologias de ensino.

Poderíamos ter feito um estudo na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, porém, como professor curioso e inquieto de Ensino Médio da Rede Estadual do Ceará, sinto a necessidade de investigar como a dialogicidade e a contextualização podem apoiar minha prática pedagógica, enquanto são levantados várias críticas ao Ensino Médio e a Educação Física, considero oportuno desenvolver ações com esse grupo de estudantes, já me sinto bem à vontade em trabalhar com a juventude, mais com a esperança de ser-mais, preciso buscar o inédito-viável, e a pesquisa será esse ato-limite, poderei ter elementos para utilizar de forma exequível a dialogicidade e a contextualização.

Dividimos o capítulo em aspectos legais da Educação Física e como podemos pensar a Educação Física para o Ensino Médio, já partindo da realidade dos estudantes jovens de hoje em dia, sem forçar uma imagem estigmatizada ou limitada tanto do jovem ou do próprio nível de ensino, levantando a bandeira de uma Educação Física séria de caráter dialógico e contextual.

5.1 A Educação Física na Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Compreender algumas políticas educacionais nos ajuda a encontrar elementos para romper certas amarras. A Educação Física em todo o seu percurso histórico assumiu relações e ainda continua presa a algumas concepções político-técnico de educação. Contudo, o Ensino Médio brasileiro tem como finalidade, segundo a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico;
 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Essas finalidades de caráter geral não desconsideram uma relativa singularidade do Ensino Médio brasileiro, que, no conflito historicamente não resolvido, expresso pelas mediações e/ou complementações de sua dimensão propedêutica com a profissional, a preocupação com o vestibular e/ou com o trabalho, acabam por relativizar a sua importância no processo de formação humana. Isto porque, nesta fase da vida acadêmica do aluno, os holofotes estão voltados para determinadas parcelas estudantis, apenas o ingresso à faculdade, e, com isso também, o pensamento em se preparar para o mercado de trabalho. Neste horizonte, a Educação Física Escolar é tratada apenas na sua dimensão instrumental, por não possuir conteúdos específicos do seu campo inseridos nesses exames (NASCIMENTO, 2012).

A proposta atual de ensino médio traz implícito o conceito que o Ensino Médio é para vida, em contraposição à propostas antigas, que supostamente, preparavam para o mercado de trabalho e não para a vida (KRAVCHYCHYN, 2006).

Essa constatação é reforçada na cultura escolar das dispensas às aulas de Educação Física no Ensino Médio, como alertado por Darido e Souza Júnior (2009 p. 10), essa situação talvez possa “estar relacionado ao baixo status da disciplina, diretamente ligado à sua disposição fora da grade horária curricular regular”. No entanto, tal constatação não pode ser motivo para justificar o caso da Educação Física Escolar possa vir a cumprir o que determinam os diferentes ordenamentos legais da Educação escolar brasileira.

Em seu artigo 10, inciso VI, a LDBEN/1996 ressalta que os Estados deverão oferecer com prioridade o Ensino Médio, este, de acordo com Darido *et al.* (1999, p, 139), voltado para desenvolver o caráter de formação geral, exigindo menos conhecimentos específicos e mais conhecimentos interdisciplinares.

Na LDBEN nº 9.394/1996, em especial os artigos 35 e 36 explicitam respectivamente a finalidade e algumas diretrizes que orientarão o currículo do Ensino Médio, ao passo que a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as estabelece como um:

Conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998).

Essas recomendações expressas pela LDBEN de 1996 e DCNEM constituem referências para a compreensão da Educação Física em âmbito escolar. Para Didonet (2008, p. 49), a Lei nº 10.793/2003, que alterou o § 3º do art. 26 da LDBEN, acaba reforçando a obrigatoriedade da Educação Física e diversificando os casos em que é facultativa. Em vez de ser disponível apenas nos cursos noturnos.

Conforme se pode observar, esta Lei Complementar foi criada sete anos depois de aprovada a LDBEN Nº 9.394/96. O objetivo formal era resguardar a obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno, mas acabaram copiando o decreto nº 69.450 de 1969, auge da Ditadura Militar (NASCIMENTO, 2012).

Castellani Filho (1998, p. 34) aprofunda a análise quando afirma que na LDBEN nº 9.394/96 ainda persiste a visão da Educação Física “subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física”, perspectiva endossada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) quando foi chamado a se manifestar com relação à inserção da Educação Física na Educação Básica.

Posteriormente à promulgação da LDBEN nº 9394/96, surgiram os PCNs, elaborados por especialistas em educação e em diversas áreas contratados pelo Ministério da Educação (MEC), não havendo a participação dos professores que atuavam nas escolas, ou de pais e associações. Os PCNs visam subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Municípios e Estados, das disciplinas tanto no Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio (NASCIMENTO, 2012).

A reforma curricular do Ensino Médio proposto pelos PCNs, área de estudo dessa pesquisa, divide o conhecimento escolar em três áreas, agrupando-os conforme o objeto de estudo que compartilhavam, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No tocante à Educação Física nos PCNs, encontra-se na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, citada nas suas primeiras páginas como as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação (BRASIL, 1999, p. 155). Sua intenção é aproximar o estudante à disciplina de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 155).

Segundo Nascimento (2012), durante análise dos PCNs, observa-se com clareza que os professores da área devem buscar “recuperar o prestígio” da disciplina, ou colocá-la no mesmo “patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando”, e ressaltando o descaso com o ensino e formação do ser humano em que a disciplina se encontra. Com isso,

as competências e habilidades que os PCNs esperam ser desenvolvida pela Educação Física estão voltadas em sua maioria para o desenvolvimento da saúde, aptidão física, consciência corporal, isso tudo por meio de práticas esportivas e de ginástica em suas diversas possibilidades, conforme exemplificado nos dizeres: “compreender o funcionamento do organismo humano”, “desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas práticas corporais”, “refletir sobre as informações específicas da cultura corporal”, no que concerne às atividades e aos procedimentos “para manutenção e aquisição da saúde” e “assumir postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão” (BRASIL, 1999, p. 164).

Os PCNs apresentam uma ampla abordagem da Educação Física, o que dificulta estabelecer com clareza uma concepção apenas, pois nota-se desde uma visão higienista da aptidão física aos conhecimentos reconhecido da cultura corporal, tendo um campo de conhecimentos, ora correlatos, ora antagônicos. A educação escolar segundo esta perspectiva mostra-se voltada para um social demarcado e determinado, o que reflete bem o modelo ideológico hegemônico, o capitalismo (NASCIMENTO, 2012).

No Estado do Ceará foi produzido um documento similar aos PCNs que a princípio pode-se informar que não apresentou o mesmo aporte teórico de outros documentos, mas sem desmerecer ou desqualificar a proposta, é válido fazer a crítica construtiva e valorizar a tentativa de organizar os conteúdos da Educação Física para o Ensino Médio no Ceará, o documento ficou definido como: Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, da Coleção Escola Aprendiz²⁰.

Organizou temas por séries de ensino, modificou alguns nomes, mas, manteve o mesmo princípio dos PCNs. Para exemplificar, os conteúdos apresentados nas Matrizes seguem a sequência gradual e são esses: Documentos oficiais de embasamento legal da Educação Física Escolar; Manifestações da cultura corporal; Educação Física e saúde; Corporeidade; O lazer como necessidade e direito do ser humano, com suas possibilidades e desafios; Esportes alternativos como instrumento de integração, conscientização e preservação da saúde e do meio ambiente; Atividades esportivas adaptadas; Conhecimentos básicos da anatomia e fisiologia aplicada às manifestações da cultura corporal; Nutrição aplicada às manifestações da cultura corporal; Primeiros socorros aplicadas às manifestações da cultura corporal; Bases do treinamento esportivo; Atividades corporais alternativas; Aprofundamento

²⁰ É nessa perspectiva que as Matrizes Curriculares do Ensino Médio foram concebidas no Estado do Ceará, com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituída por competências / habilidades, de forma a orientar às escolas da rede públicas.

dos conhecimentos básicos da anatomia e fisiologia humana aplicada às manifestações da cultura corporal; Atividade Física e Grupos especiais; Organização de eventos esportivos na comunidade escolar (CEARÁ, 2009). Como não foi o foco de investigação de nosso estudo, seria necessário um estudo aprofundado sobre essa Matriz Curricular. Compreendendo os limites e as possibilidades do documento.

5.2 O ensino da Educação Física para o ensino médio

A aula de Educação Física não existe apenas para preencher o horário do estudante na escola ou completar a carga horária do professor, o componente curricular existe para que o professor explore, junto com seus estudantes, todos os movimentos da cultura corporal e desta forma, proporcione ao estudante a construção de suas experiências motoras de forma autônoma (FAGGION, 2000).

Segundo Betti e Zullani (2002), no Ensino Médio, deve-se dar ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta os interesses dos alunos.

Pestana (2002) aponta entre as principais causas de desinteresse pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio é a excessiva “esportivização” das mesmas. É explicitado que realidades como esta ocorrem diariamente, seja por acomodação do profissional ou pela sua não-qualificação (PESTANA, 2002, p. 30).

Outros aspectos merecem análises mais aprofundadas, na intenção de compreender o contexto da Educação Física Escolar no nível de Ensino Médio. Até a vigência da LDB anterior de 1971, os estudantes do curso noturno, composta por uma maioria de estudantes trabalhadores, tinham a disposição legal os pedidos de dispensa. Se não o realizavam, em muitos casos, as direções das escolas incentivavam tal prática (DARIDO *et al.*, 1999).

Outro problema que aflige a Educação Física Escolar no Ensino Médio diz respeito ao fato de que muitas escolas brasileiras impõem aos estudantes aulas, também do Ensino Médio, em período contrário ao dos demais componentes curriculares. Para o estudante retornar a escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o estudante trabalhador a Educação Física fora do período se constitui numa dificuldade extra, e gera como consequência, um aumento do número de estudantes dispensados (DARIDO, 2009).

Aliás, atualmente um fato não pode ser esquecido se tratando em Ensino Médio, o crescente interesse as questões ligadas ao vestibular, sobretudo os jovens de classe média alta. Nesse sentido, é preciso esclarecer que a cada 10 estudantes de Ensino Médio no Brasil, apenas 2 ou 3 estudantes acabam se dirigindo ao Ensino Superior. Além disso, muitos dos estudantes das escolas públicas não chegam a prestar vestibular nas Universidades mais concorridas e inscrevem-se diretamente nas particulares. Sendo assim, a concorrência da Educação Física com o vestibular ocorre principalmente com jovens de escolas particulares (DARIDO, 2009).

O resumo dessa problemática da Educação Física Escolar no nível de Ensino Médio segundo Darido (2009), é o número imenso de dispensa, as aulas fora do período escolar, a concorrência com o vestibular e as academias de ginástica apontam para um cenário nada animador, o que exige ações políticas e uma compreensão mais adequada dos aspectos vigentes desse nível de Ensino.

Um elemento levantado na introdução e constituinte da realidade das aulas de Educação Física em nível de Ensino Médio no Estado do Ceará é a aula teórica. Para Rangel-Betti (2001, p. 29):

As aulas teóricas são uma necessidade da área, não podemos negar. Contudo, ainda será objeto de muita controvérsia. É claro que existe um conhecimento que necessita ser veiculado aos alunos, em qualquer nível. Não é mais possível vemos as pessoas acreditando em “milagres para emagrecer e ficar maravilhosa”, executando atividades erradas, copiadas de revistas, usando sacos plásticos para “eliminar a barriga” ou morrendo de ataque cardíaco ao executar atividade física estressante uma vez por semana. Também não é mais possível deixar aos cuidados médicos a escolha dos melhores exercícios aos indivíduos. Os professores de Educação Física poderiam fornecer estas e outras informações através do ensino nas escolas. A forma de transmissão é que pode ser decidida por cada um.

Conteúdos pouco atrativos darão oportunidades de protesto e gerarão resistências a mudanças, acabando o professor por ceder e retornar as aulas essencialmente desportivas. Darido (2004) alerta que à medida que o estudante avança no ensino básico, aumenta o desestímulo pelas práticas corporais na escola. Os estudantes do Ensino Médio questionam com frequência as estratégias empregadas pelos professores. Por fim, afirma, ainda que é mais simples incentivar as crianças a praticar atividades físicas que aos adultos, e por isso, o professor deveria estar atento para fazer de suas aulas um momento saudável para os seus alunos.

Ao longo dos anos, os conteúdos esportivos têm se transformado nos grandes “vilões” da Educação Física Escolar, especialmente no Ensino Médio, fase em que

normalmente há uma repetição dos conteúdos já vivenciados no Ensino Básico (DARIDO, 2004; KUNZ, 2000; MATTOS; NEIRA, 2000).

Segundo Oliveira (2004), a Educação Física vista como componente curricular deve ser organizada de forma a atender, o máximo possível, sua condição formativa e informativa da disciplina. Para tanto, coloca como ponto central dessa inserção pedagógica o planejamento, etapa imprescindível à estruturação e desenvolvimento de um componente curricular.

Por toda essa caminhada, se tornou mais empolgante, discutir sobre dialogicidade e contextualização nas aulas de Educação Física, desde as tendências, passando pelas abordagens, a Educação Física se fez acolhedora do proposto a ela, mesmo compreendendo sobre os efeitos maléficos de algumas proposições. No entanto, várias propostas exitosas foram postas para a Educação Física.

Nos próximos capítulos aprofundaremos sobre a dialogicidade e a contextualização, não sendo mais os mesmos, depois dessa viagem pelo histórico da Educação Física, nosso corpo inteiro e de incompletude se transformou. Essa trajetória respeitosa foi importante para nos situarmos de alguns trabalhos, de alguns conflitos e de saídas para romper algumas situações-limites da Educação Física para o Ensino Médio. Acreditamos em nossa proposta, não no sentido de provar ser melhor, ou, mais efetiva, a nossa fé, é em acreditar nos seres humanos e banhados pela perspectiva Freireana, vamos apresentar de onde parte nossa intenção metodológica.

Portanto, através desse último capítulo já podemos observar alguns obstáculos reais para a Educação Física Escolar, em nível de Ensino Médio. Nos próximos capítulos vamos apresentar alguns direcionamentos de como os professores podem amenizar essa problemática atual. Não vamos fazer um discurso otimista em excesso, porém, acreditamos no potencial da dialogicidade e da contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, esses elementos podem contribuir para a diminuição de algumas situações-limites indicadas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Síntese das situações-limites e atos-limites para educação física escolar no Ensino Médio

<p>SITUAÇÕES-LIMITES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esportivização; • Pedidos de dispensas; • Aulas de Educação Física no período contrário de outros componentes curriculares; • O crescente interesse as questões ligadas aos vestibulares; • Academias de ginásticas; • Conteúdos pouco atrativos; • Desinteresse pelas práticas corporais;
<p>ATOS-LIMITES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogicidade; • Contextualização dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 DIALOGICIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Começo esse capítulo explicando os motivos elementares pela escolha da dialogicidade como possibilidade para a prática pedagógica na Educação Física em nível de Ensino Médio. Sinto a cada palavra aplicada nessa pesquisa, que escrevo para aquietar-me e tentar me direcionar enquanto professor, sou um questionador clássico, gosto de perguntar, de ser questionador, de perguntas em geral, gosto de diálogos e principalmente apreender com o outro, no movimento cíclico de aprender com e para o outro, como também, para mim e comigo mesmo.

Para dar conta da dialogicidade em Freire, elaboramos uma estratégia metodológica para a compreensão do conceito de diálogo na perspectiva de Paulo Freire. Escolhemos algumas obras para aprofundar a categoria do diálogo, utilizou-se como base os livros mais conhecidos de Freire (Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança; Pedagogia do Compromisso; Pedagogia da Pergunta; Pedagogia da Autonomia; Medo e Ousadia), sempre que algo referente a dialogicidade, foi marcado no corpo do texto, para utilização em nossa pesquisa. Nesse processo de mapeamento das obras, só ampliou o interesse e o desejo de proporcionar um ambiente dialógico nas aulas de Educação Física. Ao final do capítulo será analisada uma intervenção com a dialogicidade nas aulas de Educação Física, para compreender os limites e as possibilidades dessa proposta em nossa área.

Como foi apresentado no capítulo sobre o percurso da Educação Física Escolar, durante boa parte desse contexto histórico, pelo menos no campo das práticas pedagógicas até antes da década de oitenta do século passado, o corpo na Educação Física era silenciado. Quando utilizamos o termo silêncio, é no sentido de apesar de movimentado e estimulado, em exercícios físicos, não se pronunciava o mundo, ou não pronunciava o corpo em si, não foi pronunciado como desejamos ou pretendemos. O silêncio não é por obrigação, a negação da fala, ou, do som, do sorriso, de um abraço, essas ações podem ser silenciadas negativamente. A história da Educação Física nos impulsiona a apresentar novas perspectivas de ser e estar no mundo. A dialogicidade sozinha não dá conta de todas as mudanças sonhadas, mas, vamos colocar um pouco de emoção no desejo por condições melhores ao se apropriar da dialogicidade.

A “cultura do silêncio” a que me refiro tem várias dimensões, inclusive uma reação agressiva dos estudantes, que a torna semelhante e diferente do silêncio dos trabalhadores, camponeses e estudantes descrito na Pedagogia do Oprimido. Um

elemento é a internalização dos papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os estudantes. A pedagogia oficial os constrói como personagem passivos-agressivos. Depois de anos em aulas de transferências de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida (FREIRE; SHOR, 2011, p. 203).

Na Educação Física como outros componentes curriculares, o currículo oficial, ou seja, os conhecimentos que devem ser sistematizados apresentam-se como mais um fator para o silêncio perverso nas escolas. Quando priorizo dar conta só do currículo como algo fechado, esqueço-me de trabalhar outros currículos. Segundo Freire e Shor (2011), se a violência do currículo oficial fosse um êxito, não haveria problemas de disciplina nas escolas. Esse alerta é para separar mesmo, os discursos sobre a juventude como “rebelde sem causa”, os estudantes no Ensino Médio, já trazem uma saturação de alguns modelos de aulas de Educação Física. Esses modelos de aulas, priorizam alguns conhecimentos e negam as amplas possibilidades da práxis corporal²¹. Esse fator foi apresentado por alguns estudos no capítulo anterior, sobre as dispensas nas aulas de Educação Física e seus motivos, sobre o desinteresse crescente pelo componente curricular Educação Física no Ensino Médio. Pontuamos nesse momento, a posição diferente de um discurso muito forte atualmente, o da “culpabilização do professor”, não se coloca única e exclusivamente na conta do professor como vem sendo a postura do Governo do Estado do Ceará.

Os professores devem fazer uma reflexão mais abrangente sobre esses pequenos obstáculos (dispensas das aulas; desinteresse e agressividade), precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de, um sorriso de uma retirada de sala. O tom menos cortês, com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2011).

Propor o diálogo não é uma tarefa simples se for com o objetivo de desejos maiores, no Ensino Médio o estudante já passou por um tempo razoável na escola, sendo (de)formado, dessa forma, os estudante adotam posturas opostas ao diálogo, essa negação pode dificultar bastante inovações pedagógicas. Para Freire e Faundez (1985), os estudantes já

²¹ A Educação pela práxis possibilita uma reflexão-ação crítica sobre a realidade que deve ser assim desvelada pelo próprio estudante em suas diferentes relações, dando a que aja, modifique seu tempo, sua cultura e sociedade no papel de protagonista, em uma vivência que deve ser refletida, reconstituída constantemente. Embasada nesses argumentos, entende-se a Educação Física Escolar como práxis corporal. Na explicitação da práxis corporal, traz-se a concepção de corpo consciente manifesta em Paulo Freire (FORTALEZA, 2011, p. 85).

se acostumaram ao professor, hierarquicamente, ser o detentor da verdade, ele é o sábio, e portanto, não aceitam o diálogo. Para os estudantes o diálogo é sinal de fraqueza do professor, a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância.

No entanto, Freire (2013, p. 108), alerta de forma objetiva que, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Dessa forma, insistimos na pertinência da dialogicidade como elemento necessário nas aulas de Educação Física em nível de Ensino Médio, desvelar a práxis corporal através e pelo diálogo.

Para além dos obstáculos conjunturais das escolas, para poder partilhar efetivamente da dialogicidade é interessante à priori, deixar claro de qual diálogo estamos falando ou tentando falar. Existem possibilidades de diálogo e conversas comunicativas. No entanto, indicamos a dialogicidade como caminho para uma educação transformadora. Vamos diferenciar os distintos modelos de comunicação entre seres humanos.

Deixamos claro, que a nossa preocupação pela pergunta ou em torno da pergunta e do diálogo, não pode ficar apenas em nível da pergunta pela pergunta, ou, do diálogo pelo diálogo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Isso de fato já ocorre nas aulas de Educação Física, as rodas de conversa fazem parte dos planos de aulas de vários professores, algumas abordagens citam sobre os momentos que ocorrem, ou, devem ocorrer essas conversas. Mais vamos tentar ir além da conversa.

Segundo Freire e Shor (2011) existem várias formas de diálogos. Os professores foram alunos em cursos onde o método do professor era o “diálogo socrático”. Em outro tipo de “diálogo”, os professores estão familiarizando com aulas com arguição. A “arguição” é uma aula menor, que se segue à aula expositiva, em que o professor repassa as leituras indicadas ou a aula anterior, num formato de pergunta-resposta-discussão. Muitos professores usam também círculos de discussão em suas aulas.

Na Educação Física, em alguns conteúdos podem visualizar esses modelos anteriores, utilizando a abordagem dos Jogos Cooperativos como exemplo, utiliza o jogo do pega-corrente²², brinca e pergunta se gostou, se desejar fazer novamente, porém, nas características primordiais da abordagem, não coloca o elemento da contextualização, não valoriza o diálogo. Fica somente na vivência pela vivência. Podemos até afirmar que ocorre um diálogo, mas insuficiente em relação a nossa opção de diálogo.

²² O jogo pega-corrente se apropria da brincadeira popula pega-pega, e promove uma vertente diferenciada com apelo a cooperação. A sistematização acontece da seguinte forma, explica o jogo antes já citando ser um modelo diferente, experimenta o jogo, e posteriormente pergunta sobre a vivência.

Freire e Shor (2011, p. 172), apontam alguns limites do ponto de vista da dialogicidade para os métodos, socrático e da arguição:

O método socrático defende a posição de que a resposta certa já está na cabeça do professor e na cabeça do estudante, e que o professor a revela à atenção dos alunos. O método da arguição implica que, depois de assistir a uma aula, ou de ler um capítulo no manual, os alunos reproduzam, em voz alta, o conhecimento que lhes foi apresentado. O conhecimento já está formado e deve ser manifestado verbalmente para os alunos, uma espécie de repetição verbal de um corpo de conhecimento verbal, ou impresso.

Existem várias críticas sobre o método dialógico, os mais citados direcionam na falta de sistematização da dialogicidade, a diminuição da responsabilidade do professor e focando o processo de aprendizagem só nos estudantes. A dialogicidade é enrolação na sala de aula, e não possibilita aos estudantes, as condições de se preparar para provas de vestibulares e concursos. Essas críticas em determinadas condições são as mesmas para a Educação Física enquanto componente curricular, mais uma razão de unificar a dialogicidade e a Educação Física para modificar esse imaginário que permeia a sociedade.

O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo”²³ desobrigado que marche no do acaso entre professor ou professora e estudantes (FREIRE, 1992).

Do ponto de vista dos estudantes, um professor que se diz dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador “bancário” sério e bem-informado (FREIRE; SHOR, 2011).

Não há diálogo no espontaneísmo, nem no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento é crítico, inquieto, do professor não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (FREIRE, 1992).

No livro *Pedagogia do Oprimido* (2013), Freire explica sobre ações antidialógicas, essas posturas são para desumanizar, alienar, mecânizar e impedir a revolução. Essas ações foram categorizadas em quatro blocos: a conquista, a divisão; a manipulação e a invasão cultural.

²³ Chamamos “bate-papo” no Brasil a uma conversa descompromissada, amigável, despreziosa ou mesmo inconsequente (FREIRE, 1992).

Essa intenção é da classe dominadora, a manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da prática de um professor elitista. Esse modelo de professor rouba a palavra dos outros por uma descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija a sua palavra de ordem (FREIRE, 2013).

Retornando as ações antidialógicas, a primeira categoria é a conquista, o primeiro caráter na ação antidialógica é a necessidade de conquista: “O antidialógico dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocidadas, como o paternalismo.” (FREIRE, 2013, p. 186).

A outra categoria fundamental na ação antidialógica é a de dividir para manter a opressão. Tão velha quanto a opressão da mesma. “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder.” (FREIRE, 2013, p. 190).

Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento de conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão vigorando.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quando mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 2013, p. 198).

Finalmente, surpreendemos na teoria da ação antidialógica uma outra característica fundamental – a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes fariam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 2013, p. 205).

Por esses aspectos citados, reconhecemos a profundidade e a complexidade na dialogicidade. Observo uma condição maior do que o fazer diálogo, percebo a dialogicidade como algo do ser-humano, ou seja, ser dialógico. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2013, p. 109).

O primeiro exercício para pensar sobre a dialogicidade propriamente dita, é re-fazer o próprio jeito de agir nas relações partilhadas, como exemplo, quando Freire (2011), cita que ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 2011, p. 153).

Um aspecto importante e deve pautar minhas intenções pedagógicas é tomar cuidado para não utilizar o diálogo como um instrumento, fazendo uma comparação, como a bola que utilizo nas aulas de basquetebol. O diálogo não pode ser uma técnica, se for encarada dessa forma, não avançamos em relação a outras propostas:

Deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167).

O enfoque para o diálogo deve ser outro, isso pode e deve ser o aspecto mais trabalhoso de minha pesquisa, pensar possibilidades sem ser contrário a teoria que nos fundamentam. Essa postura de agir-refletir-agir será uma condicionante permanente para o professor dialógico.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! Está claro esse pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167).

A dialogicidade se funda em pressupostos dialogais sem essas dimensões do diálogo a possibilidade transformadora da dialogicidade fica ineficiente. As dimensões dialógicas são características separadas para compreensão de seus elementos, mas atuam juntas no processo de abertura e disponibilidade do diálogo.

Para haver o diálogo, seis pressupostos são imprescindíveis: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico. Não há diálogo, se não há um profundo *amor* ao mundo e aos seres humanos. Não há, por outro lado, diálogo, se não há *humildade*. A pronúncia do mundo, com que os seres humanos o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Não há também diálogo se não há uma

intensa *fé nos seres humanos*. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mais direitos de homens e mulheres. O diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Não existe, tampouco, diálogo sem *esperança*. A esperança está na própria essência da imperfeição dos seres humanos. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um *pensar verdadeiro/pensar crítico*. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2013).

Um último pressuposto para o diálogo partilhado autenticamente é a aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social, muito menos diálogo (MATURANA, 2005).

Maturana (2005) foi feliz em responder alguns questionamentos na visão da ciência sobre a dicotomia emoção versus razão. E clarificou ainda mais a veracidade dos sentimentos como algo sério e intelectual:

As emoções não são o que chamamos como sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabem isso na prática da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos sob outra emoção. (MATURANA, 2005, p. 15).

As escolas e todo seu aparato negam as emoções, se nega as emoções, negam os seres humanos, a lógica cartesiana²⁴ de ensino seriado e puramente lógico. Valorizar uma lógica de desumanizar o ser humano, não está criticando o valor da razão, pelo contrário, buscamos ampliar o potencial da razão, e retirar uma parte da carga depositada na razão, citando os atos positivos como sendo feito pela razão e os atos limitados por impulso da emoção. Porém, é imprescindível assumir o valor das emoções nas relações entre seres humanos, nós somos seres também biológico. Sendo assim, concordamos com Maturana (2005, p. 92), quando afirma:

²⁴ Descartes viveu na Europa entre 1596 a 1650, em um período de ceticismo, onde estava instaurado uma crise na possibilidade de saber. Essa época de dúvida foi o contexto para a criação da obra o “Discurso do Método”. Por esse motivo o autor explica que, “formei um método, pelo qual me parece que eu tenha meio de aumentar gradualmente meu conhecimento” (DESCARTES, 1983). Um método que possa ser aplicado universalmente e que, através deste, seja possível adquirir um conhecimento verdadeiro em qualquer área que se proponha.

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de certo tipo por uma emoção que a torna possível.

Da mesma forma de uma teoria antidialógica, existe uma teoria da ação dialógica, seria os objetivos da dialogicidade para sua efetivação enquanto proposta de libertação, são também em quatro categorias: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

A co-laboração, é o eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que constituiu. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constituiu se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2013, p. 227).

A segunda categoria da ação dialógica é unir para a libertação, significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe (FREIRE, 2013, p. 237).

A terceira categoria é a organização, desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas (FREIRE, 2013).

O último aspecto da ação dialógica é a síntese cultural, isto implica que a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (FREIRE, 2013).

E como podemos construir uma educação dialógica, os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é contexto político e histórico em que se insere (FREIRE; SHOR, 2011).

Quando se fala em relações dialógicas de horizontalidade na escola, confiança, humildade e respeito, a nenhum momento diminuí a função do professor, pelos pressupostos da dialógica é mais complexo seguir esse procedimento. Vale ressaltar, que pelo prisma da ampliação da dialogicidade não seja possível de se desenvolver. Nesse estudo, pretende-se encontrar caminhos para a construção de uma Educação Física dialógica. Uma proposta de

educação autêntica, tendo em vista que não se faz educação de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2013).

Nessa perspectiva, se estamos aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estamos apontando o estudante a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE; SHOR, 2011).

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos que é algo mais do que saber. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2011).

É pertinente destacar sobre a abertura para o diálogo. A nossa abertura ao diálogo, não significa estarmos sempre de acordo um com o outro. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Contudo, temos clareza de que para ocorrer o diálogo, é preciso que haja inicialmente, disponibilidade para o diálogo por parte do professor e dos estudantes: é preciso estar aberto para construí-lo e reconstruí-lo, pois a disponibilidade para o diálogo significa a disponibilidade para à realidade e ao mundo, não se reduzindo a mera verbalização de palavras ocas, que formam frases soltas, sem sentido e sem objetivo (MARTINS, 2007).

O diálogo significa uma tensão entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos estudantes, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda não tenham nada a dizer! (FREIRE; SHOR, 2011).

O fundamental é que professor e estudantes saibam que a postura deles, do professor e dos estudantes, é dialógica, abertos, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e estudantes se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011).

Outra postura que se exige do educador dialógico é saber escutar, somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com, é falar impositivamente. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao estudante, em uma fala com ele (FREIRE, 2011).

Indica-se mais uma atitude do professor de Educação Física dialógico e contextualizado. Essa dimensão da prática pedagógica não se encerra na dialogicidade e serve para a dimensão da contextualização. O cuidado com a rigorosidade de ensinar e aprender.

O rigor não é universal. Universal é a necessidade de ser rigoroso. O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro na busca ativa. Essa rigorosidade ou seriedade, sem ser fechado. É preciso brincar com a alegria de viver, mas ser sério. É preciso ser um ser humano íntegro e ético (FREIRE, 2008; FREIRE; SHOR, 2011).

Essas posturas que desejamos aos professores objetivam promover um diálogo democrático, autêntico, verdadeiro, respeitoso, recíproco, conflitivo, problematizador, participativo, compartilhado, esperançoso e solidário, podem emergir possibilidades e alternativas para enfrentamento e resistência, frente as situações de opressão e desumanização (MARTINS, 2007).

Para concluir esse capítulo sobre a dialogicidade e a Educação Física, vamos fazer algumas considerações sobre os estudos de Lima e Gonçalves Junior (2006), como também, as pesquisas de Carmo e Gonçalves Junior (2008, 2011), pesquisadores da área de Educação Física e dos estudos de Freire. A intenção dessa análise é de encontrar elementos palpáveis para nossa empreitada, em nosso mapeamento, esses estudos foram o que mais se alinharam a nossa proposta, ao executarem intervenções sobre a Educação Física dialógica no nível de Ensino Fundamental.

A pesquisa de Lima e Gonçalves Junior (2006), com título, “A prática docente em Educação Física: uma aproximação com a Pedagogia Dialógica”, as referências do estudo foram (Freire, Merleau-Ponty; Sérgio e PCNs). O objetivo do estudo foi, observar o desenvolvimento dos alunos quanto à autonomia, particularmente na organização e realização de jogos e brincadeiras. Como metodologia, foram desenvolvidas aulas regulares de Educação Física Escolar com crianças da 5ª série do Ensino Fundamental em escola particular da Cidade de Nova Odessa (interior de São Paulo) ao longo de um ano letivo, mediadas por uma

aproximação inicial de trabalho com a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, foi observado de modo participativo (registradas em diário de campo) 3 aulas realizadas próximas ao final do ano. As dinâmicas utilizadas: jogo “pular cela” com variações desse jogo; brincadeiras propostas pelos pais e mães dos estudantes; e brincadeiras do cotidiano dos estudantes. Na última aula os estudantes decidiram levar skate, patins, patinete e bicicleta para escola. Vale ressaltar que ficou combinado previamente entre todos que os jogos apresentados em aula, deveriam ser executados por todos os estudantes, mas no caso de alguns deles não conseguirem esta participação efetiva, os colegas deveriam ajudar com o aprendizado.

Os resultados permitiram concluir que, todos gostaram tanto das práticas que o tempo passou despercebido por eles. Entre eles combinaram que iriam brincar em uma pista de skate em outro dia e horário, ficando claro o envolvimento com a atividade e o desenvolvimento da autonomia para além dos muros escolares:

Nossa experiência e pesquisa foi uma aproximação inicial com a introdução das idéias de Paulo Freire nas aulas de Educação Física, e que há necessidade de experiências de trabalhos e estudos mais prolongados, efetivos e aprofundados, nossa e de outros colegas educadores. (LIMA; GONÇALVES JUNIOR, 2006, p. 5).

Nesse estudo, a dialogicidade passou transversalmente pelo estudo, com o objetivo de observar a autonomia, pouco pode se aproveitar sobre o diálogo nesse processo. Valorizamos a intenção dos autores de aproximar a perspectiva Freireana a Educação Física Escolar, porém, mesmo assim a proposta de Freire foi pouco aprofundada no estudo.

A segunda pesquisa analisava teve como objetivo da pesquisa de Carmo e Gonçalves Junior (2008) analisar a aceitação, participação e significação dos/as educandos/as na utilização da perspectiva dialógica na educação física escolar. As referências do estudo são Manuel Sérgio do ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, e Maurice Merleau-Ponty, da Fenomenologia Existência, e a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, outra contribuição para a reflexão do estudo foi Eleonor Kunz com a proposta crítico-emancipatória.

A trajetória metodológica desenvolvida se deu a partir de intervenções em aulas regulares de Educação Física Escolar, com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente à rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada na periferia da cidade de Araraquara, interior do Estado. Na reunião de pais e mestres foi partilhada a proposta do projeto e iniciado o processo de investigação do “tema gerador” por parte da comunidade reunida na escola. Após análise das respostas identificou-se o tema gerador “respeito”. Foram realizadas 17 aulas com tal temática durante o quarto bimestre

letivo de 2007, com a turma de 3ª série, composta por 35 estudantes, a qual foi denominada de “X”.

A metodologia adotada para a pesquisa foi qualitativa, com inspiração fenomenológica. Utilizaram diários de campo para registros das aulas. Para análise de dados foram realizadas as seguintes fases: Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica, Organização das Categorias e Construção dos Resultados.

Na construção dos resultados foi encontrada cinco categorias. A primeira categoria versa sobre a escolha do tema gerador, explica como foi o diálogo com a comunidade para chegar ao tema gerador. Os estudantes da 3ª série também foram consultados, apesar da dificuldade encontrada por parte dos pesquisadores com o diálogo com as crianças, tendo em vista que as crianças não tinham uma compreensão do que seria uma temática para estudo. Os funcionários da escola foram contribuintes e bastante colaborativos no diálogo para delimitação do tema gerador.

A segunda categoria discute sobre a dialogicidade nas aulas de Educação Física, segundo Carmo e Gonçalves Junior (2008), não foram raras as vezes que paramos para dialogar sobre as atividades realizadas. Estes momentos foram importantes para planejar, re-planejar ou organizar atividades. Um exemplo da vivência de aula foi apresentado no estudo:

Após um jogo de queimada em que os times foram selecionados por duas meninas, ao chegar à sala perguntamos se durante a escolha dos times tinham sido escolhidos com respeito. A resposta das crianças trouxe à tona o tema gênero, possibilitando diálogo de preconceitos relacionados que se fizeram presentes no processo de escolha das equipes para o jogo. (CARMO; GONÇALVES JUNIOR, 2008, p. 7).

A limitação que os pesquisadores encontraram em suas análises para a categoria diálogo, foram as seguintes: antes de iniciar o diálogo, os estudantes passavam muito tempo brincando e conversando paralelamente. Antes de iniciar as atividades, os estudantes ficavam correndo pelo pátio, brincando de pega-pega, dançando, conversando, dentre outras ações. Mesmo com o apelo do professor, havia pouca mudança por parte dos estudantes. Só conseguia chamar a atenção dos estudantes quando aumentava o tom de voz, e organizava os estudantes em filas de meninas e meninas, só assim era possível organizar as atividades. Para Carmo e Gonçalves Junior (2008), as maiores dificuldades encontradas na intervenção foram as condutas dos estudantes, bem como a dos próprios pesquisadores que não favoreciam o diálogo, como estavam trabalhando com um grande número de crianças, sentiram-se limitados no desenvolvimento da pedagogia dialógica.

A terceira categoria discutiu as contribuições da professora de sala, sua colaboração foi fundamental para o auxílio da intervenção dialógica. Em algumas aulas foi solicitado aos estudantes elaborarem apresentações teatrais, e a professora de sala disponibilizou tempo para os estudantes se organizarem, a professora incentivou e valorizou a atividade que estava sendo realizada.

A quarta categoria citou sobre as atividades originadas a partir da dialogicidade, um exemplo descrito, foi sobre o jogo tradicional “queimada”, na execução do jogo gerou muitos conflitos, e os pesquisadores solicitaram que as crianças mudassem as regras para amenizar os conflitos como atividade para casa e trouxessem na aula seguinte. Várias propostas foram apresentadas pelos estudantes com a intenção de mediar os conflitos.

A última categoria explica sobre a resistência na realização das tarefas, como exemplo, as tarefas solicitadas para serem feitas em casa tinham baixo retorno. As conversas e brincadeiras paralelas durante as atividades limitavam a realização das tarefas. Recusas de participação sem qualquer justificativa ou sob justificativa de não querer sujar a roupa ou de não gostar da atividade. Desmotivação decorrente do longo tempo de espera em uma atividade realizada.

Carmo e Gonçalves Junior (2008), concluíram que o diálogo com a comunidade foi prioritário para o levantamento do tema gerador “respeito”. Reconheceram sua intervenção como práxis Freireana, pois levantaram um tema gerador, planejaram e executaram, como no processo de ação-reflexão-ação. Promoveram antes, durante e depois a discussão para diagnosticar situações-limites e procuraram conjuntamente soluções. Todos os conteúdos foram efetivamente desenvolvidos. Reconheceram as dificuldades da intervenção e associam a desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular. Mesmo com a dificuldade para desenvolver o diálogo observaram avanços graduais, e sobre a temática respeito, conseguiram visualizar ao longo do projeto, situações de cooperação, solidariedade e responsabilidade.

Estudar a pesquisa de Carmo e Gonçalves Junior (2008) alargou o nosso olhar para o horizonte, os aspectos positivos foram o cuidado de partilhar com a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e estudantes) informes sobre a intervenção e consulta do tema gerador, essa postura foi muito pertinente no estudo. Reconhecer as dificuldades de trabalhar a dialógica com turmas numerosas, as dificuldades para iniciar o diálogo, observar os caminhos encontrados pelo diálogo para mediação de conflitos.

No entanto, sentimos falta de aprofundamento da própria dialogicidade Freireana, observando simplesmente pelo ponto de vista do artigo, já que não tivemos acesso à dissertação ou tese dos autores, talvez esse aprofundamento teórico possa aparecer melhor explicitado nesse outro tipo de material, porém, vamos analisar de forma mais detalhada os artigos, e alertamos que não se pode considerar dialógico em sua totalidade a conversa com os estudantes simplesmente. Tomando como referências os princípios dialogais, mesmo em situação de desorganização, ser agressivo e utilizar do autoritarismo não é ser dialógico. Como já citado anteriormente nos princípios do Professor dialógico, deve-se entender e observar o grupo, se um estudante não quer participar da atividade por não sentir afeto pela vivência, deve aceitar e encontrar meio para problematizar e contextualizar esse conflito.

Em outra pesquisa intitulada, “Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na Educação Física Escolar” (CARMO; GONÇALVES JUNIOR, 2011). Manteve as referências de estudo em (Freire; Merleau-Ponty; Sérgio e Kunz). A questão de pesquisa: no âmbito do componente curricular Educação Física, que processos educativos desvelam o diálogo na construção do conhecimento? O objetivo do estudo foi, compreender os processos educativos desencadeados por uma intervenção realizada sob uma perspectiva dialógica junto ao componente curricular Educação Física.

A metodologia do estudo foi baseada na pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica. A intervenção foi com uma turma da 4ª série do ciclo I do Ensino Fundamental de uma instituição pública estadual, localizada na cidade de São Carlos – SP, a intervenção foi pautada nos referências da Motricidade Humana e Pedagogia Dialógica, junto ao componente curricular Educação Física em um planejamento participativo composto por: investigação temática, seleção de conteúdos e elaboração/desenvolvimento das atividades.

A investigação temática cita que foi desenvolvida reuniões com os pais e mães bimestralmente, com o intuito de temas para dar excelência no desenvolvimento nas aulas de Educação Física. Outra reunião será feita com os funcionários da escola, assim como em aula com os estudantes. Com os estudantes, será feito a seleção dos conteúdos que orientarão a elaboração/desenvolvimento das atividades, para dar continuidade à intervenção.

Os resultados esperados por (CARMO; GONCALVES JUNIOR, 2011), quando a pesquisa for efetivada e concluída será:

Esperamos, a partir dos processos educativos que se desvelarão neste estudo, contribuir com reflexões e discussões nas áreas de Educação Física e Educação, assim como auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico, subsidiando o aprimoramento de processos educativos no sentido de favorecer uma práxis pedagógica em Educação Física e correlatos que possibilite as

peças envolvidas uma maior participação e conseqüentemente uma melhor significação das atividades realizadas. (CARMO; GONCALVES JUNIOR, 2011, p. 7).

Como o estudo não teve a parte de campo e mantém a proposta do estudo anterior, as considerações são semelhantes. O aspecto divergente é a opção dos autores pela Motricidade Humana, em nossa pesquisa utilizamos um conceito de Práxis Corporal admitindo uma coerência com os objetos diálogo e contextualização.

Portanto, nesse capítulo apresentamos os aspectos mais relevantes para compreender a dialogicidade e pensar em uma postura dialógica nas aulas de Educação Física. Descrevemos princípios necessários para a dialogicidade ocorrer efetivamente. E, no final do capítulo estudou-se pesquisas de intervenção na área de Educação Física Escolar baseada no diálogo. Para concluir vamos indicar um quadro síntese com as principais ideias sobre a dialogicidade.

Quadro 7 – Síntese do tema dialogicidade para o ensino da educação física escolar

CONCEITO DE DIALOGICIDADE	O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem;
PRINCÍPIOS DIALOGAIS	Amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico; respeitar e aceitar o outro como legítimo outro na convivência;
AÇÃO DIALÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Co-laboração; • União; • Organização; • Síntese cultural;
ATITUDES DO PROFESSOR DIALÓGICO	Ser aberto para o diálogo; saber escutar; ter autoridade que permita a liberdade; ser epistemologicamente curioso; Manter a rigorosidade crítica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

7 CONTEXTUALIZAÇÃO: O CONTEXTO É O PONTO DE PARTIDA E CAMINHADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para contribuir para uma Educação Física dialógica a contextualização é necessária, ou melhor, tanto para o diálogo como para a contextualização, sua complementaridade se faz relevante, dessa forma não é possível discutir criticamente sobre o contexto dos estudantes sem um diálogo autêntico. O contexto é uma dimensão da prática pedagógica já abordada na Educação Física, porém, vamos abordar a contextualização ancorada nos pressupostos da dialogicidade, dessa forma, podemos ampliar a discussão contextualizada.

Nesse capítulo, vamos verificar como alguns documentos nacionais²⁵ que se referem a contextualização dos conteúdos, apresentaremos algumas referências amparados em Freire (1985, 1992, 2011, 2013) e Figueiredo (2003, 2007), sobre a nossa proposta de contextualização, e ao final analisaremos alguns estudos na área de Educação Física Escolar e o tema contextualização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB define e regulariza o sistema de educação brasileiro sobre vários aspectos, por exemplo, princípios e fins da educação; competências da União, Estados e Município; níveis e modalidades de educação e ensino; formação dos profissionais da educação e recursos financeiros. Porém, a LDB não faz uso de termo contextualização em seus escritos (MAIOLI, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (1998) estabelece que os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio. No que diz respeito à observância da contextualização, as diretrizes estabelecem que as escolas tenham presente que:

- I – Na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II – A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III – A aplicação de conhecimentos construídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão (BRASIL, 1998a).

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999).

As diretrizes empregam o termo contextualização no Art. 11: “II – A parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração.” (BRASIL, 1998a).

Observamos que, dentro dessa perspectiva, a contextualização é vista como uma forma de integrar a base nacional comum à parte diversificada. No entanto, a contextualização enquanto possibilidade da práxis corporal, não fica claro seu valor, seus procedimentos, sua viabilidade, ou seja, para não ser uma proposta cristalizada, a contextualização tem a função de inserir a realidade dos estudantes.

O próximo documento a ser comentado nesse estudo são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. A primeira referência ao termo contextualização aparece na apresentação do documento ao alegar que tivemos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, busca-se, a partir de então, dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

A perspectiva contextualizada aparece associada à aprendizagem no seguinte trecho:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhando na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam (BRASIL, 1999, p. 22).

Alguns documentos voltados para a Educação, já defendiam uma abordagem, ou, concepção contextualizada do ensino de conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Um caso emblemático é os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ao considerar que o aprendizado necessita de exemplos relevantes, regionais e locais. Assim sendo, o contexto dos estudantes e a sua vivência cotidiana, tem sido apontado como algo de suma importância para os processos de ensino-aprendizagem. As orientações curriculares constituem um dispositivo oficial/legal que amparam o empreendimento de práticas pedagógicas condizentes com uma concepção transformadora de Educação, em que

se busca propiciar meios para que os estudantes, enquanto sujeitos, históricos, compreendam o potencial que possuem como agentes de transformação social (BRASIL, 1999).

Para os PCNEM, a contextualização é defendida da seguinte forma:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento de uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre teoria e a prática. (BRASIL, 1999, p. 78).

O termo contextualização citado anteriormente permite ramificações e interpretações diferenciadas a depender de como o leitor concebe, pelo menos duas formas: como se dá essa relação entre sujeito e objeto e por que a linguagem joga papel fundamental. Os PCNEM não explicitam como as situações devem ser abordadas, por exemplo, se devem ser tomadas apenas como ponto de partida para a aprendizagem escolar ou se podem apenas se citadas para que, vendo situações de uso dos conhecimentos escolares, o estudante tenha motivação para aprender (MAIOLI, 2012).

Segundo Silva (2013), em linhas gerais, na leitura desse documento, é possível perceber articulações entre diferentes matrizes teóricas relacionadas, ao mesmo tempo, com abordagens construtivistas e sócio-interacionistas e, por outro lado, uma perspectiva efficientista na proposta curricular, visando à formação de um novo trabalhador. Esse aspecto é especialmente evidenciado, no ponto onde o documento aponta:

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas as linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. (BRASIL, 1999, p. 80).

Lopes (2002), afirma que há três possíveis interpretações para a ideia de contexto ou contextualização nos PCNEM: a) trabalho; b) cidadania; c) vida pessoal, cotidiano e convivência. Afirma também que a ênfase dada à contextualização está focalizada no contexto do trabalho, ficando os outros dois ancorados nele.

Ao abordarem a Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo, os PCNEM retomam a contextualização juntamente com a interdisciplinaridade como eixo organizador da doutrina curricular. O documento considera que ambas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender, que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo: Base Nacional Comum/parte diversificada e formação geral/preparação básica para o trabalho. A contextualização é vista aqui como a forma de organizar a parte diversificada sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum (MAIOLI, 2012).

Apesar dessas considerações sobre a compreensão do conceito de contextualização, o PCNEM, pode ser compreendido como um princípio de incorporação do cotidiano social e cultural à escola, possibilitando aos estudantes construir outro olhar sobre o mundo. Assim, a contextualização assume a função de inter-relacionar conhecimentos diferentes para a construção de novos significados (SILVA, 2013).

Como fizemos à opção de dinamizar as aulas de Educação Física com a perspectiva dialógica de Paulo Freire, a contextualização dos documentos estudados não contemplam as necessidades da dialógica. Por esse motivo, vamos buscar em Freire nas obras: *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985); *Pedagogia da Esperança* (1992); e *Pedagogia da Autonomia* (2013), aspectos direcionados a contextualização dos conteúdos.

Para superar essa ideia de que o contexto é só de onde venho, ou até, de onde estou/sou, como algo pontual e superficial, o contexto deve mediar discussões sobre tipos e modelos diferenciados de conhecimentos, pontos de vistas e realidades. Segundo Freire e Faundez (1985, p. 60):

Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda a possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade.

A intenção de abordar a contextualização como elemento fundante da Educação Física se justifica, quando reconhece a educação como um processo partilhado entre seres humanos, com histórias, desejos, angústias, vitórias, limites e interpretações de Educação Física. Contextualizar a Educação não na perspectiva do professor, ou, só dos estudantes, mas fazer um contexto a partir do grupo é o nosso desejo. Jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os estudantes chegam à escola, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural e sociocorporal é, ao mesmo tempo, um

erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (FREIRE, 1992).

Vamos aprofundando nossa proposta de contextualização que realmente parte e chega da realidade do grupo, vamos sempre, utilizar a concepção de grupo, por saber que mesmo em escolas públicas, ainda sim, existem realidades distintas, e nenhuma dessas realidades podem ser negadas. Como nos aponta Freire (1992, p. 86):

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, traz consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Por essa razão uma postura citada por Freire (1992, p. 86), é necessária para o professor contextualizado e dialógico. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo.”

Para Freire (2013, p. 154) um questionamento deve pautar a prática pedagógica dos professores, “[...] como ensinar, como transformar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, econômico dos educandos?” Deveria ser óbvia a importância inegável das dimensões do contorno ecológico, social e econômico em nossas vidas. Porém, se trabalho essas dimensões de forma superficial ou mecânica, continuo a distanciar os conteúdos da realidade do grupo.

Por que não aproveitar a experiência que têm os estudantes de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes (FREIRE, 2013).

Contextualizar não é uma mera citação de algo próximo, como exemplo, a casa onde moro, minha família, minha história de vida, é problematizar os fatores desses contextos, compreender as situações-limites, buscar atos-limites. Contudo, não podemos emergir tais contextos se não for para dar significado e materialidade na sua utilização.

De acordo com Freire (2011, p. 156) sobre a superação da realidade através da contextualização:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a apreender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vista à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização.

Esse estreitamento de relações poderá ser alcançado baseado na dialogicidade, como já foi citada anteriormente, a contextualização é amplamente defendida em vários documentos oficiais. Porém, ainda se tem dificuldades por parte dos professores de entender como ocorre a contextualização. A dialogicidade já avança e muito que preconiza os documentos oficiais, por seus próprios princípios dialogais, isso pode ser um caminho para se abordar a contextualização nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Segundo Silva (2011), é no compartilhar dos saberes, advindo da contextualização, que se avança rumo ao desconhecido, mas tendo como ponto de partida e referência o mundo do qual o grupo em que se integram estão inseridos. Isto se faz, inicialmente, por meio da contextualização, na qual o saber vivido dos estudantes em formação se torna a alavanca para potencializar a aprendizagem experiencial, real e significativa.

Para Figueiredo (2007), não há formação significativa sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender. A contextualização parte do comum para o incomum, pois é um acrescentar constante, na busca do desconhecido. Movido pela curiosidade, que se estabelece na direção do saber mais, é que descobrimos o quanto ainda temos a aprender.

É válido ressaltar, o entrelaçamento da Perspectiva Eco-Relacional (PER)²⁶ de Figueiredo com os estudos Freireanos, estes demonstram um potencial de complementariedade. Como exemplo, para Figueiredo (2007), não há contextualização verdadeira sem a dialógica, sem o reconhecimento do outro como legítimo outro que possibilita a partilha de conhecimento e o trabalho coletivo. A dialógica gesta uma indispensável contextualização das informações, conhecimentos e saberes a serem compartilhados, que implicam em ecopráxis pertinente a um conjunto de rotinas democráticas e participativas.

A contextualização em síntese para a PER, é o reconhecimento da importância do cotidiano do educando, que através desse ganho possibilita a aprendizagem, viabilizando que se torne saber aplicável no cotidiano. Implica na seleção de conteúdos relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade. Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber de “experiência feita”. Ou ainda, contextualização é o processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao

²⁶ Para maiores informações sobre a PER ver (FIGUEIREDO, 2003).

mundo vivido do educando, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2007).

Contextualizar pode se traduzir por integrar ou relacionar (algo) a um contexto. Contexto seria a inter-relação de circunstâncias que acompanham, são associados ou inerentes a um fato ou situação; seria como o universo do discurso. Etimologicamente o conceito emerge do latim “*contextus*”, “*contexere*”, compreendido como entrelaçar, reunir tecendo. Lembrando ainda “*contextura*” que retrata o modo como estão interligadas as partes de um toda a forma com que se entrelaçam e prendem os fios de um tecido; textura, trama (FIGUEIREDO, 2007).

Para concluir as contribuições de Figureiredo (2007) ao nosso estudo sobre a contextualização, afirma a necessidade de valorizar o saber do outro e suas peculiaridades e idiossincrasias. Além do mais, o texto só faz sentido dentro de um contexto. E o contexto amplia as relações de abrangências o que oferece ainda mais subsídios para a aprendizagem.

Com essas referências temos possibilidades de compreensão acerca da contextualização, do que precisávamos inicialmente para darmos os primeiros passos no caminho rumo à trajetória de significação que queremos empreender para potencializar um novo caminhar para a Educação Física Escolar. Através da dialogicidade e da contextualização podemos pelos menos incitar uma possibilidade de Educação Física mais aberta a outras linguagens. Como nos outros capítulos, apresentaremos um quadro síntese das principais colocações desse capítulo acerca da contextualização.

Quadro 8 – Síntese do tema contextualização do ensino da educação física escolar

CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO	A contextualização é o reconhecimento da importância do cotidiano do educando, que através desse ganho possibilita a aprendizagem, viabilizando que se torne saber aplicável no cotidiano. Implica na seleção de conteúdos relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade;
CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da experiência; • Respeito ao contexto cultural; • Curiosidade; • Reconhecimento do cotidiano; • Valorizar o saber do outro; • Produção coletiva do novo saber.

Fonte: Elaborado pelo autor.

8 TATEANDO OS PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA

Viver a pesquisa é um processo contínuo de descobertas e aprendizagens, sinto que a cada palavra escrita me empolgo mais com os rumos desse estudo. A aplicação dos questionários me mostraram muito mais do que respostas breves sobre o objeto de estudo, fizeram-me refletir sobre como é vista e representada a imagem do “pesquisador” na escola. Como um “simples questionário” pode gerar constrangimento e receio por parte de alguns professores, não todos que participaram, e inusitadamente, como minha imagem transformou-se em relação aos colegas que contribuem na pesquisa. Por essa razão, antes de iniciar a discussão sobre algumas categorias analíticas extraídas a partir do questionário e que apontam caminhos para os rumos da pesquisa, pretende-se descrever sobre nossa percepções de um mês inteiro de visitas e andanças nas escolas, aplicando e coletando os questionários.

As primeiras impressões após a aplicação inicial do trabalho realizado são maiores que as categorias analíticas apresentadas pelas perguntas do questionário. Tratando-se dos questionários, explicar-se-á como ocorreu essa coleta. O questionário foi respondido por dezesseis professores e professoras, que nessa análise utilizaremos como referência aos colaboradores o nome dos bairros do Município de Caucaia, em sua maioria os nomes dos bairros de Caucaia são de origem indígena. O período de aplicação dos questionários foi de 12 de abril de 2014 até 25 de abril de 2014, várias formas de contato com os professores, desde e-mail até o contato presencial no local de trabalho. Alguns professores optaram em responder o questionário de forma digital e outros responderam na folha.

Posteriormente, vamos analisar as respostas identificadas nos questionários sobre a dialogicidade e a contextualização nas aulas de Educação Física, e partindo dessa verificação, encontrar saídas para novas etapas da pesquisa. Vale ressaltar, o desejo desde o início da pesquisa de estar próxima dos professores, das escolas, dos estudantes, essa proximidade me possibilitava sentir corporificado pelo estudo. Visitar as escolas antes de tudo me gerou legitimidade e um sentimento de que a pesquisa não era só minha, mas de todos que de alguma forma poderiam estar envolvidos.

Portanto, essas idas e vindas ao processo de pesquisa foram fundamentais para compreender as várias dimensões do objeto de estudo. Ir ao campo e retornar para análise, e fazer novamente novas análises é um procedimento cansativo, mas saboroso. No nosso caso só estando lado a lado com os professores e na escola pública pode nos tornar mais seguro do que desejamos.

8.1 As primeiras visitas as escolas: um novo olhar para um lugar conhecido

Quando optamos em fazer um levantamento inicial de como são compreendida a dialogicidade e a contextualização nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, no município de Caucaia, do Estado do Ceará, via questionário, reconhecíamos os limites do instrumento e não poderíamos fazer considerações consistentes por esse motivo. Porém, o nosso intuito foi de observar como poderíamos melhor direcionar nosso aprofundamento, já ter algo palpável para fazer opções teóricas e metodológicas. E simultaneamente colocar os professores de Educação Física como participantes das discussões centrais desse estudo.

Nessa caminhada preparamos um questionário breve de doze questões para fazer nossa primeira investigação, nesse instrumento de coleta, as primeiras questões observavam pontos sobre a formação e tempo de serviço nas escolas públicas estaduais e as últimas indagações já enveredavam sobre a dialogicidade e a contextualização.

Munido da lista de lotação de professores de Educação Física da CREDE 1, buscamos inicialmente contato com os docentes que conhecíamos. Utilizamos o *e-mail* pessoal, redes sociais e o número de celular para explicar do que se tratava a pesquisa. Todos prontamente se mostraram abertos a participar dessa primeira etapa. Esse aspecto de abertura por parte dos professores gerou um otimismo ilusório, estar aberto para algo, não significava estar totalmente voltado para essa abertura. Mesmo se colocando solícitos para a pesquisa, não foi um processo fácil a coleta dos questionários. Dessa forma, foi oportunizado como desejavam responder o questionário, todos preferiram responder de forma digital e enviar por *e-mail*, estabelecemos um prazo de dez dias para responder o questionário, contando a partir do dia de confirmação de recebimento.

Nesse ínterim, fomos visitar e iniciar um estreitamento de relação com os professores restantes que não tínhamos muito contato. Utilizamos a seguinte estratégia: como sabíamos o endereço das escolas, fazíamos as visitas às terças pela manhã, na organização dos planejamentos por área, historicamente a terça é o dia do planejamento da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, e a Educação Física é componente curricular dessa área, alguns casos foram marcantes nessas visitas e merecem ser registradas no texto.

Se forem colocar em hierarquia todos os aprendizados conscientes desse processo de visita às escolas, apresentaremos o mais emblemático. Quando escolhemos o município de Caucaia, pensávamos nas seguintes condições: o conhecimento sobre a localidade e a justificativa de ser um professor de Educação Física do local. Evitando possíveis desconfortos

constantemente apresentados sobre as pesquisas, o principal aspecto, o distanciamento do pesquisador em relação aos colaboradores pesquisados. Sendo assim, nos colocamos como privilegiados, pois, vários limites apresentados não poderiam ser atribuídos a nossa proposta de pesquisa.

Em uma das escolas, encontramos um professor familiar a nós, pensávamos estar entrando em um local acolhedor e de tranquila investigação. Quando foi anunciado o motivo da visita, o professor se mostrou inicialmente na defensiva e de difícil acesso. Porém, já sabíamos das dificuldades de ir a campo, e com conversas amistosas, conseguimos a participação desse professor, sempre perguntávamos como os professores desejavam responder o questionário, e com esse professor não foi diferente, optou de forma digital enviando o documento via e-mail. O prazo foi o mesmo de dez dias, mas, nesse caso fomos mais uma vez na escola depois de quinze dias para lembrar o professor sobre o questionário para que respondesse em tempo hábil.

Já que falamos sobre os obstáculos da devolução dos questionários, os aspectos levantados pelos professores sobre a demora de devolução foram: a) falta de tempo para responder os questionários, b) esquecimento de responder o questionário, c) desinteresse de participar na pesquisa.

Sobre a falta de tempo, os professores comentavam quando lembrados sobre o prazo de entrega, que estavam em semana de prova, ou, participando de eventos escolares, a quantidade excessiva de aulas, assaltos nas escolas e atividades pessoais. Esse atraso foi pensado previamente, por essa razão, iniciamos a aplicação bem antes, já para ter esse tempo de espera. Essa dificuldade pode ser supostamente entendida com a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação que as pesquisas comumente fazem.

Alguns professores quando não retornavam o correio eletrônico, comentavam terem esquecidos de responder, mas assim que pudessem responderiam. Com a experiência da demora em responder o questionário, em algumas escolas, já levávamos o documento em mãos para poder aperfeiçoar o tempo, e não sendo invasivo, conseguimos aplicar o questionário em algumas visitas.

O desinteresse é uma força de expressão, não temos autoridade ou fundamentação para chegar a tal conclusão. Contudo, as posturas de alguns professores nos leva a crer, na falta de interesse em participar de pesquisas. Esse receio, pode ser originado pelo medo da avaliação crítica, ou pelo afastamento que as pesquisas assumem em relação as escolas. Os pesquisadores em determinadas situações promovem posturas arrogantes. Apesar de ser um

simples questionário esse instrumento pode descortinar vários aspectos para além da investigação.

Portanto, as visitas nas escolas nos ensinou muito, como exemplo, a necessidade de estarmos próximos dos professores, para partilhar confiança, respeito e acolhimento. Orientou-nos sobre a imagem do pesquisador projetada nos professores, como alguém de outro lugar que não é a escola podendo gerar uma estranheza. Entretanto, nos apresentou também, colaboradores dispostos a participar da pesquisa e motivados em ajudar. Valorizando a proposta de estudo e afirmando a continuidade de investigar sobre a Educação Física Escolar. É oportuno novamente destacar a amplitude dessa primeira etapa, de dezessete professores efetivamente lotados para o ano letivo de 2014, dezesseis professores participou dessa parte do estudo nos dando mesmo que superficialmente um olhar geral da educação física escolar e os temas da contextualização do ensino e dialogicidade no Município de Caucaia no Ceará.

8.2 O que os professores de Educação Física do Município de Caucaia – CE, sabem sobre dialogicidade e contextualização

Quando levantamos um tópico sobre o entendimento dos professores-colaboradores acerca de alguns conceitos, não se direciona às análises para uma diminuição do ser pesquisado, pelo contrário, parte do princípio que saber sobre a dialogicidade e a contextualização não é um requisito primordial para a prática pedagógica. Apesar de o nosso referencial teórico nos levar a acreditar no potencial de uma abordagem dialógica e contextualizada para a Educação Física no Ensino Médio. A intenção dessa primeira análise foi tentar fazer uma ponte entre o que os professores pensam sobre os objetos de estudo e nossas opções teóricas.

Iniciar fazendo essa ponderação foi uma atitude dialógica e contextualizada sobre os saberes dos professores, observando uma aproximação com a temática, ou seja, alguns limites e potenciais. Uma das indagações do questionário levantava o seguinte ponto: “você saberia definir o que é dialogicidade?”, existiam três possibilidades de resposta, sim, não e não sei responder. Se caso respondesse “sim”, o colaborador seria solicitado a justificar e elaborar uma resposta sobre o tema abordado. Dos quatorze colaboradores nove responderam saber definir o conceito de dialogicidade e cinco não sabiam responder.

As respostas apresentaram diferentes enfoques sobre a dialogicidade, e como o estudo segue uma perspectiva Freireana sobre o diálogo, as respostas não contemplaram os princípios dialogais. Dentro dessa lógica no capítulo sobre a dialogicidade apresentou-se algumas diferenças do diálogo em Freire para outras correntes do diálogo. Os pontos levantados anteriormente serão reutilizados para compreender em qual perspectiva sobre o diálogo os professores se adéquam.

Observando todas as respostas, duas categorias podem ser evidenciadas pela repetição de palavras encontradas nas respostas: a) Dialogicidade é uma proposta de diálogo; e b) dialogicidade é agir e refletir no diálogo.

Na primeira categoria sobre a **dialogicidade ser uma proposta de diálogo**, essa linha de pensamento o próprio Freire teve o cuidado de desarticular, asseverando que a dialogicidade não é uma técnica ou estratégia. No entanto, vejamos o que foi descrito pelos professores sobre a dialógica. Para o Itambé, “é uma teoria de Paulo Freire, que, de uma forma simplista, defende o diálogo como base fundamental da educação”. Em direção parecida seguiu o Potira, “é basicamente deixar que os alunos demonstrem as suas opiniões em relação ao assunto abordado pela aula”. Já para o Camurupim a dialogicidade seria a, “capacidade de manter um bom diálogo e relacionamentos com as pessoas”. Destaca-se o posicionamento de Grilo sobre a dialogicidade ser uma, “ação de diálogo com os alunos, explicar porque fazer, discutir, gerar problemas para buscar soluções”. A dialogicidade etimologicamente já traz a lembrança da palavra diálogo, porém, existe um embasamento sobre a constituição da dialógica. Por essa razão:

Deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167).

Segundo Freire e Shor (2011) existem várias formas de diálogos. Os professores foram alunos em cursos onde o método do professor era o “diálogo socrático”. Em outro tipo de “diálogo”, os professores estão familiarizados com aulas com arguição. A “arguição” é uma aula menor, que se segue à aula expositiva, em que o professor repassa as leituras indicadas ou a aula anterior, num formato de pergunta-resposta-discussão. Muitos professores usam também círculos de discussão em suas aulas.

Na segunda categoria sobre a **dialogicidade ser agir no diálogo**, pode-se destacar algumas respostas, tais como a do Araturi²⁷, “está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada”. Já para o Tabapua, “creio que a dialogicidade seria a ação/ato de fazer-se construir um diálogo pelo menos duas pessoas”. Outra colocação indicando a dialogicidade como algo da ação e atuação no diálogo foi de Pabussu, “dá uma maior liberdade ao aluno o ato de agir e refletir sobre visão pedagógica realizada pelo professor”. Ação e reflexão foram colocadas juntas na escrita dos colaboradores. Sobre a força e dinamização do diálogo, concordamos plenamente, o diálogo dentro da dialógica, não pode ser monótono, despretensioso, que não leve a lugar nenhum. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche no do acaso entre professor ou professora e estudantes (FREIRE, 1992). E os colaboradores entendem sobre a ação ser fortalecida pela reflexão do e no diálogo, Freire (2013, p. 108), alerta de forma objetiva que, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Porém, sobre os princípios dialogais do diálogo apresentado por Freire: amor, humildade, fé nos seres humanos, confiança, esperança e pensar verdadeiro/crítico e o contributo de Maturana sobre respeitar e aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Em nenhuma resposta foi encontrado algo pelo menos similar. Os princípios da dialogicidade podem ser considerados a garantia da convivência transformadora, como exemplo, se não desenvolvo o diálogo a um sentimento amoroso, como posso estar totalmente dedicado àquela situação entre humanos. Analisando as respostas dos colaborados, duas sensações nos toca: a primeira de reconhecer a dificuldade de ampliar a compreensão sobre dialogicidade baseada em uma perspectiva Freireana. A outra sensação valorosa de poder partilhar um novo olhar sobre dialogicidade para a educação física escolar.

Outra indagação do questionário era saber sobre: “você considera importante o diálogo nas aulas de Educação Física?”, quando preparávamos o projeto, uma das hipóteses da pesquisa era reconhecer a força do diálogo, entretanto, será que os professores de Educação Física também reconheciam essa potencialidade? Pelo próprio processo histórico do componente curricular, a dimensão experimental e procedimental foi significativa durante anos, e dialogar e contextualizar sobre o fazer são necessários para os professores? Esse foi o motivo de colocar esse questionamento no instrumento de pesquisa.

²⁷ Nesse estudo identificaremos os colaboradores pelos nomes dos principais bairros do Município de Caucaia – CE, essa identificação, isenta o sexo, e o bairro não significa a localidade da escola onde o professor trabalha, a proposta de utilizar os nomes dos bairros é ambientar-se ainda mais ao Município em todas as dimensões.

Todos afirmaram a importância do diálogo nas aulas de Educação Física, e consideramos um avanço significativo se tomar como referência o aspecto histórico do componente curricular, e a imagem do professor “Rola Bola”²⁸, e voltando a discutir a questão anterior, se os colaboradores soubessem que a dialogicidade trata do diálogo, talvez, os que não souberam responder, tentariam ensaiar alguma resposta.

Sobre a importância do diálogo podemos perceber três categorias interessantes nas respostas dos colaboradores: a) a importância do diálogo para interação professor e estudante; b) o diálogo como importante ferramenta de ensino; e c) o diálogo como uma condição humana para toda a vida.

No primeiro ponto, sobre a **importância do diálogo para interação professor e estudante**, alguns colaboradores responderam da seguinte forma, como no caso de Pacheco, “O diálogo é a melhor ferramenta de aproximação entre aluno e professor”. Significado semelhante foi citado por Curicaca, “assim podemos conhecer e interagir com os alunos”. Outro colaborador que pensa ver a importância do diálogo para interação é o Camurupim, “acontece uma interação entre professor e aluno e isso melhora o desenvolvimento das aulas”. Os professores já conseguem visualizar a disponibilidade do diálogo em relação ao outro, e confirmam através de suas escritas os benefícios dessa abertura, o professor pode até saber mais sobre si, através do olhar do estudante, como também, o estudante pode reconhecer-se na perspectiva do professor. Analisa positivamente a experiência do diálogo como um espaço de abertura para o outro, Freire (2011, p. 153), cita que ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

A segunda categoria: foi possível apreender que **o diálogo como importante ferramenta de ensino**. Já foram comentados os limites de utilizar o diálogo como ferramenta de ensino, mesmo assim, vamos ver como os professores pensam sobre a “ferramenta diálogo”. Para a Itambé, “o diálogo pode ser utilizado como uma ferramenta de fundamental importância na conquista do grupo”. Para o Potira o diálogo serve, “para que os alunos entendam o objetivo da atividade que eles irão executar”. Já para o Capuã o diálogo é

²⁸Então, entende-se por “rola bola”, uma aula de Educação Física que não apresenta um método pedagógico. Quando os alunos decidem o que vão, como e quando fazer e o professor acaba se tornando um mero espectador, sem maiores interferências (NASCIMENTO; GARCES, 2013).

importante, “porque se não tiver o diálogo, como o aluno tira suas dúvidas”. Com pensamento similar respondeu o Cumbuco, “porque ajuda na aprendizagem dos alunos”.

A proposta desse estudo é ao final conseguir encontrar elementos para modificar esse pensar-agir e fazer Educação Física sobre os outros, tendo em vista a intenção manipulativa do professor, utilizando o diálogo como ferramenta, somente quando o professor autoriza e sobre sua condição o diálogo pode ocorrer, só é possível o diálogo dentro de uma linha costurada pelo professor, os estudantes só seguem fielmente essa linha.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quando mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 2013, p. 198).

Entende-se a dialógica como uma espécie de vestimenta, que quando quer utilizar é só vestir-se, a proposta da dialogicidade não é autêntica, e ocorre uma atitude manipulativa de se apropriar de algo em benefício próprio. Uma proposta de educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2013).

A última categoria estabelecida sobre a importância do diálogo, destaca o **diálogo como uma condição humana para toda a vida**. O professor e a professora, não é um ser diferente do filho, do pai, do irmão, do amigo, do atleta, etc. Não posso ser dialógico só na sala de aula, seria uma contradição e a dialogicidade não permite essa condição. Já entendemos que ser dialógico é uma postura diária perante o mundo, mas, jamais é apenas um instrumento. Quando se acolhe a dialogicidade como elemento da prática pedagógica, busca-se diminuir as contradições de uma vida em um mundo competitivista, individualista, capitalista e baseado na produção. Para Freire (1992, p. 66) sobre a contradição afirma:

O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por *n* razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência.

Sobre o diálogo ser importante para além da escola cita-se o colaborador Itambé, “não somente nas aulas de Educação Física, mas em todos os aspectos da vida”. Essas posturas que desejamos aos professores é para promover um diálogo democrático, autêntico, verdadeiro, respeitoso, recíproco, conflitivo, problematizado, participativo, compartilhado,

esperançoso e solidário, podem emergir possibilidades e alternativas para enfrentamento e resistência, frente as situações de opressão e desumanização (MARTINS, 2007).

O outro objeto de estudo da pesquisa que foi a contextualização, o “casamento” da dialogicidade com a contextualização é possível. Para Figueiredo (2007), não há contextualização autêntica sem a dialógica, sem o reconhecimento do outro como legítimo outro que possibilita a partilha de conhecimento e o trabalho coletivo. No entanto, precisávamos saber como é observado pelos colaboradores de Caucaia – CE, o conceito de contextualização. Alguns documentos de ampla divulgação já há algum tempo fala sobre a contextualização, porém, ainda se cria uma dificuldade na materialidade de aulas contextualizadas.

Quando questionados sobre, “você saberia definir o que é contextualização nas aulas de Educação Física?”, quase todos afirmaram que saberiam conceituar a contextualização, apenas um professor confessou não saber definir contextualização. Já as respostas em sua maioria definia a contextualização como um procedimento metodológico de dinamizar os conteúdos baseado na realidade dos estudantes. Um exemplo foi à resposta de Genipabu, “a contextualização ocorre quando levamos os alunos a refletir sobre sua prática, e eles conseguem relacionar os conteúdos com seu cotidiano”. No mesmo caminho citamos o Tabapuá:

Para mim, contextualizar uma aula de educação física seria trabalhar os temas já trabalhados em sala de aula trazendo elementos do cotidiano dos alunos e do ambiente em que a escola está inserida, para que dessa forma os alunos absorvam melhor o conhecimento transmitido. (PROFESSOR TABAPUÁ).

Outra citação dos colaboradores sobre a definição de contextualização foi de Itambé, “os conteúdos abordados pelo professor de Educação Física devem ter uma relação com o dia a dia e com a atualidade, assim como os conteúdos das demais disciplinas”. Analisando algumas respostas, observa-se um conhecimento básico sobre contextualização. Nas várias respostas quando citam sobre a contextualização, os colaboradores estabelecem a relação de se desenvolver os conteúdos baseados no cotidiano dos estudantes.

A contextualização é o reconhecimento da importância do cotidiano do educando, que possibilita a aprendizagem, viabilizando que se torne saber aplicável no cotidiano. Implica na seleção de conteúdos relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade. Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber da “experiência feito”. Ou ainda, contextualização é o processo de produzir um saber parceiro a

partir do saber inerente ao mundo vivido do educando, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2007).

Se for buscar algo que possa avançar na concepção sobre a contextualização dos colaboradores desse estudo, pode-se indicar a falta de algumas características determinantes para a aplicabilidade da contextualização: saberes da experiência; ecologia dos saberes; respeito ao contexto cultural; curiosidade; reconhecimento do cotidiano; valorizar o saber do outro; produção coletiva do novo saber. Para Freire (1992), o que não é possível, repito-me agora, é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, por ele.

Outra pergunta referente à contextualização questionava: “você considera necessária a contextualização nas aulas de Educação Física?”, como em questões anteriores todas consideraram necessária a contextualização nas aulas de Educação Física. Após a confirmação da necessidade da contextualização, algumas respostas merecem uma análise. Quando observado todas as respostas, duas categorias aparecem na escrita dos professores: a) a contextualização é necessário para aproximar o conteúdo à realidade dos estudantes; e b) a contextualização é necessário para ajudar o estudante a pensar sobre o conteúdo.

Na categoria sobre a contextualização ser **necessária para aproximar o conteúdo à realidade dos estudantes**. Ressalto algumas respostas dos colaboradores. Para o Icarai sobre a necessidade do diálogo, considera, “extremamente necessária, pois a contextualização possibilita a aproximação de determinado conteúdo com a realidade social e cultural do educando, inserido num determinado tempo histórico”. Apresenta-se também a opinião de Genipabu, “pois somente podemos falar em educação se existir uma relação íntima e direta do conteúdo com o continente”. Já para Pabussu a necessidade da contextualização, “mostra e identifica a realidade do dia das dificuldades dentro do contexto no ato de ideias, afirmações e comportamento”. Aspecto relevante foi apontado por Grilo, ao relacionar a função da intencionalidade pedagógica na contextualização, “inserir determinado assunto em um contexto, em uma realidade, com uma intencionalidade”. Quando o professor utiliza a contextualização intencionalmente, consegue além de anunciar o contexto, abrir espaços para micro-mudanças.

Figureiredo (2007) ressalta a necessidade de valorizar o saber do outro e suas peculiaridades e idiosincrasias. Além do mais, o texto só faz sentido dentro de um contexto. E o contexto amplia as relações de abrangências o que oferece ainda mais subsídios para a aprendizagem. Não fica claro se nesse transpor para a realidade dos estudantes, seus saberes,

experiências, sentimentos e história são apropriados pelo professor como parte da contextualização. Na análise das respostas, é observável a ida do conteúdo até a realidade dos estudantes para a discussão, mas o caminho inverso, dos conhecimentos dos estudantes chegarem até os conteúdos abordados, não é perceptível na escrita dos professores. Podemos analisar da seguinte forma, o professor pode atrair os estudantes contextualizando os conteúdos, todavia, não aprofunda esses conteúdos com os saberes dos estudantes, ou começa a abordar o contexto para iniciar e tematizar os conteúdos.

A categoria seguinte versa sobre **a contextualização ser necessária para ajudar o estudante a pensar sobre o conteúdo**. Como exemplo, o que cita Pacheco, “pois nosso papel é levar o aluno a pensar e a contextualização é fundamental nesse processo”. De mesmo sentido foi respondido por Cumbuco sobre a necessidade da contextualização, “visando a aprendizagem dos alunos”. Aspecto importante é levantado por Tabuba, “normalmente os alunos acham que Educação Física é jogar bola e através da contextualização os alunos conseguem compreender que não é só isso e começa a dar importância a essa disciplina”. Vejamos como respondeu Tabapua, “totalmente necessária, pois, com a contextualização o aluno passa a assimilar melhor o tema trabalhado e tem um nível de aprendizado mais elevado e eficaz”.

Quando o professor utiliza a contextualização para potencializar o conhecimento dos estudantes, utiliza o que preconiza a sociologia das ausências, alertando sobre não existir ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes são um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2002).

Sendo assim, a contextualização pode ser trabalhada como uma outra perspectiva de abordar os conhecimentos, coloco no plural, por não centralizar, ou, unificar o conhecimento. É por isso que a ecologia dos saberes, além de ser uma questão epistemológica, é essencialmente política, como, aliás, não poderia deixar de ser. É que os conhecimentos privilegiados geram privilégios sociais, políticos e culturais, para os seus detentores e a ecologia do saberes questiona exatamente estes conhecimentos privilegiados (SANTOS, 2010).

Um último aspecto analisado do questionário inicial dessa pesquisa, foi saber dos colaboradores, “quais os objetivos que você prevê, trabalha ou que desenvolve nas aulas de Educação Física na escola?” Essa pergunta foi colocada no questionário, para verificar em que medida os objetivos dos professores-colaboradores do Município de Caucaia – CE, contemplam a dialogicidade, ou o diálogo, como também, a contextualização, ou a realidade do estudantes, seus saberes, experiência, história, desejos e aflições. Essa pergunta não foi indicada para gerar uma “cilada”, como já citado em várias partes dessa pesquisa, nosso trabalho não se coloca em oposição aos professores, esse estudo caminha junto com os professores. Saber os objetivos traçados para a Educação Física Escolar, deveria ser a partida de qualquer pesquisa que pretenda estudar a prática pedagógica, metodologia de ensino, currículo, avaliação, entre outros, na área de Educação Física Escolar.

Quase todos os colaboradores responderam a pergunta sobre os objetivos que tratam para a Educação Física Escolar. Somente um professor-colaborador deixou em branco essa pergunta. Quando analisamos as respostas dos colaboradores, reconhecemos a magnitude da Educação Física Escolar, de certa forma, cada professor respondeu diferentemente do outro, pode-se considerar comum, tendo em vista ser os objetivos idealizados por um professor para um componente curricular, porém, ocorreram distanciamentos abissais, dificultando até a categorização dos objetivos para com a Educação Física Escolar dos professores-colaboradores do Município de Caucaia – CE.

Mesmo com toda a diversidade escrita pelos colaboradores sobre os objetivos desenvolvidos para a Educação Física Escolar, definem-se duas categorias: a) conhecer o corpo e sua especificidade; b) formar estudantes críticos, reflexivos e atuantes. Nessas duas categorias não foi possível contemplar todas as respostas, como exemplo, para Genipabu os objetivos que desenvolve na Educação Física Escolar, “não pode desviar o foco dos parâmetros curriculares nacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação”. Dessa forma ficou difícil categorizar essa resposta, tendo em vista seus objetivos serem o mesmo dos PCN’s.

Na primeira categoria sobre os objetivos da Educação Física Escolar ser **conhecer o corpo e sua especificidade**. O conceito de corpo é polissêmico e extrapola os objetivos desse estudo, podemos destacar algumas respostas que apontam a visão de corpo dos colaboradores da pesquisa. Para o Araturi, os objetivos que desenvolve são “fazer com que os alunos aprendam a reconhecer alguns sinais que nosso corpo transmite com a falta de atividade física e uma alimentação saudável”. Segundo Itambé seus objetivos para a Educação

Física são, “compreender as diversas possibilidades de ação do corpo em movimento na nossa e em outras culturas”. Uma colocação pertinente sobre o corpo na Educação Física Escolar foi apresentado por Camurupim, “entendimento do ser humano e suas diversas habilidades, compreensão do corpo e suas qualidades físicas, o ser humano tem um corpo que pensa. As diversas práticas esportivas”. As duas primeiras respostas apresentam uma visão de corpo de ordem biológica, e já existem outras correntes mais avançadas, não desmerecendo o aspecto biológico, porém, não enfatiza somente o corpo anátomo-fisiológico. Já a terceira resposta apresenta a expressão “corpo que pensa”, já seguindo para uma ideia de corpo consciente, defendida em nossa pesquisa.

A segunda categoria apresenta como objetivo da Educação Física, **formar estudantes críticos, reflexivos e atuantes**. Para o Icarai, seu objetivo é, “formar indivíduos críticos, reflexivos, cidadãos pensantes e atuantes, protagonistas de suas vidas”. O colaborador Metrópole tem como objetivo, “contribuir para a formação integral de nossos alunos tornando-os críticos e capazes de promover mudanças sociais. Fortalecer nossa disciplina no âmbito escolar”. Outra resposta foi citada pelo colaborador Centro sobre seu objetivo para a Educação Física Escolar, “buscar junto aos alunos que eles venham a compreender, refletir, assumir postura ativa entre outros sobre o que esta sendo trabalhado”. Existem algumas críticas quando cita como objetivos específicos para a Educação Física somente aspectos emancipatórios, tais como, refletir, criticar e transformar, é exigir em excesso do componente curricular alcançar objetivos tão complexos. No entanto, esse comportamento perante o mundo também é objetivo da Educação Física. Nesse estudo estamos ensaiando que o objeto da Educação Física é práxis corporal objetivando desenvolver o corpo consciente:

A práxis corporal pode ser identificada no próprio experimentar do movimento, nas diferentes manifestações que ao se “ad-mirar”, ao observar a si mesmo, se consolida, corpo que toma consciência no mover-se em torno da constituição do conhecimento do próprio corpo-movimento. Dessa maneira, há potencial consciência do corpo e do movimento, corpo consciente, que se pauta na ação-reflexão-ação. (FORTALEZA, 2011, p. 85).

Portanto, o questionário inicial chegou a algumas considerações importantes, sobre a dialogicidade enquanto perspectiva teórico-metodológica. Assim, em nosso entendimento os professores não utilizam os pressupostos dialogais. Porém, já afirma a necessidade do diálogo nas aulas de Educação Física e reconhecendo até seu potencial para as relações humanas.

A contextualização, como já se era esperado um reconhecimento por ser um tema conhecido, porém carece de reflexões mais elaboradas, como exemplo, o estudante ser mais pertencente do conteúdo. Pelos questionários foi possível concluir que é o professor que determina quando e como se contextualiza os conteúdos. Em contrapartida, os professores compreendem na contextualização um elemento para alargar os saberes, superando a unidade do saber, como único e verdadeiro.

Esse primeiro momento de investigação foi importante para descobrir de forma inicial como os colaboradores pensam a dialogicidade e a contextualização, essa análise será a estrada por onde vamos trilhar e avançar em nossos estudos. Em seguida apresentamos um quadro síntese com os principais achados de nosso estudo até o momento.

Quadro 9 – Resumo das primeiras descobertas sobre dialogicidade e contextualização do ensino da educação física escolar

OBJETO	CATEGORIAS ESTUDADAS
DEFINIÇÃO DE DIALOGICIDADE PARA OS COLABORADORES.	a) Dialogicidade é uma proposta de diálogo; b) Dialogicidade é agir e refletir no diálogo.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO.	a) A importância do diálogo para interagir professor e estudante; b) O diálogo como importante ferramenta de ensino; c) O diálogo como uma condição humana para toda a vida.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO.	a) A contextualização é necessário para aproximar o conteúdo a realidade dos estudantes; b) A contextualização é necessário para ajudar o estudante a pensar sobre o conteúdo.
OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.	a) Conhecer o corpo e sua especificidade; b) Formar estudantes críticos, reflexivos e atuantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

9 DIÁLOGOS SOBRE O CONTEXTO ENCARNADO DAS DESCOBERTAS POSTERIORES

Chegamos ao momento de apresentar as análises oriundas das observações, entrevistas e questionários. Fruto da estruturação metodológica pensada para viabilizar melhores evidências para este trabalho. Seguiremos a sequência apresentada nos objetivos específicos. Para este, definimos como subtópicos desse capítulo, os três objetivos específicos traçados no estudo. A intenção dessa parte da investigação é partilhar as principais descobertas e achados da pesquisa.

Optamos em adotar uma postura dialógica e contextualizada na socialização dos resultados. Esse cuidado não compromete a intencionalidade da pesquisa como prática investigativa social séria e ética. Tivemos uma proximidade maior com quatro professores que se dispuseram a colaborar com os desdobramentos da pesquisa. Esse contato foi mobilizado pela generosidade, confiança, respeito e humildade de ambas as partes.

Não seria justo e dialógico, no momento do estudo onde se dialoga sobre os aspectos da dialogicidade e a contextualização do ensino no âmbito escolar. Focalizar os aspectos que impedem a inovação pedagógica. Esses pontos em determinado momento dos resultados devem aparecer para causar a reflexão sobre até onde é uma possível limitação pessoal do colaborador, ou, perceber as imposições da estrutura escolar que afetam profundamente a prática pedagógica dos docentes.

A luz dessa análise final tem como função iluminar o potencial pedagógico da dialogicidade e a contextualização do ensino nas aulas de Educação Física em nível de Ensino Médio. Indicando evidências e possibilidades que esse período de investigação materializou-se. Sendo assim, socializar os resultados dessa pesquisa é promover um turbilhão de sensações, tais como: a paciência, ao acompanhar que é necessário um tempo para implementar novos princípios pedagógicos; a ousadia, sensação necessária para romper as correntes que mantêm os professores na imobilidade; mas também, a alegria, de saber como a relação entre professor e estudante é serena, feliz e dialogada; e a esperança que ancora esse estudo ao perceber os indícios de uma prática pedagógica voltada para a realidade do estudante.

9.1 Contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, em nível de ensino médio

Quando colocamos como objetivo da pesquisa, identificar o processo de contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, apresentamos uma possibilidade de pensar a contextualização diferente do que propõem os PCN's e DCN's. Essa proposição não assume um patamar de ser superior às dos documentos federais, nesse momento histórico. Defendemos provisoriamente a seguinte constituição de contextualização do ensino. Define-se como princípios contextuais: os saberes da experiência; o respeito ao contexto cultural; a curiosidade epistemológica; o reconhecimento do cotidiano; valorizar o saber dos estudantes; e produção coletiva do novo saber. Esses princípios são precursores da contextualização, ocorrem simultaneamente em prol de um ensino voltado para o texto real da vida e com a vida contextualiza os conteúdos, sentimentos e experiência.

Na medida em que o educador apresenta aos educandos como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “admiração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem do educando (FREIRE, 2013, p. 97).

Para apresentar os resultados é oportuno destacar alguns aspectos decorrentes das observações, entrevistas e questionários para dar suporte às análises. A ficha de observação do tema contextualização era dividida nos seis princípios contextuais (os saberes da experiência; o respeito ao contexto cultural; a curiosidade epistemológica; o reconhecimento do cotidiano; valorização do saber dos estudantes; e produção coletiva do novo saber). A busca não foi para encontrar algo explícito, porém, os diários de campo juntamente com as fichas de observações, tiveram o intuito de analisar como se dá a contextualização amparada nessas categorias.

As entrevistas ocorreram posteriormente às observações. Foi estabelecida uma análise inicial das observações para projetar sentido as perguntas das entrevistas. Dessa forma, será apresentado um levantamento geral dos quatro professores sobre cada princípio contextual e em determinados momentos serão indicadas situações pontuais e falas dos professores para ilustrar a análise.

Antes de focalizar a análise por princípios contextuais separadamente, quando questionamos na entrevista se os professores se sentiam pertencentes a essa proposta metodológica de ensino contextualizado com seus seis princípios contextuais, tivemos as seguintes respostas: O professor Potira, assume que quando tenta seguir a proposta indicada

sobre a contextualização, algumas vezes consegue êxito, outras não, “de todos esses pilares tento seguir na minha aula, algumas vezes não consigo, outras vezes sim”.

Essa condição de tentar e algumas vezes alcançar o êxito e em outras ocasiões não conseguir vincular a contextualização de forma satisfatória, pode ser explicada pelo próprio processo complexo de ensinar, inclusive educação física. Não existe educação permanentemente exitosa, como também, não se pode condenar uma proposta de ensino como totalmente fracassada. A formação inicial em Educação Física apresenta o entendimento dos vários elementos da práxis corporal. Porém, os professores de forma consciente ou inconsciente elegem temáticas que são tratadas como temas de segurança, assuntos que dominam com propriedade. Nesse caso, alguns conseguem inovar pela garantia que é uma área consolidada em sua prática pedagógica. Outros professores, justamente por terem encontrado um modelo de aula confortável, não admitem mudanças.

Já o professor Cumbuco, faz a seguinte análise observando-se parcialmente na proposta, principalmente no aspecto que privilegia a cultura, “por um lado me vejo, no ponto da valorização da cultura, aqui na escola a gente fica batendo nessa tecla”, vale destacar que a escola do Professor Cumbuco é de Educação Indígena. Como sugere Freire (2011), a cultura é o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador.

Quando decidimos estudar quatro professores de educação física com realidades distintas, uma das justificativas para essa conjuntura seria compreender se essas localidades onde estão inseridas as escolas aparecem nas aulas como elemento pedagógico. No caso da contextualização, é um convite a viver essa realidade. A resposta do professor Cumbuco explicita uma postura específica daquela escola que se relaciona com a contextualização do ensino. Insistir na discussão cultural não é algo que limita o processo de ensino da educação física. O desejo é alargar a proposta de contextualização agregando os outros princípios.

O professor Tabapua, não se considera totalmente na proposta e assume que necessita estudar meios para integrar essa forma contextual:

Ainda não me vejo cem por cento nessa proposta. Preciso estudar maneiras de estar integrado nessa forma contextual. Por isso ocorre a dificuldade. Talvez, nas aulas tenha que tentar de alguma forma fazer com que os estudantes expressem o cotidiano e a realidade. (PROFESSOR TABAUPA).

Essa abertura oportunizada pelo Professor Tabapua para construir um ensino contextualizado é um aspecto importante. Reconhece que não desenvolve a proposta indicada sobre a contextualização do ensino. Porém, está disposto a avançar nesse sentido. O estudo

alertou ao professor Tabapua a necessidade de discutir a realidade dos estudantes. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011).

A razão de valorizar a resposta do docente é pelo fato de não partir de fora para dentro. O desejo de entender mais sobre a contextualização foi um desejo do professor. No início desse estudo foi discutida a dificuldade de apreender propostas que são impostas aos professores. Diferente é o professor perceber a necessidade de acessar novos entendimentos sobre como fazer Educação Física. Essa postura do Professor Tabapua pode promover um novo movimento formativo em sua trajetória. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011).

A resposta do professor Tabapua indica fraquezas na formação inicial em relação ao acesso da contextualização como possibilidade de tratar a educação física. Isso faz com que retornemos aos questionários iniciais. Quando foram indagados os dezesseis professores participantes daquela etapa inicial da pesquisa, se em algum momento foi oportunizada uma discussão sobre a dialogicidade ou contextualização como aspectos da prática pedagógica? Quatro responderam nunca ouvir falar em contextualização na formação inicial e doze afirmaram ter algum contato com a contextualização do ensino. Dessas doze respostas afirmativas, foi possível identificar três temas: a) **a disciplina de didática²⁹ como formadora dos conhecimentos sobre a contextualização**; b) **a contextualização foi apresentada de forma teórica e sem profundidade**; e c) **toda a formação foi voltada para a contextualização**.

No primeiro tema, a disciplina de didática como formadora dos conhecimentos sobre a contextualização, podemos citar a resposta do professor Capuã sobre a oportunidade de acessar o conhecimento sobre contextualização, “sim, na disciplina de didática”. Dos dezesseis dois apontaram exclusivamente essa área de conhecimento, como a fonte para aprender sobre contextualização. Para, efetivamente, implementar, agregar ou direcionar este aspecto relevante da contextualização do ensino, as outras áreas deveriam também, fornecer subsídios para a concretude desse conhecimento. A formação em departamentos, dificulta a análise do todo. Utilizando os esportes coletivos como exemplo, se nessa disciplina, ou disciplinas que

²⁹ Ramo da ciência pedagógica, cujo objeto de estudo é o processo de ensino e suas múltiplas determinações. Caracteriza-se como mediação entre “o que”, “como” e “para que” desse processo com a intenção de promover o encontro formativo entre o aluno e a matéria de ensino. Explicita o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento (FORESTI; PEREIRA, 1999, p. 181).

estudam o esporte, não for retomada a discussão contextualizada, fica distante a transposição da proposta sobre a contextualização na disciplina da didática para o ensino dos esportes.

Isso reflete o segundo tema, a contextualização foi apresentada de forma teórica sem profundidade. O professor Itambé foi contundente, “sim. Mas em uma perspectiva muito teórica”. E o professor Centro complementa essa discussão, comentando que, “muito pouco, e sem profundidade falou sobre contextualização”. A formação inicial não precisa necessariamente partilhar todas as possibilidades de ensinar e fazer educação física. Entretanto, nos saberes que se propõe a ensinar deveria ser com rigorosidade. A superficialidade da formação inicial pode colocar em risco todo um trajeto formativo.

No entanto, houve professor que indicou que todo o processo formativo foi voltado para a contextualização. O professor Icaráí, cita que: “todo o meu processo formativo foi alicerçado no diálogo e contextualização, enquanto mecanismos pedagógicos básicos para a formação crítica, reflexiva, libertadora e cidadã”. Essa segurança e desenvoltura foram observadas e comprovadas no período de estudo de campo. Essa resposta foi critério para a escolha do professor Icaráí como um dos colaboradores do estudo.

Sendo assim, o professor Icaráí quando questionado na entrevista, considera que sua prática pedagógica é contextualizada, em alguns momentos pode ocorrer um distanciamento de um, ou, outro pilar da contextualização. O intuito é despertar a curiosidade, refletir coletivamente e trabalhar a realidade dos estudantes:

Talvez em alguns momentos haja um distanciamento de um ou outro pilar apresentado. O intuito é não deixar o aluno passivo, é despertar a curiosidade e o interesse. Refletir sobre ideias de forma coletiva, dar sentido, dar significado ao que está sendo trabalhado. Não apresentar conteúdos, conhecimentos e teorias de forma vazia. É fazer um link com o que se está trabalhando e a realidade do aluno, considerando os mais variados aspectos. Conseguir que os estudantes não pensem só sobre os esportes, não só sobre a ginástica, não só sobre as lutas, não só sobre as danças, não só sobre os jogos. Mas sobre tudo isso e a relação com os aspectos, sociais, históricos, culturais, étnicos e religiosos. (PROFESSOR ICARÁÍ).

O professor Icaráí traz na sua fala e em suas atitudes um argumento importante quando se pensa em contextualização. Quando os conteúdos são apresentados para os estudantes acessarem com sentido e significado, aumenta a capacidade de se identificar com aquele saber. Essa é uma das razões de contextualizar as discussões sobre qualquer conteúdo, para que o estudante possa se encontrar na transposição didática desse conhecimento. Para Freire (1992), o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformações, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

Processos educativos, que se pretendem críticos, agregam texto e contexto. Vivem radicalmente o ato cognoscente quando convocam os sujeitos – educandos/educadores, não apenas a se darem conta de um objeto de conhecimento “no contexto real onde se dá”, mas a experimentarem uma inserção sobre ele, o que os leva a criação-ação-transformação (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p. 396).

A opção por uma nova proposta de contextualizar o ensino não foi idealizada ao acaso, os pilares sugeridos nesse estudo para promover uma Educação Física contextualizada são pertinentes e alguns podemos até citar como urgentes para a dinâmica escolar atual. Contudo, são propostas ousadas para a formatação da escola pública estadual atual Cearense. Essa proposta vai de encontro aos ritos mecânicos e rigorosos da escola, de planejamento para as avaliações de larga escala, provas bimestrais com instrumentos avaliativos fechados, falta de unidade docente, fragmentação da lotação dos professores em mais de uma escola e um número excessivo de turmas de ensino evitando um maior contato com os estudantes, entre tantos outros limites que a escola oferece aos professores.

Por essa razão, nenhuma proposta que se julgue progressista, crítica ou reflexiva deve ser elaborada longe da escola, longe desse contexto em que se encontra a maior parte dos professores. As observações e entrevistas alertam sobre a dificuldade de desenvolver a contextualização de modo a contemplar todos os pilares sugeridos de forma simultânea. O estudo não refutou a proposta de contextualização, a ideia seria contextualizar por predominância na eleição dos pilares, por exemplo, a discussão permeia o respeito ao contexto cultural, essa situação não desconsidera outros pilares da contextualização, pode-se associar a curiosidade nessa discussão, favorecer um interesse pela cultura da comunidade, se essa cultura não se encontra expressa, desvelar essa cultura é um exercício de curiosidade. A Educação Física apresenta várias estradas a se seguir no tocante à cultura, tais como, a dança e os jogos e brincadeiras, por exemplo.

Sendo assim, diferente da dialogicidade em que existe uma complementaridade dos princípios no ato do diálogo na visão de Freire (2013), a contextualização já aceita escalas de utilização dos princípios contextuais na sua dinâmica, para não corromper a proposta, os pilares não podem ser negados, ou desvalorizados em detrimentos de outros pilares.

Um aspecto interessante questionado na entrevista, foi saber em quais momentos da aula é oportunizada a contextualização? O professor Potira, afirma oportunizar a contextualização, considera importante iniciar as aulas contextualizando o tema abordado para dar sentido ao ensino, “antes de começar a aula fazemos uma parada e falo o que vai ser

abordado durante a aula. A contextualização antes acho importante e tento fazer nas minhas aulas”. O professor Cumbuco, afirma promover a contextualização, considera fundamental apresentar a cultura indígena, trazendo para o cotidiano da comunidade, como também, fazer o paralelo com à cultura convencional, “apresentar a cultura indígena e a cultura convencional. Também, trazendo para seu dia a dia. Se a gente for pegar uma modalidade de arco e flecha é só relacionar a caça. A caça é uma realidade da cultura indígena”. O professor Tabapua, cita que oportuniza em partes, consegue contextualizar suas aulas quando aborda temas da saúde e esportes, procura trazer situações reais que acontecem em Caucaia, “em partes tento contextualizar as aulas principalmente quando falo de esportes e saúde. Quando falo de doença, ou, primeiros socorros, procuro trazer situações reais que poderiam estar acontecendo aqui mesmo na Caucaia para que assimilem melhor o conteúdo”. O professor Icarai foi enfático, “quando abro para o diálogo já se está oportunizando essa contextualização”.

Todos oportunizam a contextualização em suas aulas em algum momento. Somente o professor Tabapua que assumiu que a contextualização ocorre quando abordava temas específicos da saúde e do esporte. Já os outros professores utilizam em suas aulas e consideram fundamental para o andamento do ensino. O professor Icarai foi enfático ao fazer a relação de diálogo e contextualização, citando que ao promover o diálogo a contextualização também surgirá. Essa relação também é sugerida nessa pesquisa. Promover um diálogo contextualizado, dando intencionalidade ao ensino, o estudante precisa acessar os conteúdos com a clareza que aquele tema também é seu, tem sentido para sua vida.

O professor Potira indicou como momento propício para a contextualização: o início das aulas. Iniciar contextualizando uma aula sobre determinado conteúdo, pode ser de certa forma uma estratégia pedagógica dos professores de educação física. Essa abertura com a contextualização deve ter uma continuidade no decorrer da aula, o desenvolvimento do conteúdo deve levar em consideração a discussão do contexto e o fechamento da aula ou do tema deve ser uma síntese contextualizada.

Como discutido no capítulo sobre contextualização do ensino, os professores até conhecem o tema, entretanto, a aplicabilidade é pouco efetiva. Quase todos os professores, pelo menos em uma aula deixaram de contextualizar o conteúdo (faltou significado e sentido para esse conteúdo).

Somente uma aula de um professor teve a contextualização como ponto predominante em toda a aula. O professor Cumbuco trabalhou com o tema arco e flecha.

Levou os estudantes para o campo próximo a escola. O material da aula foi um único arco produzido na própria escola, uma flecha artesanal e um alvo de isopor. A discussão inicial foi saber quem já conhecia o arco e flecha, como é visto na comunidade e fora dessa região. Como é tratado pela mídia e o arco e flecha como modalidade olímpica e modalidade dos jogos indígenas. Todos vivenciaram o arco, foi explicada a melhor técnica para acertar no alvo. Foi exposto para reflexão como a sociedade observa um índio portando arco e flecha. Foi a aula que o Professor Cumbuco estava mais tranquilo e relaxado. Acreditamos que a contextualização do ensino é um processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico que lhes é próprio. Um texto excelente é um texto que pode transcender seu lugar e seu tempo (FREIRE, 2001, p. 73).

Agora, apresenta-se a contextualização amparada nos princípios contextuais estudados nessa pesquisa. Sobre os **saberes da experiência**, em todas as aulas os quatro professores (Potira; Tabapua; Icarai e Cumbuco) fizeram comentários a partir das experiências dos estudantes como a dos próprios docentes. O saber da experiência deveria ser apontado pelos professores como algo legítimo, alegando que esse saber é algo que dá suporte para a identidade dos estudantes e fundamental para a compreensão de qualquer conteúdo. Aparentemente a utilização do saber da experiência teve caráter funcionalista para o professor. Os professores observados deveriam ter valorizado esse saber sempre que solicitado. Não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os “saberes da experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 59)

O aspecto satisfatório é saber que os professores já abrem espaço para a experiência dos estudantes, o reconhecimento do saber da experiência é interessante para estudantes de Ensino Médio, que provavelmente passaram pela Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Colocar o saber da experiência no seu devido patamar e refletir sobre o mesmo é algo fundamental nas aulas de Educação Física Escolar. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do aqui do educando e respeitá-lo (FREIRE, 1992).

Segundo Silva (2011), é no compartilhar dos saberes, advindo da contextualização, que se avança rumo ao desconhecido, mas tendo como ponto de partida e referência o mundo no qual o grupo que se integra está inserido. Isto se faz, inicialmente, por meio da contextualização, na qual o saber vivido dos estudantes em formação se torna a alavanca para potencializar a aprendizagem experiencial, real e significativa.

Para o **respeito ao contexto cultural**, a identidade cultural, de que fazem a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2011).

Os professores observados deixaram a desejar aparentemente nessa relação da Educação Física com a cultura onde os estudantes estão inseridos. Observando o Professor Tabapua, quando estava trabalhando com os estudantes as doenças degenerativas, essa discussão pouco se relacionou do ponto de vista da cultura e com as condições dos estudantes. Como por exemplo, como é visto culturalmente no Município de Caucaia o obeso?

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (FREIRE, 2011, p. 42).

Já o professor Cumbuco que trabalha em uma escola diferenciada Indígena, em todas as aulas relaciona o conteúdo com a cultura Tapeba, etnia do qual a escola faz parte. Quando desenvolveu uma aula sobre o arco e flecha, conseguiu discutir o tema desde as experiências dos estudantes e as suas como também, alertou como a mídia vê o índio portando um arco e flecha, geralmente de forma pejorativa. Relacionou à aula a modalidade olímpica e a diferenciou para a modalidade dos jogos indígenas. Só existe saber na intervenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo. Com o mundo e com os outros (FREIRE, 2013).

Por esse aspecto peculiar, um elemento surgiu nas observações, será que uma escola com essa conjuntura sendo diferenciada e indígena consegue tematizar suas aulas de forma contextualizada pelo forte apelo cultural que envolve a escola? Entretanto, o professor formado dentro dessa proposta de educação indígena defende a manutenção das raízes de sua cultura por acreditar que uma das funções da escola é de fortalecer a cultura indígena Tapeba.

Quando questionamos os professores sobre essa evidência, as respostas foram as seguintes. O professor Potira argumentou:

Principalmente na escola pública, tem uma pluralidade de culturas, você vai ver aluno da periferia, tem aluno que é mais do centro, tem aluno louro, branco e de origem indígena. Então, a escola indígena tem mais, pois é somente aquele grupo pequeno e reservado. Somente indígena, já na educação pública vejo todos os grupos. (PROFESSOR POTIRA).

O professor Cumbuco, elo desse achado do inusitado do estudo citou, “a escola é inserida na comunidade indígena. Então, a gente trabalha aqui na escola e também leva para a

comunidade. O que foi trabalhado em sala pode ser trabalhado na comunidade. Sempre escola e comunidade. A escola vive a realidade da comunidade”. Por que não aproveitar a experiência que têm os estudantes de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996).

O professor Tabapua comentou a seguinte condição:

Parte da escola indígena o núcleo gestor e todos estão focalizados em contextualizar essa cultura para os seus alunos e para a comunidade que está inserida. Nas demais escolas o professor é o único que tenta fazer a contextualização, nos planos de aulas, nos planejamentos, não vem outras ideias sobre contextualização, o planejamento de linguagens e códigos, por exemplo, às vezes os professores planejam praticamente sozinhos. (PROFESSOR TABAPUA).

Não é possível ouvir um relato com tamanha sinceridade e sugerir que é de atribuição do professor, única e exclusiva a intencionalidade de contextualizar o ensino. O professor Tabapua foi feliz em sua colocação no sentido que para avançar nas escolas públicas é necessária inicialmente união entre os atores da relação pedagógica. Essa estrutura ajuda os professores de educação física a pensar de forma contextualizada, pois a escola contextualiza seu ensino. Não estamos falando em interdisciplinaridade, mas por outro lado, estamos também vislumbrando como uma saída para iniciar os trabalhos com a contextualização a uniformidade dos pares pedagógicos (professores, coordenadores, diretores, estudantes família e comunidade). Os desafios podem ser superados pela ação coletiva.

A resposta do professor Icaráí foi similar a dos outros professores, mas já fez uma consideração defendendo sua prática pedagógica:

Pela especificidade dessa outra escola. Você tem um público específico. Fica mais clara essa contextualização. Está fazendo atividades específicas para uma população indígena. Contudo, aqui na escola pelo menos a gente busca contextualizar os conteúdos, exatamente se preocupando com os sentidos e os significados que os alunos vão dar para o que está sendo trabalhado em sala. (PROFESSOR ICARÁÍ).

Como o tempo de observação foi de um mês de aula em uma única turma, não podemos fazer afirmações demasiadamente conclusivas. Um questionamento como esse serve tanto para o professor pesquisar como perceber os limites dos instrumentos metodológicos. Paralelamente, uma devolutiva aos professores colaboradores. A opção pela entrevista após as observações possuía esse caráter, de melhorar a sistematização de nossas análises.

Mas, tratando da contextualização, observar aulas em uma escola indígena foi pertinente para encontrar possibilidades de contextualizar o ensino durante toda uma aula, diferente dos outros professores (Potira, Tabapua e Icarai) que faziam referências ao contexto em momentos pontuais. Na aula de arco e flecha do professor Cumbuco da escola indígena a contextualização era a aula propriamente dita. Todos os elementos do planejamento (objetivo; conteúdo; metodologia; relação professor e estudante; e avaliação) de uma aula estavam envolto à contextualização do ensino.

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010).

Para o caso da **curiosidade epistemológica**³⁰, aspecto que segundo Freire (1993) é quando tomando distância do objeto, se aproxima com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo. Foi uma dimensão da contextualização que apareceu polaridades por parte dos professores observados. O professor Potira pouco ou quase nunca promoveu a curiosidade dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados, se fosse à quadra o objetivo era experimentar as atividades com pouca discussão. Se a atividade fosse em sala de aula, os estudantes ficavam a aula quase toda só ouvindo suas explicações. A curiosidade que silencia a outra, nega a si mesma também (FREIRE, 2011).

Já os professores Tabapua e Cumbuco, em alguns momentos da aula favoreciam a curiosidade epistemológica sobre o aporte da contextualização do ensino. Nesse estado concordamos com Freire (2011, p. 83):

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Porém, o professor Icarai trabalhava bem a curiosidade, sempre problematizando os conteúdos para os estudantes se sentirem provocados a irem além sobre o entendimento dos conteúdos. Romper de um senso comum para um senso crítico sobre o prisma da Educação Física. Enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que

³⁰ A curiosidade é a necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p. 107).

produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente armazenamos na memória (FREIRE, 2013).

Segundo Freire e Faundez (1985) porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda a possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade.

A curiosidade é que nos faz admirar o mundo, é ela que nos faz perceber, vagamente, um objeto, insistir na própria curiosidade incidente sobre o objeto e ir aprofundando na claridade da percepção do objeto, até conhecê-lo. A curiosidade, é portanto motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade, que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento. (FREIRE, 2014a, p. 186).

O **reconhecimento do cotidiano** foi abordado pelos professores, mas a relação conteúdo/realidade/comunidade poderia ser melhor explorada. Supostamente, a priori, poderia ser pensada como o princípio contextual mais simples de ser trabalhado, pelo significado de relacionar o conteúdo trabalhado ao cotidiano/realidade dos estudantes. O professor Potira não relacionava os conteúdos abordados ao cotidiano dos estudantes de forma clara e objetiva. Quando questionado na entrevista sobre esse suposto desinteresse acerca do cotidiano dos estudantes, sua resposta foi a seguinte:

Essa ponte entre escola e comunidade é um pouco complicada, por que os pais muitas vezes não estão interessados no estudo dos seus filhos, deixam em segundo plano, e na educação física se torna mais complicado por ser uma matéria considerada para os pais de menor importância. O que podemos fazer para melhorar essa visão dos pais, trazendo justamente eles para o colégio. Seja com evento esportivo, para ver nossas aulas, para gerar uma expectativa nos pais, para que venham para dentro do colégio para ver como está sendo realizadas as atividades. (PROFESSOR POTIRA).

O professor Potira trouxe fatos novos, que extrapolam a observação. Levanta o descaso da família com a escola e de forma ampliada a componente curricular Educação Física. O interessante é notar que em sua resposta são apresentadas saídas para contornar esse desinteresse da família com a escola. Porém, como estamos estudando a contextualização do ensino, a resposta não contempla os anseios da contextualização. Mantendo a interpretação inicial de que não ocorre devidamente a contextualização nas aulas de educação física. O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da

realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar (FREIRE, 2011).

Já o professor Cumbuco em duas aulas fez indicações diretas ao cotidiano dos estudantes, em uma aula repercutiu o atual desinteresse dos estudantes aos jogos indígenas e alertou que a diminuição dos jogos indígenas implica em uma diminuição da cultura Tapeba. Em outra aula abordando hábitos saudáveis, discutiu a falta de água na comunidade e como o cotidiano local estava mudando. Antes utilizavam rios e açudes e agora a água é comprada. Na entrevista, quando questionado sobre a dificuldade de contextualizar o cotidiano dos estudantes, a argumentação do professor Cumbuco foi: “esse é o assunto principal: a cultura, a gente revive a cultura se torna mais fácil para gente e mais abrangente”. Como já discutida nesse trabalho, a especificidade da escola Indígena. A valorização da cultura no entendimento do professor Cumbuco é similar ao reconhecimento do cotidiano. Nessa situação peculiar, da escola está localizada na comunidade indígena, essa relação é permitida.

O professor Tabapua, quando trabalhou as doenças degenerativas, solicitou aos estudantes visitarem o Posto de Saúde local para saber os impactos das doenças abordadas na comunidade.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelo atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaço geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2000, p. 51).

O professor Tabapua, na discussão sobre contextualização na entrevista, gerou elementos relevantes para pensar a efetividade de propostas inovadoras nas escolas públicas Estaduais no Município de Caucaia:

Tento contextualizar na realidade dos estudantes. No caso de trazer a comunidade para escola é possível através de projetos, que muitas vezes a gente não tem apoio para fazer, a gente está sozinho. Dessa forma complica o professor sozinho tenta realizar esse projeto sozinho. Para a educação física em si não existe projetos. (PROFESSOR TABAPUA).

Na entrevista, sempre que possível, lembrou o isolamento em que se encontram os professores. Citou a metodologia de projetos como sugestão para contextualizar o cotidiano dos estudantes. Isso requer um alicerce, a escola tem que assumir esse compromisso com o cotidiano dos estudantes. Em nosso estudo evitamos com veemência a postura de determinados setores da Gestão Pública Estadual em apontar como culpado dos problemas da

educação os professores. Quando um professor argumenta sobre seu isolamento, esse fato não pode ser desconsiderado do contexto em que é desenvolvida sua prática pedagógica.

O professor Icarai fazia curtas relações sobre o tema abordado e o cotidiano dos estudantes, não havia uma sistematização determinada com esse levantamento. Quando questionado sobre essa postura, suas considerações foram:

Aponte é por meio do diálogo. Contudo, o que se busca é tentar ouvir os estudantes, despertar o interesse deles, aproximando com a realidade dos estudantes, aproximando com a realidade do bairro, aproximando com a realidade da comunidade, e trazendo isso para dentro da escola para ser refletido durante as aulas, tanto nas práticas, como nas teóricas. (PROFESSOR ICARAI).

Novamente, reconhecemos como um acerto metodológico conversar com os professores posteriormente às observações. O professor Icarai apresenta argumentos satisfatórios na dinamização da contextualização e o princípio do reconhecimento do cotidiano. Foi com essa meta que pensamos na entrevista, dar direito e voz ao professor para explicar sobre o que faz. A estratégia de confrontar os professores com dúvidas sobre a prática da contextualização, em hipótese alguma foi para fiscalizar e apontar limites. Nossa ação foi convidar os professores a alargar nosso olhar para algo que não ficou devidamente claro.

Contextualização implica na seleção de conteúdos relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade. Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber da “experiência feita”. Ou ainda, contextualização é o processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido do educando, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2007).

A **valorização do saber³¹ do estudante** é diferente do saber da experiência, mas é satisfatório destacar que os professores observados aparentemente atribuem validade aos conhecimentos dos estudantes. Esses saberes foram tratados como algo necessário ao contexto da aula. Os professores não depreciavam os conhecimentos dos estudantes como algo menor ou limitado. E alguns estudantes demonstraram conhecer com profundidade os conteúdos abordados.

“Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 2011, p. 31).

³¹ O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p. 368).

Essa postura dos professores é uma abertura real para a contextualização do ensino, olhar para o estudante e convidá-los a fazer parte efetiva da aula são um diferencial que a contextualização possibilita.

Uma coisa é respeitar o conhecimento feito na base do senso comum, mas reconhecer que ele precisa ser superado, e outra coisa é negar o senso comum e desprezá-lo. Eu sou pela defesa dos homens e das mulheres na produção de seus saberes e pela promoção da melhoria da rigorosidade destes saberes. (FREIRE, 2014a, p. 189).

Principalmente o Professor Icarai que conseguiu explorar bem os conhecimentos de seu grupo. Por essa postura do professor, alguns estudantes se colocavam com segurança e com propriedade produtiva nas argumentações nas aulas. De acordo com Figueiredo (2007) a contextualização afirma a necessidade de valorizar o saber do outro e suas peculiaridades e idiosincrasias. Além do mais, o texto só faz sentido dentro de um contexto. E o contexto amplia as relações de abrangências, o que oferece ainda mais subsídios para a aprendizagem.

O último dos princípios contextuais: a **produção coletiva do novo saber**. Nessa dimensão os professores observados apresentaram indícios de que em nenhum momento das aulas desenvolveram um conhecimento para ser utilizado na realidade dos estudantes de forma coletiva, elaborar uma intervenção coletiva no contexto dos estudantes foi uma postura ausente em todas as observações. Consolidar um agir crítico que emerge dessa contextualização deve ser uma das finalidades dessa visão de contextualização do ensino. Para que realmente o ensino contextualizado possa romper as barreiras de uma aula de Educação Física, esse ponto específico de que a contextualização deve debruçar suas energias para favorecer um ensino qualitativamente superior.

Quando questionados sobre a falta de ações coletivas voltadas para o contexto dos estudantes, os professores defenderam suas práticas pedagógicas, refutando a observação. Observem as respostas, o professor Potira cita:

Concordo em partes, realmente tem que haver uma interação maior da comunidade, dos pais dentro da educação física e isso é um tripé, professor tem que ter primeiramente a ação, tentar inserir essa comunidade dentro das aulas, o aluno tem que aceitar essa ação que o professor propôs e levar para seus pais, e os pais e responsáveis dos alunos tem que aceitar essa proposta passada pelos alunos, esse tripé que acaba fazendo essa comunidade interagir bem mais no colégio. Professor, aluno e a família. (PROFESSOR POTIRA).

O professor Potira traz em sua fala, um posicionamento esclarecido sobre a aceitação do outro nas propostas de ensino. O docente tem atribuições distintas na relação pedagógica em relação ao estudante. Partir do professor os projetos contextualizados é uma

proposta, agora os estudantes e a família aderirem as propostas, é um caso que pode não ocorrer. Uma explicação possível é pela própria origem da proposta de contextualizar a realidade que o professor pensa ser a dos estudantes. Nesse princípio contextual, os estudantes têm papel fundamental na proposição. Professores e estudantes pensam na problemática (ação), coletivamente elaboram estratégias metodológicas (reflexão), e voltam para seu contexto com um outro olhar, mais elaborado pelo fato da síntese colaborativa (nova ação).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2011, p. 74-75).

O professor Cumbuco também foi divergente à afirmativa de que não ocorre uma produção coletiva dos saberes:

Não. A gente tenta trabalhar o cotidiano deles. E também, relaciona a cultura, avisamos para participar dos jogos indígenas, participar mais da dinâmica da cultura indígena. E ter essa ponte, professor, aluno, escola e comunidade. Sempre esse conjunto. Tem alunos que não gostam de vivenciar a cultura, pela proximidade da sociedade branca, e alunos que não querem participar por não se acharem índios. Mas, vive na comunidade, é índio e tem sangue de índio. Tem muita gente que não quer ser índio. A escola faz parte da comunidade. E a comunidade é a escola. (PROFESSOR CUMBUCO).

Já o professor Tabapua aceitou a afirmativa e elaborou a seguinte resposta:

Realmente falta trabalhar para que os estudantes levem os conteúdos para dentro de casa, por exemplo, tem aula que falo sobre o IMC, aprendem o cálculo, avaliam se estão no peso normal, tento fazer com que apliquem com seus pais. É o mínimo, mas poderia ter incentivo para que possam ter atividades práticas. Sábado levar sua mãe para fazer uma caminhada, nesse ponto falta muito até de mim também, de tentar fazer essa ponte, às vezes consigo fazer com alguns conteúdos, às vezes deixo passar, talvez, tentando elaborar mais as ideias, é possível fazer quase tudo uma produção coletiva. (PROFESSOR TABAPUA).

Durante toda a entrevista, o professor Tabapua adotou uma atitude na entrevista, analisar aquele momento como um espaço formativo. Pelas respostas, teve sempre postura acolhedora e fazia a reflexão necessária. Sobre o exemplo do IMC como estratégia de motivar as famílias ao exercício físico, pode ser uma ação crítica futura. Foi um professor que se mostrou interessado em trabalhar com essa lógica contextualizada. Isso já traz impactos significativos para o estudo.

O professor Icarai, de todos os professores foi o que sentiu maior incômodo em relação à afirmativa de não haver ações coletivas críticas decorrentes da contextualização, produzindo novos saberes:

Não. Por que não é isso, ao longo do ano, temos várias atividades elaboradas na escola com esse objetivo. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas atividades a partir do que conhecem e observam que na própria comunidade, são feitas várias aulas de campo durante o ano. Quando os alunos têm essa oportunidade de trabalhar nessas aulas de campo e isso é feito de forma interdisciplinar. Então, o tempo todo estamos preocupados com isso, não só na educação física, como nas outras disciplinas, quando a gente tem a possibilidade de se reunir e planejar uma aula comum com a participação de outros professores, a gente pensa nessas questões. (PROFESSOR ICARAI).

O professor Icarai indica uma realidade escolar distinta do ambiente do Professor Tabapua. Menciona ações interdisciplinares, preocupação com a realidade do estudante. Estudantes assumindo as atividades voltadas para sua comunidade. Esse argumento já alerta para trabalhos efetivos em relação à contextualização. Otimizando o interesse de desenvolver ações que sejam significativas para professores e estudantes.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo da educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 2013).

A discussão final desse primeiro subtópico é perceber que essa forma abrangente de contextualização já ocorre nas aulas de Educação Física. Em pelo menos uma aula cada professor deixou de contextualizar o assunto. Por outro lado, observa-se professor que desenvolveu uma aula inteira ancorado na contextualização, e escolas que já se preocupam com o cotidiano das comunidades dos estudantes. Os princípios contextuais ajudam a perceber melhor os benefícios da contextualização se bem aplicados e desenvolvidos. E acreditamos realmente no seu potencial transformador.

9.2 Investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de ensino médio

Desde o questionário inicial aplicado nesse estudo, o diálogo é evidenciado como algo recorrente nas aulas de educação física nas escolas Estaduais no Município de Caucaia. Isso é um dado interessante e que tem seu aspecto otimista. A decisão por estudar o diálogo em Freire foi no sentido de produzir uma relação que vá além da conversa. As observações

nesse sentido foram uma ação metodológica relevante, como identificar evidências de uma prática dialógica nas aulas de educação física em nível de Ensino Médio.

A realidade de cada professor observado era peculiar. O professor Potira, na sua turma de 1ª série observada, com cerca de trinta estudantes presentes, em média por aula, eram contemplados nas observações. A carga horária semanal da educação física era de uma hora aula. Uma semana os estudantes assistiam à aula na sala, na semana seguinte vivenciavam-na quadra. O professor Cumbuco, na sua turma de 3ª série observada, presentes apareciam em média cinco alunos, um homem e quatro mulheres. Dispõem de duas aulas por semana, geralmente leva no primeiro tempo para o campo próximo à escola, ocorre o intervalo, depois conclui na sala de aula. Já o professor Tabapua, com sua turma de 3ª série observada, geralmente apareciam quinze estudantes para suas aulas. A educação física tem duas horas semanais e as aulas são em sala por causa da construção da quadra. O professor Icarai foi observado juntamente com sua turma de 3ª série e o grupo que aparecia gira em torno de trinta e dois estudantes nas aulas. O primeiro tempo da aula é na sala de aula em seguida se direcionam para a quadra, onde ocorre a segunda aula.

Nesse estudo trabalhamos com seis pressupostos imprescindíveis para o diálogo: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico. Não há diálogo, se não há um profundo *amor* ao mundo e aos seres humanos. Não há, por outro lado, diálogo, se não há *humildade*. A pronúncia do mundo, com que os seres humanos o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Não há também diálogo se não há uma intensa *fé nos seres humanos*. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mais direitos de homens e mulheres. O diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Não existe, tampouco, diálogo sem *esperança*. A esperança está na própria essência da imperfeição dos seres humanos. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um *pensar verdadeiro/pensar crítico*. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2013).

Um último pressuposto para o diálogo partilhado autenticamente é a aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social, muito menos diálogo (MATURANA, 2005).

Para analisar cada pressuposto do diálogo separadamente é oportuno fazer uma discussão geral de como foi apreendido o aspecto da dialogicidade da pesquisa. O questionário inicial já indicava um trato com o diálogo nas aulas de Educação Física, alguns professores não conheciam o termo dialogicidade e buscava referência na etimologia da palavra e relacionava a diálogo. Contudo, o diálogo em Freire é pouco abordado diante das observações. Dessa forma, tentamos encontrar a dialogicidade no fazer dos professores. Em algumas situações o meio acadêmico desenvolve termos e teorias que a prática social já desenvolve não necessariamente com a mesma nomenclatura e rigor teórico. Esse esforço é um exercício de pensar a efetivação da dialogicidade no contexto escolar. Sem comprometer a epistemologia do objeto.

Outra dificuldade imposta pela dialogicidade é analisar as relações dialógicas por seis pressupostos diferentes. Para alargar o olhar sobre as aulas observadas, colocamos como um aspecto a se observar nas aulas foi a relação professor e estudante. Entendemos que a relação professor e estudante faz parte da metodologia de ensino. E o diálogo pode ser analisado como uma postura da relação entre os pares do processo educativo.

As observações evidenciaram atitudes similares entre os quatro professor no tocante à relação professor e estudante. Em todas as aulas, os quatro professores demonstraram atenção e paciência para ouvir os questionamentos e intervenções dos estudantes. Em alguns casos, os professores se aproximavam do estudante que estava levantando o questionamento, valorizando a intervenção. Os professores sabem respeitar as diferentes posturas dos estudantes perante a aula, não ocorreram elogios aos estudantes que participavam ativamente e com frequência das aulas, como também, não existiu punição aos estudantes que aparentavam atitude passiva nas aulas. O professor Icarai se sobressaiu nessa dimensão da prática pedagógica, incentivando a participação dos estudantes, dinamizando o conteúdo nas aulas, mudando a estratégia quando necessário para atrair a participação. Vale ressaltar, que os professores demonstraram conhecer os estudantes de longa data. Aparentavam conhecer a família dos estudantes e a comunidades onde moravam.

Essas informações são preciosas em nosso estudo, ao considerar um potencial pedagógico para desenvolver a dialogicidade. O professor estar aberto ao diálogo com os estudantes. Conhece há bastante tempo os estudantes e sabe da realidade comunitária. Essa estrutura é propícia para desenvolver a dialogicidade.

Por essa razão despertou o interesse de questionar os professores se essa postura de igualdade e serenidade se restringe à educação física, ou são características desses

professores, quais motivos levam essa relação de proximidade entre professor e estudante? O professor Potira respondeu de forma otimista:

É justamente nosso contato com o aluno. Não estando lá como professor em cima e o aluno em baixo escutando. Então, essa proximidade é bem maior. Por que você não vê só o aluno sentado naquela cadeira, transcrevendo alguma matéria, alguma disciplina, você o vê se movimentando, como é a interação dele com seus colegas. A interação dele com o próprio professor. Então, acho que isso é muito gratificante na educação física por conta disso. (PROFESSOR POTIRA).

Essa situação do ambiente é um aspecto favorável, as metodologias de ensino de outros componentes curriculares são baseadas na exposição de conteúdos com o estudante em grande parte da aula passivo, acessando o conhecimento. Levar para a quadra e outros espaços que possam mudar essa quietude é algo benéfico para a componente curricular. Sobre observar o estudante sobre outros panoramas, também é outro argumento interessante. Não é sensato passar o ano letivo inteiro utilizando o mesmo modelo de aula que pode beneficiar a maioria dos estudantes, porém, a maioria não são todos. A mudança de estratégias deve levar em consideração outras formas de olhar para aquele estudante. E na melhor das intenções beneficiar a todos.

“Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.” (FREIRE, 2011, p. 138).

Quando questionamos o professor Cumbuco sobre essa relação entre professor e estudante nas aulas de educação física, seu comentário foi:

Professor de educação física vai trabalhar valores também, como regras respeito e várias outras coisas. E os alunos gostam de dinâmica, estão cansados de estar só na teoria, tem que ter uma prática e ter a convivência de diálogo aluno professor. Sempre o professor de educação física puxa um assunto e sempre dialoga mais que os outros professores. (PROFESSOR CUMBUCO).

O professor Cumbuco fez comentários estritamente particulares sobre o trabalho com os valores, não se pode comprovar que outros professores de educação física tenham o mesmo interesse em relação aos valores humanos. Mesmo afirmando ser uma necessidade da escola, não só da educação física trabalhar para uma formação humana. Mesmo caso no ponto de vista do diálogo, não há evidências comprovando que os professores de educação física são os mais comunicativos das escolas. Essa visão de educação física do professor Cumbuco é parte de sua própria natureza, nutrida pela simplicidade e serenidade.

“A minha abertura ao querer bem significa disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo.” (FREIRE, 2011, p. 138).

Para o professor Tabapua, a sua consideração sobre a relação entre professor e estudante nas aulas de educação física, foi:

Os estudantes consideram que seja um momento de lazer, momento diferenciado que não se vê na escola, por mais que tenham dez projetos, os projetos são rápidos. A educação física é semanal. Na escola sou um dos professores mais queridos. Talvez, parta do próprio professor, de estar aberto a conversa, de ter o momento certo de brincar com o estudante, tentando trazer esse aluno para perto do professor. É fundamental esse diálogo. (PROFESSOR TABAPUA).

Existem vários pontos para se analisar na fala do professor Tabapua, o aspecto do lazer é algo que podemos elevar ao prazer e alegria de se estudar educação física. A escola não pode ser um local para a dureza e tristeza. A escola deve ser um ponto de luz para a vida em sociedade. O professor se sentir querido pelos estudantes é resultado de uma postura que promova o querer bem. Essa atitude do professor Tabapua é bastante discutida por Freire.

A atividade docente de que a o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 2011, p. 139).

E o professor Icarai fez seu comentário sobre o tema da relação professor e estudante, assim:

A educação física é uma disciplina diferente das outras, essa proximidade do professor com os estudantes, em virtude da compreensão da disciplina como algo holístico. Onde se valoriza aspectos que não são valorizados em outras disciplinas, a questão do rompimento dos paradigmas impostos ao corpo. Contato professor com o aluno tem maior permissão com tudo que é trabalhado ao longo do ano, por aluno se sentir atraído pelas práticas oriundas da disciplina. (PROFESSOR ICARAI).

O professor Icarai fala de uma visão abrangente do ser. Analisando a argumentação, é apresentado o aspecto da permissão, diferente da permissividade leviana. Saber trabalhar com ética e seriedade não impede o querer bem e a relação afetiva com os estudantes. Como anuncia Freire (2011, p. 138):

O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele.

Nessa direção, querer bem, gostar do trabalho e dos estudantes, sem a ingênua visão da panaceia ou do gosto individual por afinidade ou simpatia, fortalece a existência de um querer bem freiriano, ético e coletivo, que se materializa na singularidade dialética de cada um como possibilidade, necessariamente não realizada, com um cuidado para não cair na tentação do não vale a pena ou do irrecuperável (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010).

A educação física como componente curricular permite inovações pedagógicas pela permissão entre professor e estudante. São esses códigos que expomos inicialmente para entender que os bloqueios para a dialogicidade é muito mais no campo das condições objetivas da escola, tais como, carga horária excessiva, planejamento fechado, busca de resultados em avaliações de larga escala, falta de diálogo entre professores, entre outros.

Então, apresentamos como foram observado e discutido os princípios do diálogo no estudo. O princípio do **amor** é difícil identificar pela própria estrutura burocrática e rígida que a escola obriga os professores e estudantes a conviverem; esse sentimento não se expressa facilmente numa exposição de conteúdo, até quando os professores faziam intervenção sobre valores humanos, não se pode concluir como ato amoroso.

A identificação desse amor ocorre pelo compromisso político com o outro, fazer com que o outro caminhe junto, um amor que aceita a inversão de papéis na dimensão de que o outro pode e deve colaborar com o ensino da educação física, um amor acolhedor, disposto a nutrir a relação pedagógica de conhecimentos e experiências. Um amor que desafia que conhece a importância de dar e sustentar os limites da relação pedagógica, por toda essa dinâmica é um amor transcendental.

Para Streck, Redim e Zitkoski (2010, p. 36-37) explica a amorosidade freiriana da seguinte forma:

A amorosidade percorre toda a obra e e sua vida, materializa-se no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das diferenças, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético.

Analisando as respostas dos professores na entrevista, quando questionados se consideravam-se um professores amorosos: O professor Potira se sente um docente amoroso por interagir realmente com os estudantes, “por que, tenho essa relação com o aluno não sendo um professor ditador. E conversar realmente e ter essa interação, saber o que está indo

bem, o que está indo ruim”. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa dos sujeitos e que não possa verificar-se na relação dominação (FREIRE, 2013, p. 110).

O professor Cumbuco, também, sente-se um docente amoroso, por ser uma pessoa solícita aos alunos em todos os sentidos, “sempre digo aos meus alunos, de qualquer coisa que precisar pode perguntar. Pode perturbar de qualquer jeito, estou aqui para ajudar”. O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa (FREIRE, 2013, p. 111).

O professor Tabapua afirma ser um docente amoroso, por gostar de estar na escola, por se sentir muito bem com a convivência com os estudantes, “gosto de estar na escola, gosto dessa convivência com os alunos, não imaginava que gostaria dessa área e acabei gostando. Se essa forma amorosa é o contato amigável com todos os alunos, no caso seria um professor amoroso”.

Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho por onde homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e coma a vida pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p. 38).

O professor Icaraí, considera-se amoroso na sua prática pedagógica, por se sentir bem no que faz, vai para a escola com o sorriso aberto, observa o retorno dos alunos, é feliz por contribuir efetivamente na formação dos estudantes:

Considero, por que me sinto super bem no que faço, identifico-me com a disciplina, não me sinto frustrado, venho trabalhar todos os dias com o sorriso aberto, é um trabalho que não considero árduo, em virtude disso me sinto feliz em dar minhas aulas, em ter o retorno dos alunos, em estar conversando com os estudantes, me sinto feliz em estar contribuindo não só em questão do conhecimento propriamente dito. Me considero um profissional amoroso, pois reflete na minha relação com meus estudantes e acredito que não seja de mão única, recebo um retorno bastante claro e evidente durante os dias e isso faz com que me identifique mais com essa atividade profissional e me dar alegria em estar na escola todos os dias. (PROFESSOR ICARAI).

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2013). Todos os professores entrevistados se consideram amorosos. Pontos que fortalecem sua amorosidade, interação efetiva com os estudantes, estar sempre disponível para os estudantes, essa abertura é fundamental para que o afeto coexista

entre professor e estudante. Gostar de estar na escola, trabalhar com o sorriso aberto e se sentir bem com a presença dos estudantes. Se o ambiente de trabalho é um local que os docente se sentem acolhidos e satisfeitos, esse humor positivo transparece nas aulas. A felicidade por poder contribuir efetivamente na formação dos estudantes, o sentimento de pertencimento e de contribuição na trajetória de outros é algo que podemos considerar predominantemente amoroso por parte dos professores observados. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há o amor que a infunda (FREIRE, 2013).

Já sobre a **humildade**, é mais latente de se observar nas aulas, tanto por parte dos professores que assumem perante as turmas certas limitações, tais como, dificuldade de discutir alguns conhecimentos e responder questionamentos anunciados pelos estudantes. Os estudantes não se sentem menores por reconhecer seus limites em algumas atividades, como exemplo, na apresentação de seminários. Nas ocasiões possíveis, os professores valorizaram os potenciais dos estudantes com elogios verbalizados e semblante de satisfação. Segundo Freire (2013) o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de agir, rompe-se, seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

De acordo com Streck, Redim e Zitkoski (2010) a humildade em Paulo Freire se expressa como exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética.

As respostas dos professores quando questionados na entrevista, se consideravam-se professores humildes: O professor Potira se considera humilde por se colocar em igualdade com os estudantes, sua postura é de facilitador da aprendizagem, “por que me vejo no mesmo grau de igualdade com o aluno. Sou praticamente um facilitador da aprendizagem. Não estou lá como um ditador, estou como um facilitador”. O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e tolerância (FREIRE, 2011, p. 65).

O professor Cumbuco também se considera humilde, pela realidade da escola indígena ser a simplicidade, “principalmente quando se está na escola indígena. Se estou na escola indígena venho na simplicidade. Na escola indígena a realidade é simplicidade”. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo (FREIRE, 2013, p. 112).

O professor Tabapua, afirma sua humildade na sua postura tranquila e sem imposições na sala de aula, “na sala de aula sou bastante humilde, procuro trabalhar com os estudantes de forma tranquila, quando ocorre barulho, tento contornar da forma mais tranquila possível, não tento impor a minha posição de professor, como forma de humilhar ninguém”. Essa postura de sensatez é uma exigência dialógica. São desafios impostos ao professor que só a atitude da humildade pode resolver. Freire (2011, p. 66) nos coloca para pensar nas seguintes questões:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Na primeira observação que fizemos na escola do Professor Tabapua, a interpretação inicial foi de um professor descompromissado com a escola. Esperou em torno de trinta minutos para iniciar suas atividades. Conversava com os estudantes sobre assuntos longes da área da educação física. Com o passar das observações, foi notado que aquela turma era prejudicada pelo transporte escolar que chegava atrasado. O professor Tabapua esperava a maioria estar presente em sala para iniciar as atividades. Aquele grupo já estava com o professor Tabapua há três anos, já existia uma identidade pedagógica consolidada. O ritmo de aprendizagem era respeitado e quando começou a discussão sobre a educação física o grupo assumiu sua parte no processo. Percebemos momentos de descontração entre professor e estudante e momentos de reflexão séria.

O professor Icarai se diz bastante humilde por estar sempre disposto a ouvir os outros com a capacidade de realmente entender o que o outro tem para falar, não se coloca como o detentor do saber na sala de aula:

Estou sempre disposto a ouvir meus colegas. Mas, na relação com os próprios alunos, o professor não pode entrar em sala pensando que é o detentor do saber e o saber que possui é único e válido. Pois, quando se estar disposto a ouvir o que o aluno tem para dizer e isso só nos engrandece. Quando o professor estar disposto a ouvir o que os outros têm para falar, tentar entender, isso é um exemplo de humildade. (PROFESSOR ICARAI).

O professor Icarai carrega em sua fala um exercício difícil na docência, a abertura para ouvir com afetividade, uma escuta dialógica, que respeita o que outro tem para falar, mesmo que seja algo que toque e marque o professor. Essa docilidade no ato de ouvir é louvável para um professor que assume várias turmas e poderia facilmente bloquear os estudantes, dando uma aula para si e ao mesmo tempo para ninguém. A autossuficiência é

incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo (FREIRE, 2013).

Igual com o aspecto da amorosidade, todos os professores assumiram ter postura humilde em aula. Nas observações, é possível confirmar esse fato. A entrevista alargou o entendimento de humildade pedagógica como um precursor da dialogicidade. Para os professores colaboradores desse estudo, a humildade se manifesta pela postura de igualdade perante os estudantes. Assumir a simplicidade mediante as condições estruturais da escola pública. Apresentar atitude tranquila nas aulas evitando imposições e arrogâncias. Estar sempre disposto a ouvir com a abertura para realmente entender o que o outro tem para falar. Não se projetar como o detentor do saber nas aulas de Educação Física.

Por tudo que foi exposto sobre humildade, concordamos com Freire (2013, p. 112):

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

A **fé e a esperança** são dimensões interessantes de serem observadas, houve professor que demonstrava esses valores perante a turma em partes específicas da aula, projetando nos estudantes a confiança que em alguns momentos faltam. E outro professor viveu os extremos, um dia estava esperançoso e outro desacreditado. Um caso especial foi em uma das observações: o professor percebeu que a aula não estava interessante e externou sua baixa perspectiva em relação a turma e os riscos se as posturas de desinteresse continuassem, é destacado que esses comentários foram estabelecidos com tamanha tranquilidade e até honestidade para com o grupo.

Não fizemos perguntas sobre essas dimensões da dialogicidade pelos próprios limites de tempo e estrutura para aplicar uma entrevista com os professores que tem em sua maioria pouco tempo de sobra. No entanto, buscamos em Freire (2013, p. 112) explicações sobre a dimensão da fé no diálogo:

O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado.

Quando Freire fala em criticidade e que o poder da fé é um ato de criar e recriar dos homens, penso no professor que em determinado momento se preocupou com a postura de desinteresse da turma no sentido de que mesmo com fé é necessário uma postura mais dedicada do grupo para transformar sua realidade.

Sobre essa mudança de estado do humor dos professores observados, um dia estava esperançoso e até elogiando as experiências particulares com aquele grupo, promovendo um clima descontraído na aula e no outro estava literalmente cansado. O ser humano e o cotidiano nos colocam em ondas que há dias maravilhosos e ocorrem dias que estamos mais cansados. Respeitar o tempo dos professores é fundamental para pensar em uma proposta dialógica. Isso serve para o olhar em relação aos estudantes. Podem ocorrer dias em que os estudantes estão ávidos para participar e contribuir, nesse encontro deve aproveitar ao máximo essa disposição. Em outros encontros pode ocorrer a negação e na medida do possível respeitar o silêncio é um ato mais dialógico do que falar sem vontade. O que não pode perder de vista é a esperança no outro, no seu trabalho e na humanidade.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (FREIRE, 2013, p. 114).

Sobre a **confiança**, a mesma percepção em relação a fé, a esperança retornou nesse princípio do diálogo, alguns professores em momentos determinados apresentavam postura que indicavam a confiança para com os estudantes, como também, a possibilidade de confiança entre os próprios estudantes. Nessa dimensão as observações não detectaram um momento de desconfiança em relação ao grupo. Algumas experiências podem ser demonstrada como postura dialógica de confiança.

O professor Cumbuco em uma de suas aulas levou os estudantes para o local onde ocorrem os jogos indígenas. Todos foram caminhando e podemos afirmar que foi uma distância considerável. Nesse local ficou ideal para a explicação das regras que envolvem as modalidades dos jogos indígenas, lembrar fatos curiosos e comentar como seriam os jogos deste ano. Aparentemente o professor Cumbuco não estava preocupado em estar fora da escola com os estudantes. Fez sua aula e retornou para a escola normalmente, como alguém que conhece a comunidade e confia no seu grupo.

O professor Icaraí sempre que pode promove aulas de campo, as aulas de campo seguem um ritual nas escolas, envio de documentação para liberar o estudantes, no dia do evento alguém da gestão é convidado para acompanhar o grupo. Como as observações foram

aplicadas em uma turma de 3ª série do Ensino Médio o professor Icarai estava organizando com a turma ao final do ano letivo um acampamento. Comentou com o grupo que nunca tinha desenvolvido tal projeto. Mas a efetivação e a continuidade de atividade desse nível só seriam possíveis se a turma cooperasse. Práticas como a citada, só são realizadas por professores que confiam profundamente nos seus grupos. A confiança no grupo é uma resposta a confiança de seu próprio trabalho.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concreta intenções. (FREIRE, 2013, p. 113).

Pensar crítico: foi um aspecto que deixou a desejar nas observações, pensávamos a priori, que seria um dos mais fáceis de identificar. Os professores não desenvolvem objetivos provocativos, impedindo os estudantes de refletir, de ir além e rompendo a condição atual para uma nova estrutura do ponto de vista do conhecimento. Houve professor que apesar de ser dedicado, promoveu aulas conservadoras, voltada para o acesso aos conhecimentos sem a devida reflexão ao que estava sendo tratado. Outro professor promovia a reflexão em pontos específicos da aula, essa postura limita a visão de totalidade, se a reflexão é regrada, a criticidade é achatada. Teve professor que em determinadas aulas fez uma discussão articulada, já em outras ficou distante da discussão coletiva.

Por essas ocorrências, antes de discutir como os professores responderam nas entrevistas sobre o pensar crítico, articulamos o incentivo à criticidade como um objetivo pedagógico, propiciar a criticidade não pode ser algo que seja suscitado ou fique “entre linhas” deve ser uma atitude explícita do professor. Nas observações e na ficha de observação o objetivo da aula investigada sempre ganhava lugar de destaque. Na entrevista, questionamos os professores se existe algum objetivo que ocorre transversalmente a todas as aulas e atua como um fio condutor das aulas de Educação Física. Para buscar maiores informações se o diálogo e a criticidade eram mobilizados como objetivos para a educação física.

Sobre os objetivos nas aulas de Educação Física, alguns comportamentos foram comuns aos quatro professores (professor Potira; professor Tabapua; professor Icarai; e professor Cumbuco) nas observações. Na organização dos objetivos, existe uma diretividade do objetivo com a aula específica desenvolvida, não foi possível identificar aparentemente um objetivo de longa ou média duração que atravessa transversalmente todas as aulas, seja na dimensão da saúde, do esporte, do desenvolvimento motor, da cultura, da perspectiva crítica,

dos valores humanos, do diálogo, da contextualização, entre outros. Porém, sempre que questionado sobre o plano de aula, os professores informavam da nova recomendação da SEDUC – CE, de descrever o plano de aula em um documento único para todos os professores, denominado de diário de sala. Mesmo assim, como aspecto relevante para o estudo, solicitava aos professores definirem os objetivos desenvolvidos em aula.

Quando levamos esse dado para a entrevista de saber dos professores se existe algum objetivo que ocorre transversalmente a todas as aulas e atua como um fio condutor das aulas de Educação Física? As explicações foram as seguintes: Para o professor Potira, “seria basicamente ver a visão da Educação Física dentro de determinado tema. Por exemplo, nos vimos às olimpíadas antigas, nos vimos à visão da Educação Física na olimpíada antiga”. Nessa resposta não é possível identificar uma vontade para a reflexão e criticidade dos estudantes enquanto objetivo pedagógico.

Para o professor Cumbuco, “existem vários objetivos, como valores, respeitar o próximo, participação, resgatar a cultura indígena”. Em relação aos objetivos do professor Tabapua, as intenções do professor Cumbuco já avançam, porém seus objetivos valorizam dimensões atitudinais. Não fica devidamente claro um cuidado com a formação crítica ou trabalho reflexivo.

Já o professor Tabapua, cita que, “procurou fazer com que o aluno tenha um senso crítico, que seja o protagonista de sua vida. Quero que tenha essa disposição, que seja proativo e não fique esperando as coisas serem passadas para ele”. Essa postura se confirmou nas aulas observadas. Já discutimos na primeira parte do estudo, sobre a necessidade de também vincular a educação física posturas críticas e reflexivas.

A discussão sobre os objetivos da Educação Física já vem de longa data, Castellani Filho (1998b) já fazia críticas aos objetivos da Educação Física pelo sistema escolar oficial, analisando que o caráter meramente prático sem a necessidade de uma reflexão teórica. Já para Bracht (1989) cita que os objetivos da Educação Física são determinados por diferentes instituições: médica, militar e esportiva. Mas nos últimos anos já vêm ocorrendo mudanças sobre os objetivos para a Educação Física. Para Darido (2005), os objetivos são: democratizar o acesso à Educação Física, todos os estudantes têm direito; a busca pela autonomia; reflexão crítica como uma das possibilidades da Educação Física Escolar; a saúde como possibilidade importante; e o lazer enquanto uma das possibilidades da Educação Física Escolar. Segundo Betti e Zullani (2002, p. 76), “no Ensino Médio, deve-se

dar ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta os interesses dos alunos.”

Para o professor Icarai, seus objetivos gerais ou de longo prazo são, “explicar as definições de bem-estar; Trabalhar temas transversais, tais como, alimentação e as práticas alimentares tradicionais, sexualidade, a própria prática do exercício físico e violência”. O professor Icarai agrega a seus objetivos alguns temas transversais, mas não define a postura da mediação desses assuntos.

Utiliza-se da classificação de Veiga (2004), para objetivos abertos, comportamentais e provocativos. Um objetivo aberto descreve um encontro educacional. Um encontro que pode ser uma situação criada para permitir que afluam as características individuais dos alunos, um problema que os alunos devem enfrentar ou ainda uma tarefa a executar. Os objetivos comportamentais são fechados e definem desempenho, condição e critério. Os objetivos provocativos consistem em oferecer ao aluno um problema bem determinado, mas com múltiplas possibilidades de solução.

Nas observações, um ponto analisado foi a relação do objetivo da aula com as estratégias adotadas para alcançá-los. Todos os professores apresentaram propostas satisfatórias tanto para alcançar o objetivo, como também, são objetivos compatíveis para o Ensino Médio e a juventude que dessa faz parte. Porém, houve uma valorização dos objetivos comportamentais. Os professores Potira, Tabapua e Cumbuco em uma das aulas aplicaram questionários para os estudantes responderem com o intuito de revisar os conteúdos trabalhados. Não estamos desqualificando o instrumento e pode ser utilizado como forma de avaliar o conhecimento, só estamos evidenciando a forma utilizada para avaliar e revisar os conteúdos. Os objetivos comportamentais representam pouco e são pobres em relação a todo o processo de descoberta pessoal que a educação de proporcionar (VEIGA, 2004).

Sobre os objetivos amplos, em nenhuma aula foi identificada tal intenção por parte dos professores. Segundo Veiga (2004) os objetivos abertos levam o estudante a definir seu próprio problema e propor sua própria solução. Já os objetivos provocativos ocorreram na aula do professor Tabapua, quando solicitou ao grupo de estudantes para elaborar seminários sobre as doenças degenerativas, com alguns critérios definidos, como exemplo, relacionar a patologia a comunidade onde estão inseridos, fazendo visitas ao Posto de Saúde local. Porém, a forma de apresentar o seminário ficou a critério de cada grupo. O professor Icarai, em determinada aula, promoveu um jogo de futebol de duplas para discutir comportamentos de solidariedade. E em vários momentos da atividade os estudantes deveriam se posicionar sobre

os fenômenos ocorridos na atividade. Os objetivos provocativos especificam o problema e a função deve ter solução, mas deixam margem a muitas soluções (VEIGA, 2004).

Enfatiza-se que os três tipos de objetivos devem fazer parte do programa de todo professor. O importante é ter clareza do que se pretende e saber o que está trabalhando em cada situação. Quando o professor se posiciona perante os objetivos, ele apresenta os seus limites, determina até onde vão seus conhecimentos sobre o assunto que pretende ensinar, sabedor do que se está trabalhando em cada situação (VEIGA, 2004).

Voltando para as entrevistas, questionamos os professores se consideravam professores com pensamento crítico. As respostas foram as seguintes. O professor Cumbuco citou:

Sempre que vou dar minha aula nunca estou satisfeito, sempre quero melhorar, tem aula que estou pronto, mas sempre quero melhorar mais ainda. Aqui na escola crítico também, outras coisas que estão acontecendo. Em relação ao material. Mas, não é o caso de pegar e ficar com os braços cruzados, não tenho a bola, não vou fazer nada. Sempre a gente vai arranjando um jeito de fazer uma outra coisa. Sempre critiquei isso, professor que só depende de uma bola, esse não é professor. (PROFESSOR CUMBUCO).

O professor Cumbuco alerta na sua fala um primeiro aspecto da criticidade, uma reflexão de sua própria prática. Esse cuidado epistemológico da sua própria ação é um pensar crítico na dimensão dialógica. Criticar as condições materiais e denunciar esse descaso com a educação pública é um exercício dialógico de pensar verdadeiro. Não se acomodar com a estrutura precária e tentar fazer seu melhor é mais que crítico é um ato revolucionário. O pensar crítico para Freire (2013, p. 114), opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, de que resulta dever ser o presente como algo normalizado e bem comportado.

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento, a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o saber da pura experiência com o conhecimento organizado, mais sistematizado. (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010, p. 97).

O professor Tabapua falou sobre sua postura em relação ao pensar crítico:

Tenho um pensamento crítico pelo fato de ser bem cético. Não costumo acreditar em algo só por ver uma notícia, procuro estar sempre investigando, procuro me informar, procuro saber sobre o que estão falando para ter um posicionamento, estou sempre me atualizando para ter um posicionamento crítico e me considero crítico. (PROFESSOR TABAPUA).

Essa conduta de ceticismo do professor Tabapua é discutida por Freire como curiosidade epistemológica que está contida no pensar crítico:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2011, p. 33).

Já o professor Icarai respondeu, defendendo sua postura crítica:

Me considero um professor crítico, por levantar questões relacionados aos vários campos do saber. Passo questionar o que está posto e passo a refletir sobre aquilo que está evidente e considerado como adequado, como correto, como válido e muitas vezes não é questionado. Tento não apenas questionar, não apenas refletir sobre as mais variadas questões, mas tento ouvir o que os alunos têm a dizer e juntos vamos construindo uma compreensão mais ampla sobre as mais variadas temáticas. (PROFESSOR ICARAI).

As observações confirmam essa postura crítica em aula, levantando questões, colocando os estudantes a se perceberem quando estão expressando uma ideia. Promovendo debates entre os próprios estudantes. A intenção é dissolver as questões colocadas como indiscutíveis. O professor Icarai indica a possibilidade de uma construção coletiva do pensar crítico, com o olhar do outro posso avançar e superar minha compreensão sobre determinado assunto.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2013, p. 115).

Respeitar e aceitar o outro, os professores respeitam e aceitam a diversidade de seres humanos que contemplam uma turma de Educação Física. Não houve privilégios ou tendências a determinados grupos ou estudantes que apresentavam algum tipo de postura e comportamento. Por esse aspecto, supostamente não foi observado em nenhuma observação algum tipo de tensão agressiva entre professor e estudante. Pelo contrário, em alguns encontros os estudantes estavam sempre sorrindo e felizes com as aulas de Educação Física.

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal. (MATURANA, 2005, p. 32).

Porém, poderia ter uma interação maior com essa diversidade de comportamentos, em todas as turmas existiam estudantes quietos, agitados, falantes, dispersos, entre outros. Essa multiplicidade de comportamentos não era colocada em contradição. A contradição aqui mencionada seria no sentido de metodologias diversificadas façam com que o estudante mais retraído em algum momento fale, mesmo que seja em pequenos grupos. Utilizar outras estratégias para atrair os estudantes dispersos. Mesmo assim, foram notórios o respeito a diferença de postura perante às aulas de Educação Física.

É difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade no fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora por fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro. (MATURANA, 2005, p. 32).

Uma última questão abordada tanto nas entrevistas, como também, nas observações foi sobre oportunizar o diálogo nas aulas de educação física. Mesmo o diálogo sendo aprofundado pela dimensão da dialogicidade. Sentíamos a necessidade de insistir nessa pergunta e identificar em quais momentos da aula o diálogo era incentivado. Justamente para poder fazer uma diferenciação do diálogo utilizado como estratégia pedagógica, para um diálogo que além de pedagógico é fortalecido pelos princípios da dialogicidade.

Nas observações, aparentemente dos quatro professores observados, somente um professor utiliza o diálogo como estratégia metodológica em partes específicas da aula. No caso estamos se referindo ao Professor Icaraí. Nas aulas, uma postura recorrente desse docente era conversar inicialmente com a turma sobre aspectos do cotidiano da escola, como exemplo, os jogos interclasses e as avaliações bimestrais. Nesse ritual, a conversa indicava um contorno alegre e divertido, as brincadeiras ocorriam nessa etapa inicial da aula.

Um outro cuidado a ser destacado nas aulas do professor Icaraí, era verificar com os estudantes como estavam se sentindo. Perguntava se todos estavam se sentindo bem e depois desses minutos iniciais, fazia o convite para apresentar o conteúdo a ser abordado na aula. Nas observações essa chamada para fazer os comentários sobre os conteúdos não formalizava o início da aula, ou, um marco zero do que deve ser importante na aula. A aula já tinha começado anteriormente, dessa forma, consideramos pertinente um diálogo introdutório e necessário para acolher o grupo e também ser acolhido. Na estrutura de aulas da escola de Ensino Médio do Estado do Ceará em sua maioria. Os professores vão entrando e saindo das salas e as turmas ficam esperando os professores. Com base nesse entrar e sair das salas, é

relevante iniciar os encontros dialogando com o grupo sobre aspectos do cotidiano como fez o Professor Icarai, romper como essa estrutura mecânica das aulas.

Os outros professores (Potira; Tabapua e Cumbuco) têm posturas totalmente distintas em cada aula do ponto de vista do diálogo, teve aulas que o diálogo foi constante, já em outras, os estudantes passaram quase a aula inteira em silêncio. O diálogo não deve ser encarado como a centralidade da aula. Ampliamos o olhar para o diálogo como fruto de análise para esse estudo. O professor prepara uma aula com predominância na exposição de conteúdos não o coloca como um opositor ao diálogo. As várias possibilidades de elaborar uma aula potencializando diferentes formas para os estudantes acessarem o conhecimento, que é algo que se defende nesse estudo.

Um ponto indicado na ficha de observação e elemento para ser percebido nas aulas foi a promoção do diálogo entre os estudantes sobre os conteúdos compartilhados. Colocar o grupo em uma situação de diálogo, seja em grupos menores, ou mesmo, uma plenária envolvendo toda a turma é uma necessidade para propor o diálogo. No sentido de estimular a discussão sobre os conteúdos entre os próprios estudantes. Perceber como o professor conduz esse movimento dialógico entre os estudantes. Ao sair do professor, a centralidade do diálogo na aula, vários pontos podem ser observados. Desde aspectos que limitam o diálogo, tais como, o professor preparar uma aula para os estudantes discutirem o tema e passar o tempo da aula distante dos estudantes. Não acompanhando a dinâmica do debate e sua conjuntura. Quando o professor promove o diálogo entre o grupo está valorizando a aprendizagem coletiva. Abre um espaço para que estudantes que não se sentem à vontade em intervir com o professor possam fazer suas considerações.

Através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontraram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 169).

Dois professores não promovem espaços de diálogo entre os estudantes sobre a temática estudada, a discussão quando ocorre deve estar centrada com o professor. Um professor foi beneficiado pela estratégia dos seminários, mas não diminui o potencial do diálogo e discussão entre os estudantes. Já outro professor sempre quando pode promove debates e coloca os estudantes para discutirem sobre o assunto.

Para compreender melhor a função do diálogo e sua funcionalidade nas aulas, questionamos os professores a falar mais sobre como oportunizam o diálogo em suas aulas, como fazem isso? Por adentrar em aspectos metodológicos de uma aula é no mínimo sensato solicitar aos próprios professores que expliquem sobre suas aulas. Como discutido anteriormente, em determinados conteúdos optar por uma exposição teórica não pode ser considerado anti-dialógico.

O professor Potira falou sobre quando e como oportuniza o diálogo em suas aulas:

Vamos supor, duas equipes estão dividindo o mesmo espaço, existe algum atrito entre si, é parado aquele tempo, e sentamos para discutir, onde poderíamos melhorar nesse caso, quando tem uma discussão entre alunos, permite para que haja o diálogo, entre eles para chegar a um objetivo comum. (PROFESSOR POTIRA).

O professor Potira indicou uma situação oportuna para o diálogo. Momentos de tensão devem ser levados para o patamar da aprendizagem seja sobre regras de convivência, seja para ler a sociedade. Aproveitar experiências como a citada pelo professor Potira e resolver pelo diálogo pode gerar um hábito que vem se perdendo nas escolas. O hábito de conversar em sala sobre os valores humanos e seus desdobramentos no cotidiano. A postura geralmente adotada em caso de atrito é levar para a coordenação. Não é o ponto de análise perceber os limites dessa ação. Estamos aplaudindo o exemplo do professor Potira em oportunizar o diálogo em momentos críticos nas aulas de educação física.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2013, p. 120).

O professor Cumbuco apresentou a seguinte consideração sobre os momentos que oportuniza o diálogo:

Se vou falar sobre determinado conteúdo, pergunto: “você já vivenciaram isso?”. “Vocês têm alguma experiência nesse assunto?”. Muitos dialogam com a gente: “nunca joguei isso”, “não já joguei esse esporte”, “esse esporte é muito legal”, muitos sabem mais que a gente professor, a gente não é o dono da verdade, o aluno fala que viu na televisão de outro jeito, ou fala, eu vivenciei desse jeito. (PROFESSOR CUMBUCO).

Esse posicionamento do professor Cumbuco é uma ilustração clara da relação do diálogo e da contextualização em uma situação real da educação física. Apresentar o patrimônio da práxis corporal aos estudantes não pode ser feito ignorando suas experiências e vivências anteriores. É nesse momento que o conteúdo pode ser ampliado coletivamente.

Tomando como exemplo o esporte, partilhar o handebol de praia, o voleibol de praia e o futebol de praia pode ser algo novo para boa parte dos estudantes. Porém, uma parcela menor do grupo pode conhecer. O conteúdo não pode ser desinteressante para os que conhecem e atrativo para os que não conhecem. O oposto pode ocorrer também. Agindo com o diálogo contextualizado é possível trilhar caminhos com o outro e manter o conteúdo que foi programado.

Penso que, para que nosso contexto enriqueça ainda mais, em nossa mente, em nosso corpo, em nossas emoções, necessita de um contexto outro. No fundo, para nos descobrir precisamos mirar no outro, compreender o outro para nos compreender. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Para o professor Tabapua, o diálogo é ofertado nas seguintes situações, “procuro trabalhar seminários para que possam apresentar suas ideias. Toda aula de conteúdo, procuro fazer perguntas estimulando a participação”.

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 173).

Como sugere Freire o diálogo deve ser elaborado com um sentido e significado pelo professor como formador do processo pedagógico. Os seminários é uma estratégia efetiva, desde que, seja pensada para promover um diálogo sobre o estudo abordado. Não seria totalmente dialógico os estudantes apresentarem seu tema no seminário, tanto os estudantes quanto o professor ficar de platéia só ouvindo. Nessa ótica só mudou o personagem na centralidade do poder do conhecimento. Nas observações os seminários proposto pelo professor Tabapua apresentavam fins contextuais e dialógicos. Os grupos se esforçavam na apresentação e os estudantes faziam intervenções constantes. Algumas perguntas levantadas pelos estudantes foram de uma capacidade incrível que só otimizaram a discussão. O professor Tabapua valorizava e elogiava os estudantes que faziam intervenções produtivas.

O último professor a responder o questionário foi o professor Icaraí e seu comentário sobre as possibilidades do diálogo em suas aulas foram:

Acredito que oportunizo, estimulando os alunos a conversar. Mas, quando você consegue aproximar esse conteúdo da realidade dos alunos, acaba estimulando a participar das aulas e a refletir sobre os conteúdos trabalhados na aula e refletir sobre

sua realidade. É dessa maneira que vamos estimulando o diálogo, aproximando os conteúdos para a própria realidade do aluno. (PROFESSOR ICARÁÍ).

Outra resposta oportuna no sentido de relacionar o diálogo ao contexto dos estudantes. Ir para as escolas e ver como resultado a união do diálogo contextualizado é reconhecer que o embrião de nossos interesses de pensar em uma formação na componente curricular encharcada pelo diálogo e o contexto já ocorre é revigorante. Os professores já fazem uso do diálogo em suas aulas, como também, já ampliam o debate para além do conteúdo fechado para o conteúdo aplicado a realidade. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2013, p. 121).

Os encaminhamentos finais desse ponto configuram-se na valorização das evidências de uma prática dialógica nas aulas de educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia. Essas evidências não estavam explícitas inicialmente. Porém, sem muitos esforços esse mosaico da dialogicidade foi sendo preenchido com seu colorido particular. Observamos situações onde evidenciamos os princípios dialogais, em destaque para a amorosidade. Percebemos professores que fazem do diálogo elementos fundantes de sua aula. Pelo que foi visto, respondido via questionário e entrevistas, a postura dialógica só promove aspectos significativos para a educação física.

9.3 Conhecer os limites e possibilidades de uma prática pedagógica contextualizada e dialógica para a Educação Física no ensino médio

Analisar os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica contextualizada e dialógica para a educação física no Ensino Médio sem ter como referência um professor que já materializa essa visão de educar, coloca esse objetivo como complexo e árdua. No entanto, esse objetivo tem a intenção de localizar em que parte epistemológica do contexto escolar atual da educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia podemos encontrar a dialogicidade e a contextualização do ensino.

Nos objetivos anteriores foram expostos aspectos que demonstram limites na prática dos professores observados tomando como referência a dialogicidade e a contextualização do ensino. Mas, foi possível conhecer ações que avançam no sentido de fundamentar a prática pedagógica no ensino da educação física de forma contextualizada e dialógica. Sem contar, que alguns professores observados não tinham conhecimento da teoria

desse estudo e as referências contidas. Mesmo assim, foram detectadas práticas que convergem na dimensão da dialogicidade e da contextualização. Reafirmando que acessar uma teoria pode ser pelo processo acadêmico, ou, nas experiências formativas do contexto profissional.

Contudo, utiliza-se como referência para definir os obstáculos e impedimentos da prática pedagógica contextualizada e dialógica a concepção de situações-limites e para os caminhos que apontam prática exitosas utilizarmos os atos-limites e ao final vamos considerar quais são os sonhos possíveis a serem alcançados após essa jornada investigativa.

Para Freire (2013, p. 126), não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperanças, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. Ancorados no conceito de situações-limites, elegemos os principais aspectos analisados que impedem os professores observados a experimentarem integralmente uma prática pedagógica dialógica e contextualizada.

Para a contextualização foram esses os aspectos identificados: **1) os professores não conseguem contemplar todos os princípios contextuais em uma mesma unidade temática; 2) a formação inicial não contribuiu para o ensino contextualizado da educação física escolar; 3) os professores não sentem segurança em contextualizar todos os elementos da práxis corporal; 4) a contextualização ocupa espaços determinados da aula; 5) o isolamento dos professores limita a contextualização.**

Sobre o primeiro ponto que limita a contextualização, já reconhecemos a ampla dificuldade de contemplar todos os princípios contextuais de forma simultânea. Mas, defendemos que todos os conteúdos sejam tratados com base em todos pressupostos da contextualização. Só assim, os estudantes podem elaborar a produção coletiva do novo conhecimento.

O segundo ponto já foi discutido, tanto a formação inicial como a permanente não vem dando suporte para os professores no sentido de discutir a contextualização. Esse dado deve ser encarado pela formação de professores como relevante. Não adianta só mencionar o conceito e citar que aparece nos PCN's e DCN's, os estudantes e futuros professores devem ter sugestões de como materializar a contextualização.

O terceiro ponto é uma característica comum na educação física, o estudo só reforçou esse processo de privilégio nos conteúdos. Professores que tiveram um amplo contato com os esportes, em sua prática pedagógica desenvolvem com maior atenção os

conteúdos esportivos. Temas como as danças, capoeira, lutas e práticas corporais alternativas em alguns casos são inviabilizados. Quando se trata de vincular a contextualização a um tema que não é tão próximo ao professor, o ensino contextualizado fica a desejar. No nosso entendimento, deveria ser o oposto, contextualizar temas não recorrentes como as lutas, deveria ser baseado na contextualização, tanto o professor como os estudantes caminhariam juntos em busca do aprofundamento. A contextualização poderia apontar quais indícios levam o menor tratamento desses conteúdos naquela escola. Apresentar saídas para tematização das lutas contextualizada para o grupo.

Nesse caso a “situação-limite” foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entendem querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade que vivem. (FREIRE, 1992, p. 205).

O quarto ponto também foi discutido no levantamento das referências: a contextualização assumir um papel estratégico na mediação das aulas de educação física. Se for tomado como referência o aspecto histórico da educação física escolar, só em mencionar a contextualização já se considera um salto qualitativo. Porém, ainda é preciso afirmar a necessidade de dar continuidade a contextualização durante o restante da tematização do conteúdo. Os estudantes conseguem atribuir um sentido quando observam que ocorre uma discussão alinhada entre o acesso ao conteúdo e sua realidade.

O quinto ponto é de todas as situações-limites o mais difícil de transpor. A falta de diálogo nas escolas entre os membros da comunidade escolar (gestão, professores, estudantes, funcionários, estudantes e comunidade) é um fato comum para vários professores. As escolas buscam o diálogo para assuntos distantes da contextualização, tais como, aplicação de provas externas, reprovação de estudantes, projetos impostos pela Secretaria de Educação, evasão dos estudantes, entre outros. Sendo otimista, os temas que se aproximam da contextualização e que são debatidos nas escolas é a organização das Semanas Culturais.

Mudar a condição de turmas lotadas de estudantes, carga horária excessiva, precário material didático, baixo salário, pouco planejamento, falta de incentivo para a formação permanente é complicado. Porém, gerar uma unidade entre os professores para contextualizar seus conteúdos é possível, desde que, os professores se sintam encorajados para tal prática pedagógica.

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limites”, ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não

querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação. (FREIRE, 1992, p. 205).

Para a dialogicidade foram destacado três aspectos que limitam a prática pedagógica: **1) os professores não consideram o diálogo como um objetivo a ser alcançado em suas aulas; 2) não é oportunizado o diálogo entre os estudantes sobre os temas abordados; 3) o diálogo geralmente não promove o pensar crítico.**

Essa situação-limite é muito particular de nosso estudo, já discutimos anteriormente que o diálogo não é um objetivo específico da educação física. Sendo assim, consideramos o diálogo como um objetivo provocativo (VEIGA, 2004). O diálogo deve ser partilhado dentro de uma rigorosidade metodológica, não pode ser conversa sem fundamento, ou para passar o tempo. Na educação física que historicamente promove suas aulas na expressão e no movimento do corpo. Parar para discutir é algo que pode ser muito caro. Valorizar esse momento de diálogo é fundamental para compreender o todo de uma aula.

No Ceará, a educação física no Ensino Médio, em sua maioria, é obrigada a ter um encontro semanal em sala de aula para tratar teoricamente seus conteúdos. Não concordamos com essa ideia do território influenciar na metodologia. Se a aula é na quadra deve ser prática, na sala teórica, de certa forma separar teoria e prática na materialidade de uma aula é quase impossível. Para ilustrar esse aspecto do tratamento da natureza dos conteúdos, nas observações também tivemos o cuidado de perceber se existiam predominâncias nas dimensões de conteúdos.

No tocante à natureza dos conteúdos e suas dimensões, um aspecto relevante para ser analisado nesse estudo é a predominância da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física. Os quatro professores apresentavam um cuidado com o momento da sala de aula, as observações permitiram aparentemente fazer tal consideração a partir da seguinte situação.

O professor Potira só dispõe de uma hora aula semanal, para desenvolver a Educação Física. Combinou com os estudantes que uma semana a aula seria em sala e na seguinte em quadra. O professor Tabapua tem duas horas aulas semanais, mas a quadra está em reforma, por esse motivo os encontros são em sala de aula, dessa forma ficou evidente uma aula conceitual predominante. Os poucos procedimentos solicitados era resolução de questionários. O professor Icaraí tem duas aulas semanais, as aulas são seguidas e iniciam em sala de aula e terminam na quadra. Nos momentos em sala de aula, foi possível identificar um procedimento pedagógico adequado (início, meio e fechamento do encontro). Já na quadra, as atividades eram decididas no momento, e segundo o professor “era uma forma de movimentar

os estudantes, para não passarem a aula parados”. O professor Cumbuco apresentava a mesma condição do professor anterior com duas aulas seguidas, mas alternava a estrutura, um dia começou no campo e terminou na sala, outro dia iniciou na sala e foi para o campo e houve dia em que os estudantes ficaram as duas aulas na sala.

Para Coll (2000), há uma reivindicação frequente de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que fatos e conceitos. Essas análises preliminares apontam um direcionamento para uma Educação Física cognitivista, no desejo de se transformar ciência, estar em sala de aula seria à solução. No Estado do Ceará em nível de Ensino Médio, está cada vez mais difícil encontrar aulas de Educação Física com duas horas aulas semanais em quadra, pátio, campos ou espaços voltados para o exercício físico. Os professores observados aparentam estar à vontade nessa estrutura de aula teórica e prática.

Analisando a dimensão procedimental nas aulas dos quatro professores, um aspecto gera considerável preocupação nas descobertas desse estudo. A aula vivenciada na quadra tinha uma relação ínfima ou, na maioria das observações, nenhuma relação com o que estava sendo tratado na sala de aula. É oportuno lembrar, que as aulas eram seguidas, mesmo assim, não ocorria uma unidade pedagógica ou continuidade temática na quadra, ou vice-versa.

Quais são os riscos de que nessa postura, encontrada nas observações, ocorra uma “Educação Física territorial”, tendo em vista que o local define como será a aula. Defende-se a proposta de alcançar objetivos, independente do local, a quadra, a sala de aula são ambientes pedagógicos para discutir o mundo e o ser humano pelo prisma da Educação Física. Não deve haver diferenças nas relações com conteúdo pela mudança de território.

A gravidade desse fato é observar um pequeno descompromisso com o momento de experimentar a Educação Física, nas observações sempre que oportunizadas, as aulas práticas tinham um grande interesse pelos estudantes, contrariando pesquisas atuais sobre desinteresse pelo exercício físico nas aulas de Educação Física. O resumo da problemática da Educação Física Escolar no nível de Ensino Médio segundo Darido (2009), é o número imenso de dispensa, as aulas fora do período escolar, a concorrência com o vestibular e as academias de ginástica apontam para um cenário nada animador, o que exige ações políticas e uma compreensão mais adequada dos aspectos vigentes desse nível de Ensino. Alerta que à medida que o estudante avança no ensino básico, aumenta o desestímulo pelas práticas

corporais na escola. Os estudantes do Ensino Médio questionam com frequência as estratégias empregadas pelos professores (DARIDO, 2004).

Mais interessante é saber a mudança de uma lógica que dominou as aulas de Educação Física historicamente, a atividade meramente prática. Segundo Darido (2011), os conteúdos procedimentais tratados quase que exclusivamente nas aulas de Educação Física, restringindo ao ensino de técnicas dos gestos esportivos e das táticas, geralmente com o objetivo de alcançar os mesmo padrões.

A dimensão atitudinal quando se utiliza da observação como instrumento de coleta fica com a percepção obscura. Por esse aspecto, só foi aceito como um desenvolvimento de posturas e atitudes quando os professores explicitavam a necessidade de adotar ou reconhecer determinada atitude para o grupo de estudantes. Por coincidência três professores estavam discutindo temáticas distintas da área da saúde. O professor Tabapua discutiu o tema das doenças degenerativas. O professor Icaraí, as fontes de energia contidas nos alimentos. Já o professor Cumbuco, discutiu a importância da atividade física. Nesses encontros os professores alertavam os riscos da inatividade física e aconselhavam os estudantes a adotarem um estilo de vida ativo e hábitos saudáveis.

Partindo da dificuldade de encontrar momentos para viver esse estilo de vida ativo nas escolas que as aulas práticas deveriam ser algo primordial na componente curricular Educação Física. Esse estudo não defende uma Educação Física voltada para a aptidão física relacionada à saúde. A análise emergiu da própria observação, pois se os professores alertam para um corpo ativo e saudável, a porta de entrada deveria ser as aulas de Educação Física. Até para os estudantes seria mais encantador fazer esse elo entre teoria e prática. Um caminho a ser pensado é como reencontrar esse elo perdido entre o pensar e agir na Educação Física. Por uma perspectiva de educação, seria fundamental considerar os procedimentos, os fatos, os conceitos, as atitudes e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância (DARIDO, 2007).

Quando questionamos os professores sobre as dimensões de conteúdos desenvolvidos em suas aulas e se por opção existia alguma dimensão de maior evidência? As respostas foram as seguintes: Para o professor Potira: “a parte conceitual, falar o porquê, a origem, falar o desenvolvimento. Atitudinal que eu chamo a aula prática. Como estava trabalhando prática e teórica. Então você vai ver a teoria de como se desenvolveu. Vai ver o procedimental que é na forma prática”. Nessa resposta não fica devidamente claro, a relação

das dimensões de conteúdos em suas aulas. Confirmando a dificuldade de trabalhar de forma integral a educação física detectada nas observações.

Para o professor Cumbuco respondeu sobre como trata as dimensões de conteúdos em suas aulas: “acho melhor a atitudinal que trabalha com valores. Você tem que respeitar a modalidade e respeitar os colegas e a sociedade. Isso vai estar dentro do ciclo da realidade”. Novamente não foi definido como socializa os conteúdos em todas as dimensões. No entanto, sua resposta afirma a observação de trabalhar com os valores atitudes e posturas.

O professor Tabapua quando fala sobre as dimensões de conteúdos, cita que, “além de esportes, conteúdos voltados para a saúde. Comecei a passar esses conteúdos, a parte histórica, seja regras de algum esporte e tentar debater sobre isso. Essa parte da teoria e os seminários são as partes que mais contemplo de trabalhar com eles”. O professor Tabapua, no que consideramos uma condição objetivo, não tem o suporte e privilégio de outros professores de trabalhar em uma escola com quadra, campo ou pátio. Restam poucas opções para dinamizar os conteúdos. Nas observações definimos como procedimento prático de suas aulas o trabalho com seminários.

Já o professor Icaraí teve maior clareza em sua consideração sobre as dimensões de conteúdos e como são desenvolvidas em suas aulas, “procuro trabalhar as três dimensões, considerando que cinquenta por cento da carga horária da disciplina é prática e cinquenta por cento é teórica. Busco valorizar as três dimensões sem enfatizar nenhuma delas, sem valorizar uma em relação à outra”.

O grande aspecto a ser colocado nesse ponto é dar finalidade e intenção aos momento de diálogo sobre o conteúdo. O diálogo seria o elo entre o que estão definindo de teoria e prática. O diálogo como objetivo das aulas pode ser o ponto de encontro para compreender as temáticas acessadas na sala e as experiências na quadra. Por tudo que estudo apresentou, defendemos o diálogo como um objetivo provocativo, como também, um objetivo a longo prazo. Tanto o diálogo como a contextualização podem contribuir para a dificuldade que os professores estão encontrando de pensar a educação física como práxis corporal.

Voltando para as situações-limites da dialogicidade nas aulas de educação física dos professores observados. O segundo ponto a ser considerado limitante, foi o esgotamento de oportunidades do diálogo entre os estudantes sobre os temas abordados. A centralidade nas discussões no professor é algo que pode ser reconfigurado. A promoção do diálogo nas aulas de educação física é uma achado que já estamos comemorando nesse estudo a algumas páginas. Sobre a centralidade do diálogo no professor, pode ser resquícios da educação

tradicional. Fragmentos do que Freire e Shor (2011, p. 203) definem como cultura do silêncio³².

Insistimos na possibilidade de proporcionar um diálogo entre os estudantes sobre a temática abordada para dar direito a voz aos estudantes. Em uma situação normal de aula, se todos falarem ao mesmo tempo o diálogo fica inviável. Se cada um for fazer sua intervenção, a aula termina sem a consideração de todos os estudantes. Quando o professor divide o diálogo em grupos menores, amplia as oportunidade de diálogo sobre o conteúdo abordado.

O último ponto das situações-limites para a dialogicidade é sobre o pensar crítico ser pouco explorado. Poderíamos aceitar que a criticidade não é obrigatória na prática pedagógica em educação física. Os professores já assumem várias atribuições e ainda devem assumir postura crítica? Quando optamos em referenciar nosso diálogo em Freire, acolhemos o pensar crítico como elemento do diálogo. Sendo assim, o diálogo que buscávamos estudar nas escolas deveria fornecer a reflexão crítica. Ainda hoje é importante que os professores ensinem seus alunos, através de uma educação problematizadora, a desenvolverem um pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam seu cotidiano e sua realidade (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2010).

Virando a chave apresentamos os atos-limites, são o fazer-bem dos professores as ações exitosas. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2013, p. 126).

Utilizamos a mesma quantidade de atos-limites tanto para a contextualização, como também, para a dialogicidade. Não foi estabelecida uma relação direta, pela própria dinâmica da escola. Se toda a situação-limite já apresentasse uma solução rápida, não poderíamos considerar algo que impede diretamente a prática pedagógica dos professores.

Para a contextualização os atos-limites observados foram: **1) abertura e disponibilidade para o diálogo; 2) conteúdos com sentido e significados nas aulas de educação física; 3) já ocorrem práticas amparadas totalmente na contextualização; 4) evidências dos princípios contextuais; 5) já ocorre ações contextualizadas de forma interdisciplinar.**

³² Um elemento é a internalização dos papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou aos alunos. A pedagogia oficial os constrói como personagens passivos-agressivos. Depois de anos em aulas de transferências de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deve memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora da aula.

No primeiro ato-limite, consideramos um resultado satisfatório, os professores se sentem encorajados a estudar mais sobre a contextualização após a aplicação da pesquisa. Esse deve ser o nosso caminho para estudos posteriores, propor um espaço formativo para estudar a contextualização. Porém, só em acompanhar as aulas, falar do que se tratava o estudo, dialogar sobre os benefícios da contextualização, os professores já sentem o desejo de aprofundar mais sobre a contextualização.

Quando o professor se sente encantado por algum elemento pedagógico, percebendo que esse elemento pode repercutir na sua prática docente, a probabilidade dessa prática ser bem sucedida é maior do que alguém falar para o professor o que deve ser feito. O professor Tabapua apresentou uma abertura para otimizar sua prática que consideramos um resultado favorável ao estudo.

Essa superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens. (FREIRE, 2013, p. 126).

No segundo ato-limite da contextualização, os conteúdos já são partilhados com sentido e significado. Para muitos, pensar a educação física com sentido e intenção parece óbvio. No âmbito escolar aplicar significado no tratamento dos elementos da práxis corporal é complexo. Essa condição não é peculiar à educação física e aos outros componentes curriculares. Todas as áreas do conhecimento escolar sentem dificuldades de pensar o conteúdo por meios contextuais. Os estudantes se questionam onde serão aplicado determinados conhecimentos. Não pode ficar a cargo somente do estudante fazer essa transposição didática do conteúdo acessado na escola para sua vida cotidiana.

O patrimônio da práxis corporal ganha forma quando o professor consegue contextualizar o acesso dos estudantes a esse leque de conteúdos. Esse cuidado dos professores na tematização de sua área possibilita a legitimidade que anda em falta na escola. Esse ato-limite também é uma achado gratificante por parte dos estudos desse trabalho.

Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2014b, p.130).

O terceiro ponto que foi a constatação da efetiva possibilidade de contextualizar os conteúdos. Na aula de arco e flecha do professor Cumbuco tivemos um excelente exemplo da contextualização. Para configurar melhor esse exemplo vamos relacionar aquele encontro a cada princípio contextual.

Sobre os saberes da experiência, quando inicialmente o professor Cumbuco questionou o grupo quem conhecia o arco e quais experiências já obtiveram com esse instrumento, promoveu a utilização do saber da experiência feito. Vários estudantes se manifestaram, argumentando sobre conhecer o arco, inclusive as meninas dessa turma. Utilizou o termo arco e flecha respeitando a cultura indígena e Tapeba, o próprio arco utilizado na aula era de material artesanal, explicou qual madeira foi utilizada naquele arco e que esse material foi resultado de um projeto da escola na produção de artefatos Tapebas. Promoveu a curiosidade epistemológica ao tratar de como os índios historicamente utilizam o arco e como vêm sendo tratadas hoje pela própria comunidade, as mudanças motivadas pela interculturalidade. Citou também, como a mídia, as olimpíadas, entre outros, veem o arco e a flecha. Discutiu quem ainda utilizava o arco nos dias de hoje naquele grupo e os estudantes citaram que seus pais ainda usavam para caçar e como lazer.

Valorizou muito o saber dos estudantes de como manuseavam o arco, de como fabricar o arco com outros itens, sobre a imagem negativa que as pessoas tem do índio portando o arco. Incentivou a turma a participar dos jogos indígenas como um fortalecimento da cultura local. O pensar crítico produzido pelo grupo, foi a necessidade de ter orgulho das referências indígenas, participar dos jogos indígenas para fortalecer a cultura Tapeba e não aceitar a imagem imposta pela mídia sobre o índio portando arco e flecha. Nessa aula não foi preciso ficar citando o termo prático e teórico. Em toda a aula foi discutido e vivenciado o arco e a flecha, acertando em alvos, tentando projetar a flecha o mais alto e mais longe possível. Apresentando posturas e técnicas de manusear o arco.

Os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e crítico. (FREIRE, 2013, p. 127).

O quarto ponto versa sobre a evidências dos vários princípios contextuais. Pensar em uma proposta de contextualização do ensino da educação física no Ensino Médio só pode ser acolhida pelos professores se a proposta já reconhecer o que é feito pelos docentes nessa área temática. Nesse estudo, ligamos o alerta de não prescrever nenhum modelo de aula contextualizada e amparada nos princípios contextuais que elegemos como pilares da prática contextualizada. Essa proposição só pode ser elaborada posteriormente à análise das aulas dos professores observados. E afirmamos que aprendemos muito sobre contextualização acompanhando os professores. Não vamos repetir o que foi descrito no capítulo sobre

contextualização, sobre como foi percebido cada princípio contextual nas aulas e nas entrevistas.

Da teoria estruturante dessa proposta de contextualização para a educação física compreende-se que necessita de um tratamento com maior profundidade no sentido de apresentar propostas e prescrições. Os indícios, referências e os trajetos iniciais já temos e consideramos manter sempre vinculado a realidade dos professores qualquer tentativa de proposição. Nesse estudo fizemos uma pesquisa e ao mesmo tempo um convite aos professores pensarem coletivamente sobre a contextualização nas aulas de educação física.

O último ato-limite a ser destacado trata das ações contextualizadas de forma interdisciplinar que já existem nas escolas. A escola amarra os professores em todos os sentidos, essas amarras impedem os professores de avançar e inovar pedagogicamente. Uma das estratégias do sistema é individualizar a ação docente, evitando a partilha de conhecimentos e as ações conjuntas. Na contextualização deve ocorrer o oposto, dialogar sobre temas que têm propriedade compartilhada entre a educação física e outras áreas. Falar sobre esportes, pode ser interessante para a escola se a sociologia, história, geografia e português, por exemplo, tratarem colaborativamente e simultaneamente. Valorizando ações que impliquem todo o contexto do estudante. Os professores já confirmaram que isso ocorre na escola e são as saídas para fazer a contextualização de alguns temas. Tecemos elogios para escolas que já agem com esse nível de criticidade pedagógica. Para o próprio estudante reconhecer na contextualização algo relevante na sua formação deve observa vários professores adotando essa proposta de ensinar.

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 2013, p. 128).

Já para a dialogicidade, os atos-limites verificados nesse trabalho foram maiores que as situações-limites: **1) aceitação de inovações pedagógicas; 2) os professores apresentam vários princípios da dialogicidade; 3) os professores respeitam e aceitam os estudantes como legítimos outros na relação pedagógica; 4) o diálogo é uma realidade na educação física.**

O primeiro ponto é algo que deve ser explorado constantemente pela educação física, a escola deixa poucas aberturas para ser aproveitadas. A educação física no contexto escolar dispõem de prerrogativas que possibilita os professores a ir além. A utilização de outros espaços, a própria forma de dinamizar a componente curricular é diferente da maioria

dos componentes curriculares escolares. Usar esse diferencial a nosso favor é uma postura interessante para a dialogicidade.

A educação física pode desmembrar uma teoria em experiências dentro da práxis corporal por qualquer forma, pois ainda temos essa licença e a síntese dessa vivência pode ser movida pelo diálogo dialógico. O estudo discutiu a relação positiva entre os quatro professores e seus estudantes. O diálogo promovido por um contexto afetivo é possível e real. A dialogicidade sendo rigorosamente estruturada é efetiva em um ambiente que permite o respeito e a liberdade entre professor e estudante.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a serem depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2013, p. 116).

O segundo ato-limite identificado foi a constatação de alguns princípios da dialogicidade encarnados na prática pedagógica dos professores observados. Fazer essa análise foi um duplo exercício, o primeiro de ser dialógico ao olhar para o outro enquanto pesquisador e o segundo reconhecer a dialogicidade que está contida em suas posturas. Quando colocamos o termo exercício, foi como um trabalho metodológico de ir com calma e alerta necessário e não condenar ou criticar sem pelo menos compreender que ser social estava ali recebendo com generosidade a pesquisa.

Não criamos uma realidade paralela só para dar ênfase ao fazer-bem dos professores e negligenciamos os limites. Estamos dando credibilidade ao que defendemos ser a energia maior desse estudo. Partilhar possibilidades para que os professores se sintam encorajados a fazer também de sua prática pedagógica um ato dialógico de ensino, tomando como partida sua realidade e sua experiência, pois a melhor pessoa a prescrever sobre como dialogar e contextualizar sobre suas aulas do que o próprio professor. Reconhecendo os professores como sujeitos de abertura e expansão, podemos efetivamente realizar a dialogicidade nas aulas de educação física.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a que se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. (FREIRE, 2013, p. 117).

O terceiro ato-limite repercute o respeito e a aceitação dos professores a seus estudantes. Quando se propõem a estudar o diálogo, o respeito e a aceitação concretizam atitudes necessárias para manter essa interação dialógica. Nas observações, esse aspecto nos atraiu atenção, como a relação entre professor e estudante é respeitosa e bonita. Transparecia uma leveza nas aulas que tomava o ambiente como um lugar alegre. Não observamos os outros professores da escola, mas nos parece justo relatar que nas aulas de educação física ocorria um alívio das pressões que ocorrem no Ensino Médio.

Não parece um alívio como desinteresse, até pelo aspecto avaliativo obrigatório e em todas as escolas por modelo de prova objetiva. Não seria pelo desinteresse que analisamos o alívio dos grupos observados. Podemos retornar o aspecto da permissão objetiva que a educação física oferece. A própria aula prática materializa essa análise, em uma das aulas, o professor Icarai fez uma vivência de relaxamento, com exercícios de alongamentos passivos e respirações. O professor Icarai fez essa atividade por observar um cansaço na turma do próprio dia de aula. Observar a participação e como os estudantes respondem positivamente a esses temas, expressa uma aceitação do professor, como também, dos estudantes em relação aos professores.

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser a harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que os sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver. (MATURANA, 2005, p. 34).

O último ato-limite da dialogicidade é reconhecer que o diálogo já existe nas aulas de educação física. Evidenciar o diálogo não é afirmar que esse seja dialógico. Podemos avançar nesse sentido. Contudo, é de menor complexidade saltar do diálogo para o diálogo em Freire. Em vez do silêncio para a dialogicidade. Fortificar o diálogo como aspecto pedagógico é um dos desejos desse estudo. Levantar a bandeira do diálogo como fundamento da prática pedagógica transformadora.

No diálogo podemos superar a situação-limite das aulas teóricas e aulas práticas separatistas. O diálogo pode ser a unidade nessa distância que foi imposta para a educação física no Estado do Ceará para o Ensino Médio. Os professores precisam fazer do diálogo algo palpável para o estudante entenderem que no momento da interação dialógica não é conversa desnecessária. O diálogo é ação-reflexão-ação de um determinado tema. Para isso ocorrer efetivamente, os dois seres da relação pedagógica professor e estudante devem estar preparados e dispostos para tal situação didática. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros

inaugura com seu gesto a reação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2011, p. 133).

Nessa discussão dos achados da pesquisa no mapa dos limites e as possibilidades tivemos a intenção de localizar em que ponto estamos da aplicabilidade da contextualização e do diálogo. Em um mapa tão diverso de realidades e contextos. Conseguimos mapear o que seria o terreno das dificuldades e limites que os professores atravessam para tratar da contextualização do ensino e da dialogicidade. Entretanto, observamos um território fértil para dar entusiasmo a dinamização dos conteúdos amparados na contextualização do ensino e no dialogicidade. É com esses achados positivos que saímos provisoriamente desse estudo.

Por tudo que já foi exposto chega o momento de responder a questão geral desse estudo e dar um resultado ao objetivo geral que foi: analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino no componente curricular Educação Física, em nível de Ensino Médio, em escolas do Estado do Ceará, no Município de Caucaia.

O estudo comprovou que já existe um processo inicial de contextualização e de diálogo ocorrendo nas aulas de educação física nas escolas Estaduais no Ensino Médio no Município de Caucaia – CE. As evidências apresentam dificuldades históricas no ambiente escolar, tais como, carga horária extensa, turmas lotadas, falta de unidade escolar, isolamento docente, estrutura física precária, planejamento ineficiente, entre outros. Estas por sua vez acabam influenciando nos dois aspectos que foram pouco explorado pelos professores, para a contextualização, a produção coletiva do novo saber, não ficou evidente nas aulas. Nas entrevistas os professores já tentaram defender essa falta de evidências. Já para a dialogicidade, alguns professores observados não dialogava com o pensamento crítico, mesmo tendo oportunidades para promover uma reflexão sobre os temas da práxis corporal.

Porém, as observações e entrevistas indicaram professores que estão dispostos a melhorar, estão satisfeitos com o que fazem, são compromissados com a educação física. Contextualizam os conteúdos da práxis corporal, na medida do possível, reconhecendo que podem ampliar a dimensão da contextualização do ensino. Promovem o diálogo em momentos pontuais da aula, mas já acreditam no potencial pedagógico da dialogicidade.

Quando traçada previamente sobre os pilares da contextualização, sua materialidade se dava conjuntamente como no caso da dialogicidade. Quando acompanhamos os professores percebemos que para a contextualização é preciso trabalhar com alguns princípios para chegar a todos. Quando o professor alcança uma condição favorável de

trabalho em todos os sentidos, não será necessário trabalhar os princípios da contextualização por etapas, nesse momento a contextualização será total e una.

Sobre a dialogicidade os professores já promovem o diálogo. Que consideramos um avanço, mas quando se aprofunda nas observações alguns princípios da dialogicidade ainda não emergem na relação pedagógica. A amorosidade que é um sentimento forte na dialogicidade foi verificada na ação de todos os professores observados.

Portanto, o estudo traz resultados pertinentes para serem discutidos e reconfigurados de acordo a necessidade acadêmica. Esses resultados são mostras de que a mudança já ocorre nas aulas de educação física. Para dar habilidade a esse processo de transformação é preciso intensificar a aproximação dos professores com formações continuadas, grupos de estudos, apresentações de material de didático e valorização profissional. O que mais se tentou nesse trabalho ao longo de toda investigação foi assumir que os professores de educação física podem promover o diálogo e a contextualização em suas aulas.

Quadro 10 – Síntese dos resultados finais do estudo sobre contextualização e dialogicidade na educação física escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS
Identificar como ocorre o processo de contextualização do ensino nas aulas de Educação Física, em nível de Ensino Médio;	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que essa forma abrangente de contextualização já ocorre nas aulas de Educação Física; • Em pelo menos uma aula cada professor deixou de contextualizar o assunto; • Observa-se professor que desenvolveu uma aula inteira ancorado na contextualização; • Encontramos escolas que já se preocupam com o cotidiano das comunidades dos estudantes; • Os princípios contextuais ajudam a perceber melhor os benefícios da contextualização se bem aplicados e desenvolvidos.
Investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de Ensino Médio;	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar as evidências de uma prática dialógica nas aulas de educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia; • Observamos situações onde evidenciamos os princípios dialogais, em destaque para a amorosidade; • Percebemos professores que fazem do diálogo elementos fundantes de sua aula; • Pelo que foi visto, respondido via questionário e entrevistas, a postura dialógica só promove aspectos significativos para a educação física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS
<p>Conhecer os limites e possibilidades de uma prática pedagógica contextualizada e dialógica para a Educação Física no Ensino Médio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1) os professores não conseguem contemplar todos os princípios contextuais em uma mesma unidade temática; 2) a formação inicial não contribuiu para o ensino contextualizado da educação física escolar; 3) os professores não sentem segurança em contextualizar todos os elementos da práxis corporal; 4) a contextualização ocupa espaços determinados da aula; 5) o isolamento dos professores limitam a contextualização; • 1) os professores não consideram o diálogo como um objetivo a ser alcançado em suas aulas; 2) não é oportunizado o diálogo entre os estudantes sobre os temas abordados; 3) o diálogo geralmente não promove o pensar crítico; • 1) os professores estão abertos a aprofundar seus conhecimentos sobre contextualização do ensino; 2) os conteúdos já são partilhados nas aulas de educação física com sentido e significado; 3) já ocorrem práticas amparadas totalmente na contextualização; 4) grande parte dos princípios contextuais foram evidenciados; 5) já ocorre ações contextualizadas de forma interdisciplinar; • 1) a educação física aceita inovações pedagógicas pela permissão entre professor e estudante; 2) os professores apresentam vários princípios da dialogicidade; 3) os professores respeitam e aceitam os estudantes como legítimos outros na relação pedagógica; 4) o diálogo é uma realidade na educação física.

Fonte: Dados da pesquisa.

10 (IN)CONCLUSÃO NA TRAJETÓRIA DE BUSCA EM TORNO DA DIALOGICIDADE E DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender mas para incorporar. Entender é parede: procure ser uma árvore.

(Manoel de Barros)

Um novo olhar está sendo construído na Educação Física Escolar. Ao atravessar todo o percurso histórico, saímos de uma Educação Física Higienista que ditava até o modelo de corpo da nação para um componente curricular que já reconhece um corpo consciente portador de sua fala e expressão, e não é qualquer fala, ou, expressão é um pensar e agir certo e político.

O panorama inicial da pesquisa nos apresenta, que a dialogicidade Freiriana não é um conceito comum aos professores, mas esse desconhecimento não é um aspecto limitante, é nosso ponto de abertura, pois observamos que já existe algo dialogal no fazer dos professores de Educação Física da rede Estadual do Município de Caucaia – Ce. Nossa missão é conseguir encontrar meios para a ampliação do que os professores já fazem para uma dialogicidade.

Nossa primeira incursão nos mostrou um entendimento sobre a contextualização do ensino por parte dos professores colaboradores desse estudo, isso nos indica um possível redimensionamento desse ensino contextualizado. Porém, podemos vislumbrar avanços na prática pedagógica dos professores, ao analisar o contexto do estudante e da escola como dimensão das aulas de Educação Física. A contextualização como observada nesse trabalho aparece constantemente nos documentos educacionais, mas não existem movimentos para trabalhar com o ensino contextualizado. Uma das metas da pesquisa é apresentar caminhos para que os professores de Educação Física possam se apropriar de forma significativa da contextualização.

Na segunda etapa da pesquisa as observações e as entrevistas foram fundamentais para confirmar a possibilidade de uma proposta contextualizada e dialógica da educação física voltada para práxis corporal. Percebemos que essa forma abrangente de contextualização já ocorre nas aulas de Educação Física. Em pelo menos uma aula cada professor deixou de contextualizar o assunto. Por outro lado, observa-se professor que desenvolveu uma aula

inteira ancorado na contextualização. E escolas que já se preocupam com o cotidiano das comunidades dos estudantes. Os princípios contextuais ajudam a perceber melhor os benefícios da contextualização se bem aplicados e desenvolvidos. E acreditamos realmente no seu potencial transformador.

Valorizamos as evidências de uma prática dialógica nas aulas de educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia. Essas evidências não estavam explícitas inicialmente. Porém, sem muitos esforços, esse mosaico da dialogicidade foi sendo preenchido com seu colorido particular. Observamos situações onde evidenciamos os princípios dialogais, em destaque para a amorosidade. Percebemos professores que fazem do diálogo elementos fundantes de sua aula. Pelo que foi visto, respondido via questionário e entrevistas, a postura dialógica só promove aspectos significativos para a educação física.

O estudo comprovou que já existe um processo inicial de contextualização e de diálogo ocorrendo nas aulas de educação física nas escolas Estaduais no Ensino Médio no Município de Caucaia – CE. As evidências apresentam dificuldades históricas no ambiente escolar, tais como, carga horária extensa, turmas lotadas, falta de unidade escolar, isolamento docente, estrutura física precária, planejamento ineficiente, entre outros. Que acabam influenciando nos dois aspectos que foram pouco explorado pelos professores, para a contextualização A produção coletiva do novo saber, não ficou evidente nas aulas. Nas entrevistas os professores já tentaram defender essa falta de evidências. Já para a dialogicidade, alguns professores observados não dialogavam com o pensamento crítico, mesmo tendo oportunidades para promover uma reflexão sobre os temas da práxis corporal.

Porém, as observações e entrevistas indicaram professores que estão dispostos a melhorar, estão satisfeitos com o que fazem, são compromissados com a educação física. Contextualizam os conteúdos da práxis corporal, na medida do possível, reconhecendo que pode ampliar a dimensão da contextualização do ensino. Promovem o diálogo em momentos pontuais da aula, mas já acreditam no potencial pedagógico da dialogicidade.

Quando traçado previamente sobre os pilares da contextualização, sua materialidade se dava conjuntamente como no caso da dialogicidade. Quando acompanhamos os professores percebemos que para a contextualização é preciso trabalhar com alguns princípios para chegar a todos. Quando o professor alcança uma condição favorável de trabalho em todos os sentidos, não será necessário trabalhar os princípios da contextualização por etapas, nesse momento a contextualização será total e una.

Sobre a dialogicidade os professores já promovem o diálogo. Que consideramos um avanço, mas quando se aprofunda nas observações alguns princípios da dialogicidade já emergem na relação pedagógica. A amorosidade que é um sentimento forte na dialogicidade foi verificada na ação de todos os professores observados.

O estudo assumiu uma conduta política de olhar para o professor como um todo social, não dividindo sua identidade em alguém que sabe, ou, não sabe realizar determinadas estratégias metodológicas. Tivemos a oportunidade de conhecer professores que já tinham a contextualização e o diálogo em suas práticas pedagógicas.

A despeito desta pesquisa consideramos necessário um aprofundamento acadêmico e profissional. Quando citamos o aprofundamento acadêmico, pretendemos estruturar uma proposta de Educação Física Escolar para o Ensino Médio com os frutos desse achado, reconhecendo o lugar onde os professores estão, em todos os aspectos, e não elaborando a partir da academia, mas baseando-se na perspectiva dos professores colaboradores. Essa postura dialógica e contextualizada deve permear até nossas indicações teórico-metodológicas. E propor aos professores que profissionalmente possam acolher essa proposta com a intenção de contribuir nos seus fazeres pedagógicos.

Com base nos resultados, esperamos contribuir para a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física, que os docentes se sintam corporificados a adotar a dialogicidade e a contextualização do ensino como dimensões centrais de sua atuação pedagógica. A dialogicidade e a contextualização pode fazer com que professores e estudantes caminhem lado a lado em uma nova Educação Física Escolar. Essa complementaridade vai aumentar a responsabilidade de ambos sobre os conhecimentos partilhados em aula.

Esperamos que esta pesquisa tenha continuidade para poder contribuir efetivamente na construção de novos entendimentos e procedimentos para a Educação Física, a continuidade da pesquisa é um sentimento que nos toca profundamente nesse momento, uma sensação que podemos ir além do teorizar sobre a dialogicidade e a contextualização do ensino na Educação Física Escolar, porém, dar a materialidade aos nossos desejos e sonhos. Essa materialidade não significa a prescrição de um modelo de Educação Física para o Ensino Médio, já que os oprimidos, roubados em sua decisão, seguem, de modo inconsciente, aquilo que lhes é prescrito pelos opressores (FREIRE, 2013).

Entendemos que o estudo precisa ser redimensionado, como continuidade efetiva dos estudos sobre a dialogicidade e a contextualização para o ensino da educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia. Os professores que colaboraram na primeira e

segunda etapa da pesquisa devem ser convidados a participar de uma formação continuada/permanente para estabelecer possibilidades de tematizar esse modelo de educação física. Depois desse estudo não dá mais para pensar em qualquer estratégia para a escola sem os contributos dos professores.

Esse processo formativo seria a partilha amorosa do estudo em forma de produto para os professores que tanto desejam ser consultados e ao mesmo tempo orientados nessa função social tão bela e digna que é partilhar o patrimônio cultural humano. São com esses desejos, inquietações, sonhos que encerramos essa jornada de estudo. Que no geral foi uma longa jornada de transformações.

Acreditar em transformações é a razão de um professor-pesquisador. Quando iniciamos a pesquisa foi levantada a experiência de ser um professor de Educação Física da rede Estadual do Ceará de Ensino, buscando saídas para as situações-limites encontradas em sua realidade, tínhamos um compromisso ético com o Governo do Estado do Ceará, por dar oportunidade de estudar e pesquisar integralmente, sem perdas de salário, ou, outros direitos. Esse compromisso foi evidenciado em todo percurso investigativo, quando escolhemos estudar as escolas Estaduais de Ensino Médio, tínhamos um intuito ético, de que precisávamos encontrar elementos consistentes para poder contribuir na formação de professores de Educação Física, como também, melhorar o olhar que a comunidade escolar debruça sobre o componente curricular.

O estudo termina retornando ao começo da jornada, quando se pensava em aquietar as dúvidas da docência no Ensino Médio, em meio às aulas teóricas e práticas e como possibilitar um salto qualitativo nesse processo. Algumas dúvidas foram provisoriamente sanadas e outras surgiram na mesma proporção. Acompanhar as aulas de professores de educação física nos ensinou mais sobre nós mesmos, em vez, de compreender sobre os professores-colaboradores, pois, tínhamos ciência da limitação do tempo para fazer maiores considerações. Olhar para o outro não como alguém distante, mas semelhante e passivo de acertos e equívocos e analisar amparados no diálogo e no contexto foi verdadeiramente um dos maiores aprendizados. Nutrir-se da dialogicidade e contextualização no tratamento analítico foi uma transformação de tamanha amplitude que seria possível continuar a dissertar sobre essa forma de ver e analisar os seres humanos e o mundo. Por isso, terminamos esse texto reconhecendo a força e contribuição da dialogicidade e da contextualização também no processo formativo de um pesquisador.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- ANDRÉ M.; GATTI, B. **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- AYOUB, E. Educação física escolar: compromissos e desafios. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 106-117, maio 2003.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2001.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULLIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 0, p. 12-18, 1989.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BRASIL. **LDB. Lei nº 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pce015_98.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar.** São Paulo: O autor, 1993.

CANTARINO FILHO, M. R. **A educação física no estado novo: história e doutrina.** 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1982.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.** Campinas: Autores Associados, 2005.

CARMO, Clayton da S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Educação Física dialógica: uma experiência de intervenção no ensino fundamental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. Formação de professores.* Curitiba: PUCPR, 2008.

CARMO, Clayton da S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na educação física escolar. *In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFSCAR, 3., 2011, São Carlos. Anais...* São Carlos, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 95-101, 1983.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** Campinas: UNICAMP, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1998a.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998b.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 412/2006.** Dispõe sobre o tratamento a ser dado à educação física nos currículos das escolas de educação básica. Fortaleza, 2006.

CEARÁ. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para ensino médio.** Fortaleza: SEDUC, 2009.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física.** Campinas: Papyrus, 2006.

DAÓLIO, J. A ruptura natureza/cultura na educação física. *In: DE MARCO, A. (Org.). Pensando a educação motora.* Campinas: Papyrus, 1995.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1994.

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

DARIDO, S. C. **Educação física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C. Educação física na escola e as novas orientações para o ensino médio. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 157-176.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

DARIDO, S. C. *et al.* **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP, 2004.

DARIDO, S. C. **Para ensinar educação física**. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DIDONET, V. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

FAGGION, C. A. **A prática docente dos professores de educação física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, 2000.

FARIAS JÚNIOR, A. G. **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental e dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçubá-CE. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16.

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. Didática no ensino superior. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v. 5, p. 181-182, 1999.

FORTALEZA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001,

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, O. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaituba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Professora, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. O. **Didática da educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 1998.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: uma manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna a escola**. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOIS, E.; LIVISOLO, H, R. A educação física e as concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da Educação Física dos anos 30. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 322-329, 2005.

GOIS, E.; LIVISOLO, H, R. Descontinuidades e continuidades no movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 41-54, 2003.

GUALDA, D. M. R.; HOGA, L. A. K. Pesquisa etnográfica em enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 410-22, dez. 1997.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. Subsídio para a implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 8, n. 15, p. 3-11, 1996.

GUIMARÃES, A. A. Educação física escolar: atitudes e valores. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2001.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

KRAVCHYCHYN, C. **Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação física no ensino médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000.

LIMA, I. G. de; GONÇALVES JUNIOR, L. A prática docente em educação física: uma aproximação com a pedagogia dialógica. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/2º CONGRESSO LATINOAMERICANO DE MOTRICIDADE HUMANA: EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E SOCIEDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E INTERVENÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, 4., 2006, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP/FACIS, 2006.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais, 2001.

MAIOLI, M. **A contextualização na matemática do ensino médio**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARINHO, I. P. **História da educação física no Brasil**: exposição, bibliografia e legislação. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MARTINS, C. da S. L. O diálogo a partir de uma perspectiva freireana: breves reflexões. *In: Leituras de Paulo Freire*: contribuições para o debate pedagógico. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. p. 31-46.

MATOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MELLO, T.E. Paulo Freire e as Metodologias Críticas da Educação Física: influências e aproximações. *In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES*, 5., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar**: da teoria a prática. São Paulo: Phorte, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAHAS, M. V. **Atividade física, aptidão física e saúde**. Florianópolis: Material Didático, 1998.

NASCIMENTO, B. B. do; GARCES, S. B. B. Educação física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física. **Lecturas**, Buenos Aires, ano 17, n. 178, p. 1, mar. 2013.

NASCIMENTO, F. S. T. do. **Educação física no ensino médio**: possibilidades de produção de saberes e habitus? 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

NEIRA, M. G. **Ensino da educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejamento a educação física escolar. *In*: VIEIRA, J. L. L. (Org.). **Educação física e esportes**: estudos e proposições. Maringá: EDUEM, 2004.

OLIVEIRA, G. N. B. de. **Educação física escolar e autonomia**: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, R. de C. **Contribuições dos processos pedagógicos na formação dos docentes de educação física**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PEREIRA, R. R. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação física**: contribuições à formação profissional. Ijuí: Unijuí, 2009.

PESTANA, S. M. A. B. Educação física no ensino médio: uma proposta pedagógica. **Revista E. F.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 30-33, set. 2002.

PITANO, S. de C. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional**: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação física no ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

ROCHA, A. M. **Educação física escolar**: história da inserção e consolidação na capital cearense. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **RCCS**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SAVIANI, Delmeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1989.

- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERO, C. **Um novo olhar sobre a educação física a partir de teorias e reflexões que contemplam a ótica docente**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SILVA, C. A. **Narrativas docentes em diálogo com a contextualização no ensino de química. – práticas curriculares em escolas do município de Paulínia/SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SILVA, M. C. P. A. Educação física escolar/saúde: o discurso médico no século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 97-112, 2004
- SILVA, M. E. H. da. **A formação permanente relacional na educação física escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SOARES, C. L. **Corpo, conhecimento e educação: notas europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, L. S. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SOUSA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história?** Recife: EDUPE, 1999.
- SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.
- TANI, G. *et al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.
- VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TÍTULO DO PROJETO: Educação Física no Ensino Médio: diálogo e contextualização do ensino no caminho de concepções e inovações.

AUTOR: Raphael Moreira Martins. ORIENTADORA: Maria Eleni Henrique da Silva

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) professor(a) (Opcional):

Instituição Estadual de Ensino que leciona:

01. Formação profissional completo:

Doutorado Mestrado Especialização Graduação Nível médio Outros

Se assinalar outros, por favor, especificar quais:

02. Idade completa:

18 a 25 anos 26 a 32 anos 33 a 40 anos 40 a 47 anos 48 a 55
 acima de 55 anos

03. Tempo de serviço nessa Unidade Estadual de Ensino:

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

04. Você saberia definir o que é dialogicidade?

() Sim () Não () Não sei responder

Se você respondeu sim, por favor, descreva a definição:

05. Você considera importante a diálogo nas aulas de Educação Física?

() Sim () Não () Não sei responder

Se você respondeu sim, por favor, nos informe o por que:

06. Você saberia definir o que é contextualização nas aulas de Educação Física?

() Sim () Não () Não sei responder

Se você respondeu sim, por favor, nos informe com que frequência:

07. Você considera necessária a contextualização nas aulas de Educação Física?

08. A escola oferece ou disponibiliza oportunidades para dinamizar aulas dialógicas e contextualizadas?

() Sim () Não () Não sei responder

Se você respondeu sim, por favor, nos informe como:

09. Quais as atividades ou aulas que você fez nos últimos três anos podem ser relacionadas à dialogicidade e a contextualização em Educação Física Escolar?

10. Em seu processo formativo, em algum momento foi oportunizado uma discussão sobre a dialogicidade ou contextualização como aspectos da prática pedagógica?

11. Dentre os cursos ou atividades que você já participou desde o curso de formação inicial ou em formação continuada, qual ou quais, você considera que são mais pertinentes para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica contextualizada e dialógica?

12. Quais os objetivos que você prevê, trabalha ou que desenvolve nas aulas de Educação Física na escola?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TÍTULO DO PROJETO: Educação Física no Ensino Médio: diálogo e contextualização do ensino no caminho de concepções e inovações.

AUTOR: Raphael Moreira Martins. ORIENTADORA: Maria Eleni Henrique da Silva

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(ARATURI)
INSTITUIÇÃO	EEM Branca Carneiro de Mendonça
FORMAÇÃO	Graduação
IDADE	De 26 a 32 anos
TEMPO DE SERVIÇO	6 meses

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Não sabe responder.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Para conhecer um pouco mas das reais condições sociais, econômicas, física e mental, afim de desenvolver um trabalho que integre toda a turma.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim, a frequência de sua utilização é raramente.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	SIM, teoria e prática devem andar lado a lado.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Temos alguns ambientes que podemos utilizar como; a sala de multimeios.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A	Não sei bem detalhar elas, mais sei que nesses temas termos foram poucas.

CONTEXTUALIZAÇÃO	
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Não lembro bem, mas acredito que não.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Educação física escolar.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Fazer com que os alunos aprenda a reconhecer alguns sinais que nosso corpo transmite com a falta de atividade física e uma alimentação saudável.

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(CAPUÃ)
INSTITUIÇÃO	Colégio Estadual Liceu de Caucaia.
FORMAÇÃO	Graduação.
IDADE	De 18 a 25 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	10 meses

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Está em permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. O diálogo sempre será importante para que os objetivos da educação seja realizado, porque se não tiver o diálogo, como o aluno tira suas dúvidas. Então, ele sempre vai ser importante.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. É um professor explicar e o aluno de sua maneira ele possa entender e colocar no papel suas informações.
NECESSIDADE DA	Sim. Porque se você não tiver uma

CONTEXTUALIZAÇÃO	contextualização será na explicação do professor ou da leitura de um livro e porque você não entendeu.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Com materiais didáticos e com espaços preparados para estes tipo de aula.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Apresentações e seminários.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Na teoria pedagógica e na disciplina de didática.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Na formação inicial as disciplinas já citadas, teoria pedagógica e didática.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	O contexto da história da Educação Física em vários momentos e séculos.

3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(ICARAÍ)
INSTITUIÇÃO	Colégio Estadual Liceu de Cauçia
FORMAÇÃO	Mestrado.
IDADE	De 26 a 32 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	4 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Relação pautada pelo diálogo. No proceso ensino-aprendizagem, diz respeito à relação comunicativa-democrática entre professor e alunos. Havendo troca e construção mútua de conhecimentos.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Por que o conhecimento não advém por uma vida de mão única, por meio de

		monólogos anti-democráticos ou imposições ideológicas, mas é construído no diálogo e pelo diálogo.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. É a relação estreita, intrínseca de uma determinada circunstância, ação ou conteúdo (no processo de ensino-aprendizagem) acompanhado de um fato ou situação sócio-cultural-histórica.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO		Extremamente necessária, pois a contextualização possibilita a aproximação de determinado conteúdo com a realidade social e cultural do educando, inserido num determinado tempo histórico.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. Possibilitando aulas de campo, projetos de iniciação científica no Ensino Médio, ferramentas multimídias e espaços pedagógicos variados bem como buscando estreitar as relações com a comunidade local.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Desenvolvimento de projeto de iniciação científica no Ensino Médio na comunidade sobre educação alimentar e nutricional, sendo os próprios alunos sujeitos ativos e protagonistas desse projeto. Debates sobre grandes eventos esportivos internacionais e suas implicações sócio-culturais, etc.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Todo o meu processo formativo foi alicerçado no diálogo e contextualização, enquanto mecanismos pedagógicos básicos para a formação crítica, reflexiva, libertadora e cidadã.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA		Mestrado em Educação Brasileira.

QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	A formação de indivíduos críticos, reflexivos, cidadãos pensantes e atuantes, protagonistas de suas vidas; a preparação humana e para o mundo do trabalho; desenvolvimento cognitivo relacionado aos temas específicos da Educação Física, tendo em vista a orientação para uma vida saudável e feliz.
--	--

4. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(GENIPABU)
INSTITUIÇÃO	EEM Branca Carneiro de Mendonça
FORMAÇÃO	Especialização
IDADE	De 33 a 40 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	Oito anos aproximadamente.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Não sei responder. Creio ser uma terminologia de vanguarda, criado por pensadores da educação. Eu diria filósofos da educação assim como a Dra. Eleni, sua orientadora, e professores a seu estilo. Mas creio que signifique dialogar com seus alunos, ou seja, abrir espaço para o diálogo, perguntas e colocações criando um clima favorável a aprendizagem participativa e significativa.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. A educação a muito não comporta professores transmissores de saber, distante do aluno, como único detentor do conhecimento. O diálogo professor-aluno quando não ocorre espontaneamente deve ser estimulado, provocado pelo professor.

		Favorecendo um ambiente de intervenções, aumentando a cumplicidade, transformando o aluno em agente do seu aprendizado.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. A contextualização ocorre quando levamos os alunos a refletir sobre sua prática, e eles conseguem relacionar os conteúdos com seu cotidiano.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO		Não somente, mas também. Pois somente podemos falar em educação se existir uma relação íntima e direta do conteúdo com o continente.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. O professor não o é por acaso. Se assim for, fara educação utilizando-se do próprio conhecimento prévio trazido por eles a disposto de sua cultura. Assim ficará mais dinâmico as aulas e ao alcance de todos facilitando inclusive a contextualização.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO		São varias, podendo citar: as gincanas; as aulas de tomada de frequência cardíaca e medição de pressão arterial; os seminários, e a projeção de filmes retratando temas que fortalecem a correta formação da personalidade e do caráter do cidadão.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Sem duvida. Tive a felicidade de estudar na melhor do nordeste e uma das dez melhores do Brasil, UNIFOR. E tive professores como a também Dra. Liana Braid, Fernanda Goersh, e outros que ressaltaram a necessidade inclusive de construir com eles, os alunos, nas primeiras semanas de aula o roteiro das aulas baseado nos conteúdos propostos pela escola.
ATIVIDADES EM CURSOS		A formação foi valorosa e serviu de alicerce,

PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	mas a especialização sedimentou e fortaleceu os conhecimentos, revigorando e facilitando a vivência.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Não podemos desviar o foco dos parâmetros curriculares nacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação.

5. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(PACHECO)
INSTITUIÇÃO	EEEP Professor Antonio Valmir da Silva.
FORMAÇÃO	Graduação.
IDADE	De 26 a 32 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	9 meses.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Não sei responder.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. O diálogo é a melhor ferramenta de aproximação entre aluno e professor. Através do diálogo identificamos dificuldades, falhas no processo de ensino aprendizagem e construímos um vínculo com o aluno que possibilita uma melhor assimilação dos conteúdos.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Não entendi a pergunta mas se ela se refere a quantas vezes as minhas aulas são contextualizadas eu responderia quase sempre ou a medida que o conteúdo permite.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim, pois nosso papel é levar o aluno a pensar e a contextualização é fundamental nesse processo.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Temos disciplinas complementares chamadas de Projeto Interdisciplinar e

	Atividade Cooperativa, os planejamentos são realizados por área e as atividades são realizadas em ambientes apropriados.
ATIVIDADES RELACIONADAS DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Formação Humana e Projeto de Vida.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Desenvolver as capacidades físicas, proporcionar vivências nas mais variadas modalidades esportivas visando a socialização, melhoria da saúde e aquisição de novas habilidades.

6. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(TABUBA)
INSTITUIÇÃO	Escola Indígena Índios Tapeba.
FORMAÇÃO	Graduação.
IDADE	De 18 a 25 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	Quatro anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Não.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. A Educação Física por muito tempo foi tachada como uma disciplina que não tem importância na escola, mas, aqui na escola indígena, essa disciplina tem uma importância grande, pois, através do diálogo

		após professores conseguimos passar principalmente o que para nós é mais importante, nossa cultura, através do conhecimento sobre os jogos indígenas.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. Onde o professor explica como será as aulas, no mais é basicamente isso, mas na prática se encaixa também outras coisas.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. Pois, normalmente os alunos acham que Educação Física é “jogar bola” e através da contextualização os alunos conseguem compreender que não é só isso e começa a dar importância a essa disciplina.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. Normalmente, antes da aula prática em si, os alunos e professor sentam para ter uma conversa informal sobre o assunto de está sendo tratado normalmente o professor contextualizar e passam para que os alunos deem sua opinião sobre o assunto.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Jogos indígenas e jogos populares, porque a preocupação da escola é mais em relação a cultura do povo tapeba e esses dois jogos dá abertura para que haja esse diálogo entre aluno e professor.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Não sei se as duas coisas tem o mesmo significado, mas, na minha graduação falava-se muito sobre contextualização nas aulas de Educação Física.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA		Infelizmente não tive muita oportunidade para fazer esses cursos, mas do que fiz, o de prática pedagógica na escola foi o mais pertinente.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA		Como já falei antes, é a continuidade da cultura, que normalmente é passada de pai

	para filho, mas a escola também é um veículo de suma importância para esse fim.
--	---

7. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(TABAPUA)
INSTITUIÇÃO	EEM Vicente Arruda.
FORMAÇÃO	Graduação.
IDADE	De 26 a 32 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	3 anos e 6 meses.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Creio que a dialogicidade seria a ação/ato de fazer-se construir um diálogo pelo menos duas pessoas.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Não só nas aulas de Educação Física, mas em qualquer disciplina é importante que o professor tenha um bom diálogo com os alunos, pois numa sala de aula, não se pode tratar todos da mesma forma, tendo em vista que todos são diferentes na sua maneira de pensar e agir em resposta as vivências diárias no ambiente escolar, assim como no ambiente familiar. Portanto, através do diálogo, o professor pode detectar quais são as maiores necessidades/dificuldades de cada aluno, assim como suas qualidades, facilitando o direcionamento e a forma com que o professor passará a lidar com cada aluno.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Para mim, contextualizar uma aula de educação física seria trabalhar os temas já trabalhados em sala de aula trazendo elementos do cotidiano dos alunos e do

		ambiente em que a escola está inserida, para que dessa forma os alunos absorvam melhor o conhecimento transmitido.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim. Totalmente necessária, pois, com a contextualização o aluno passa a assimilar melhor o tema trabalhado e tem um nível de aprendizado mais elevado e eficaz.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Não.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Aulas relacionadas à saúde corporal e alimentação, procurando identificar o hábito danoso dos alunos em relação à prática de atividades físicas e alimentação, trabalhando as aulas voltadas ao que pareciam ser os maiores problemas diagnosticados, como sedentarismo e maus hábitos alimentares.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Sim.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA		Na própria graduação, as disciplinas de didática (que por coincidência ou não foram com a professora Eleni) me deram um embasamento quanto ao desenvolvimento da dialogicidade e contextualização. Após a graduação, acredito que o trabalho que faço no Projeto Professor Diretor de Turma me ajudou a desenvolver melhor e na prática a contextualização das aulas com o ambiente e a realidade em que a escola está inserida.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA		Pretendo conscientizar meus alunos da importância de manter hábitos saudáveis durante a vida, tanto cuidando do corpo, quanto da mente, através de atividades

	físicas, boa alimentação e conhecimentos sobre o próprio corpo. Além disso, desenvolver o espírito de liderança e protagonismo, para que possam sair do ensino médio preparados para enfrentar a realidade do dia a dia.
--	--

8. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(POTIRA)
INSTITUIÇÃO	EEFM José Maria Pontes da Rocha.
FORMAÇÃO	Graduação.
IDADE	De 18 a 25 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	3 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. É basicamente deixar que os alunos demonstre as suas opiniões em relação ao assunto abordado pela aula.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Para que os alunos entendam o objetivo da atividade que eles irão executar.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Sempre no início das aulas sejam praticas ou teóricas.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Todas as aulas precisam de contextualização se de educação física ou não para explicitar os motivos e objetivos educacionais da aula.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Não sei responder.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Não sei responder.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E A	Não me recordo de uma aula na faculdade que me incentivasse a dialogicidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO	
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Durante alguns cursos de formação continuada realizados pela crede 01, pude perceber que a contextualização nas aulas era incentivada, no entanto esses cursos são realizados por professores para professores, mas podemos tirar algumas lições levando-as para a sala de aula.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Conhecimento corporal, jogos cooperativos e competitivos, lutas e esportes coletivos e dança.

9. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(ITAMBÉ)
INSTITUIÇÃO	EEFM José Maria Pontes da Rocha.
FORMAÇÃO	Especialização.
IDADE	De 33 a 40 anos
TEMPO DE SERVIÇO	5 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. É uma teoria de Paulo Freire, que, de uma forma simplista, defende o diálogo como base fundamental da educação.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Não somente nas aulas de Educação Física, mas em todos os aspectos da vida. Mas no caso específico dessa disciplina na escola, o diálogo torna-se especialmente importante para o professor poder mostrar a importância dessa disciplina para a vida do aluno, principalmente no caso da escola onde trabalho, que é uma escola estadual que atende jovens do ensino médio. Jovens esses

		<p>que em sua vida escolar no ensino fundamental muitas vezes tiveram aulas de Educação Física sem significado. Ou era somente o “racha” (jogo livre) ou exercícios físicos sem sentido. O diálogo e a boa prática pedagógica do professor de Educação Física torna-se importante para resgatar essa disciplina e permitira que os alunos a redescubram.</p>
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO		<p>Sim. Ora, praticamente em todas as aulas. Os conteúdos abordados pelo professor de Educação Física deve ter uma relação com o dia a dia e com a atualidade, assim como os conteúdos das demais disciplinas.</p>
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO		<p>Como respondi na pergunta anterior, não só na Educação Física, mas em todas as disciplinas da escola.</p>
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		<p>Sim. Como professor de Educação Física nessa escola há 5 anos, sempre tive abertura para trabalhar a Educação Física escolar como deve ser, como uma disciplina, e não como uma mera atividade sem sentido. Sempre que precisei de aulas de campo a escola buscou fazer de tudo para me apoiar e conseguir transporte, por exemplo. Perdoe-me a ausência de modéstia, mas minha diretora não me chamou para o cargo de coordenador pedagógico (que assumo no momento) devido a meus lindos olhos azuis. Foi porque mostrei com trabalho e responsabilidade, como professor de Educação Física, meu comprometimento com a educação. E durante esse tempo a escola</p>

		veio me ajudando como pôde nas aulas, nos projetos e em outras situações.
ATIVIDADES RELACIONADAS DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Esteróides anabolizantes (inclusive com depoimentos de alunos que choraram por conhecer pessoas que morreram recentemente com o uso dessas drogas), visitação à Arena Castelão (para trabalhar o futebol e a Copa do Mundo), primeiros socorros, etc.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Sim. Nas disciplinas da própria Universidade, mas em uma perspectiva muito teórica.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA		Minhas duas especializações e dois cursos de extensão que fiz recentemente na UFC.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA		Pode parecer clichê, ou frases muito bonitas, mas acredite, é o que realmente busco todo dia em sala de aula: Entender a Educação Física como um componente curricular da escola, com conteúdos, métodos de ensino e avaliação; Compreender as diversas possibilidades de ação do corpo em movimento na nossa e em outras culturas; Aprender a ter hábitos saudáveis, compreendendo um estilo de vida ativo e saudável como de vital importância para a vida; Aprender valores positivos não só para eventos esportivos, mas para a vida.

10. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(CURICACA)
INSTITUIÇÃO	EEM José Alexandre.
FORMAÇÃO	Graduação.

IDADE	De 18 a 25 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	8 meses.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Não sei responder.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Assim podemos conhecer e interagir com os alunos.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Sempre com muita frequência.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Muitos temas a serem abordados.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Fica a critério do professor para planejar e apoio.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Não respondeu.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Muitos professores nos mostrava uma nova maneira de dar aula inovando sempre.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Não respondeu.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Não respondeu.

11. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(METRÓPOLE)
INSTITUIÇÃO	EEM José Alexandre.
FORMAÇÃO	Especialização.
IDADE	De 26 a 32 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	5 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Acredito que a dialogicidade tem haver com conversa, o diálogo e não apenas a exposição de ideias de modo unilateral pelo professor. Já a contextualização se relaciona como os conteúdos são definidos e socializados.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Nossos alunos mudaram a forma de educá-los também deve se modificar para atender aos anseios desses jovens. E o diálogo pode ser utilizado como uma ferramenta de fundamental importância na conquista do grupo.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Contextualizar, na minha opinião, está no fato de selecionar conteúdos e expor para os alunos de modo que eles se sintam pertencentes dos mesmos.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim, é uma que acredito deva ser necessária para todo o Ensino Médio.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. A escola dispõe de material necessário e deixa os professores livres para utilizar.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	O meu TCC da especialização foi desenvolvida na área de contextualização do Ensino Médio noturno.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	No meu TCC da especialização em Educação Física Escolar.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Especialização em Educação Física Escolar. Formação Permanente para professores da Rede Pública.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Desenvolver as diversas manifestações da cultura corporal. Contribuir para a formação

	integral de nossos alunos tornando-os críticos e capazes de promover mudanças sicual. Fortalecer nossa disciplina no âmbito escolar.
--	--

12. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(PABUSSU)
INSTITUIÇÃO	EEM José Alexandre
FORMAÇÃO	Graduação
IDADE	De 40 a 47 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	3 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Dá uma maior liberdade ao aluno o ato de agir e refletir sobre visão pedagógica realizada pelo professor.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Discutir e desenvolver a teoria em assuntos atualizados para uma melhor aproximação professor X aluno.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Uma forma de abordar o conteúdo de aulas teóricas, em que envolva os alunos no cotidiano do dia a dia.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Com certeza, mostra e identificar a realidade do dia das dificuldades dentro do contexto no ato de ideias, afirmações e comportamento.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Através de recursos tecnológicos.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Aulas com adolescentes em conflito na comunidade onde vive.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Com a necessidade de mudança, na baixa participação na educação escolar buscando elementos culturais e novos

	conteúdos.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Discutir com os alunos, despertar suas curiosidades, possibilitando um aprendizado onde o conhecimento é construído no coletivo.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Trabalha com uma perspectiva cultural e desenvolver a aptidão física dos alunos.

13. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(CAMURUPIM)
INSTITUIÇÃO	EEM Dom Aloísio Lorscheider
FORMAÇÃO	Especialização.
IDADE	De 40 a 47 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	7 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Capacidade de manter um bom diálogo e relacionamentos com as pessoas.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Acontece uma interação entre professor e aluno e isso melhora o desenvolvimento das aulas.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Semanalmente.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	São as aulas a serem estudadas e desenvolvidas com textos e leituras que facilitam o aprendizado.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Com o uso do laboratório de informática, e apresentação de vídeos ligados ao conteúdo.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Apresentação de trabalhos em grupos.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A	Sim, nas diversas aulas de didática e

DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	psicologia.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Debates e apresentação de trabalhos em grupos.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Entendimento do ser humano e suas diversas habilidades, compreensão do corpo e suas qualidades físicas, o ser humano tem um “corpo que pensa”. As diversas práticas esportivas.

14. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(CENTRO)
INSTITUIÇÃO	EEM Branca Carneiro de Mendonça.
FORMAÇÃO	Especialização.
IDADE	De 40 a 47 anos
TEMPO DE SERVIÇO	17 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. É a construção do conhecimento, reflexão através do diálogo. O processo de conhecimento é de mão dupla.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. O aluno não é um “copo vazio”, mesmo que seja abordado um conteúdo novo, é essencial estimularmos a participação do aluno, e, essa estratégia auxilia no processo ensino-aprendizagem.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Regularmente nas aulas teóricas, pois as duas aulas semanais de cada turma faz teórica. Ocorre com mais ênfase quando os alunos não estão copiando o que lhe é repassado.

NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	DA	Fortalece o processo ensino-aprendizagem, o que habilita o aluno a assimilar o contexto.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO		Não. Pois cabe exclusivamente ao professor dentro de sua metodologia.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Quando trabalho os contextos de: primeiros socorros (fraturas, queimaduras, choque térmico, etc.), bases do treinamento desportivo, conhecimentos básicos de anatomia e fisiologia.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	A A	Muito pouco, e sem profundidade.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA		Metodologia da problematização.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA		Buscamos junto aos alunos que eles venham a compreender, refletir, assumir postura ativa entre outros sobre o que esta sendo trabalhado.

15. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(GRILO)
INSTITUIÇÃO	EEM Edson Corrêa.
FORMAÇÃO	Especialização.
IDADE	De 33 a 40 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	10 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Ação de diálogo com os alunos, explicar porque fazer, discutir, gerar problemas para buscar soluções.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Não só em Educação Física, mas em

	todas, dar significado as ações conteúdos, relacionar com a vida o cotidiano.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Inserir determinado assunto em um contexto, em uma realidade, com uma intencionalidade.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Sempre.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Não sei responder. Tenho consciência do meu papel, a escola as vezes me parece indiferente.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Assuntos como: alimentação, saúde, qualidade de vida, conhecimento corporal entre outros.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim, mas não com esses termos técnicos.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	Nada como a prática real na escola, claro que associada a uma capacitação pessoal, leitura e uma boa faculdade.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Somos muito “bitolados” na escola em resultados, números, o que torna os objetivos “gerais”. Enem, SPAECE e tudo do pacote: leitura, interpretação o que trata a Educação Física nesses casos.

16. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME	(CUMBUCO)
INSTITUIÇÃO	Escola Indígena Índios Tapeba
FORMAÇÃO	Graduando.
IDADE	De 18 a 25 anos.
TEMPO DE SERVIÇO	2 anos.

DADOS SOBRE A DIALOGICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEFINIR DIALOGICIDADE	Sim. Para mim é uma interação e uma parte de uma explicação e interação com os alunos.
IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO	Sim. Porque ajuda na aprendizagem dos alunos.
DEFINIR CONTEXTUALIZAÇÃO	Não sei responder.
NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Visando a aprendizagem dos alunos.
OPORTUNIDADES DA ESCOLA PARA O DIÁLOGO E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Sim. Através de projetos em que todos os alunos participam e gincanas.
ATIVIDADES RELACIONADAS A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Aulas com educativos na parte dos esportes com teoria e prática, um pouco também sobre a qualidade de vida.
NA FORMAÇÃO JÁ FOI CITADO A DIALOGICIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO	Ainda não.
ATIVIDADES EM CURSOS PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA	As aulas de psicologia, pois assim podemos entender o desenvolvimento da criança.
QUAIS OBJETIVOS VOCÊ DESENVOLVE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Fazer com que saia mais desse mundo das tecnologias e pratiquem um esporte e tenha uma boa qualidade de vida.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B N° de aulas semanais: 1 hora aula. Data: 25/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 07:00.

N° de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Observações complementares:

A aula iniciou as sete horas e cinco minutos da manhã. O professor fez um comentário sobre o conteúdo a ser abordado em aula, nesse encontro, foi tematizado os Jogos Olímpicos da Antiguidade. O professor Potira, utiliza um roteiro em mãos, onde transcreve o que está nesse documento na lousa, é escrito os principais pontos do tema na lousa, sem aprofundar para os aspectos conceituais. A turma estava conversando em sua maioria, enquanto uma minoria acompanhava a escrita do professor, fazendo sua cópia no caderno.

Os estudantes do fundo da sala, não demonstravam nenhum interesse com o que estava sendo apresentando em aula, alguns estudantes estão com fones de ouvidos, outros caminhando pela sala. A postura do professor Potira é tranquila e agradável de observar. Demonstra estar atento e acolhedor aos questionamentos dos estudantes. Citou que gostava muito dessa turma em especial, por esse motivo, estava sendo a opção para a feitura da pesquisa. Explicou rapidamente os critérios avaliativos do bimestre.

Um estudante reclamou sobre o aspecto metodológico da aula, e indagou o professor Potira se a aula seria só fazer cópia. Mesmo com esse questionamento não ocorreu nenhuma interação com os estudantes, o professor continua a escrever na lousa calmamente. Às sete horas e dezoito minutos, boa parte dos estudantes já estava copiando e poucos conversando. Até o momento não ocorreu nenhuma relação entre professor e estudantes sobre nada (conteúdo, cotidiano dos estudantes, estado emocional, etc.).

Às sete horas e vinte minutos, o professor Potira pergunta aos estudantes se pode apagar a primeira parte do que foi escrito. Depois de pouco tempo (um minuto), foi autorizado que apagasse. Às sete horas e vinte e cinco minutos, foi terminada a escrita na lousa e o professor Potira se retirou da sala para pegar o Datashow na coordenação. Os estudantes continuaram a copiar e o grupo ficou bastante tranquilo mesmo na ausência do professor. Logo que retornou, o professor Potira foi prontamente organizar o material de projeção.

Iniciou a explicação sobre os Jogos Olímpicos da Antiguidade às sete horas e trinta e três minutos da manhã, a forma de se comunicar oralmente é jovial por parte do professor Potira, porém, sem perder o foco da aula. Nesse ponto da aula, ainda existia estudantes copiando. Nos slides aparecem textos e imagens para ampliar o entendimento sobre o assunto. O professor explica os slides de forma acelerada, e quando quer enfatizar algum ponto, faz um autoquestionamento.

O professor faz relação do conteúdo com alguns filmes, para ilustrar sua explicação. Como também, faz relação com a comunidade dos estudantes para aproximar o conteúdo com a realidade dos alunos. Um aspecto interessante foi observado, uma estudante se destacava em suas colocações e demonstrava bastante interesse no tema abordado. Mas, o professor Potira não aproveitou esse interesse, e em alguns momentos fazia era evitar as colocações dos estudantes.

O professor mantém uma postura tranquila e bem à vontade perante a turma e ao conteúdo abordado. Aproveitou os mitos gregos para cativar e explicar os jogos olímpicos da antiguidade. Às sete horas e quarenta sete minutos da manhã, quase toda a turma está atenta a explicação da aula. Às sete horas e cinquenta minutos a aula acabou-se, contudo, o professor continuou a aula até concluir os slides que tinha planejado, em contrapartida, os estudantes já estavam totalmente dispersos.

No final do encontro, consultei o professor Potira sobre o plano de aula, sua resposta foi que não estava com o documento. Aproveitei o momento e perguntei qual seria o objetivo da aula, o professor comentou que a intenção da aula seria sobre os estudantes compreender o histórico dos jogos olímpicos da antiguidade.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B N° de aulas semanais: 1 hora aula. Data: 01/09/2014.

Observação nº: 02. Horário da aula: 07:00.

N° de estudantes participando da aula: 30. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Observações complementares:

Às sete horas e dezoito minutos o professor Potira iniciou a aula explicando como o jogo carimba seria utilizado para entender a rivalidade entre Esparta e Atenas. E dessa forma seria mantido a lógica nos Jogos Olímpicos da Antiguidade. No jogo foi apresentado as funções de cada estudantes: anjo (poderia trazer de volta um aliado acertado pela bola); coringa (poderia escolher outro aliado para ir em seu lugar quando fosse acertado pela bola); bomba (ao ser acertado, quem estivesse do lado seria afetado pelo ataque); diabo (quando tocado pela bola, muda de lado com o adversário; rei (se for tocado pela bola o jogo termina).

O professor separou as equipes coletivamente com os estudantes, com a intenção de equiparar as forças das equipes, definida uma como Esparta e a outra como Atenas. Alguns estudantes estão empolgados com o jogo, já outros reclamam do pouco tempo para experimentar a atividade.

Já na quadra, foi definido que o espaço utilizado pelo jogo será a quadra de voleibol, os estudantes continuam empolgados com a atividade. Somente três alunos não participam da atividade. O jogo começou exatamente às sete horas e trinta e quatro minutos. No jogo não existe a eliminação, os estudantes assumem funções distintas quando são tocados pela bola. O professor colocou uma nova regra, alegando que deveria ter uma segunda bola específica para as meninas. A turma não aprovou a proposta de duas bolas. Algumas regras estão sendo modificadas sem a consulta dos estudantes.

Às sete e cinquenta a aula termina, mas o jogo continua, o coordenador aparece na quadra para encerrar a atividade. Questiono o professor sobre qual seria o objetivo da aula, fui informado que seria mostrar a rivalidade entre Esparta e Atenas e que esse jogo foi construído pelo próprio professor. Sobre o plano de aula, a escola solicita que seja descrita no diário de classe.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B Nº de aulas semanais: 1 hora aula. Data: 08/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 07:00.

Nº de estudantes participando da aula: 26. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Observações complementares:

Às sete horas e quatro minutos a aula iniciou com um aviso do Professor Potira, alertando que estava seguindo o planejamento combinado anteriormente e a aula seria em sala de aula. Aproveitou para explicar como seria a aula, nesse encontro seria trabalhado um questionário de revisão sobre o tema Jogos Olímpicos da Antiguidade. Esse trabalho tem valor de dois pontos e meio na avaliação parcial. Os estudantes deveriam copiar o exercício no caderno e ao final da aula o professor passava a vista na atividade concluída. De acordo com o professor Potira a função da atividade era fazer uma revisão do conteúdo já pensando no provão bimestral.

As questões trabalhadas no questionário, apresentava questionamentos da seguinte forma: “qual ano e em qual região teve início os jogos olímpicos da antiguidade?”. Quase todos os estudantes copiam as questões. Alguns copiam e conversam simultaneamente. O professor utiliza um caderno como roteiro para sua aula. A copia na lousa iniciou às sete horas e dez minutos. Alguns estudantes reclamam sobre a quantidade excessiva das questões e o tempo que leva para copiar as perguntas. O único contato que ocorre entre professor e estudante é sobre as dúvidas geradas pela grafia do professor, gerando conflito de entendimento para os alunos.

O professor Potira acatou a demanda dos estudantes e diminuiu o número de questões, inicialmente foi anunciada quinze questões, mas ao final foi trabalhada só com oito questões. Às sete horas e vinte e dois minutos o professor se senta e espera os estudantes concluírem a atividade, e fica conversando com uma estudante sobre outros assuntos não relacionados com o tema da aula. Depois de um tempo, o professor começou a ser requisitado para ajudar a responder as perguntas. Vai passando pelas cadeiras e ajuda os estudantes a completarem as respostas do questionário. Sua postura é solícita e estar sempre atento a auxiliar os estudantes.

Porém, sempre que pode retornar a conversar com o mesmo grupo de estudantes do início da fila sobre assuntos que extrapolam o tema da aula, como exemplo, conversar sobre redes sociais. Mesmo o professor apresentar uma breve explicação para os estudantes quando é solicitado para ajudar a resolver as questões, em algumas situações chega a responder a questão para o aluno.

Um estudante perguntou se a atividade deveria ser entregue no mesmo encontro, como faltava menos de cinco minutos, a sugestão foi apresentar a atividade no encontro seguinte. Quando a aula terminou, perguntei sobre o objetivo da aula, a resposta foi, avaliar o aprendizado da turma sobre o tema abordado.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D Nº de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 25/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 14. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

Antes de iniciar a aula o professor Tabapua comentou como estava a situação da turma perante os conteúdos, citou que nesse bimestre estava trabalhando dois conteúdos, o handebol e as doenças degenerativas e que na semana anterior apresentou algumas patologias e nessa aula seria a correção das atividades.

Às treze horas e vinte e dois minutos o professor Potira abriu a aula impressionado com a quantidade de estudantes presentes, até esse momento só estavam presente sete estudantes. Fui avisado da dificuldade de ter todos os estudantes na primeira aula, grande parte dos estudantes utilizam transporte escolar e um dos veículos chega a escola por volta das quatorze horas. O professor Potira perguntou aos estudantes presentes, quem tinha feito a atividade solicitada no encontro anterior. Poucos fizeram a atividade em sua residência, a maioria iniciou a tarefa no momento da aula. O professor começou a observar com a atenção os cadernos de quem fez a tarefa.

O professor Tabapua desde que iniciou a aula está sentado na cadeira. E agora concentrado na correção dos exercícios. Um aluno comenta sobre a reportagem vista na televisão sobre uma doença que estava sendo divulgada através de uma brincadeira internete, envolvendo um balde com água e gelo. O professor informou que foi uma coincidência, mas demonstrou atenção e interesse nesse diálogo com o estudante.

Às treze horas e trinta e seis minutos, o professor começou a fazer uma escrita na lousa, enquanto copia o grupo de alunos conversa sobre um evento cultural que vai ocorrer nas semanas seguintes.

Até o momento não ocorreu nenhuma relação entre professor e estudantes. A turma conversa com um tom alto sobre assuntos fora do contexto da aula, observo uma dispersão total de atenção da turma. No meio desse ambiente sem estruturação, uma conversa sobre a construção da quadro ocorre, aspecto comum na falta de objetividade da aula. O professor

espera os alunos copiarem os pontos colocados na lousa e ainda aparecem estudantes apresentando a atividade solicitada no início da aula. Um aluno questiona o professor Tabapua sobre qual seria a relação das doenças degenerativas e a Educação Física? O professor responde tranquilamente, e o estudante apresenta compreender a relação do tema com a área de Educação Física. O professor se retirou um instante da aula e a turma continuou copiando tranquilamente.

Em determinado momento um aluno questionou sobre a cura do diabetes. Novamente o professor respondeu sobre a especificidade dessa patologia de forma tranquila e sensata. O professor mantém postura de proximidade com os estudantes. Porém, a condução da aula é lenta e monótona. O professor interage com as “brincadeiras” dos estudantes. Parece existir uma relação de amizade entre professor e aluno. Até o momento a aula tem muitas brincadeiras e pouca produção. Não ocorreu nenhuma dinamização sobre algum conteúdo. Os próprios alunos estão em dúvidas sobre os rumos da aula.

Às quatorze horas e oito minutos, o professor voltou a copiar na lousa, enquanto alguns copiam, outros estão em pé conversando com voz alta, o professor Tabapua reclamou da postura de um estudante especificamente, que desde o início da aula estava exageradamente brincando. No entanto, não causou muito efeito. O professor explicou os critérios de como deve ser o seminário para o encontro seguinte. Na divisão das equipes, um fato interessante ocorreu, duas equipes decidiram apresentar sobre o diabetes. O professor solicitou para cada equipe defender os motivos da escolher, foi uma boa estratégia, e cada equipe foi apresentando seus argumentos. Ao final, uma equipe desistiu de apresentar sobre o diabetes. Logo depois desse momento a aula voltou a ficar totalmente dispersa.

Antes de sair consultei o professor sobre o plano de aula, foi explicado que a escola adota um diário de classe, onde coloca-se os principais pontos da aula. E em seguida perguntei qual seria o objetivo dessa aula em si, com muita dificuldade o professor Tabapua comentou que foi corrigir as atividades, explicar e organizar os seminários sobre doenças degenerativas.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D N° de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 08/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 18. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

Às treze e dezesseis o professor entra na sala para dar início as atividades. A turma está agitada pelos seminários que devem ser apresentados na aula. Depois de dez minutos sem ocorrer nada na aula, só conversas entre os estudantes e o professor organizando o material para ser utilizado na aula (televisão), um estudante solicitou mais dez minutos para todas as equipes terminarem os últimos detalhes das apresentações. Realmente os grupos estão reunidos e ensaiando as apresentações. A primeira equipe a se apresentar começou as treze horas e quarenta e dois minutos. Na apresentação do grupo o restante dos estudantes estão prestando bastante atenção. Nesse seminário, a qualquer momento podem ser feitas as intervenções. A discussão entre os estudantes sobre o tema diabetes é interessante. O professor Tabapua faz complementações para explicar alguns pontos que não ficam claros na apresentação.

Na segunda apresentação alguns membros da equipe comentam com naturalidade sobre a patologia estudada, outros já apresentam dificuldades e o professor respeita as limitações dos estudantes e incentiva as apresentações. A discussão dos temas por parte dos estudantes tem momentos alegres e momentos de seriedade. O professor Tabapua ao final de cada apresentação faz um fechamento do tema. No final da aula o professor fez algumas considerações positivas acerca das apresentações, descrevendo as posturas dos grupos e indicando elogios a turma. Questionei o professor sobre o objetivo da aula, fui informado que a intenção é trazer essas doenças para que os estudantes se cuidem e busquem uma melhor saúde.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D Nº de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 15/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 12. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

A aula começou às treze e vinte da tarde, só constava com quatro estudantes em sala. O professor começa a escrever na lousa um exercício de revisão geral do terceiro bimestre. Os alunos vão chegando e demonstram conhecer o conteúdo abordado nas perguntas, alguns já citam até as respostas das perguntas. Um exemplo de pergunta: onde surgiu o handebol e em que ano? Os temas do questionário é handebol e doenças degenerativas. O professor Tabapua se aproxima e justifica essa metodologia como parte da burocracia do modelo de prova adotado pela escola. Comentou que a revisão para os estudantes é só para saber quais perguntas devem aparecer na prova.

Enquanto a turma copia o professor conversa com um aluno sobre um parque aquático de forma calorosa. Um grupo de estudantes já começam a responder o questionário coletivamente. A turma está envolvida no exercício. O professor comentar sobre os estudantes ausentes, preocupados com o excesso de faltas. Já são quatorze horas e ainda não ocorreu nenhuma interação entre professor e estudantes sobre os conteúdos revisados. Em todas as situações que é solicitado para ajudar nas respostas o professor demonstra ampla abertura. Às quatorze horas e cinco minutos, um grupo de quatro alunos já tinha concluído a atividade. O professor analisa a atividade de cada aluno e atribui um ponto na nota avaliativa parcial. Vale destacar, que a última questão do estudo é dissertativa com mínimo de dez linhas. O professor lê cada texto com cuidado.

O professor comentou para quem terminou, que poderia ficar à vontade na sala. Às quatorze horas e trinta minutos, inicia a discussão sobre o questionário. A turma está empolgada pelo fato de dominar o conteúdo. As questões geram discussão sobre o tema e favorece a compreensão ampla do conteúdo.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Icaraí.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 27/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

Antes de iniciar a aula, o professor Icaraí perguntou como os estavam naquele momento, o estado emocional. Chama os estudantes pelo seu nome. Mostra proximidade em relação aos estudantes. Aparenta no início da aula uma postura tranquila e um diálogo acolhedor com o grupo de estudantes. Às dezesseis horas e quatorze minutos começa a escrever na lousa e solicitou aos estudantes copiar no caderno. O roteiro do professor é feito em um caderno, nesse roteiro está contido o resumo do livro Mexa-se, referência didática desse ano letivo. A sala de aula é iluminada, um pouco abafada, limpa e espaçosa. A turma conversa enquanto o professor copia na lousa, mas um detalhe deve ser destacado, todos estão copiando. Quando terminou de escrever na lousa, o professor caminha por toda a sala e vai conversando com os estudantes. Interage com os estudantes, perguntando se está tudo bem, conversa sobre os jogos interclasses.

Nessa escola, a divisão da aula é uma teórica e uma prática, o professor Icaraí explicou para a turma que não haveria aula prática nessa semana pelo espaço está sendo usado para ensaios. E combinou com os estudantes fazer uma aula de relaxamento para compensar e não ficar duas aulas seguidas em sala.

Às dezesseis horas e vinte e oito minutos, o professor inicia a explicação do conteúdo, fez uma retomada do que já tinha sido trabalhado. O grupo de estudantes demonstra uma afinidade com o conteúdo. Todos estão prestando atenção. O professor utiliza exemplos do cotidiano para explicar o tema abordado. A perspectiva metodológica de dinamizar os conteúdos é coerente para esse grupo, pela estrutura apresentada o grupo demonstra compreender bem o conteúdo. O professor alertou que os estudantes que fizeram a leitura do texto dessa aula, aprenderiam com maior facilidade. Antes de abordar o tema seguinte, indagou a turma se estava tudo tranquilo em relação ao que foi explicado.

No tema seguinte fez uma explicação com exemplos práticos, usando uma situação próxima do real para melhor apresentar o conteúdo. Nessa momento da aula a turma presta ampla atenção.

O professor levou os estudantes para o auditório para fazer uma aula de relaxamento, o auditório estar em perfeito estado. O material utilizado são colchonetes, existe um para cada aluno, como teve nove estudantes que não participaram, alegando falta de interesse, sobraram colchonetes. Às dezessete horas e quatro minutos iniciou um alongamento. E oito minutos depois começou a prática do relaxamento propriamente dito, o professor diminuiu a iluminação do espaço e solicitou concentração total da turma, e a turma conseguiu entrar em um sintonia de relaxamento e silêncio. Depois de um tempo o professor solicitou que os estudantes sentassem para discutir a experiência e todos aprovaram a atividade, me pareceu que já teve essa atividade em outros momentos. Aproveitei o final da aula para questionar o professor sobre o plano de aula. Fui informado que seria o resumo do texto encaminhado para a leitura. E o objetivo da aula seria esclarecer as questões voltadas ao metabolismo com relação aos alimentos e o exercício.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Icarai.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 17/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 33. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

A aula começou às dezesseis horas em ponto, o primeiro assunto da aula foi parabenizar a turma pela conquista dos jogos inter classes. Somente as dezesseis horas e dezesseis minutos começou a exposição do conteúdo, mas antes fez uma breve revisão coletiva da última aula. O tema da aula: calorias e gorduras. Cita o objetivo da aula, e a função desse conhecimento no cotidiano dos estudantes. Fez questionamentos ao grupo sobre os objetos de estudo abordados. Nos momentos de exposição o grupo fica atento as explicações. A turma já conhece o conteúdo, por já ter acessado o conteúdo através da apostila de Educação Física. O professor Icarai utiliza exemplos divertidos na partilha dos saberes. Uma aluna se destaca fazendo questionamentos pertinentes sobre a temática. Em alguns momentos o professor solicita a leitura coletiva para fazer apontamentos importantes sobre o conteúdo. O conteúdo é discutido amparado no cotidiano dos estudantes. O professor conclui a exposição e convida os estudantes para a segunda parte da aula na quadra.

Na quadra a aula começa as dezesseis horas em ponto. Dez alunos não querem participar da aula, desses dez, seis apresentam atestados e quatro não justificam o motivo do desinteresse e o professor Icarai encaminha esses alunos para a coordenação. Segundo o professor essa é uma recomendação da escola, mas ele não concorda. Já na quadra, solicitou ao estudantes fazerem um círculo e iniciou um alongamento em duplas. O professor faz demonstrações. Quem participa da atividade na quadra, não coloca objeções em fazer os exercícios. Quem não está participando também não atrapalha. Depois o professor Icarai organizou com os estudantes o futsal adaptado, as regras foram decididas conjuntamente e depois de experimentada foi discutido como foi a experiência. Faltando dez minutos o professor deixou a turma livre para usar o tempo em atividades diversas (futsal, voleibol e carimba).

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Icaraí.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 24/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

A aula iniciou às dezesseis horas e nove minutos, comentou com um grupo sobre uma trilha a serra de Maranguape, mas alertou que não seria uma aula de Educação Física, seria um momento de lazer. As dezesseis horas e vinte e quatro minutos iniciou a discussão sobre o tema da aula, o tema foi colesterol. Solicitou aos estudantes pegarem a apostila (cópia de partes do livro Mexa-se). Comentou que seria feita leitura e exposição de conteúdo. Um aluno iniciou a leitura e os outros acompanharam com seu próprio material. O grupo fica atento as leituras. A opção foi ler um parágrafo e depois o professor Icaraí faz um comentário para explicar os pontos levantados na leitura. Nesse momento solicita a participação dos estudantes. Apresenta aspectos do cotidiano dos estudantes para ampliar a compreensão dos estudantes. E faz projeções de como utilizar esse conhecimento na realidade, explica o motivo de saber sobre colesterol pode beneficiar a saúde dos estudantes.

Às dezessete horas em ponto, o professor Icaraí levou os estudantes para a quadra, chegando no espaço observou o outro professor de Educação Física utilizando o território. Combinaram de dividir a quadra pela metade. O professor dispôs os estudantes em círculo para fazer um alongamento com aquecimento. E organizou um jogo de arremesso de precisão. Dividiu o grupo em dois, colocou vários cones no centro da quadra separando os dois grupos. Explicou que a regra era derrubar os cones e empurrar o cone para o lado da equipe oposta. A regra era utilizar os fundamentos dos esportes da bola que estava em posse do estudante, se fosse de futsal, deveria usar o chute, se fosse o volei, poderia sacar a bola, se fosse a de handebol fazer arremesso com as mãos. O período de ação do jogo foi de sete minutos. A equipe que perdeu teve que pagar polichinelos e essa equipe fez a execução dos movimentos sem reclamar. Depois foi feita uma discussão sobre a experiência. O foco foi a competição e o professor Icaraí fez suas colocações sobre algumas atitudes do grupo em relação a individualidade. E o grupo escuta com atenção a fala do professor Icaraí.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 02/09/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 7. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

A aula iniciou às quatorze horas e quarenta e dois minutos, o professor Cumbuco informou onde seria o local da aula e questionou como estavam os estudantes, se estavam se sentindo bem e se fizeram atividade física no final de semana? Logo após, questionou quem trouxe vestimenta para fazer aula no campo. Relembrou com os estudantes o que tinha sido abordado no último encontro.

Já no campo citou que o tema da aula seria os jogos indígenas, trabalhar com o arco e flecha e arremesso de lança já pensando na Feira Cultural da comunidade que desenvolve os jogos indígenas. Iniciou apresentando o arco e a flecha e questionou se os estudantes conheciam (vale ressaltar que para fazer parte da escola não precisa ser da etnia Tapeba), todos conheciam, mas só alguns já praticaram. O professor Cumbuco demonstrou como seria a atividade, foi colocado um alvo de material de isopor em uma árvore, a distância foi demarcada por um cone e cada estudante deveria tentar acertar a flecha no alvo. O único menino da turma foi o primeiro e demonstrou perícia com o arco. Depois foi as meninas uma de cada vez. Algumas mesmo com vergonha, praticaram. Depois da experiência o professor Cumbuco explicou a origem do arco e da flecha e sua função inicial, era de sobrevivência. O professor citou um intercâmbio que fez na Bahia para conhecer um grupo índios que ainda mantem forte a cultura do arco e da flecha.

A segunda atividade foi trabalhar com o arremesso de lança, iniciou citando uma reportagem recente de um programa de notícias para contextualizar a utilidade da lança na pesca indígena. Demonstrou para os alunos como deve ser feito o lançamento, relacionou a prática do jogo indígena, ao arremesso de dardo do atletismo. Aproveitou o momento de explicação para relatar um caso particular em uma das competições indígenas e acabou acertando a lança na sua própria cabeça. Logo após, questionou se os estudantes conheciam, uma aluna informou que possui uma lança em sua residência. Cada aluno e aluna foi fazendo

seu arremesso e o professor marcando a distância. O professor Cumbuco apresenta uma relação próspera com esse grupo de estudantes.

A terceira modalidade seria o cabo de força, mas como a corda estava extremamente suja, fez a explicação das regras e como essa atividade cansa seus praticantes. Citou que as outras modalidades que compõem os jogos indígenas são: a corrida de tora de carnaúba; o duatlhon que é composto por tiro de baladeira e corrida em volta ao campo. E o triatlhon, composto pela pedalada, corrida e natação.

O professor Cumbuco alertou que essa turma estava muito relaxada e que um dos critérios avaliativos é a efetiva participação nas aulas. Porém, esse comportamento dos estudantes não aparenta ser um conflito para o professor Cumbuco. Às quinze horas e trinta e cinco minutos os estudantes retornam para a sala de aula para merendar.

Depois do lanche, o professor Cumbuco tentou relacionar a prática dos jogos indígenas como incentivo da saúde, estética e bem-estar. Os temas desenvolvidos no último encontro. Os alunos prestam atenção na fala do professor e um estudante cita que para ter a força necessária para praticar os jogos indígenas deveria usar anabolizante.

O professor insistia na necessidade de adotar os temas abordados na Educação Física em seu dia-a-dia, como exemplo, a alimentação ser um elemento importante para a saúde. E questionou quem modificou seus hábitos alimentares posteriormente as aulas. Apareceu uma discussão interessante, sobre a mudança da postura da comunidade sobre a água, antes a água era pura e coletada nos açudes e rios, hoje a água tem que ser comprada, pois a água da CAGECE é ruim segundo os estudantes.

Faltando cinco minutos para concluir a aula, o professor liberou os estudantes para conversarem. Aproveitei o momento para questionar sobre o plano de aula e o objetivo da aula. Sobre o plano de aula, foi respondido que o diário é único e o professor deve colocar nesse diário o conteúdo trabalhado no dia. Sobre o objetivo da aula, foi relatado que seria fazer com que os estudantes mantenham vivo a cultura indígena e adotem essas práticas em seu estilo de vida. E discutir sobre os problemas do cotidiano relacionados a saúde e bem-estar.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 09/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 4. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

A aula iniciou às quatorze horas e dezessete minutos, o professor trouxe a televisão para a sala, só estão presentes na aula quatro alunas. As estudantes pensavam que a aula seria no campo, e ficaram desapontadas. O professor ligou a televisão e foi colocando logo o vídeo sobre saúde e bem-estar. O vídeo em si apresenta um conteúdo didático sobre temas relacionado a saúde, como exemplo: IMC; posturas; capacidade cardíaca máxima; periodização do treinamento.

Depois do vídeo o professor questionou sobre quais estudantes já sabiam dos pontos levantados no vídeo? Somente uma aluna sabia sobre o IMC, o restante não se posicionou. Logo em seguida, foi apresentado o segundo vídeo sobre saúde, as alunas observavam com atenção o vídeo. Depois da exposição visual a turma ficou desinteressada. Quando questionou as alunas sobre o que foi interessante nesse segundo vídeo? As respostas foram vazias, como exemplo, legal! O professor Cumbuco não consegue explorar as estudantes para se posicionarem sobre o que acabaram de ver.

O professor Cumbuco citou que realizaria uma atividade de revisão para a prova bimestral, isso gerou um desconforto generalizado com a turma, as estudantes reclamaram que não tiveram aula suficiente para responder uma prova. Fizeram comparação com a metodologia da antiga professora (hoje coordenadora da escola), que a aula era melhor. Reclamaram que as perguntas eram repetidas de atividades antigas. Nesse momento o professor fala que não está se sentindo bem por estar gripado. Mas percebo que nessa aula o professor Cumbuco está inseguro, como se não tivesse planejado, ou, a aula não ocorre como esperado. Para agravar a turma parece sentir a mesma insegura. O professor retorna a copiar na lousa e as alunas conversam sobre futebol, o professor solicita silêncio, as alunas desconsideram sua solicitação e continuam a conversar. Como o professor não dialoga com as

estudantes para pensar metodologias possíveis de trabalhar, não consegue atrair as alunas para as atividades. As questões abordam os temas do bimestre (handebol, saúde e jogos indígenas).

No intervalo, o professor Cumbuco veio perguntar como estava observando a postura dele do ponto de vista da didática. Parei para pensar como agir sem perder o foco da pesquisa, mesmo sendo um observação participante, não sendo severo com o professor. Tomei a liberdade de comentar baseado no que me propus a fazer na pesquisa. Analisar as dimensões do diálogo em Freire e a contextualização. Comentei que a aula é da turma, mesmo sabendo que o especialista é o professor. Comentei que deveria antes de ter passado o vídeo, comentado um pouco do objetivo do vídeo, fazer um elo entre o que já foi trabalhado com o que está para acontecer. Solicitar opinião sobre os rumos da aula. Saber como os estudantes estão entendendo as aulas e os conteúdos. Citei que o tema saúde foi utilizado, mas nessa realidade de uma escola indígena, se estivesse em seu lugar, abordaria a cultura indígena dentro de uma perspectiva que aborde os elementos da Educação Física, como exemplo: o corpo pintado, as danças, os jogos, os movimentos naturais da caça e da pesca, o corpo exposto, a habilidade de manusear instrumentos, as lutas, a alimentação indígena. Logo depois dessa conversa, o professor Cumbuco falou que estava com muita dor de cabeça e iria sair mais cedo, antes de sair perguntei sobre o objetivo da aula. Comentou que seria, lembrar os temas abordados sobre saúde.

DIÁRIO DE CAMPO

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 30/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 4. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Observações complementares:

Às quatorze horas e cinquenta minutos começou a aula o professor Cumbuco fez a chamada e explicou que essa seria a primeira aula do bimestre que teria como ponto alto a semana cultura com os jogos indígenas. Discutiu com o grupo a importância dos jogos indígenas para a cultura Tapeba, cita que os jogos indígenas é constituído por 13 escolas do Município de Caucaia da cultura Tapeba. Explicou sobre como ocorria anteriormente e como vem se perdendo o interesse pelos jogos. Existe pouco diálogo com os estudantes. O professor usa o notebook como roteiro para sua fala.

Depois foi explicar como ocorre os jogos indígenas Estadual que compreende oito modalidades e tem pouca adesão dessa escola na competição. Sempre quando fazia uma indagação para com o grupo as respostas eram monossilábica. Explicou que esse ano só haverá três modalidades (cabo de força, corrida com a tora, arco e flecha), os motivos é a falta de água e o clima bastante quente.

Às quinze horas e vinte quatro minutos fomos visitar o local onde haverá as competições, é uma lagoa próxima a escola. O professor Cumbuco, explicou e demonstrou como será feito os jogos. Os alunos só acompanha a explicação, mas não fazem intervenção com o professor. Os estudantes avisaram que só vão participar dos jogos por motivo de nota de participação.

APÊNDICE C – FICHAS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: _____

Escola: _____

Série: _____ N° de aulas semanais: _____ Data: _____

Observação n°: _____ Horário da aula: _____

N° de estudantes participando da aula: _____ Tipos de turma: _____

Turno da aula: _____

Conteúdo predominante: _____

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)

Espaço para a aula: _____

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)

Relação professor e estudante: a) demonstra que conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) mesmo sendo professor apresenta postura de igualdade com seus estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende um item)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.			
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar			

uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.			

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;			
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			
Curiosidade: instiga a problematização, propõe			

questionamentos acerca do conteúdo;			
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;			
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIAZAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B N° de aulas semanais: 1 hora aula. Data: 25/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 07:00.

N° de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Conteúdo predominante: Olimpíada e os jogos da antiguidade.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (apresentação expositiva).		

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
		X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária).	

Espaço para a aula: O local foi a sala de aula, com um ambiente ventilado, espaçoso, limpo e iluminado.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
		X (qualidade do material; utilidade do		

		material; material criativo e inovador).		
--	--	--	--	--

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumprir cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumprir de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumprir um item ou menos)
		X (apresenta postura acolhedora e cativante; é atento quando um aluno pergunta; apresenta postura de igualdade com os estudantes).	

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumprir quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; dinamiza os conteúdos abordados;	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula	X		
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.			X
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.	X		
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			X
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.	X		

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
		X

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;		X	
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;	X		
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;	X		
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração			X

coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			
--	--	--	--

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
	X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B N° de aulas semanais: 1 hora aula.

Data: 01/09/2014.

Observação nº: 02.

Horário da aula: 07:00.

N° de estudantes participando da aula: 30. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Conteúdo predominante: Jogos Olímpicos da Antiguidade.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (compreender as regras do jogo carimba);	X (jogo carimba)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária; atende ao conteúdo e a faixa etária).		

Espaço para a aula: sala de aula e quadra poliesportiva.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
		X (qualidade do		

		material; utilidade do material; material criativo e inovador).		
--	--	---	--	--

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (apresenta postura acolhedora e cativante; é atento quando um aluno pergunta; mantém conduta de proximidade com os estudantes; apresenta postura de igualdade com os estudantes).		

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
X			

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
---------------	--------------	---------------------------------	---------

Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.		X	
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.		X	
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.		X	
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.		X	

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
-----	-----

	X
--	---

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;		X	
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;			X
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos			X

implicados com a realidade do local.			
--------------------------------------	--	--	--

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIAZAÇÃO
		X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Potira.

Escola: EEM Edson Corrêa.

Série: 2º B Nº de aulas semanais: 1 hora aula. Data: 08/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 07:00.

Nº de estudantes participando da aula: 26. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Manhã.

Conteúdo predominante: Jogos Olímpicos da Antiguidade.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (compreender através de questionário o tema abordado)	X (questionário)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária; atende ao conteúdo e a faixa etária).		

Espaço para a aula: sala de aula.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
				X (utilidade do

				material)
--	--	--	--	-----------

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes)	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites;	X		

compreende os potenciais dos estudantes.			
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			X
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.		X	

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
		X

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e			X

experiências prévias acerca dos conteúdos;			
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE
		CONTEXTUALIZAÇÃO
		X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D Nº de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 25/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 14. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Doenças degenerativas

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
	X (correção de exercícios)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
			X (atende ao conteúdo trabalhado)

Espaço para a aula: A sala é iluminada, com baixa ventilação e bom espaço.

AMPLIO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
	X		

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
				X (utilidade do material)

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)

		dois itens)	
	X (demonstra conhecer os estudantes; apresenta postura acolhedora e cativante; apresenta postura de igualdade).		

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes).	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites;		X	

compreende os potenciais dos estudantes.			
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.		X	
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.			X

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
		X

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e			X

experiências prévias acerca dos conteúdos;			
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;			X
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE
		CONTEXTUALIAZAÇÃO
		X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D Nº de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 08/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 18. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Doenças degenerativas

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (conhecer as várias patologias)	X (apresentar os seminários)	X (adotar um estilo de vida saudável para evitar doenças)

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Espaço para a aula: A sala é iluminada, com baixa ventilação e bom espaço.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
	X		

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
		X (qualidade do material; utilidade do material; material criativo e inovador)		

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
	X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes; incentiva a participação dos estudantes)		

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como	X		

os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.			
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.		X	
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.		X	
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.	X		

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
X		

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
X	

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência:	E	X	

valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;			
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;		X	
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.	X		

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIAZAÇÃO
	X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Tabapua.

Escola: EEM Vicente Arruda.

Série: 3º D Nº de aulas semanais: 2 horas aula. Data: 15/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 13:00.

Nº de estudantes participando da aula: 12. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Handebol e Doenças degenerativas.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (revisar os conteúdos)	X (questionário)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária; atende ao conteúdo e a faixa etária)		

Espaço para a aula: A sala é iluminada, com baixa ventilação e bom espaço.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
	X		

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
				X (utilidade do material)

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumprir cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumprir de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumprir um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumprir quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes)	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais			X

dos estudantes.			
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			X
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.			X

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
X	

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca			X

dos conteúdos;			
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
		X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Icaraí.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 27/08/14.

Observação nº: 01. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Orientação nutricional e exercício físico

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (conceitos e discussão sobre os mesmos)	X (atividade de relaxamento)	X (Indicar a adotar o hábito de se alimentar e fazer exercícios físicos)

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Espaço para a aula: A sala é iluminada, um pouco abafada, limpa e tem bom espaço.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
		X (quantidade de material; qualidade do material; utilidade do material)		

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
X			

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.	X		
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.		X	
Confiança: promove espaço	X		

onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.	X		
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.	X		

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
X	

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;	X		
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;		X	
Curiosidade: instiga a	X		

problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIAZAÇÃO
	X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Icaraí.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 17/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 33. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Calorias e gorduras.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (conceitos e discussão sobre os mesmos)	X (alongamento e futsal adaptado)	X (melhorar a dieta alimentar)

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Espaço para a aula: A sala é iluminada, um pouco abafada, limpa e tem bom espaço.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
			X (qualidade do material; variedade do material)	

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
X			

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.		X	
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.		X	
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.		X	

Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.	X		
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.		X	

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
X	

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;		X	
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;		X	
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;		X	

Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;		X	
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.		X	

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
	X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Icaraí.

Escola: Liceu de Caucaia.

Série: 3º E Nº de aulas semanais: 2 horas aula semanais Data: 24/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 16:00

Nº de estudantes participando da aula: 32. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Colesterol.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (conceitos e discussão sobre os mesmos)	X (alongamento e atividade de precisão de arremesso)	X (melhorar a dieta alimentar)

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Espaço para a aula: A sala é iluminada, um pouco abafada, limpa e tem bom espaço.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
X				

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)

X			
---	--	--	--

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
X			

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.		X	
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.		X	
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.		X	
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor		X	

reflete sobre seus atos.			
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.		X	

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;		X	
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;	X		
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;		X	
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com	X		

a comunidade dos estudantes;			
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
	X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 02/09/14.

Observação n°: 01. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 7. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Jogos indígenas

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (histórico dos jogos indígenas e as regras)	X (a execução dos jogos)	X (adotar como esporte da comunidade os jogos indígenas)

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Espaço para a aula: O campo é amplo.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
X			

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
	X (quantidade do material; utilidade do material; variedade do material;			

	material criativo e inovador).			
--	--------------------------------	--	--	--

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
X			

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
X			

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.	X		
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria	X		

Educação Física.			
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.	X		
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.		X	
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.	X		

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
X		

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;	X		
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade	X		

dos estudantes;			
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;		X	
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;	X		
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;	X		
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade do local.			X

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 09/09/14.

Observação nº: 02. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 4. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Saúde.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (compreender sobre saúde e bem-estar)	X (questionário)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária; atende ao conteúdo e a faixa etária)		

Espaço para a aula: A sala de aula é ventilada.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
	X		

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
		X (qualidade do material;		

		utilidade do material; material criativo e inovador)		
--	--	--	--	--

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumpre cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumpre de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
			X (demonstra conhecer os estudantes)

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumpre quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes).	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Amor: demonstra			X

amorosidade na mediação da aula			
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.		X	
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			X
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.			X
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.			X

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
	X	

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
	X

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;			X
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;			X
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;			X
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;			X
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;			X
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos implicados com a realidade			X

do local.			
-----------	--	--	--

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIZAÇÃO
		X

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professor: Cumbuco.

Escola: Indígena Tapeba.

Série: 3º N° de aulas semanais: 2 hors aulas. Data: 30/09/14.

Observação nº: 03. Horário da aula: 14:40.

N° de estudantes participando da aula: 4. Tipos de turma: Mista (homens e mulheres).

Turno da aula: Tarde.

Conteúdo predominante: Saúde.

CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	ATITUDINAL
X (contexto dos jogos escolates)	X (visita ao local de evento)	

Objetivo da aula: a) atende ao conteúdo trabalhado; b) coerente para a faixa etária; c) atende ao conteúdo e a faixa etária; d) contempla as dimensões de conteúdo.

EXCELENTE (atende todos os itens)	BOM (atende três itens)	RAZOÁVEL (cumpre dois itens)	PÉSSIMO (cumpre um item ou menos)
	X (atende ao conteúdo trabalhado; coerente para a faixa etária; atende ao conteúdo e a faixa etária)		

Espaço para a aula: A sala de aula é ventilada.

AMPLO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PRECÁRIO
	X		

Material utilizado na aula: a) quantidade de material; b) qualidade do material; c) utilidade do material; d) variedade do material; e) material criativo e inovador.

EXCELENTE (atende os cinco itens)	BOM (atende quatro itens)	RAZOÁVEL (atende três itens)	INSUFICIENTE (atende dois itens)	PRECÁRIO (cumpre um item ou menos)
				X (utilidade do material)

Relação professor e estudante: a) demonstra conhecer os estudantes; b) apresenta postura acolhedora e cativante; c) é atento quando um aluno pergunta; d) mantém conduta de proximidade com os estudantes; e) apresenta postura de igualdade com os estudantes;

EXCELENTE (cumprido cinco itens)	BOM (atende a quatro itens)	RAZOÁVEL (cumprido de três a dois itens)	PÉSSIMO (cumprido um item ou menos)
		X (demonstra conhecer os estudantes; mantém conduta de proximidade com os estudantes; apresenta postura de igualdade com os estudantes)	

Interesse e participação dos estudantes: a) demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; b) dinamiza os conteúdos abordados; c) sabe respeitar a individualidade dos estudantes; d) incentiva a participação dos estudantes;

ALTA (cumprido quatro itens)	MÉDIA (atende três itens)	BAIXA (atende dois itens)	NÃO HÁ PARTICIPAÇÃO (atende um item ou menos)
		X (demonstra que sabe ouvir com paciência os questionamentos dos estudantes; sabe respeitar a individualidade dos estudantes).	

Aspectos amplos da dialogicidade observados:

DIALOGICIDADE	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE

Amor: demonstra amorosidade na mediação da aula			X
Humildade: entende os limites dos estudantes, como os seus próprios limites; compreende os potenciais dos estudantes.		X	
Fé nos seres humanos e esperança: encoraja o aluno a ter esperança de si e nos outros e na própria Educação Física.			X
Confiança: promove espaço onde se possam acreditar uns nos outros, sem ironias e descaso com o grupo.			X
Pensar crítico: incentiva o aluno a refletir sobre o que faz, se o próprio professor reflete sobre seus atos.		X	
Respeitar e aceitar o outro: se respeita as diferentes formas de pensar dos alunos; se respeita e promove a reflexão sobre os diferentes comportamentos.			X

O diálogo ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE O DIÁLOGO
		X

O professor promove momentos para o diálogo entre os estudantes sobre o conteúdo desenvolvido:

SIM	NÃO
-----	-----

	X
--	---

Aspectos amplos da contextualização observados:

CONTEXTUALIZAÇÃO	PREDOMINANTE	EXISTE EM ALGUMAS ATIVIDADES	AUSENTE
Saberes da experiência: valoriza os conhecimentos e experiências prévias acerca dos conteúdos;		X	
Respeito ao contexto cultural: respeita e/ou valoriza os aspectos culturais da comunidade dos estudantes;	X		
Curiosidade: instiga a problematização, propõe questionamentos acerca do conteúdo;		X	
Reconhecimento do cotidiano: proporciona interação do conteúdo com a comunidade dos estudantes;		X	
Valorizar o saber do estudante: respeita e reconhece como legítimo o conhecimento dos estudantes;		X	
Produção coletiva do novo saber: oportuniza momentos na aula para elaboração coletiva acerca dos conhecimentos; estimula a produção de conhecimentos			X

implicados com a realidade do local.			
--------------------------------------	--	--	--

A contextualização ocorre sobre os conteúdos abordados:

EM TODA A AULA	EM PARTES DA AULA	NÃO OCORRE CONTEXTUALIAZAÇÃO
	X	

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- **QUESTÕES GERAIS;**

1. Fale seu nome, data e onde você trabalha:
2. Nas observações aparentemente foi possível identificar as três dimensões de conteúdo, a conceitual (que estabelece um momento explicação, como exemplo, contar a história da ginástica), a procedimental (que é vivenciar o conteúdo, para ilustrar, tentar fazer uma estrela na ginástica) e a atitudinal (que são valores e atitudes, como reconhecer a ginástica como prática corporal esportiva), mas qual dimensão de conteúdo é mais evidente em sua aula?
3. Nas aulas identificou-se que os objetivos apresentados são compatíveis e tem relação direta com aquela aula específica, mas existe algum objetivo que ocorre transversalmente a todas as aulas e atua como um fio condutor das aulas de Educação Física?
4. Um aspecto importante nas aulas de Educação Física é a relação professor-estudante e em vários casos nos diferencia das demais disciplinas, por que isso acontece nas aulas de Educação Física?

- **QUESTÕES SOBRE DIALOGICIDADE:**

5. E você se considera um professor amoroso?
6. E enquanto professor se considera um docente humilde?
7. Você se considera um professor com pensamento crítico? Por que?
8. A intenção dessa pesquisa é analisar como a dialogicidade em Paulo Freire se apresenta nas aulas de Educação Física, para o autor a dialogicidade só ocorre quando os princípios do amor, da humildade, da fé, da esperança, da confiança e o pensar crítico ocorrem como precursores da dialogicidade, você se vê como um professor dialógico?
9. Você oportuniza o diálogo em suas aulas? Como faz isso?

- QUESTÕES SOBRE CONTEXTUALIZAÇÃO:

10. Esse estudo aponta a contextualização do ensino como possibilidade para ensinar Educação Física e para obter uma noção contextual, alguns pilares são necessários, como o saber da experiência, o respeito ao contexto cultural, a curiosidade, o reconhecimento do cotidiano, a valorização do saber e a produção coletiva do saber, porém, você se vê nessa proposta de contextualização?
11. Você oportuniza a contextualização em suas aulas?
12. As observações foram realizadas em diferentes escolas, em uma escola com contexto cultural peculiar e de caráter indígena, foi possível identificar aparentemente a intencionalidade da contextualização do ensino, já nas outras escolas a contextualização já não foi tão expressiva, que consideração se pode extrair desse fato?
13. A contextualização rompe as barreiras entre escola e comunidade, mas as observações não conseguiu perceber essa unidade entre escola e comunidade a partir da Educação Física, como é feita essa ponte da Educação Física com a realidade dos estudantes?
14. Seguindo a linha de pensamento de unir escola/comunidade, a Educação Física poderia produzir ações coletivas para em prol de intervir na realidade dos estudantes, seria um agir crítico que decorre dessa contextualização, entretanto, aparentemente pouco se aproximou as aulas do cotidiano dos estudantes com o intuito de apresentar propostas, é isso mesmo?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

- ENTREVISTA PROFESSOR POTIRA:
 1. Na verdade teria duas no caso, a conceitual, falar o porquê, a origem, falar o desenvolvimento e atitudinal que eu chamo a aula prática. Como estava trabalhando prática e teórica. Então você vai ver a teoria de como se desenvolveu e vai ver o procedimental que é na forma prática.
 2. Essa é a forma transversal, seria basicamente ver a visão da Educação Física dentro de determinado tema. Por exemplo, nos vimos olimpíadas antigas, nos vimos à visão da Educação Física na olimpíada antiga, como se fosse história vemos o desenvolvimento das olimpíadas.
 3. Um dos fatores positivos que acho na educação física no ensino médio é uma das disciplinas mais promissoras. É justamente nosso contato com o aluno. Não estando lá como professor em cima e o aluno em baixo escutando. A gente ver a movimentação deles a gente tem esse contato como se fosse irmão. Como se fosse um primo, como se fosse um familiar. Então essa proximidade é bem maior. Por que você não vê só o aluno sentado naquela cadeira, transcrevendo alguma matéria, alguma disciplina, você o vê se movimentando, como é a interação dele com seus colegas. A interação dele com o próprio professor. Então acho que isso é muito gratificante na educação física por conta disso.
 4. Sim. Considero-me um professor amoroso. Por que, que eu tenho essa relação com o aluno não de ser um professor ditador. Mas em saber como aquele aluno fez aquela aula, por que ele fez bem, e conversar realmente e ter essa interação, saber o que está indo bem, o que está indo ruim. Então, me considero um professor amoroso.
 5. Também me considero uma pessoa humilde. A primeira questão acaba se unindo a segunda. Considero-me humilde por quê. Por que me vejo no mesmo grau de igualdade com o aluno. Sou praticamente um facilitador de aprendizagem. Não estou lá como um ditador, estou como um facilitador. Tenho que saber também como está sendo a vida desse aluno. Então, ele acaba me passando aquilo para me adaptar. E adaptar a aula para a realidade de cada aluno.
 6. Em partes sim, como assim em partes. Quando venho para dar aula, entro na sala de aula, tenho que esquecer tudo aquilo que foi passado antes. Se tiver brigado com a esposa, com a namorada, algum problema familiar, tudo aquilo é esquecido, deixado fora da sala de aula e na sala sou somente o professor Potira. Somente aquilo. Então, tenho que me adaptar ao aluno, adaptar a situação atual do aluno, de como ele está. Acabo tendo que deixar um pouco a pessoa Potira de lado e sendo mais dialógico como você falou. Tornando-me somente o professor para me adaptar a aula.
 7. Dentro da Educação Física nós temos que promover de certa forma a competitividade e a parte cooperativa, então, o aluno tem que ser tanto competitivo com o seu colega e a equipe adversária,

como ser cooperativo para ajudar dentro do seu grupo. Vamos supor, duas equipes estão dividindo o mesmo espaço, existi algum atrito entre si, é parado aquele tempo, e sentamos para discutir, onde poderíamos melhorar nesse caso, quando tem uma discussão entre alunos, permite para que haja o diálogo, entre eles para chegar a um objetivo comum.

8. Tento essa proposta no caso. De todos esses pilares seguir na minha aula, algumas vezes não consigo, outras vezes sim. De que forma podem acontecer esses pilares. Às vezes você chega à sala não consigo repassar aquilo que foi planejado, pois cada turma é individual, existem turmas mais barulhentas, e tem que pedir muito para fazerem silêncio, outras turmas já é bastante curioso e acaba passando todo esse conteúdo.
9. Sim. Antes de começar a aula fazemos uma parada e falo o que vai ser abordado durante a aula. Vamos supor que abordaremos o futsal e meu objetivo é justamente esse, passar a história para vocês. A contextualização antes acha importante e tento fazer nas minhas aulas.
10. Principalmente no colégio público, tem uma pluralidade de cultura, você vai ver aluno da periferia, tem aluno que é mais do centro, tem aluno louro, branco, de origem indígena. Então, a escola indígena tem mais, pois é somente aquele grupo pequeno e reservado. Somente indígena, já na educação pública vejo todos os grupos.
11. Essa ponte entre escola e comunidade é um pouco complicada, por que os pais muitas vezes não estão interessados no estudo dos seus filhos, deixam em segundo plano, e na educação física se torna mais complicado por ser uma matéria considerada para os pais de menor importância. Como exemplo, temos português e matemática e o resto em segundo plano. O que podemos fazer para melhorar essa visão dos pais, trazendo justamente eles para o colégio. Seja com evento esportivo, para ver nossas aulas, para gerar uma expectativa nos pais, para que venham para dentro do colégio para ver como está sendo realizadas as atividades.
12. Concordo em partes, realmente tem que haver uma interação maior da comunidade, dos pais dentro da educação física e isso é um tripé, professor tem que ter primeiramente a ação, tentar inserir essa comunidade dentro das aulas, o aluno tem que aceitar essa ação que o professor propôs e levar para seus pais, e os pais e responsáveis dos alunos tem que aceitar essa proposta passada pelos alunos, esse tripé que acaba fazendo essa comunidade interagir bem mais no colégio. Professor, aluno e a família.

- ENTREVISTA PROFESSOR CUMBUCO:

1. Assim, eu trago o esporte o conteúdo para o dia a dia, por exemplo, na cultura você vive aquilo, acho muito importante. Você aprende pelo seu dia a dia. E acho melhor a atitudinal que trabalha com valores. Você tem que respeitar a modalidade e respeitar os colegas e a sociedade. Isso vai estar dentro do ciclo da realidade.
2. Sim. Existe vários objetivos, como valores, respeitar o próximo, participação, regatar a cultura indígena.
3. Como a educação física é uma aula mais dinamizada, mais prática. E o aluno está cansado das aulas teóricas e o professor de educação física tem que trazer aquela confiança, aquele diálogo, aquele bem estar com o aluno, que o professor de educação física não trabalha só em pegar e jogar a bola. Professor de educação física vai trabalhar valores também, como regras respeito e várias outras coisas. E tem alunos que não gostam daquela aula, por que gostam mais de estar em sala de aula, não gostam de estar na prática. Mas, tem outros que não, ao contrário, gostam de estar na prática. E os alunos gostam de dinâmica, estão cansados de estar só na teoria, tem que ter uma prática e ter a convivência de diálogo aluno professor. Sempre o professor chega e pergunta: “o que está acontecendo?”. “Por que você não quer participar?”. “Por que você está assim triste?”. Sempre chego para meus alunos e pergunto. Por que está triste, cabisbaixo. Se estiver alegre pergunto: “o que foi que aconteceu?”. Sempre o professor de educação física puxa um assunto e sempre dialoga mais que os outros professores.
4. Sim. Sempre digo aos meus alunos, de qualquer coisa que precisar pode perguntar. Pode perturbar de qualquer jeito, estou aqui para ajudar. As vezes o aluno tem problema em casa. E vem com aquele peso na consciência, com peso nas costas. A gente pergunta: “o que foi que aconteceu?”. Você está meio cabisbaixo, meio triste. E tem aluno que tenta esconder e tento puxar conversa. Até os meninos perguntam: “você não vai copiar logo não?”. Pois, quando entro na sala converso com todo mundo. Pergunto sobre o final de semana. Se teve campeonato, festas e eventos. Quero saber se ganharam o torneio. Sempre tenho entrar no dia a dia deles. Sempre tem que haver esse dialogo.
5. Sim. Principalmente quando se está na escola indígena. Por que a antiga professora de educação física. No primeiro dia de trabalho, veio de tênis. Os alunos não queriam participar, a “tia” está de tênis e nós estamos descalço. Quando foi no dia seguinte ela veio descalço. Se estou na escola indígena venho na simplicidade. Na escola indígena a realidade é simplicidade. Sempre ajudando, tem alunos que chegam e diz: “estou precisando de tal coisa”. Aqui é sempre na base da mão amiga.
6. Sim. Sempre que vou dar minha aula nunca estou satisfeito, sempre quero melhorar, tem aula que estou pronto, mas sempre quero melhorar mais ainda. Teve uma aula que gostei muito. Mas, ainda fico refletindo em casa, tenho que melhorar, tal coisa e tal coisa. Sempre aqui na escola crítico

também, outras coisas que estão acontecendo. Sempre em relação ao material. Mas, não é o caso de pegar e ficar com os braços cruzados, não tenho a bola, não vou fazer nada. Sempre a gente vai arranjando um jeito de fazer uma outra coisa. Sempre critiquei isso, professor que só depende de uma bola, esse não é professor. Ele quer o material, faça o material, faça uma adaptação para a realidade. Como tem material aqui é da própria cultura, que a gente pega, por exemplo, revezamento de maraca, revezamento é só com o bastão, a gente faz aqui revezamento com maraca. Na realidade indígena. Arco e flecha e arremesso de lança, que existe o arremesso de dardo, mas aqui fazemos com a lança. Que é da própria cultura que a gente faz a adaptação. Sempre com essa crítica de que o professor é que faz a aula. Não é a aula que faz o professor, é o professor que faz a aula.

7. Sim. Por que sempre estou buscando conversar com o aluno. Têm uns que querem, mas têm outros que não querem. Tento sempre dialogar, tento resolver o problema com eles. Busca trazer o conteúdo para dentro da realidade. Mostrando como é o mundo lá fora. Mostrando também, como funciona a comunidade. Por que a escola é também a comunidade. A escola faz parte da comunidade. Sempre dizendo o que é certo, o que é errado, dar um conselho, isso também é diálogo.
8. Se vou falar sobre determinado conteúdo, pergunto: “você já vivenciaram isso?”. “Vocês têm alguma experiência nesse assunto?”. Muitos dialogam com a gente: “nunca joguei isso”, “não já joguei esse esporte”, “esse esporte é muito legal”, muitos sabem mais que a gente professor, a gente não é o dono da verdade, o aluno fala que viu na televisão de outro jeito, ou fala, eu vivenciei desse jeito. Por exemplo, nos jogos brincados nas ruas, hoje em dia já pode ter mudado as regras. Vamos fazer com as regras dessa outra forma. Mudamos as regras para fazer de acordo com a de vocês. Dessa forma, estão dialogando com a gente e colocando uma crítica na aula, acho isso, muito importante. Não é só você falar abrindo a cabeça do aluno, jogando conteúdo. O aluno tem que estar ensinando ao professor também. Têm muitos alunos que considero “fera” demais nesse assunto. Sempre ensinando e aprendendo.
9. Por um lado me vejo, no ponto da valorização da cultura, aqui na escola a gente fica batendo nessa tecla. Sempre valorizar a cultura, seja em uma aula de português e principalmente nas aulas de educação física. É a realidade dos alunos. Então, por um lado me vejo sempre com essa contextualização. Sempre nesses pilares.
10. Sim. Priorizo por que acho muito importante. Apresentar a cultura indígena e a cultura convencional. Se a gente aprofundasse só na cultura indígena, o quê os estudantes aprenderiam da convencional. E se a gente pegar só a convencional, a cultura indígena morre. Também, trazendo pelo seu dia a dia. Se a gente for pegar uma modalidade de arco e flecha é só relacionar a caça, a caça é uma realidade da cultura indígena. Em uma aula de futebol todo mundo gosta, sempre que a gente vai para o campo, eles querem uma aula de futebol. Trazer vídeos demonstrando e

explicando para eles. Isso aconteceu desse jeito, então devemos tomar cuidado. A gente tem que prevenir.

11. A escola é inserida na comunidade indígena. Então, a educação física sempre sofre essa discriminação, na comunidade existe pouco disso, pois eles observam que a gente está revivendo a cultura, a gente faz assim, mostra o conteúdo, mostra as modalidades, mostra toda a contextualização em sala, ou, na prática e mostra a realidade para eles. Por exemplo, comunidade tem a prática do atletismo na feira cultural, a feira cultural é da comunidade. Então, a gente trabalha aqui na escola e também leva para a comunidade. O que foi trabalhado em sala pode ser trabalhado na comunidade. Até as mães perguntam: “por quê não está havendo educação física?”, elas acham que é só brincadeira, educação física também é teoria. Como alguns alunos que pensam que educação física é só futebol. E digo vocês já sabem futebol, vocês não sabem direito as técnicas e regras, mas vocês já vivem o futebol. Vamos aprender algo diferente. Depois libero o futebol. Dessa forma ocorre uma ponte. Sempre escola e comunidade. A escola vive a realidade da comunidade.
12. Não sei como foi a contextualização das outras escolas, mas a indígena vive a realidade, por isso, tem a contextualização. Esse é o assunto principal a cultura, a gente revive a cultura e se torna mais fácil para gente e mais abrangente. Mas, a gente ver muito professor que não se preocupa com o aluno e a contextualização do conteúdo. Mas, a gente sempre busca trabalhar a cultura, trabalhar o convencional também. Para não ficar cansativo e chato. Tem muitos professores que só se prende a uma bola de futebol. Estudei muito assim, quando fazia educação física, era só uma bola e a formação de duas equipes e pronto. Vim ter aula real mesmo no terceiro ano, e acabei gostando de educação física e vi no professor um espelho. Sempre tem alunos que dizem que sou o espelho deles, quero fazer educação física.
13. Não. A gente tenta trabalhar o cotidiano deles. Como na aula de saúde, sempre digo que certa doença está no seu dia a dia, como no caso do espelho para o jovem, o homem vai olhar logo para os braços para ver se está forte, a mulher logo olha logo para o glúteo e abdômen. Avisamos para não chegar nesse patamar, pois tem muitas doenças relacionadas a estética. E também, relacionada a cultura, avisamos para participar dos jogos indígenas, participar mais da dinâmica da cultura indígena. A feira é da comunidade, e se chegar um tempo e não participar ninguém, o que vai acontecer? A cultura vai se perder, a feira vai ser só comercial. E não pode ser comercial, tem que ser algo que mostre nossa cultura. Mostra o que a gente trabalha na comunidade. E ter essa ponte, professor, aluno, escola e comunidade. Sempre esse conjunto. Tem alunos que não gostam de vivenciar a cultura, pela proximidade da sociedade branca, e alunos não querem participar por não se acharem índios. Mas, vive na comunidade é índio e tem sangue de índio. Tem muita gente que não quer ser índio. A escola faz parte da comunidade. E a comunidade é a escola. Como no caso da educação física, somos questionados sobre nossas atividades, e avisamos que tem função cognitiva, tem função de reviver a cultura.

- ENTREVISTA PROFESSOR TABAPUA:

1. Bem, nunca tinha dado aula em escolas, essa é primeira experiência em dar aula teórica e prática, trabalhava com academias. Aqui teve um grande problema que foi a questão da quadra. Não tinha quadra, dava aulas no sol e os alunos não queriam ir. É um direito deles, realmente é prejudicial a saúde. Então, as aulas ficaram muito voltada na teoria. Não tinha embasamento e ninguém me ajudou na escola a dizer o que deveria ministrar nessas aulas. Fui procurando através de pesquisas próprias ver o que seria interessante passar para eles. Além de esportes, conteúdos voltados para a saúde. Comecei a passar esses conteúdos, a parte histórica, seja regras de algum esporte e tentar debater sobre isso. Mesmo assim, observei que era pouco, os estudantes não participavam, só isso não funcionava. Comecei a fazer com que eles trabalhassem mais e desse opiniões através de seminário, para que eles realmente pesquisassem e aprendessem mais, pois só aquele conteúdo passado na lousa era fraco. Fazendo o seminário trouxe mais os estudantes a aprender mais sobre a disciplina que estava ministrando. Essa parte da teoria e os seminários são as partes que mais contemplo de trabalhar com eles.
2. Além dos objetivos, procuro fazer com que o aluno tenha um senso crítico, que seja o protagonista de sua vida. Quero que tenha essa disposição, que seja proativo e não fique esperando as coisas serem passadas para ele. Se vai atrás de um emprego, buscar a melhorar, aprender mais onde trabalha para ser um protagonista. Para que evolua e trabalhar dessa forma ajuda, instigar o aluno a pesquisar e procurar.
3. Não sei se isso é só nas aulas de educação física, principalmente quanto tem aula prática você percebe que a afinidade é maior. Os estudantes consideram que seja um momento de lazer, momento diferenciado que não se vê na escola, por mais que tenham dez projetos, os projeto são rápidos. A educação física é semanal. Deveria ser contemplada mais vezes. É diferenciada e eles gostam, talvez isso possibilite mais afinidade com o professor de educação física. Como sou dou aula teórica, mesmo assim, noto que tenho muita afinidade com os estudantes. Na escola sou um dos professores mais queridos. Talvez, parta do próprio professor, de estar aberto a conversa, de ter o momento certo de brincar com o estudante, tentando trazer esse aluno para perto do professor. É fundamental esse diálogo. Em qualquer escola é notável, ver um professor que chega dar o conteúdo com cara fechada, quer os resultados, termina a aula e acabou. Deve haver mais a parte do diálogo da conversa. Os estudantes também são seus amigos, no Ensino Médio vai trabalhar com esse grupo durante três anos pelo menos, três é uma amizade, não é só por que sou o professor e eles são alunos que estou no patamar mais alto, para mim o diálogo é essencial aqui na escola.
4. Não sei se amoroso. Mas, gosto de estar na escola, gosto dessa convivência com os alunos, não imaginava que gostaria dessa aula, fiz o concurso e passei, fui para ver como era e acabei gostando. O contato que tenho com os alunos é muito positivo e interessante, fiz vários amigos na

Caucaia, passo na rua conheço quase todo mundo. Se essa forma amorosa é o contato amigável com todos os alunos, no caso seria um professor amoroso.

5. Me considero um professor humilde. Mas, costumo colocar minhas ideias, as vezes, na própria escola. Já na sala de aula sou bastante humilde, procuro trabalhar com os estudantes de forma tranquila, quando ocorre barulho, tento contornar da forma mais tranquila possível, não tento impor a minha posição de professor, como forma de humilhar ninguém. Na escola quando existe debates entre os próprios professores, vários casos não concordo com ideias divergentes, dar melhor maneira possível tento defender meu ponto de vista. Na geral sou humilde.
6. Tenho um pensamento crítico pelo fato de ser bem cético. Não costumo acreditar em algo só por ver uma notícia, procuro estar sempre investigando, procuro me informar, procuro saber sobre o que estão falando para ter um posicionamento, estou sempre me atualizando para ter um posicionamento crítico e me considero.
7. Nesse sentido sim. De tentar trazer os alunos e trabalhar de forma horizontal. Não imponho nada o que passo na aula tento fazer da melhor maneira possível, tento fazer com todos participem. Não é um caminho só de ida, esse retorno me traz muita experiência e conhecimento. Um dia desses estava falando sobre voleibol e os sistemas de pontos. Um aluno comentou sobre uma notícia sobre a mudança da pontuação para vinte um pontos. Considerei estranho e perguntou onde o estudante viu essa notícia. Vi no jornal de manhã. Vou pesquisar para você e quando pesquisei soube que era um teste realizado em São Paulo e no Rio de Janeiro. Depois trouxe para turma de volta e falei que o aluno viu a notícia interessante e não sabia. Sempre procuro trabalhar dessa forma de diálogo. Sempre fazendo com que participem dando sua opinião.
8. Sim. Como falei procuro trabalhar seminários para que possam apresentar suas ideias. Toda aula de conteúdo, procuro fazer perguntas estimulando a participação. Não acontece tanto, até por que os estudantes têm receio de falar. Acontece mais nos seminários. Procuro enfatizar a participação.
9. Ainda não me vejo cem por cento nessa proposta. Preciso estudar maneiras de estar integrado nessa forma contextual. Tem projetos como o diretor de turma que procura fazer com que o professor fique mais próximo daquela turma. Esse professor deve saber do cotidiano desse aluno, da realidade social, isso é importante, só que se centra naquele professor, se sou diretor de turma do primeiro ano A e não sei a realidade do primeiro ano F. Quando for da aula no primeiro ano F não saberei como fazer. De certa forma deveria ser diretor de turma de todas as suas salas. Procurar conhecer a realidade de todos os alunos. Por isso ocorre a dificuldade, talvez nas aulas tenha que tentar de alguma forma fazer com que os estudantes expressem o cotidiano e a realidade. É nessa parte que me perco um pouco, pois não consigo fazer com todas as turmas. Têm turmas que conheço muitos alunos, têm turmas que conheço quase ninguém. Partindo desse princípio, não me vejo cem por cento, mas é algo que tento fazer, tento trazer para a realidade, para facilitar o aprendizado de certa forma facilita para que possam ter aquilo para o resto da vida.

10. Em partes tento contextualizar as aulas principalmente quando falo de esportes e saúde. Quando falo de doença, ou, primeiros socorros, procuro trazer situações reais que poderiam estar acontecendo aqui mesmo na Cauacaia para que assimilem melhor o conteúdo. Não se faço da melhor maneira possível. Mas, é o que tento fazer.
11. Parte da escola indígena o núcleo gestor e todos estão focalizados em contextualizar essa cultura para os seus alunos e para a comunidade que está inserida. Nas demais escolas o professor é o único que tenta fazer a contextualização, nos planos de aulas, nos planejamentos, não vem outras ideias sobre contextualização, o planejamento de linguagens e códigos, por exemplo, as vezes os professores planejam praticamente sozinhos. Não tem aquela conversa, o que podemos fazer para contextualizar nossas aulas, se tem é pouco. A questão do núcleo gestor de trazer essa ideia em reuniões é baixíssimo. No caso das escolas regulares fica o trabalho do professor, se o professor quer ou não.
12. Tento contextualizar na realidade dos estudantes. No caso de trazer a comunidade para escola é possível através de projetos, que muitas vezes a gente não tem apoio para fazer, a gente está sozinho. Tem escolas que possui vários professores de educação física, mas alguns professores não estão focados nesse ponto. Dessa forma complica o professor sozinho tenta realizar esse projeto sozinho. No caso os projetos da própria escola é que fica mais enfatizado, que a escola não abre mão. Todo bimestre tem um projeto e a comunidade aparece na culminância do projeto. Vem e participa. Para a educação física em si não existe projetos.
13. Realmente falta trabalhar para que os estudantes levem para dentro de casa, por exemplo, tem aula que falo sobre o IMC, aprendem o cálculo, avaliam se estão no peso normal, tento fazer com apliquem com seus pais. É o mínimo, mas poderia ter incentivo para que possam ter atividades práticas. Sábado levar sua mãe para fazer uma caminhada, nesse ponto falta muito até de mim também de tentar fazer essa ponte, as vezes consigo fazer com alguns conteúdos, as vezes deixo passar, talvez, tentando elaborar mais as ideias, é possível fazer quase tudo. É essencial para que possamos sair da escola, fazer esse link com a comunidade. No caso deixei a desejar um pouco nesse ponto. Não consigo fazer esse link sempre.

- ENTREVISTA PROFESSOR ICARÁÍ:

1. Acredito que não exista uma dimensão de conteúdo mais evidente. Procuo trabalhar as três dimensões, considerando que cinquenta por cento da carga horária da disciplina é prática e cinquenta por cento é teórica. Nas aulas teóricas busco trabalhar questões voltadas para conceitos, teorias, ideias e explicar minimamente com calma questões de método, em relação a execução de movimento, e também, tentar fazer refletir sobre questões sociais, históricas, culturais relacionadas aos conteúdo que estão sendo abordados. Busco valorizar as três dimensões sem enfatizar nenhuma delas, sem valorizar uma em relação a outra.
2. Não diria que existe um objetivo geral, mas digo que existe alguns objetivos gerais. Dentre eles, explicar a definições de bem-estar, que são definições amplas e se enquadram bem nos conteúdos estruturantes da educação física. Consequentemente, dar abertura para se trabalhar temas transversais, tais como, alimentação e as práticas alimentares tradicionais, sexualidade, a própria prática do exercício físico e violência. Vamos trabalhando os conteúdos estruturantes da educação física, dentro de uma temática ampla geral, mais não é única, é uma temática que lhe dar um leque de possibilidades para trabalhar os conteúdos estruturantes juntamente os temas transversais. Assim, busco trabalhar minhas aulas, não elego um conteúdo apenas e muito menos um único objetivo como geral. Mas, parto do pressuposto que temos vários objetivos gerais. E vários objetivos específicos para serem alcançados ao longo do currículo da educação física no Ensino Médio. Não vejo a redução da disciplina a três anos a um objetivo geral apenas. Mas vários objetivos gerais.
3. A educação física é uma disciplina diferente das outras, essa proximidade do professor com os estudantes, em virtude da compreensão da disciplina como algo holístico. Onde se valoriza aspectos que não são valorizados em outras disciplinas, a questão do rompimento dos paradigmas impostos ao corpo. Contato professor com o aluno tem maior permissão com tudo que é trabalhado ao longo do ano, as próprias discussões que se desdobram nas aulas teóricas e práticas, por aluno se sentir atraídos pelas práticas oriundas da disciplina. O aluno se sente mais próximo do professor de educação física.
4. Considero, por que me sinto super bem no que faço, me identifico com a disciplina, não me sinto frustrado, venho trabalhar todos os dias com o sorriso aberto, é um trabalho que não considero árduo, em virtude disso me sinto feliz em dar minhas aulas, em ter o retorno dos alunos, em estar conversando com os estudantes, me sinto feliz em estar contribuindo não só em questão do conhecimento propriamente dito, do conhecimento enciclopédico, mas em estar trabalhando questões importantes para a vida dos estudantes, questões relacionadas ao contexto cultural, social, político em que estão inseridos e a educação física permite trabalhar de forma ímpar, de forma lúdica, jogos e brincadeiras, reflexões sobre as atividades esportivas, devido a esse leque de possibilidades e por todas essas questões e reflexões com essas temáticas. Me considero um

profissional amoroso, pois reflete na minha relação com meus estudantes e acredito que não seja de mão única, recebo um retorno bastante claro e evidente durante os dias e isso faz com que me identifique mais com essa atividade profissional e me dar alegria em estar na escola todos os dias.

5. Me considero bastante humilde, estou sempre disposto a ouvir meus colegas, sobre tudo, nas reuniões de área, onde os professores de outras disciplinas da área de linguagens e códigos se reúnem, obviamente que existe as diferenças ideológicas, que há formações distintas, das mais diversas possíveis, estou sempre disposto a aprender, sempre escutando o outro, dialogando, conversando, buscando entender a postura de cada um, tendo em vista, que cada uma teve uma história de vida diferente, foi influenciado por vários aspectos ao longo da sua vida, sempre considero importante escutar, estar aberto a ouvir o que o outro tem a dizer, e isso não é só com os professores da minha área. Mas, na relação com a coordenação, direção, com os próprios alunos, o professor não pode entrar em sala pensando que é o detentor do saber e o saber que possui é único e válido. Pois, quando se estar disposto a ouvir o que o aluno tem para dizer e isso só nos engrandece. Quando o professor estar disposto a ouvir o que os outros têm para falar, tentar entender, isso é um exemplo de humildade. Me considero humilde por quê, vivo dessa maneira na minha prática profissional e minha prática pedagógica se dá mesma forma.
6. A minha formação toda desde a graduação até a pós-graduação considero bastante crítica. Na época da graduação, me aproximei muito do pessoal da pedagogia e da história, essa proximidade com esses outros estudantes de outros cursos, cursos que têm uma criticidade grande, acabou me tornando um indivíduo pessoalmente crítico, mas também, profissionalmente crítico. Me considero um professor crítico, por levantar questões relacionados aos vários campos do saber, questões relacionado a sociologia, que não é só da sociologia, mas é de domínio compartilhado com a educação física, questões da história, que também, tem domínio compartilhado com a educação física. Os mais variados campo do saber tentando fazer esse trabalho interdisciplinar. Passo a questionar o que estar posto e passo a refletir sobre aquilo está evidente e considerado como adequado, como correto, como válido e muitas vezes não é questionar. Tento não apenas questionar, não apenas refletir sobre as mais variadas questões, mas tento ouvir os alunos têm a dizer e juntos vamos construindo uma compreensão mais ampla sobre as mais variadas temáticas.
7. Muito, me vejo muito como um professor dialógico. Fico muito triste quando entro na sala e paro penso que estou fazendo um monólogo. Já deve ter algo errado quando o professor entra em sala e começa a falar sozinho. Procuro o tempo todo falar com os alunos, tentando ouvir, perceber as inquietudes, os desejos, tentando sentir o que os estudantes querem, questões voltados para a própria realidade e a gente vai se entendendo. Os conteúdos todos trabalhados em nossas aulas, consideram esses aspectos. Questões sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e espirituais. Tentar trabalhar os conteúdos levando em conta todos esses aspectos e quando você consegue fazer isso o diálogo surge naturalmente. Nas aulas de educação física a gente está o

tempo todo conversando e muitas vezes parece que a gente foge do esquema tradicional de aula e acaba se tornando uma roda de conversa. E assim vamos aprendendo juntos.

8. Acredito que oportunizo, estimulando os alunos a conversar, pois quando se traz um conteúdo, mesmo que seja algo mais amplo e genérico. Mas quando você consegue aproximar esse conteúdo da realidade dos alunos, acaba estimulando a participar das aulas e a refletir sobre os conteúdos trabalhados na aula e refletir sobre sua realidade. É dessa maneira que vamos estimulando o diálogo, aproximando os conteúdos para a própria realidade do aluno.
9. Sim. Talvez em alguns momentos haja um distanciamento de um ou outro pilar apresentado. Mas, o intuito é exatamente esse, o intuito é não deixar o aluno passivo, o intuito é despertar a curiosidade e o interesse. Refletir sobre ideias de forma coletiva, dar sentido, dar significado ao que está sendo trabalhado. Não apresentar conteúdos, conhecimentos e teorias de forma vazia. Como se não houvesse significado. Você fala de um determinado conteúdo, de uma determinada maneira e o aluno não se interessa. Não foi despertado a se interessar por determinado conteúdo. É fazer um link em o que se está trabalhando e a realidade do aluno, considerando os mais variados aspectos. Não só as questões, sociais, culturais, políticas, econômicas, de infra-estrutura do próprio bairro. O tempo todo fazer a relação para o aluno se interessar por essas questões e aspectos. Para se formar uma pessoa crítica, reflexiva. O grande objetivo da educação física é conseguir isso. Conseguir que os estudantes não pensem só sobre os esportes, não só sobre a ginástica, não só sobre as lutas, não só sobre as danças, não só sobre os jogos. Mas sobre tudo isso e a relação com os aspectos, sociais, históricos, culturais, étnicos e religiosos. Estreitando essas relações, você consegue fazer com que os estudantes tenham interesse em aprender e em ensinar também.
10. Quando abro para o diálogo já se está oportunizando essa contextualização.
11. Pela especificidade dessa outra escola. Você tem um público específico. Fica mais claro essa contextualização. Está fazendo atividades específicas para uma população indígena. Não tenha ficado claro a contextualização nas outras escolas, pois não se trata de uma única população como no caso da indígena. Contudo, aqui na escola pelo menos a gente busca em contextualizar os conteúdos, exatamente se preocupando com os sentidos e os significados que os alunos vão dar para o que está sendo trabalhado em sala. Buscando o diálogo, não adianta deixar de contextualizar, não adianta tratar o conteúdo como algo de outro planeta, os alunos vão se sentir como alienígenas em sala de aula, não vão dar importância e se der importância, vai ser temporária. Aqui na escola, nas minhas aulas, obviamente que nem sempre dar para fazer isso, mas a gente está tentando sempre colocar para o grupo o que é cobrado no currículo formal e o que está prescrito e deve ser trabalhado, mas trabalhar esses conteúdos de forma contextualizada e trazendo para a realidade dos estudantes.
12. A ponte é por meio do diálogo. Acredito que o professor tem várias turmas na escola, a forma de se relacionar com a turma é ímpar é diferente, a maneira que a turma dialoga com o professor é

diferente, vai variar de turma para turma, talvez não fique tão explícito esse diálogo, essa contextualização, em virtude do próprio *lóqus* de observação na pesquisa, o professor pode ter uma proximidade muito grande com determinada turma e não ter com outra. Então, fica complicado afirmar que existe um distanciamento da educação física com a contextualização, da proximidade do conteúdo trabalhado com a realidade do estudante. Uma vez que a gente tem só um grupo focal, sendo trabalhado, necessita de um estudo mais amplo para perceber isso. Contudo, o que se busca é tentar ouvir os estudantes, despertar o interesse deles, aproximando com a realidade dos estudantes, aproximando com a realidade do bairro, aproximando com a realidade da comunidade, e trazendo isso para dentro da escola para ser refletido durante as aulas, tanto nas práticas, como nas teóricas. Obviamente que se tem mais facilidade em algumas turmas e dificuldades em outras.

13. Não. Por que não é isso, ao longo do ano, temos várias atividades elaboradas na escola com esse objetivo. Aproximar não só o professor dos alunos, mas professor dos estudantes, os outros membros do corpo docente e discente e também a própria comunidade. Aqui mesmo na escola produzimos um projeto que foi contemplado pela CREDE 1 há algum tempo atrás, em que os alunos, foram pesquisadores iniciantes, foi um projeto sobre alimentação. Foi feito todo um trabalho na comunidade sobre a temática e a comunidade veio até a escola, receber orientações sobre o que estava sendo proposto. No mais, a gente tem a feira cultural, onde tem dança, atividades esportivas, em que há um envolvimento dos alunos dos turnos da manhã, da tarde e noite. É aberto para a participação da comunidade. A visitas de membros externos a escola para avaliação de trabalhos. Os alunos tem a oportunidade de desenvolver suas atividades a partir do que conhecem e observam na própria comunidade, são feitas várias aulas de campo durante o ano. Quando os alunos têm essa oportunidade de trabalhar nessas aulas de campo e isso é feito de forma interdisciplinar, tem o papel do geográfico, do físico e quando se constroi um plano interdisciplinar para uma aula de campo, considera também a realidade do aluno, por que estamos fazendo isso, qual é o objetivo? Será que isso vai ter algum sentido? Vai ter algum significado? Transcendem as aulas tradicionais que o ocorrem em sala e se volta para essa questão da contextualização. Então, o tempo todo estamos preocupados com isso, não só na educação física, como nas outras disciplinas, quando a gente tem a possibilidade de se reunir e planejar uma aula comum com a participação de outros professores, a gente pensa nessas questões.

ANEXO A – ESCOLAS REGULARES 1ª CREDE

1ª CREDE - MARACANAÚ
COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Governo do Estado do Ceará

ESCOLAS REGULARES		
ESCOLA	ED. FÍSICA	QUANTIDADE DE ALUNOS
1. EEFM JOSÉ SARNEY	SIM	1183
2. FRANCª ESTRELA TORQUARTO FIRMEZA	SIM	1048
3. EEFM ELIEZER DE FREITAS GUIMARÃES	SIM	778
4. EEFM ROMEU DE CASTRO MENEZES	SIM	852
5. EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA	SIM	620
6. EEFM DOM ALOÍSIO LORSCHIEDER	SIM	670
7. EEFM JOSÉ ALEXANDRE	SIM	1024
8. EEFM ÉDSON CORREA	SIM	1219
9. EEFM BRANCA CARNEIRO DE MENDONÇA	SIM	1711
10. EEFM VICENTE ARRUDA	SIM	727
11. COLÉGIO ESTADUAL LICEU DE CAUCAIA	SIM	1391
12. EEFM JOSÉ MARIA PONTES DA ROCHA	SIM	917
13. EEFM ROTARY CLUB SÃO MIGUEL	SIM	499
ESCOLAS PROFISSIONAIS		
ESCOLA	ED. FÍSICA	QUANTIDADE DE ALUNOS
14. EEEP PROFESSOR ANTONIO VALMIR DA SILVA	SIM	513
15. EEEP PROFª MARLY FERREIRA MARTINS	SIM	355
ESCOLAS INDÍGENAS		
ESCOLA	ED. FÍSICA	QUANTIDADE DE ALUNOS
16. EEFM INDIOS TAPEBAS	SIM	221