

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

**DOUGLAS DINIZ MORAES**

**DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO ACONTECE ESSA RELAÇÃO  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE ESTUDANTES**

Porto Alegre

2015

**DOUGLAS DINIZ MORAES**

**DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO ACONTECE ESSA RELAÇÃO  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Lisandra Oliveira e Silva

Porto Alegre  
2015

DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO ACONTECE ESSA RELAÇÃO  
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE ESTUDANTES

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

Dedico o presente Trabalho aos meus pais, Eduardo Mota Moraes e Dulcenara do Amaral Diniz Moraes, por me incentivarem e me encorajarem a nunca desistir. A eles o meu amor incondicional, respeito e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por me guiar diariamente e me dar forças para concluir este Trabalho.

A minha namorada e futura esposa Talita, pelo amor, paciência e incentivo. Obrigado por estar sempre ao meu lado, teu amor e tua paciência foram essenciais.

A minha orientadora Lisandra Oliveira e Silva, por seu auxílio, paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho. Muito obrigado por confiar e acreditar em mim e no meu Trabalho.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a todo o quadro de funcionários, pelos momentos vividos e pelos conhecimentos construídos. Obrigado por me proporcionar apoio educacional.

A Instituição escolar em que este estudo foi realizado, especialmente aos docentes de Educação Física e aos estudantes participantes da pesquisa, pelo tempo e atenção a mim dispostos. Obrigado pelos ensinamentos e aprendizagens proporcionadas.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

*Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.*

**Paulo Freire.**

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como o diálogo vem acontecendo entre docentes e estudantes nas aulas de Educação Física na escola. Para tanto, procurei compreender como o diálogo tem contribuído para a construção de aulas mais democráticas na EF escolar. Do mesmo modo, procurei compreender como o diálogo se manifesta na relação pedagógica entre docentes e estudantes nas aulas de EF na escola. Nesse Trabalho, o problema de pesquisa ficou configurado na seguinte questão: **Como o diálogo entre docentes e estudantes vem acontecendo nas aulas de EF na escola?** Entendi, nessa Pesquisa, ser importante compreender tanto as perspectivas de docentes, quanto as de estudantes. Para isto, este Trabalho consiste de um estudo de caso realizado em uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS. Utilizei como procedimentos para obtenção de informação: entrevista semiestruturada com os docentes de EF de uma turma de Terceiro Ano do Ensino Médio, questionário com uma turma de estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, observação participante das aulas de Educação Física dessa turma, registros em Diário de Campo e análise dos seguintes documentos: Plano de Ensino, Regimento Escolar, Marco Teórico-Referencial, Site oficial da escola e alguns álbuns de fotografias da escola. Como principais resultados da pesquisa, destaco que tanto para docentes, quanto para os estudantes, o diálogo se faz importante e fundamental nas aulas de Educação Física. A partir do diálogo, foi possível perceber uma forma de aproximar docentes e estudantes na relação pedagógica que existe nessas aulas. De acordo com os achados da pesquisa, os estudantes colaboradores compreendem que os diálogos ocorrem para transmitir o conteúdo da aula, para construir aulas mais democráticas, em que suas opiniões são ouvidas, bem como algumas evidências que contribuem para a autonomia dos estudantes. Entretanto, alguns estudantes compreendem os diálogos como práticas superficiais, vagas, espontâneas, simples e encurtadas, dentre outras práticas, em que, estes diálogos, quando acontecem, são compreendidos como formas de realização de algo solicitado pelos docentes. Para os docentes colaboradores, os diálogos ocorrem, na maioria das vezes, no início das aulas de Educação Física, como forma de explicar os exercícios ou como estratégia de intervenção às situações problemas. São diálogos sucintos, ou seja, expresso em poucas palavras, de modo que os docentes devem criar (sendo os responsáveis por) estes momentos dialógicos para que eles aconteçam. Apesar dos docentes terem percepções diferentes sobre os estudantes, os primeiros entendem que para haver o diálogo, deve ser criada uma relação de honestidade, confiança, respeito e atitudes humildes. Assim, a partir dessa relação, o diálogo será, nesse modo, democrático. Porém, segundo os docentes, em determinadas situações da prática pedagógica, o diálogo pode ser caracterizado como autoritário. Para finalizar, destaco que foi possível compreender que o diálogo se faz importante e necessário durante as aulas de EF. Em contrapartida, percebo que ele não vem sendo construído, em sua totalidade e, neste sentido, encontra-se superficial. Além disso, a influência que o diálogo tem na relação pedagógica entre docentes e estudantes, faz com que este seja cada vez mais importante para a construção de aulas mais democráticas.

**Palavras Chave:** Diálogo. Educação Física. Ensino Médio. Relação Pedagógica entre Docentes e Estudantes.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIA</b> .....	10
<b>1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA</b> .....	13
1.1 UM CASO REAL: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES .....	14
<b>2 DIALOGANDO COM A LITERATURA</b> .....	17
2.1 DIÁLOGO: CONCEITUANDO A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA .....	17
2.2 RELAÇÃO DOCENTES E ESTUDANTES .....	22
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	24
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO .....	30
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	33
3.3 OBJETIVOS .....	33
3.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO .....	33
3.4.1 Observação Participante .....	34
3.4.2 Diário de Campo .....	35
3.4.3 Entrevista Semiestruturada .....	36
3.4.4 Questionário .....	39
3.4.5 Análise de Documentos .....	40
3.5 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA E APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES DE PESQUISA .....	42
3.6 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	45
<b>4 ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	51
4.1 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES .....	51
4.2 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES .....	56
4.3 REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>APÊNDICES</b> .....	72
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Docentes</b> .....	73
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	74
<b>APÊNDICE C – Questionário – Estudantes</b> .....	80
<b>APÊNDICE D – Questionário – Docente</b> .....	81
<b>APÊNDICE E – Transcrição de Entrevista Semiestruturada</b> .....	82



## **LISTA DE SIGLAS**

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPP – Projeto Político Pedagógico

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SSE - Serviço de Supervisão Escolar

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Durante o Curso de Formação Inicial de Licenciatura em Educação Física (EF) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) fui encorajado, após intermináveis debates feitos em sala de aula durante a Disciplina de “Fundamentos da Educação Física Ensino Médio”, a pensar sobre diversos temas relacionados à EF escolar e o Ensino Médio (EM), a formação docente e a formação dos estudantes na escola e, ainda, a histórica construção da EF escolar enquanto Componente Curricular obrigatório na Educação Básica, a atual situação desse Componente na realidade das escolas, dentre outros temas. Entretanto, foi durante a prática dos Estágios de Docência (Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio), principalmente o Estágio no contexto escolar do Ensino Fundamental que, através do confronto dos conhecimentos adquiridos na Universidade com a realidade da escola, ocorreram as reflexões mais importantes. Iniciando assim, o encorajamento que faltava para a escrita deste Trabalho.

Comecei a questionar-me e fazer algumas reflexões, até chegar à pergunta que, talvez, seja uma das mais importante de minha Formação Inicial: qual o objetivo da EF escolar? As linhas que seguem procuram encontrar não respostas definitivas para tal pergunta, mas fazer uma reflexão inicial sobre esta indagação. Sem dúvida, não é somente esta pergunta que orientou a construção deste Trabalho. Outras se fizeram presentes e, inclusive, não foram totalmente respondidas ao final deste, por exemplo: como se dá a relação entre docente e estudante na aula de EF? Qual a importância da EF escolar para docentes e estudantes? Qual a opinião de docentes e estudantes sobre a EF escolar atualmente?

Ao observar as aulas de EF nas escolas – tanto pública quanto privada – pude perceber algumas situações em comum nas duas Instituições de ensino: um desencontro entre docentes e estudantes, onde as aulas são dirigidas pelos docentes, em que os estudantes apenas realizam o que o professor propõe para fazer, isto é, de certo modo, a “prática pela prática”; uma esportivização através do treinamento, em que as aulas se tornaram centralizadas somente na aprendizagem da técnica do movimento esportivo, por exemplo, do futsal, do voleibol, do handbol e do basquetebol, fortalecendo, assim, em algumas situações, a inerte postura dos estudantes de não refletirem sobre o que praticavam. Não estou dizendo que o problema está nestas práticas esportivas, mas sim, acredito que quando o docente as ensina e constrói estas vivências e não dialoga sobre elas com os estudantes, não está auxiliando estes na construção de conhecimento e de reflexões da prática em questão e das outras possibilidades que a

cultura corporal do movimento podem contribuir, tanto para a aula, quanto para a vida desses estudantes. Assim, não ultrapassam da simples “prática pela prática” e, dessa forma, algumas vezes, devida a esta baixa produção de opinião e reflexão dos estudantes, não contribuem para uma participação efetiva destes, a não ser pelo cumprimento da tarefa.

Do mesmo modo, pude observar em outros momentos, que há uma falta de diálogo entre docentes e estudantes sobre assuntos pertinentes que ocorrem fora do contexto escolar (desigualdade social, violência urbana, uso de drogas), por exemplo, os preconceitos raciais, através de cognomes, a privação das mulheres na prática do futebol ou em outras práticas esportivas, dentre outros assuntos. Esta falta de diálogo talvez possa estar relacionado com a possibilidade de reprodução (ação) destes assuntos durante as aulas de EF escolar.

A partir disso, destaco que não consegui, nas observações citadas anteriormente, perceber uma relação das atividades (prática) e a reflexão do que se pratica. Havendo assim, em minha perspectiva, aulas sem sentido para os estudantes, configurando assim, a “prática pela prática”, isto é, a prática sem a reflexão. Neste sentido, em meu entendimento, há uma relação de distanciamento entre os docentes e os estudantes e essa relação pode estar associada também, à falta de diálogo no contexto escolar.

Através dos Estágios de Docência do Curso de EF da ESEFID/UFRGS e das observações realizadas em algumas escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre/RS, que tenho percebido as situações que relatei anteriormente, entendo que as aulas de EF escolar necessitam de uma aproximação entre docentes e estudantes e, o caminho que pretendo compreender e que talvez possa contribuir para essa aproximação, é o diálogo.

Do mesmo modo, com bases nestas observações que o interesse pelo estudo da EF escolar no EM foi se concretizando e se mostrando como possibilidade de produção de conhecimento. Entendo que no contexto do EM, os estudantes possuem diversas experiências/vivências e conhecimentos já acumuladas que contribuiriam para este Trabalho, além de estarem nos últimos anos da Educação Básica. Quando decidi pesquisar o Terceiro Ano do EM, considerei importante compreender como estes estudantes estão construindo, juntamente com os docentes de EF, seus saberes nesta transição do fim da Educação Básica e o início de uma nova etapa de suas vidas e nesta relação pedagógica, como o diálogo permeia as aulas de EF.

Para isso, e procurando me apropriar do conhecimento produzido na Literatura sobre essas temáticas, pretendo refletir sobre possíveis saídas/alternativas, para uma EF escolar que, através do diálogo entre docentes e estudantes, se constitua em aulas com menos traços

autoritários (atual situação que tenho presenciado nas experiências e vivências) e mais traços democráticos.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, faço uma aproximação do problema, em que enfatizo algumas reflexões iniciais sobre o tema do Trabalho e apresento um caso real, narrando algumas experiências/vivências de formação no Curso de Licenciatura em EF, pois foi neste processo que teve início o interesse pela temática desta Pesquisa. Neste percurso, pude construir alguns saberes sobre o docente que estou me tornando, saberes estes que se constituíram através de diálogos, de observações e de reflexões realizadas, tanto nos Estágios de Docência e experiências/vivências no curso de formação, quanto no local que trabalho: uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS. No segundo capítulo do Trabalho, apresento o referencial teórico, em que me apoiei para compreender e conceituar a categoria diálogo, a relação entre docentes e estudantes na escola e refletir sobre a construção das aulas de EF no contexto escolar. No capítulo terceiro, apresento a metodologia utilizada no trabalho, os procedimentos para obtenção de informação, o problema de pesquisa, os objetivos do estudo, a definição e aproximação da escola, apresento os colaboradores participantes da pesquisa, bem como a caracterização da escola. No quarto e último capítulo, trato dos achados da pesquisa, a partir da realização do trabalho de campo. E, por fim, apresento as considerações finais da pesquisa, referências utilizadas para sua realização e os apêndices.

## 1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Muito tem se falado sobre o papel da EF escolar: aprimorar as capacidades físicas, motoras e cognitivas; ampliar o conhecimento da relação do corpo e do meio em que se vive; construir aprendizagem das diversas práticas da cultura corporal do movimento; discutir os entendimentos da saúde e de lazer, dentre outras. Neste sentido, não é raro a produção de Trabalhos Acadêmicos com essas temáticas. No entanto, pude perceber que pouco se reflete sobre a opinião de docentes e de estudantes sobre a relação pedagógica nas aulas de EF e seus questionamentos quanto o que estes pensam das aulas de EF escolar. Questionamentos que, ao mesmo tempo, se tornam meus também, pois permeiam as minhas reflexões como docente em construção, sendo alguns deles: como se dá a relação entre os docentes e os estudantes nas aulas de EF? Qual a importância do diálogo nesta relação? Qual a importância da EF escolar para docentes e estudantes? Qual a opinião de docentes e estudantes sobre a EF presente na escola?

Sendo assim, este Trabalho tomou forma, a partir das minhas inquietações, que se originam nas minhas vivências em Estágios de Docência, experiências de vida e em reflexões que se construíram juntamente com as observações da prática pedagógica de outros docentes e futuros docentes de EF, que estão em busca de respostas satisfatórias quando o tema em debate é a EF escolar.

A cada parágrafo escrito, a cada referência bibliográfica lida e a cada conversa construída, este Trabalho foi adquirindo seriedade, responsabilidade e complexidade, por tratar de um tema importante para a área de conhecimento e para mim: o diálogo. Apesar de ter encontrado dificuldades em formular um problema de pesquisa, tanto a prática e a reflexão da escrita, quanto às leituras realizadas e os diálogos orientados, me ajudaram a construí-lo. Assim, a oportunidade de refletir sobre como o diálogo entre docentes e estudantes vem acontecendo nas aulas de EF, estão me ajudando a realizar meu objetivo até o momento: dar os primeiros passos na construção constante do futuro docente que quero me tornar.

Partindo do pressuposto que, tanto docentes, quanto estudantes, carregam consigo experiências/vivências, e que estas constroem opiniões distintas sobre a educação, a escola e a EF escolar o que possibilita talvez, em alguns casos, um desencontro na relação entre estes. Faz-se necessário, a partir disso, refletir sobre o que estes têm a dizer da EF escolar. Da mesma forma, se torna importante para este Trabalho compreender como o diálogo vem acontecendo entre docente e estudante nas aulas de EF escolar.

Neste sentido, tenho refletido sobre os possíveis motivos do desencontro entre docentes e estudantes que acontece na escola, de tal modo que essas inquietações foram tomando forma e me deram motivação e curiosidade para realização deste Trabalho. Como é possível observar até o momento, são muitas as perguntas e as inquietações presentes neste texto, e, em algum momento, cada uma guiou-me para a organização deste Trabalho. Cada vivência, cada experiência, cada conversa, cada observação, cada leitura, fizeram-me refletir sobre o docente que quero me tornar (e que já estou me tornando) e qual EF escolar quero ajudar a construir e estou realizando com minha prática nos estágios.

## **1.1 UM CASO REAL: REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES**

Como foi dito nas primeiras linhas deste Trabalho, o interesse pelo tema (e ação) do diálogo vem se constituindo antes da construção desta Pesquisa. Através dos debates, das leituras e das reflexões realizadas nas disciplinas do Curso de EF, pude refletir sobre a atual situação da EF escolar. Também me levaram a escolha dessa temática, principalmente, minhas experiências durante a prática dos Estágios de Docência, em que procurava, através do diálogo, tanto orientar os estudantes na construção de opiniões e reflexões da prática e vivências das aulas, quanto aproximar a relação docente e estudante através de uma EF escolar mais democrática e menos autoritária.

Uma das experiências mais significativas que tive na prática dos Estágios de Docência, aconteceu em uma escola pública de Porto Alegre/RS, no contexto do Ensino Fundamental. Decidi propor um Plano de Ensino desenvolvido através de uma abordagem pedagógica guiada pelo diálogo. Algo novo para mim até então, mas entendia que, através do Estágio, eu desejava pôr em prática o que estava estudando e discutindo durante minha formação acadêmica. Através de aulas de Judô e de Expressão Rítmica iniciei esta abordagem, refletindo e avaliando constantemente meu exercício da docência, as aulas e os estudantes. No entanto, estava sujeito a crítica e a opiniões divergentes das minhas, por se tratar de algo novo (também) para aqueles estudantes, acostumados com a esportivização, tão praticada naquela escola.

Desde o início do estágio, procurei construir uma EF escolar juntamente com os estudantes. Partindo de uma apresentação pessoal e possibilitando um diálogo horizontal, conseguimos refletir quais seriam as atividades que construiríamos no decorrer daquele

semestre. Os pedidos iniciais desta turma, assim como em outro estágio que realizei e em outras experiências que tive, foram os mesmos, tratava de: “queremos futebol”. Isso me fez perceber, pelo menos no contexto daquela escola, que não seria tarefa fácil desconstruir (1) uma EF escolar esportivizada, para uma EF escolar que, através do diálogo, construísse suas práticas, também, através dos esportes, mas não somente por eles; (2) uma EF escolar que juntamente com a experimentação de qualquer prática da cultura corporal do movimento também dialoga, reflete, constrói e desconstrói saberes que permeiam o meio cultural, social e histórico daquela escola.

Após as três primeiras aulas de sondagem e conversas iniciais com a turma, concordamos (os estudantes e eu) de construirmos juntos aulas de Judô e Expressão Rítmica. Propor uma abordagem pedagógica através do diálogo não foi fácil, pois para desenvolvê-la fui entendendo que tanto o docente quanto o estudante, devem assumir um compromisso com a palavra dita, com a reflexão e, posteriormente, com a transformação de forma prática, isto é, quando o diálogo verdadeiro ocorre.

Entendo, desta forma, que consegui desenvolver com os estudantes em questão, um diálogo, algumas vezes, superficial, talvez por ser algo novo para os estudantes, pois no tempo que passei no contexto da escola, pude notar que os docentes não dialogavam com os estudantes. Em outras oportunidades, em que o diálogo ocorreu com mais fluidez nas minhas aulas, entendo que o ambiente já estava favorável para isso, pois já havia passado algumas aulas e os estudantes começavam a entender a proposta do diálogo. Assim, compreendo que é importante e necessário criar certo interesse nos estudantes, e proporcionar um ambiente favorável ao diálogo, ou seja, deixando os estudantes à vontade para dialogar, considerando sua adaptação ao novo contexto e, por fim, estabelecendo um vínculo e uma relação de confiança para que o diálogo se manifeste e se mantenha.

Estas dificuldades encontradas ao propor o diálogo como abordagem pedagógica, possibilitaram-me, através das constantes avaliações, a motivação para melhorar a prática do estágio e, com isso, incentivar algumas mudanças na construção de uma EF escolar mais horizontal e democrática, além de outras aprendizagens.

Porém, sem dúvida, o que superou as dificuldades encontradas, em minha perspectiva, pois também possibilitou aprendizagens, foram às inúmeras participações coletivas dos estudantes nas aulas, quando estes produziam opinião para mudanças das aulas, ou, quando de forma crítica, dialogavam comigo os temas abordados e discutidos em aula, além da reflexão dos estudantes do que se ensinava, praticava, construía e transformava nas aulas de Judô e

Expressão Rítmica. Associado a estes elementos, cito a tarefa nada fácil de contextualização do ambiente de violências (simbólicas e físicas) em que a escola se localizava e alguns dos estudantes, em questão, viviam.

Para finalizar esta sessão, destaco que durante este estágio no contexto do Ensino Fundamental, percebi que os estudantes estavam acostumados com uma relação mais autoritária e vertical com a escola (docentes e direção). E, neste sentido, percebi que o diálogo poderia ser uma possibilidade diferente de propor uma educação mais horizontal, tendo em vista que os estudantes também carregam suas aprendizagens e opiniões, e estas precisam ser ouvidas para a construção de aulas de uma EF escolar mais democrática.



## **2 DIALOGANDO COM A LITERATURA**

Neste capítulo me preocupo em dialogar com a Literatura e procurei fazer um movimento em que associei o ler como ouvir e o escrever, refletir. Para isso e, fazendo inicialmente as primeiras pesquisas em títulos de Trabalhos e Resumos com as palavras-chaves “educação física” and “diálogo” and “ensino médio”, sendo os descritores pesquisados no Portal de Periódicos da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sistema de Bibliotecas (SABI) da UFRGS. Foram encontrados 2 resultados com os descritores pesquisados, destes, não tiveram relação direta com esse Trabalho, de procurar entender ou construir saberes sobre o diálogo na relação pedagógica entre docentes e estudantes no contexto do EM. É possível pensar que há pouca produção sobre o tema “diálogo” na área de conhecimento da EF no contexto do EM, e, portanto, penso que começar estudando, refletindo e construindo saberes sobre esta temática, seria de grande importância para o âmbito educativo.

### **2.1 DIÁLOGO: CONCEITUANDO A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA**

Procurando entender mais sobre o contexto escolar, encontrei em Paulo Freire e outros autores, uma identificação pessoal. A partir da leitura inicial de algumas obras de Paulo Freire, aprendi, através de suas reflexões, como é conviver com outros sujeitos, muitas vezes diferentes de mim, com experiências e vivências distintas das minhas e, ao mesmo tempo, dialogar com eles. Diante disso, procurei na prática do estágio (citado anteriormente) experimentar e modificar a minha prática docente, de forma que se tornasse mais coerente com o que penso e acredito.

Praticar o que refletimos, e, refletir sobre o que praticamos, em meu entendimento, revela o trabalho dialógico que propus para os estudantes neste estágio. Uma vez que assumo um compromisso com os estudantes em propor o diálogo na construção de nossas aulas de Judô e Expressão Rítmica, devo valorizar o que é dito por mim e pelos estudantes, procurando propor o entendimento de que, para haver diálogo, deve-se ter a união da ação (o que falamos, praticamos) e da reflexão do que foi falado e praticado, para que, se necessário, possamos mudar a nossa prática, isto é transformá-la.

As palavras de Fiori (FREIRE, 1982) revelam a importância que está por trás do diálogo:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum (p. 15).

Explicando como o diálogo se estabelece para Paulo Freire, Moretti (2007) cita:

[...] para o diálogo se estabelecer é preciso que haja ação e reflexão, ou seja, práxis verdadeira, compromisso com a palavra. Se não for assim, a palavra acaba por se tornar um ativismo, ação pela ação, ou então a reflexão se torna um emaranhado de palavras sem sentido e sem reflexão (p. 19).

Neste sentido, lembro-me das palavras do professor orientador do Estágio de Docência no Ensino Fundamental, Professor Vicente Molina Neto, que escreveu a seguinte frase como observação no Plano de Estudos planejado por mim, para este estágio: “Ouvir e dialogar com os estudantes, esse é o forte trabalho a sua frente. Você vem desenvolvendo algo raro nos professores, uma pedagogia da paciência”. Ao refletir que, através de uma pedagogia da paciência, os estudantes não se sentiram desamparados, pude incentivá-los a persistirem na constante construção do diálogo comigo e com os outros estudantes nas aulas de EF nesta escola.

Aprofundando a reflexão sobre o que seria a “paciência pedagógica”, Gadotti, Freire e Guimarães (1985) ressaltam que exercer a paciência é um exercício diário. E que, também pode fazer parte desse exercício, a impaciência. Neste sentido, a paciência é pedagógica, pois ao praticarmos através das relações com outros sujeitos, aprendemos mais sobre ela. Por exemplo, quando em uma aula de EF escolar, algum estudante entra em conflito com outro estudante ou, outro estudante não quer fazer determinada atividade ou reflexão, simplesmente para desviar a atenção da aula, podemos, nesta situação, agir de forma paciente ou impaciente. Do mesmo modo, esta paciência também é histórica, pois devemos respeitar o momento histórico dos sujeitos com quem nos relacionamos. Gadotti (1985) destaca o seguinte:

Do aprendizado e da convivência com o Paulo acho que ficou muito desta paciência pedagógica, dessa paciência histórica que é própria do educador. Talvez então haja mais essa especificidade: optar por caminhar e fazer juntos, respeitar o momento histórico que o outro está vivendo. Respeitar e desrespeitar ao mesmo tempo, porque não é para convencê-la a ficar onde está; o educador vai tentar fazer com que ele caminhe. Mesmo essa convivência com o Paulo, porém, mesmo a leitura da sua obra e a assimilação desta questão fundamental do educador que é a **humildade**, a **paciência**, a **sinceridade**, muitas vezes tudo isso, no calor da hora, falha. Falha porque a pergunta é maliciosa, não tem nada a ver com o trabalho que se está desenvolvendo e no fundo seu objetivo é desviar a coisa para outro lugar. E “ninguém é de ferro”! (p. 39) [grifos do autor].

Gadotti (1995), após alguns relatos de situações vividas e com perguntas feitas à Paulo Freire, que teve que ser duro nas respostas, contribui sobre a relação paciência e impaciência, dialogando com outros autores:

Mas concordo com o Gadotti, às vezes em alguns debates a agressão pode provocar o limite da sua arma de defesa também. As vezes é preciso até se antecipar à agressão e ser duro, concordo com isso. Mas a paciência continua. Para mim não há como perder a paciência na luta. Como já disse outras vezes, não há como ser ou só paciente ou só impaciente (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1985, p. 41).

Refletindo sobre as citações dos autores, um exemplo desta paciência ocorre quando dialogamos com estudantes, ao mesmo tempo em que ensinamos algo. A partir disso, ao responder perguntas (respondemos as dúvidas) devemos respeitar o estudante e seu contexto social e cultural, assim exercitamos, nas relações diárias e constantes das aulas de EF escolar, uma paciência pedagógica e histórica, auxiliando os estudantes, através de um diálogo mais democrático e horizontal e menos autoritário e vertical, a praticar, refletir e transformar sua prática.

Quando chamo a atenção para uma EF escolar autoritária, refiro-me ao uso da autoridade docente reprimindo a liberdade que a democracia proporciona ao estudante, tanto em situações em que não existe diálogo nas aulas de EF escolar; quanto em situações que, quando há diálogo entre docentes e estudantes, ele ainda possui traços autoritários e verticais. Isso ocorre, quando somente os docentes entendem que possuem o conhecimento dos conteúdos proposto nas aulas de EF e que esses conhecimentos devem ser transmitidos aos estudantes de modo vertical, no sentido de que há um sujeito que sabe e deve ensinar a outro que não sabe e deve aprender.

Assim, desconsideram a bagagem de conhecimento dos estudantes, suas vivências e, por vezes, inibem os estudantes de perguntar, de demonstrar, de opinar e de construir, juntamente com os docentes, uma EF escolar democrática. Neste sentido, Paulo Freire conversando com Faundez, ressalta: “O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Complemento os entendimentos acima, sobre o autoritarismo, com a citação de Ghiggi (2008), sobre o entendimento de autoritarismo a partir de Paulo Freire: “Para pensar o autoritarismo, Freire parte de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, ao impor silêncio e obediência” (p. 60).

Já por EF escolar democrática, refiro-me as aulas de EF que se constroem em conjunto, ou seja, situações em que estudantes e docentes dialogam sobre os saberes que possuem, as experiências que carregam e os conhecimentos que podem construir juntos, de forma horizontal. Sendo assim, a prática pela prática, em que o docente passa/transmite a informação e os estudantes executam/recebem sem refletirem, bem como a teoria descontextualizada da prática – em que o docente ensina algum conteúdo e os estudantes não compreendem e logo partem para uma prática não relacionada –, em minha perspectiva, não faz sentido em uma abordagem pedagógica democrática, pois este entendimento, parte do pressuposto que os estudantes têm opiniões e podem expressá-las, por exemplo, sobre o que entendem de EF. O docente, por sua vez, têm os conhecimentos construídos na sua formação e nas experiências, podendo guiá-los através das diversas práticas da cultura corporal de movimento, vivências estas que permeiam os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas, entre outras práticas, porém, juntos (docentes e estudantes) podem construir a EF escolar, democraticamente, entendida como um direito de todo e qualquer estudante:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1982, p. 92-3).

Neste sentido, Freire (1982) me ajuda entender o diálogo enquanto construção da democracia. Este diálogo quando vivido nas aulas de EF pelos docentes e estudantes, constrói um ambiente diálogo, democrático e horizontal a partir da existência de lógicas diferentes no processo de ensino aprendizagem, pois neste contexto a palavra (ação e reflexão) é experimentada por ambos, e juntos, as aprendizagens vão se construindo.

Assim como Freire e Faundez (1985), também me preocupa fazer uma reflexão, na constante construção de minha formação como docente em EF, sobre duas associações: de um lado, atitudes democráticas e falta de rigor, do outro, muito rigor e atitudes autoritárias:

O que me preocupa, sobretudo, é opor-me teórica e praticamente a duas associações geralmente feitas, mesmo que nem sempre explicitadas. A primeira, entre procedimento democrático e falta de rigor acadêmico; a segunda, entre rigor acadêmico e procedimento autoritário (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Em minha vivência nos estágios curriculares, tenho identificado a dificuldade de construir uma EF com uma abordagem mais democrática e autônoma, pois os estudantes, por

vezes, entendem a liberdade democrática como licenciosidade. Por exemplo: cria-se um ambiente descontraído para os estudantes perguntarem e darem sua opinião e constroem as aulas juntamente com o docente através da liberdade do diálogo, porém, alguns acabam dispersando a si e demais colegas com brincadeiras, anedotas, entre outros. A partir disso, algumas vezes, observei nas minhas aulas também, um esforço amplo para atrair a atenção dos estudantes. Nestas situações, alterei o rumo da aula, para uma abordagem mais rígida, exigindo o respeito dos estudantes. Porém, uma dúvida permeava estas aulas, se estava sendo autoritário ao agir com rigorosidade com os estudantes. No entanto, as leituras de Paulo Freire me ajudaram a entender que utilizar-se do rigor, da disciplina e exigir o respeito com autoridade, nestas situações, não significa ser autoritário, a partir do momento que se respeita os estudantes na mesma proporção:

A democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Aliado a isso, outras experiências também estão me fazendo refletir a relação docente e estudante no contexto escolar, por exemplo, as vivências construídas, desde os primeiros meses de trabalho em uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS. Nesta escola, desenvolvo atividades de Auxiliar de Disciplina<sup>1</sup> e tenho oportunidade de conviver com diversas pessoas do contexto escolar, estudantes, docentes, familiares, funcionários, diretores, dentre outros.

Nestes contatos com a realidade escolar – tanto nos estágios, mas especialmente na escola que trabalho – me chamou a atenção procurar compreender as relações e as formas de diálogo que acontecem entre estas pessoas. Além disso, através do diálogo, iniciei uma aproximação para conhecer quem são os docentes e os estudantes que integram esta escola privada, que abordarei mais adiante neste Trabalho.

---

<sup>1</sup> Auxiliar de Disciplina, de acordo com os documentos da escola que trabalho, trata do funcionário responsável por organizar os diversos espaços da escola, cuidando para que os estudantes estejam nas salas de aula a cada período e troca destes; bem como auxiliando os estudantes, docentes e a direção da escola em diversas tarefas: recados e avisos, entrega de material, monitoria nos dias de provas, dentre outras atividades.

## 2.2 RELAÇÃO DOCENTES E ESTUDANTES

Neste Trabalho procuro entender como se constrói a relação entre docentes e estudantes nas aulas de EF escolar. Nesta caminhada, encontrei através das minhas observações, tanto em escolas públicas, mas principalmente, em uma escola privada, as mais variadas situações que me ajudaram a compreender essa temática e, me auxiliaram, tanto a construir este Trabalho, quanto olhar para cada uma destas situações como realidades únicas. Digo isto, porque entendo que cada escola está inserida em um contexto diferente e tem a sua própria história. Os sujeitos (docentes e estudantes) que ali estão, também vêm de contextos diferentes uns dos outros e, assim, estão construindo uma escola única, ao mesmo tempo em que se constroem.

Para entender esta relação se faz necessário conhecer quem é este estudante e este docente que estão na escola na atualidade. Neste sentido, a partir da aproximação com estas pessoas, neste tempo que trabalho em uma escola privada e, ao mesmo tempo, com olhar de “observador”<sup>2</sup>, pude refletir o quanto a realidade dos estudantes, algumas vezes, era diferente da minha e perceber quão desafiador era meu esforço para compreendê-la. Cito, por exemplo, as conversas entre os estudantes, que, para mim, carregavam certo modo ofensivo, e, entre eles, eram tidas conversas habituais. Assim, comecei a refletir e a entender que talvez os docentes e os estudantes também pudessem encontrar suas próprias dificuldades e desafios para se compreenderem. Pude observar as relações construídas entre os próprios estudantes, entre os próprios docentes, e entre ambos.

Nessas observações, percebi que há, em minha perspectiva, certo distanciamento entre docentes e estudantes, em que, de um lado, observei os docentes dialogando com outros docentes; e por outro, os estudantes dialogando com outros estudantes. Em um primeiro momento, ao observar esses dois grupos, notei que existe certa distinção entre eles e, ambos, com determinados diálogos próprios e opiniões formadas a respeito do outro. Os docentes discutem entre si a respeito do comportamento dos estudantes e suas relações estudantis, enfatizando, por exemplo, que não entendem os comportamentos destes estudantes e parecem não saber por que os estudantes não os entendem. Em contrapartida, os estudantes reclamam dos docentes e da dificuldade de compreendê-los e questionam-se do constante julgamento que os docentes fazem sobre suas roupas, suas falas, suas manifestações, dentre outras

---

<sup>2</sup> Destaco que após o período de adaptação em meu trabalho na escola, comecei a fazer observações “em segundo plano” deste contexto escolar para compreender, de modo mais aprofundado, como são construídas as relações no interior da escola (atitudes, comportamentos, discussões, opiniões) entre docentes e estudantes.

críticas, ou seja, os estudantes também querem saber por que os docentes não os entendem. Para tanto, concordo com Freire (1997, p. 55) quando aborda a relação entre docente e estudante: “Em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente”.

Procurando refletir sobre quem é este estudante que chega à escola na atualidade, Dayrell e Carrano (2014) destacam, em dois parágrafos bem definidos, o cotidiano da escola. No primeiro parágrafo, os autores comentam possíveis temáticas nas rodas de conversas da sala dos professores na escola quando o assunto são os estudantes:

Nessas conversas é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é transformado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Essa se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula. A forma de se vestir dos jovens também é vista como “rebeldia” e uma afronta ao que se exige como uniforme escolar: são calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e boné! Esse é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. A lista poderia crescer infinitamente, como forma de exemplificar os pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar (p. 102) [grifos dos autores].

Em outro parágrafo, os autores apresentam a visão dos jovens estudantes a partir das aproximações, pesquisas e conversas informais que realizaram, em que podemos notar perspectivas juvenis tanto em relação aos docentes, quanto sobre a escola:

Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 102) [grifos dos autores].

Nesse mesmo texto, os autores ajudam a compreender o entendimento da “culpabilização ou jogo de culpados”, que nos faz assistir uma crise da escola nas relações entre estudantes, docentes e gestores da escola. Assim, de acordo com estes autores, o que interessa não é localizar os culpados para os problemas desta realidade, mas sim, se faz necessário, compreender as relações que permeiam a escola. No caso deste Trabalho, me preocupei em compreender as relações entre docentes e estudantes nas aulas de EF.

Entendo que, para iniciarmos a compreensão desta relação, devemos ter claro que tanto docentes, quanto estudantes irão, de alguma forma, repercutir o que acreditam,

aprendem e constroem. Assim, a cultura desses dois grupos está presente na escola e, conseqüentemente, nas aulas de EF escolar e na relação entre docente e estudante:

Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103).

Concordo com Dayrell e Carrano (2014) quando destacam que as “[...] nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas [os estudantes]. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer” (p. 103). Neste sentido, como docente em construção entendo que devo conhecer quem são os estudantes das aulas de EF para poder compreendê-los melhor. A partir disso, terei melhores condições de dialogar e me relacionar com os estudantes. “E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103).

Neste Trabalho, objetivo refletir tanto sobre as opiniões dos docentes, quanto às opiniões dos estudantes na compreensão de como as aulas de EF escolar estão sendo construídas. Se estes utilizam o diálogo, e, se este diálogo é democrático (horizontal) ou autoritário (vertical). Para tanto, nas linhas que seguem procurei refletir sobre a EF escolar.

### **2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Pensar em uma EF escolar que faça sentido para os estudantes e, ao mesmo tempo, que se consiga ensinar os conteúdos planejados de um Currículo bem estruturado no final deste percurso, isto é, no término do Ensino Básico, em minha perspectiva, é dever de cada docente. Embora minhas vivências e experiências no contexto escolar me desafiam a experimentar que não se trata de uma tarefa fácil, ainda mais partindo do pressuposto que cada docente tem suas opções teóricas e metodológicas e entendem a EF escolar de um modo.

Para analisar a prática pedagógica destes docentes no contexto escolar, na maioria das vezes, se faz necessário conhecer a trajetória destes docentes, suas formações e o que acreditam em seu cotidiano, para compreender a abordagem de EF escolar desenvolvida nesse local. Cada docente passou por uma formação diferente, teve aprendizagens e construiu saberes diferentes uns dos outros e isso, o construiu como sujeito docente. Tenho observado o



quanto é importante procurar entender – com os docentes nas escolas – como a EF escolar vem sendo construída no contexto em que trabalham.

Em observações que tive a oportunidade de fazer, em algumas escolas, percebi alguns docentes de EF escolar, propondo para seus estudantes uma abordagem esportivizada somente, em que se utilizavam das práticas esportivas, técnicas e táticas como conteúdo programado e estruturado apenas para a vivência prática. Do mesmo modo, estes docentes não dialogam com os estudantes sobre as relações que a prática pode gerar. Como foi falado na Introdução desse Trabalho, isso pode fortalecer, em algumas situações, a inerte postura dos estudantes de não refletirem o que praticam. No entanto, deixo claro que não sou contra as práticas esportivas na escola, pelo contrário, acredito que são fundamentais para os estudantes, proporcionando assim, bagagens motoras e sociais muito importantes.

Entretanto, quando realizadas como meras atividades isoladas e descontextualizadas dos diversos assuntos que permeiam estas práticas, se tornam práticas não reflexivas e não dialogadas, que não proporcionam vivências e aprendizagens significativas. Entendo que o diálogo possibilita aprendizagens através de relevantes reflexões sobre o que se pratica e os temas que estas práticas podem sugerir, podendo contribuir, desse modo, para outras aprendizagens motoras, cognitivas, sociais e históricas, importantes para a formação desses estudantes.

Muito tem se discutido a respeito da substituição da esportivização exagerada, das aulas somente práticas e não reflexivas, e da descontextualização da realidade dos estudantes na escola. Diversos autores denominam estas aulas de “prática pela prática” e propõem a substituição destas por aulas que aliem prática e teoria ao mesmo tempo. De acordo com Silveira e Pinto (2001):

Fazemos uma crítica à Educação Física como treinamento, mera atividade ou descanso para a rotina da escola, descontextualizada histórica e socialmente, acreditando que o movimento humano é uma forma de expressão cultural e que, por isso, carrega em si elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, filosóficos, étnicos que devem ser estudados e praticados na escola. [...] Temos que dar nossa contribuição para que nosso aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática da atividade física, mais do que apenas praticar sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física (p. 39).

Diversos elementos podem influenciar a forma de trabalho dos docentes na escola: aulas de EF desmotivantes, sem objetivos definidos, desmotivação com a profissão gerado pelo tempo de docência, despreparo ao dar aula, abandono da qualificação para a docência,

falta de interesse com a Educação e com a formação dos estudantes, dentre outros. Faço essa observação após pensar e analisar algumas vivências realizadas nos Estágios de Docência e em outras experiências que realizei na Formação Inicial. Entretanto, penso que, o que vai direcionar o docente na sua prática pedagógica será o que este acredita e entende, reflete e constrói como objetivos da EF escolar e a função dada a ela no contexto escolar.

Para Bracht (1996), é importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação. Neste sentido, este autor apresenta uma concepção de Educação Física que tenho presenciado em algumas observações nas aulas de EF escolar: a abordagem da atividade física ou físico-esportivas e recreativas:

Os termos atividade física, exercícios físicos, são fortemente marcados pela idéia de que o papel da EF era contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas (p. 23).

A EF, nesta perspectiva, tem como objetivo ser uma disciplina que através do exercício físico, esportes e atividades recreativas promova a educação integral do ser humano, utilizando a prática no desenvolvimento físico-motor e aptidão física somente.

De acordo com Bracht (1996), uma outra perspectiva da EF tem como objetivo a educação pelo movimento trazendo consigo a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Uma abordagem que é construída enfatizando o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes:

A absorção na EF do discurso da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento Motor e da Psicomotricidade, e mesmo, em um certo sentido, da antropologia filosófica, resultou numa mudança de denominação de nosso objeto (embora nem sempre numa mudança de paradigma ou de concepção). Passou-se a privilegiar o termo movimento humano (em alguns casos, motricidade humana). Destaca-se, a partir desta perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à EF (p. 24).

Bracht (1996), ainda, destaca uma terceira concepção da EF, que se justifica na escola por ser uma prática pedagógica que se ocupa da dimensão cultural de que só a EF trata, que é a cultura corporal de movimento, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas, entre outros. Se o objetivo da escola é atender à educação global do estudante, deve-se evitar deixar de lado este aspecto de nossa cultura, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia-a-dia. Sendo assim, esta é uma abordagem

pedagógica que é construída social e historicamente com o meio em que ela se faz presente, e não deve estar separada das relações a sua volta:

A outra perspectiva presente é a de que o objeto da EF seria a cultura corporal de movimento. É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e conseqüências substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso, da teoria que o constróem enquanto objeto (pedagógico) (p. 24).

Penso que para transformar as aulas de EF escolar, procurando deixar de lado as aulas sem sentido, e, partir para a construção de aulas que façam sentido para os estudantes e que aliem prática e teoria na procura da autonomia dos sujeitos, a mudança deve começar pelo docente. Freire (1996), relata que ensinar não é transferir conhecimento, mas ser um guia que cria possibilidades para que o ensino ocorra para o sujeito:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p. 12).

Sendo assim, os docentes que constróem suas aulas de EF escolar de forma vertical e autoritária apenas transferem o conhecimento para os estudantes. Desmerecendo o direito dos estudantes de aprenderem de forma completa, praticando, refletindo o que praticaram e construindo novamente suas práticas. Agindo assim, estes docentes esquecem, ou fingem esquecer que também estão aprendendo, se formando e se re-formando através do ato de ensinar e de aprender. Esquecem que já foram estudantes e passaram por este processo. Além de demonstrarem que retém a verdade única e que não abrem espaços para os alunos questionarem e formarem opinião, construindo, assim, outros saberes. Neste sentido, Freire (1996) disserta:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma

ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12) [grifo do autor].

A partir do momento que o docente reflete e aceita que muito antes de ensinar, ele está aprendendo com os estudantes e construindo a sua docência e o seu fazer pedagógico, as aulas passarão a ter sentido, tanto para os estudantes a partir do momento que estes refletem sobre a sua prática, quanto para contribuir com a docência, no sentido do professor estar, a partir disso, também reconstruindo os seus conhecimentos, se aperfeiçoando e melhorando a sua prática pedagógica e se construindo como sujeito docente.

No capítulo apresentado, procurei fundamentar este Trabalho através do referencial teórico. Três foram os subcapítulos que em minha perspectiva são importantes compreender para a construção deste Trabalho. No próximo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa deste Trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, dissertarei a respeito de como este Trabalho se tornou um estudo de caso, bem como, contarei o caminho que percorri na realização da pesquisa e os procedimentos para obtenção da informação que utilizei na investigação. Do mesmo modo, falarei sobre os colaboradores que participaram da pesquisa e descreverei o caso deste estudo. Apresentarei os objetivos e o problema de pesquisa, e, por fim, caracterizarei a escola pesquisada.

Quando proponho realizar uma pesquisa de caráter qualitativo em uma escola privada de Porto Alegre/RS, entendo a necessidade de justificar os motivos para compreendê-la um caso a ser estudado. Ao fazer esta reflexão, a partir do momento que defino realizar a pesquisa nessa escola, compreendi que dois são os motivos principais para que a escola escolhida se torne um caso a ser pesquisado e estudado.

O primeiro motivo centra-se na relação e repercussão que esta escola tem em minha vida e formação acadêmica e profissional. Como mencionado no capítulo segundo deste Trabalho, a minha aproximação com esta Instituição de ensino se deu em meados de 2012, quando começo a compor o quadro de funcionários desta. Com carga horária de trabalho semanal (segunda-feira a sexta-feira) de vinte e cinco horas e exercendo a função de Auxiliar de Disciplina vou construindo uma relação pedagógica e me aproximando aos poucos desta escola. Ao mesmo tempo em que realizava minhas atividades como acadêmico de EF, ingressado na ESEFID/UFRGS desde meados de 2010 vou associando e relacionando os saberes e as aprendizagens da Universidade com o que via, sentia e refletia nesta Instituição de ensino.

Neste tempo, de aproximadamente quatro anos, inúmeros foram os momentos de aproximação e diálogo com os estudantes, docentes, direção e coordenação, bem como os funcionários desta escola. A partir desses momentos foi se constituindo um amplo e prazeroso vínculo de afeto e de trabalho de minha parte com esses sujeitos. Neste sentido, a relação de amizade caminhava ao lado da relação profissional, me trazendo alguns benefícios como a confiança depositada a mim da parte destes sujeitos. Confiança esta, adquirida com momentos importantes de diálogo, construídos diariamente com esses sujeitos, muitas vezes iniciados através de conversas, em que me relatavam alguma experiência, vivência, desabafo, reclamação, entre outros. Assim, criava-se certo vínculo de confiança, que foi se estabelecendo a abertura para o diálogo. Esta relação de amizade foi fundamental para

encontrar a motivação de pesquisar e construir saberes com estes colaboradores, especificamente durante as aulas de EF construídas nesta escola. Do mesmo modo, após a conclusão do Curso de Graduação em EF, vislumbro exercer a docência em escolas, tanto públicas quanto privadas, e, conhecer esse contexto, também a partir da pesquisa, foi uma motivação que tive para pensar nesse projeto futuro.

O segundo motivo trata da compreensão e do conhecimento de como a EF é trabalhada no contexto de uma escola privada, e, ao mesmo tempo, relacionando a importância desta escola na cidade de Porto Alegre/RS, pois é referência na formação de estudantes qualificados para ingressarem nas mais distintas Universidades, através da aprovação em processos seletivos (Vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio) e, também, se faz importante na vida de alguns docentes que trabalham nesta escola.

Neste tempo de aproximadamente quatro anos, entendo que esta escola tem um papel fundamental na vida destes estudantes, capaz de propor mudanças em suas vidas, contribuindo com a formação e conclusão da Educação Básica. Os docentes, por sua vez, têm trabalhado em conjunto com a escola, procurando qualificações pessoais diversas para que esta escola continue sendo reconhecida como referência na cidade.

Assim, justifico que estudar esta escola é relevante, primeiro pela importância desta em minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Segundo, por almejar compreender como a EF é trabalhada no contexto de uma escola privada e, sendo esta, uma escola referência de ensino para a cidade em pleno processo de reforma educacional que o Brasil está passando, tornando-se importante campo de trabalho e pesquisa para estudantes e docentes.

### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO**

De acordo com Molina (2010, p.102), o estudo de caso em Pesquisa Qualitativa, ainda não é uma metodologia amplamente utilizada, especialmente, em estudos no âmbito educativo. Segundo a autora, na área da EF, trata-se de proposta metodológica ainda menos comum.

Assim, entendo que este TCC pode agregar a outros estudos, alguns conhecimentos na construção de novos saberes sobre o estudo de caso na EF, especificamente, à EF escolar. As aprendizagens construídas neste Trabalho têm intenção de somar esforços para as discussões no cenário educativo, aprendizagens estas que não se esgotarão nesta Pesquisa. De acordo com Molina (2010):

O estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em “comos” e/ou “porquês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas (p. 102) [grifos da autora].

Contribuindo para a compreensão do que é uma pesquisa qualitativa, Negrine (2010) enfatiza que: “Em síntese, a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria [...]” (p. 62).

Molina (2010, p. 101) ressalta que “[...] o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo a eleição de um objeto a estudar”. Neste sentido, o estudo de caso vem de encontro com o problema e os objetivos dessa pesquisa, o de estudar, de conhecer, de construir saberes e aprendizagens, neste TCC, sobre o diálogo na relação pedagógica entre docentes e estudantes nas aulas de EF escolar.

Entendo, assim, que o estudo de caso qualitativo pode auxiliar-me na obtenção de possíveis respostas para o problema de pesquisa deste Trabalho, e, que procura fazer uma investigação no âmbito educativo, através da observação de um caso específico e real. Conforme cita Molina (2010):

No âmbito educativo, o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo. [...] Também pode ser definido como um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição (p. 102).

Para esta autora, o estudo de caso provém, em parte, de tradições investigadoras que se centram na observação e no aprofundamento de situações concretas para obter um conhecimento exaustivo e qualitativo de fenômenos, fatos e problemas. Neste sentido, este Trabalho através das observações feitas de um estudo de caso real procurou, com a ajuda da Literatura, interpretar situações que ocorrem no contexto observado e, a partir disso, foi possível compreender de modo mais aprofundado um caso e uma realidade específica. Assim, de acordo com Molina (2010, p. 103), o estudo de um caso observado possui algumas características, que o constituem em:

- a) Particular, porque mesmo sendo similar a outros sempre guarda um interesse próprio, singular.
- b) Descritivo, porque oferece uma rica e densa descrição do fenômeno estudado. Inclui tantas variáveis quantas sejam possíveis, e retrata frequentemente a interação dessas variáveis durante um período de tempo. Geralmente, a descrição é

qualitativa e, para isso, utiliza as técnicas da prosa e da literatura para descrever e analisar situações, apresentando uma cuidadosa documentação dos acontecimentos.

c) Heurístico, enquanto amplia a compreensão do leitor sobre o caso em questão, podendo, ao mesmo tempo que provoca o descobrimento de um novo significado, ampliar a experiência de alguém sobre aquele fato ou, ainda, confirmar o que já se sabe.

d) Indutivo: as afirmações, as categorias ou os conceitos surgem de um exame dos dados fundamentados no próprio contexto. As expectativas e os ensaios de suposições, que o investigador tem no princípio de um estudo de caso, estão sujeitas à reformulação conforme prossegue o estudo. Caracteriza-se pelo descobrimento de novas relações, conceitos e compreensões e não pela verificação de hipóteses predeterminadas.

Entendo que o estudo de um caso pode ser, algumas vezes, específico, no sentido de não generalizar os resultados encontrados do que foi pesquisado à outras pesquisas que utilizam esta metodologia. Neste sentido, pode-se fazer a mesma pesquisa em outros casos e achar resultados totalmente diferentes. Sendo assim, o estudo de caso tem o objetivo de investigar, compreender um problema de pesquisa específico e os resultados achados podem servir de auxílio a outras pesquisas e estudos.

Assim, este Trabalho se faz importante por se tratar de um tema significativo para mim e que senti interesse investigar, porém, não quer dizer que esta pesquisa procurou dar respostas finais para o problema de investigação, mas sim, os achados deste Trabalho foram compreensões específicas de colaboradores que fazem parte de um caso específico, mas que podem ser utilizados como auxílio para outros futuros casos a serem pesquisados. Neste pensar, Molina (2010), cita que:

Quanto a esse limite, tento responder através da convicção de que o estudo de um caso reconstrói um dos sentidos ou interpretações possíveis. Portanto, o estudo de um caso sempre interessa a quem o faz e à comunidade científica interessada nos estudos a partir da perspectiva teórica do investigador (p. 105).

A autora disserta que o estudo de um caso pode contribuir também para interpretar a teoria, neste sentido, auxiliando a relação entre os referenciais teóricos com o que se observa na vida cotidiana.

Para tanto, nas páginas que seguem, apresentarei o problema de pesquisa e os objetivos deste Trabalho. Bem como, dissertarei a respeito de alguns procedimentos que utilizei para obtenção de informações na pesquisa, a saber: entrevista semiestruturada com dois docentes de EF, questionário com estudantes do Terceiro Ano do EM e com uma docente de EF, observação participante das aulas de EF, diário de campo e análise de documentos da escola.



### **3.2 PROBLEMA DE PESQUISA**

Conforme já apresentado em outros momentos desse Trabalho, o problema de pesquisa ficou configurado na seguinte questão: **Como o diálogo entre docentes e estudantes vem acontecendo nas aulas de Educação Física na escola?**

Para compreender este problema de pesquisa, apresento, a seguir os objetivos, geral e específicos, do Trabalho.

### **3.3 OBJETIVOS**

O presente TCC tem por objetivo geral:

- Compreender como o diálogo vem acontecendo entre docentes e estudantes nas aulas e EF na escola.

O objetivo geral foi desmembrando nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como o diálogo tem contribuído para construção de aulas mais democráticas na EF escolar.
- Compreender como o diálogo se manifesta na relação pedagógica entre docentes e estudantes nas aulas de EF na escola.
- Compreender como os estudantes do Terceiro Ano do EM estão construindo, juntamente com os docentes de EF, seus saberes nesta transição do fim da Educação Básica e o início de uma nova etapa de suas vidas.

### **3.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO**

Para obtenção da informação nesta pesquisa, utilizarei como principais procedimentos entrevistas semiestruturadas com docentes de EF que trabalham no EM, questionário com estudantes do Terceiro Ano do EM e uma docente que trabalha no EM, observações das aulas de EF de uma turma do Terceiro Ano do EM, registros em diário de campo e análise dos seguintes documentos: Plano de Estudos, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico da escola e o site oficial da escola.

Assim, procurei neste Trabalho, sendo um estudo de caso, através da descrição e da interpretação, compreender como o diálogo entre docentes e estudantes vem acontecendo nas aulas de EF escolar, em uma escola privada de Porto Alegre/RS. E, ainda, se o diálogo tem sido utilizado para construir aulas mais democráticas na EF escolar. Do mesmo modo, procurei compreender se o diálogo tem aproximado a relação pedagógica entre docentes e estudantes que acontece no interior das aulas de EF na escola.

A seguir, descreverei os procedimentos utilizados nesta Pesquisa.

### **3.4.1 Observação Participante**

Para Negrine (2010, p. 66) a observação é entendida como um instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa, pois esta deve ser uma observação voluntária, seletiva:

A observação constitui-se em um instrumento valioso na pesquisa qualitativa e, nessa situação, se aplica a algum objeto externo, embora possa ser utilizada a partir de diferentes perspectivas. O fundamental básico para definir o tipo de observação que vai ser utilizado para colher informações no processo investigatório vai depender, fundamentalmente, da problematização, das questões de pesquisas e dos objetivos do estudo. Não há um receituário para a utilização. Devemos, outrossim nos ater aos fatores que podem contaminar uma observação.

Entendo, assim, que a utilização da observação é um procedimento fundamental e muito importante para ser utilizado durante a pesquisa de campo, porque através dela podemos compreender o que se investiga no próprio contexto e no momento em que os fenômenos acontecem. Neste Trabalho, por exemplo, as observações realizadas foram das aulas de EF de uma turma do Terceiro Ano do EM de uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS. Através das ações, falas e reflexões dos colaboradores desta pesquisa e, sempre à luz do problema de pesquisa, fui compreendendo melhor este caso estudado. Porém, Negrine (2010), nos faz atentar para alguns cuidados que temos que ter na utilização deste instrumento:

Em primeiro lugar, se vamos a campo para observar, o quesito principal é tornar os registros o mais descritivos possível, desconfigurados de qualquer juízo de valor. Se os registros são feitos com juízos de valor, acabamos contaminando as informações, o que certamente irá prejudicar a descrição e a análise dos fatos. A observação de uma determinada situação, quanto mais descritiva for, mais eficiente se apresenta ao momento de descrição e análise (p. 67).

Sendo assim, faz-se importante atentar para esta recomendação do autor descrevendo os detalhes da observação de campo. Porém, devemos estar atentos a outro cuidado que, ao mesmo tempo, irá auxiliar as observações, no sentido de não descrever qualquer situação que não tenha relação com o Trabalho pesquisado. Neste sentido Negrine (2010) recomenda:

Em segundo lugar, não é recomendado ir a campo sem algumas pautas prévias de observação. Caso isso não ocorra, podemos nos iludir ao pensar que estamos registrando tudo e, na realidade, pulverizamos a observação. A observação como instrumento deve ser seletiva (p. 67).

O pesquisador deve ir a campo com determinação, com algumas pautas prévias para não correr o risco de ficar contaminado pelos cenários. Conseqüentemente, é a partir dessa perspectiva teórica que passamos a analisar a *observação* como ferramenta do processo de coleta de informações na pesquisa de corte qualitativo (p. 66) [grifo do autor].

Sobre a observação participante, Negrine (2010, p. 70), disserta que: “Ele [o observador/pesquisador] observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem”. Neste Trabalho procurei não alterar o andamento da aula observada, tendo assim, uma participação participante. Porém, entendo que seja quase impossível o observador estar totalmente livre de qualquer participação, pois o simples fato da presença do observador pode alterar, de alguma forma, o ambiente que ocorre a observação. Por exemplo, cito uma situação que em uma determinada aula a bola de futsal, que os estudantes estavam jogando, caiu perto de onde eu estava observando. Neste momento, um aluno pegou a bola e, vendo que eu estava ali, jogou a bola de volta para a quadra, sentou-se ao meu lado e começamos uma conversa. O jogo de futsal foi modificado com a saída do estudante, por isso a aula de EF também foi modificada.

Do mesmo modo, utilizei outro procedimento importante para obtenção da informação e que me auxiliou nesse processo: o diário de campo.

### **3.4.2 Diário de Campo**

De acordo com Silva (2007, p. 80): “O diário de campo consiste em registros e anotações pessoais sobre as idas a campo e dos diversos ambientes observados”. A autora destaca: “Por estar muito associado às observações, é possível dizer que o diário é a sistematização das observações realizadas no campo”. Desta forma, entendo que a utilização do Diário de Campo se torna importante, pois otimiza a observação, de forma que, podemos

descrever/anotar tudo o que seja relevante e, posteriormente, analisarmos as anotações feitas e construir relatórios da pesquisa realizada.

Silva (2007), novamente contribui ressaltando que fazem parte do Diário de Campo, também, os registros dos sentimentos, percepções e dificuldades vivenciados no campo de pesquisa, dentre outros relatos que o investigador considerar importante.

Nesta pesquisa, o Diário de Campo foi utilizado para relatar as observações de aulas de EF de uma turma de Terceiro Ano do EM e do contexto da escola como um todo. Embora conste no Diário de Campo alguns dos meus sentimentos durante a realização da pesquisa, também registrei frases, comentários e relatos de conversas com os colaboradores da pesquisa, além de anotar algumas reflexões feitas durante as observações.

### **3.4.3 Entrevista Semiestruturada**

Outro procedimento utilizado para a obtenção da informação neste Trabalho foi a entrevista semiestruturada. Segundo Silva (2007, p. 82): “A entrevista é considerada um dos procedimentos mais ricos para a coleta de informações na pesquisa qualitativa, já que proporciona aprofundar o conhecimento de um determinado fenômeno”.

A entrevista foi utilizada com o objetivo de compreender o que pensam os docentes colaboradores desta pesquisa sobre temas e assuntos importantes para este Trabalho. Da mesma forma, conhecer quem são estes docentes e, assim, somar esforços com as observações das aulas e os registros feitos no Diário de Campo, para dar conta do problema de pesquisa. Assim, entendi que as entrevistas realizadas foram importantes para o processo de investigação e, a partir dela, pude obter mais informações sobre o tema pesquisado. Neste sentido, Negrine (2010, p. 75) destaca que a entrevista situa-se no “[...] âmbito do processo investigatório, quando a utilizamos como instrumento para colher informações no desenvolvimento de um projeto de pesquisa de corte qualitativo”.

Procurei considerar, nesta pesquisa, o que Negrine (2010, p. 75) denomina de entrevistas “[...] “menos formais”, nas quais o entrevistador fica com maior liberdade para modificar a sequência das perguntas, alterar a redação, explicá-las ou ampliá-las [...]” [grifo do autor].

Realizei, assim, entrevistas do tipo semiestruturada com dois docentes colaboradores. Um dos docentes, Airton<sup>3</sup>, é o atual responsável pelas aulas de EF dos estudantes meninos da turma de Terceiro Ano do EM da escola. O outro docente entrevistado, Rogério, foi responsável pelas aulas de EF dos estudantes meninos desta mesma turma até a metade do mesmo ano em que ocorreu esta pesquisa. Este docente teve que sair, no meio do ano, devido algumas mudanças de carga horária (mencionadas, posteriormente, no capítulo de apresentação dos colaboradores). A docente Rosangela, responsável pelas aulas de EF das estudantes meninas, não se sentiu a vontade em participar da entrevista, por isso, decidi realizar outro procedimento para a obtenção da informação com esta docente, o questionário. As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, por preferência e comodidade dos docentes colaboradores. De acordo com Negrine (2010), a entrevista semiestruturada enquanto,

o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (p. 76).

Neste mesmo pensar, há uma necessidade de elaborar um roteiro estruturado com perguntas que tratem de responder/compreender o problema de pesquisa. Sobre este procedimento, Negrine (2010) contribui com o seguinte:

Constitui-se em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro (p. 75).

Para a elaboração do roteiro da entrevista que realizei nesta Pesquisa (Apêndice A), considerei as observações realizadas e os diálogos que tive com os docentes da escola. Especialmente sobre o roteiro da entrevista, Silva (2007) destaca:

O momento anterior à ela [realização da entrevista] pode ser chamado de “preparação” para o ato em si, onde o/a pesquisador/a, tendo optado pela entrevista semiestruturada, construirá um roteiro aberto sobre os temas e assuntos que gostaria que fossem falados/discutidos na entrevista com o/a colaborador/a (p. 83) [grifo da autora].

---

<sup>3</sup> Neste Trabalho, os nomes dos docentes, estudantes e da escola foram substituídos por nomes fictícios, para preservar-lhes a identidade.

Durante este momento anterior à entrevista, também chamado de preparação, levei em consideração (apesar de ser uma obviedade), o entendimento claro do problema de pesquisa, para assim, poder formular o que Negrine (2010) chama de perguntas “abertas”, que tratam de perguntas que possibilitam que os colaboradores entrevistados conversem sobre o tema da pergunta, aprofundando temas que consideram importantes para além do roteiro da entrevista. Assim, de certo modo, evitamos que os entrevistados se sintam “interrogados”, e que possam, responder e conversar sobre o que realmente pensam. Para construir um ambiente agradável durante as entrevistas, conversei com os docentes colaboradores no sentido de se tratar de um Trabalho de investigação e que estaria aprendendo com eles propus que construíssemos saberes em conjunto. Além de informá-los que sua identidade seria respeitada e mantida em anonimato. Para realização das entrevistas, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) em que foram informados dos objetivos da pesquisa, dentre outras informações.

Após a realização das entrevistas, realizei a transcrição e devolução para os colaboradores lerem e alterarem o que desejassem. Após, dei início a análise e a utilização das entrevistas nesta Pesquisa. Silva (2007, p. 84) ressalta que: “O momento posterior à realização da entrevista refere-se a uma ocasião mais solitária do/a pesquisador/a, onde acontece a transcrição, a análise e a utilização das entrevistas e das informações ali reunidas”. Ainda neste pensar, Negrine (2010, p. 80) apresenta algumas etapas importantes para o registro das informações da entrevista:

Na primeira etapa, os depoimentos e/ou as respostas dadas devem ser transcritos com fidelidade, sem alteração dos vacúbulos utilizados, para que se evite a contaminação das informações.

Na segunda é a transcrição e a elaboração da síntese das informações recolhidas. Essas servirão para descrição e análise, momento em que o pesquisador deve ser criativo e original ao trabalhar as informações.

A terceira etapa é fundamental: é a validação das informações. Isso significa que, depois de transcritas as informações prestadas pelos entrevistados, o entrevistador deverá encaminhar o conteúdo da entrevista para que o entrevistado possa se manifestar se está de acordo com o que foi transcrito, dando liberdade para fazer alterações, pois a relevância está em trabalhar com informações fidedignas.

[...] Na quarta etapa, o pesquisador deve proceder a descrição e a análise para posterior interpretação e discussão das informações recolhidas a partir de categorias de análise. Isso requer relacionar os fenômenos encontrados com as bases teóricas que utilizou na revisão de literatura.

Neste Trabalho, realizei pessoalmente as entrevistas, assim como a escuta da gravação para posterior transcrição, validação, descrição, análise e interpretação. Feito isso, passei para o processo de descrição, de análise e de interpretação à luz dos referenciais utilizados neste Trabalho.

### 3.4.4 Questionário

Com o objetivo de obter informações para esta Pesquisa, na perspectiva dos estudantes da escola, e unindo esforços com os demais procedimentos citados anteriormente (observação, diário de campo e entrevista semiestruturada), o questionário veio complementar a compreensão do problema da Pesquisa. Negrine (2010) destaca aspectos importantes para a utilização deste procedimento: “Os questionários devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico” (p. 83). O autor complementa que: “Quando utilizado em pesquisas de corte qualitativo, as perguntas que compõem o instrumento como um todo devem estar estruturadas de tal forma que se ajustem à problematização do estudo” (p. 83).

Assim, procurei estruturar e elaborar as perguntas do questionário a partir de duas finalidades. A primeira foi a de investigar, analisar e compreender – através da opinião escrita dos estudantes – o que eles pensavam sobre o problema de pesquisa deste Trabalho.

A segunda finalidade estava associada com relação ao tempo real que tive para realização da Pesquisa e o número de estudantes colaboradores. Tempo este que, não seria suficiente para entrevistar todos os estudantes individualmente. A partir disso, para considerar a perspectiva dos estudantes nesta Pesquisa e saber a opinião destes sobre o tema do trabalho, o questionário foi uma possibilidade positiva que encontrei durante a realização do trabalho de campo.

Neste sentido, Negrine (2010, p. 85) destaca que diferentes autores utilizam o questionário como processo investigatório para aplicá-lo a um grande grupo. O autor enfatiza que o questionário é favorável, pois não necessita de adaptação para cada colaborador, como é o caso da entrevista, por exemplo. Por entender que os estudantes são diferentes, e, algumas vezes, têm concepções e ideais diversas uns dos outros e, ao mesmo tempo, acredito que o questionário contemplou essas diversidades e contribuiu, de forma qualitativa, para os achados dessa Pesquisa, pois pude confrontar a perspectiva dos estudantes com as dos docentes.

O questionário possuiu perguntas abertas, em que os colaboradores puderam escrever suas opiniões de forma livre. O questionário foi estruturado a partir de quatro perguntas centrais sobre a temática deste Trabalho: três perguntas destinadas a obtenção de informação sobre o diálogo nas aulas de EF e uma quarta pergunta sobre a relação pedagógica entre

docentes e estudantes. Entendi que as quatro perguntas deveriam ser pouco extensas, para que assim, os colaboradores não se saturassem ao responder, deixando-os mais a vontade para que suas opiniões representassem o que pensavam (Apêndice C). Neste sentido, Negrine (2010, p. 86) disserta sobre o questionário: [...] “sua extensibilidade pode se constituir em fator pouco encorajador àqueles que irão respondê-lo, uma vez que implica tempo maior a ser despendido”.

A aplicação do questionário foi feita aos estudantes colaboradores de uma turma de Terceiro Ano do EM da escola pesquisada. Estes, após o esclarecimento do tema e dos objetivos da pesquisa foram convidados a participarem através do questionário. Da turma pesquisada, que possui 40 estudantes, 11 aceitaram participar respondendo ao questionário. Cada estudante que participou recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destes, um estudante era maior de idade e pode assinar seu próprio Termo, os outros dez estudantes, por se tratar de estudantes colaboradores menores de idade, o Termo foi assinado pelos responsáveis. O questionário foi entregue juntamente com o Termo em uma das aulas de EF para os estudantes. Os estudantes colaboradores que se propuseram livremente a participar, levaram o questionário para casa e o entregaram na aula seguinte.

Como foi escrito anteriormente neste Trabalho, o questionário também foi aplicado a uma docente de EF do Terceiro Ano do EM, a qual não se sentiu a vontade em participar de uma entrevista semiestruturada. Este questionário também possuiu o objetivo de compreender o que pensa esta docente colaboradora sobre o tema e os assuntos que permeiam este Trabalho. Da mesma forma, objetivei, com este procedimento, conhecer de modo mais aprofundado a docente e, assim, somar esforços com as observações de suas aulas e os registros feitos no Diário de Campo, para dar conta do problema de pesquisa. O questionário (Apêndice D) foi elaborado a partir do roteiro da entrevista semiestruturada aplicado com os outros docentes neste Trabalho.

### **3.4.5 Análise de Documentos**

Para este Trabalho, entendi por documento, o material produzido e que esteve presente no cotidiano da escola pesquisada. Estes materiais foram documentos redigidos e aprovados pela escola e que estão em vigor no ano desta pesquisa (2015).

Nesta pesquisa, analisei os seguintes documentos:



- a) Regimento Escolar, que foi aprovado pela mantenedora da escola e que está em vigor desde 2013;
- b) Página online (site oficial) da escola;
- c) Álbuns de fotos;
- d) Plano de Estudos elaborado pelos Docentes e aprovado pela Direção e Coordenação Pedagógica da escola pesquisada, e que está em vigor desde 2014;
- e) Documento intitulado “Marco Teórico-Referencial”, datado de 1993, escrito por um docente desta época e aprovado pela mantenedora nesta mesma data.

A análise dos documentos foi importante para compreender a história desta escola, sua organização, metodologia de ensino e, especificamente, compreender o Componente Curricular EF no Ensino Médio, ou seja, as habilidades e as competências trabalhadas neste Componente no caso estudado. Aliado a isso, a análise destes documentos foi importante, no sentido de explorá-los para ajudar a investigar e encontrar possíveis respostas para o problema de pesquisa deste Trabalho e, a partir disso, entender a organização da EF na escola, observando como o diálogo vem sendo realizado e entendido nas aulas de EF do Terceiro Ano do Ensino Médio na relação pedagógica entre docentes e estudantes. Do mesmo modo, esse procedimento para obtenção de informação, me ajudou a construir o roteiro da entrevista e a organizar os questionários.

Na sessão seguinte, apresento como foi o processo de definição e de aproximação da escola pesquisada neste Trabalho. Também apresento quem são os colaboradores desta pesquisa e todo o processo de aproximação destes.

### **3.5 DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA E APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA**

O trabalho de campo foi realizado partindo de duas perspectivas. Uma delas, a perspectiva dos estudantes, e a outra, a dos docentes. Entendo que, assim, foi possível entender de modo mais aprofundado a relação entre docentes e estudantes nas aulas de EF escolar e compreender como o diálogo se faz presente nesta relação na escola pesquisada. Entendo, também, que as aulas de EF escolar são construídas por meio desta relação, assim, ouvi-los, se fez muito importante. A partir disso, como já mencionado em outros momentos, esta pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS com estudantes de uma turma do Terceiro Ano do EM e três docentes responsáveis pelo Componente Curricular EF.

Desde a construção do Projeto de Pesquisa deste Trabalho (TCC D)<sup>4</sup> esta escola já estava em meus pensamentos e intenções como possível caso a ser estudado. Como foi falado em capítulos anteriores, eu trabalho nesta escola desde meados de 2012 e, neste tempo, tenho observado algumas aulas de EF, dentre outros contextos da rotina escolar. Também, neste período, pude conhecer os docentes responsáveis pelas aulas de EF, assim como outros docentes dos demais Componentes Curriculares e do Ensino Fundamental, além de funcionários, o grupo de diretores (uma diretora geral e duas vice-diretoras que trabalham nos dois turnos: manhã e tarde) e administradores da escola. Após refletir sobre o local de realização da pesquisa e por ter realizado os Estágios Curriculares do Curso de Graduação em escolas Estaduais da cidade de Porto Alegre, decidi considerar fazer a pesquisa em uma escola pública, pois entendia que realizar a pesquisa no mesmo lugar em que trabalho poderia ser desafiador, pois teria que tentar compreender, através de outra perspectiva, esta escola, não mais como um funcionário, mas como um pesquisador.

A partir dessa decisão metodológica, comecei a me aproximar de uma escola pública durante o início do segundo semestre de 2015, período conturbado para os docentes que trabalham no Estado do Rio Grande do Sul, devido ao contexto de luta por reajustes salariais, cortes de benefícios, parcelamento salarial, entre outros, o que foi culminando em períodos de constantes greves, paralisações e protestos. Esta aproximação foi feita através do acesso durante o Estágio de Docência do Ensino Médio, realizado, ao mesmo tempo em que faço a

---

<sup>4</sup> O Curso de Formação Inicial de Licenciatura em Educação Física da ESEFID da UFRGS separa o TCC em duas disciplinas: TCCI e TCC II. No primeiro, inicia-se o Projeto de Pesquisa, e no segundo, se concretiza esse Projeto no formato de uma Monografia, que deve ser apresentada oralmente a uma Banca de Avaliação.

transição do TCC I para o TCC II. Após vários diálogos com a docente responsável pela disciplina de EF da escola Estadual e a permissão para começar a realização do trabalho de campo, uma paralisação séria teve início, e, posteriormente, alguns indícios de uma Greve Geral dos docentes que trabalham no Estado fizeram com que houvesse uma mudança de planos desta pesquisa.

Assim, houve a necessidade de voltar aos meus primeiros projetos, e, uma decisão nada fácil teve que ser tomada: optei por realizar essa pesquisa na escola privada, por já ter acesso a esse contexto e, de certo modo, já estar realizando observações dessa realidade, como contei no início desse Trabalho. Assim, as aulas de EF desta escola, se configuraram em um caso a ser estudado, ou seja, passei a olhar esse contexto com a perspectiva de pesquisador, e não mais, somente na de trabalhador. Assim, passei a compreender que estudar esta escola privada e ter uma relação de proximidade com ela, se torna um aspecto positivo, tendo em vista que os colaboradores não me veriam somente como um funcionário desta, mas sim, como um pesquisador deste local. Neste momento, tive que fazer o estranhamento, ou seja, começar a olhar para este contexto já conhecido, com o olhar de quem o vê pela primeira vez. Assim, procurei estranhar aquilo que me era familiar.

Após definir e decidir o local da pesquisa, comecei a me aproximar dos docentes da escola privada. Neste sentido, através de um diálogo aberto, explicando o tema e os objetivos deste Trabalho, os docentes aceitaram ser os colaboradores da Pesquisa. Deixei claro que não estaria avaliando suas aulas, e, tampouco estaria exercendo as atividades rotineiras do meu trabalho, mas sim, realizando um trabalho acadêmico e, assim, construindo saberes e conhecimentos com eles durante esse período.

As aulas de EF nesta escola são separadas por sexo. Neste sentido, foi estipulado pelos docentes que os estudantes meninos ficariam com os docentes homens e as estudantes meninas ficariam com as docentes mulheres. Os responsáveis pelo Componente Curricular EF desta turma de Terceiro ano do EM são dois docentes: uma professora (Rosangela) e um professor (Airton). Porém, no ano de realização desta Pesquisa (2015), houve, nesta escola, uma série de mudanças nos dias e nos horários das aulas de EF, devido à saída de docentes de outros Componentes Curriculares. Desta forma, esta turma teve seus dias de aulas de EF modificados para as quartas-feiras e sextas-feiras e o docente Rogério, que acompanhou esta turma desde o início do ano letivo, não poderia dar suas aulas nestes dias. Assim, houve a necessidade de substituição deste, a partir do mês de setembro de 2015, por outro docente, Airton, que seria, da mesma forma que o anterior, responsável pelos estudantes meninos. Este

atual docente, já havia trabalhado com estes estudantes em outros momentos (5º Ano e 6º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio).

Airton, concluiu o Curso de Formação Inicial em EF na UFRGS, no ano de 1996. e cursou Engenharia ao mesmo tempo durante boa parte desta formação, porém, optou por cursar somente o de EF. O docente destaca que, por ter sido ex-atleta de basquete durante sua formação, sempre relacionou a sua docência, na escola, ao treinamento. Começou a trabalhar na escola pesquisada em 1996, e, antes dessa data, trabalhava em uma escola Estadual. Começou trabalhando na escola pesquisada com o Ensino Fundamental e, ao longo do tempo, foi tendo uma variação entre Ensino Fundamental e Pré Escola. Atualmente, é docente somente do EM.

Rogério, concluiu o Curso de EF pela Universidade de Passo Fundo, em 1990. Sua experiência de trabalho foi com equipes adultas de voleibol. A primeira escola que trabalhou foi uma escola privada em sua cidade natal, Passo Fundo. Ao vir para Porto Alegre, iniciou trabalhando em alguns clubes no treinamento de voleibol e com o passar do tempo, no ano de 1994, iniciou o trabalho na escola pesquisada. Inicialmente trabalhava no Ensino Fundamental, e, atualmente trabalha no Ensino Fundamental e EM.

Rosângela, fez o Curso de EF na UFRGS, e formou-se em 1983. A primeira escola que trabalhou foi do Município de Porto Alegre. Seu foco de trabalho tanto na escola, quanto em academias, inicialmente era com a dança. Iniciou o trabalho na escola pesquisada no ano de 1994, e, atualmente, é docente do Ensino Fundamental e EM.

Como relatei nas Considerações Introdutórias, a partir de algumas observações que fiz durante alguns Estágios de Docência e em outras observações em escolas públicas e privadas durante a minha Formação Acadêmica, o interesse pelo estudo da EF escolar no EM foi se concretizando e mostrando-se como uma possibilidade de produção de conhecimento.

Entendo que no contexto do EM, os estudantes possuem diversas experiências, conhecimentos e vivências que contribuiram para este Trabalho, além de estarem nos últimos anos da Educação Básica. Quando decidi, assim, pesquisar o Terceiro Ano do EM, considerei importante compreender como estes estudantes estão construindo, juntamente com os docentes de EF, seus saberes nesta transição do fim da Educação Básica e o início de uma nova etapa de suas vidas.

Para tanto, me foi possível observar uma das duas turmas de Terceiro Ano do EM da escola. Fiz esta escolha pois, somente uma delas coincidia com os dias e os horários das aulas de EF com minha disponibilidade de observações para o trabalho de campo. As aulas desta

turma ocorrem em dois períodos semanais de 50 minutos cada (um período quarta-feira pela manhã e o outro sexta-feira pela manhã). A turma possui 40 estudantes, destes 13 são do sexo masculino e 27 do sexo feminino. A faixa etária dos estudantes varia entre 16 e 18 anos.

Observei que os estudantes, por já me conhecerem, foram bem receptivos durante a realização da pesquisa e estavam cientes que estaria observando as aulas de EF para realização de um trabalho acadêmico, além de que, estas observações, incluíam a rotina da escola, dos docentes, das atividades escolares, bem como as relações desses estudantes com o contexto da escola.

### **3.6 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS. Em diálogo com a Diretora da escola e a partir da análise dos documentos da Instituição, a escola foi inaugurada no ano de 1993. Um dos documentos que iria analisar seria o Projeto Político e Pedagógico (PPP) desta escola, porém, na época da realização da pesquisa de campo, o PPP estava sendo revisado e atualizado pela mantenedora. Assim, tive que resgatar o histórico da escola em outros documentos (Regimento Escolar e Marco Teórico-Referencial), que nas linhas que seguem irei relatar.

Segundo um dos documentos analisados, intitulado “Marco Teórico-Referencial” (1993), escrito por um docente desta época, esta escola tem por objetivo “restabelecer a escola tradicional<sup>5</sup> que foi substituída pela chamada escola moderna”. Essa substituição, segundo o documento, estava, de certo modo, entendida como “fracassada e condenada” por muitos professores e pedagogos, e entendida, como um “perigoso rebaixamento na qualidade geral do ensino por pais, estudantes e docentes”. Os Professores e pedagogos, por sua vez, tentavam defender a volta do saber organizado, da avaliação criteriosa, da cobrança das tarefas marcadas, da transmissão de conteúdo, dentre outros formatos. Neste sentido, havia a necessidade do restabelecimento da escola tradicional, originando, assim, esta escola privada da cidade de Porto Alegre.

Esta escola é criada, embasada em princípios norteadores, segundo este documento, bem definidos e concretos, por exemplo: em defesa da excelência acadêmica, possibilitar a formação de um homem pleno em seu potencial humanístico, científico e tecnológico,

---

<sup>5</sup>De acordo com este documento, a escola tradicional ou antiga, é aquela centrada no conteúdo, na disciplina, na exigência e na reprovação. Ainda, segundo o documento, a escola tradicional começou a ser mudada a partir de 1960, sendo substituída por tentativas teóricas frustradas e pesquisas diversas mal feitas da escola chamada moderna. Essa substituição trocou uma educação sólida e concreta por meras tentativas e pura experimentação.

recuperação da tradição e dos valores históricos, transmissão e seleção de conteúdos, disciplina do pensamento e resgate do papel do docente como autoridade na sala de aula, dentre outros.

Neste documento, pude analisar que, associado a este retorno da escola tradicional, era necessário o “incentivo ao diálogo entre professor e aluno”, porém, o docente deveria ser a autoridade e, assim, “deve haver hierarquia” para que o objetivo da “transmissão de conhecimento e formação do estudante seja alcançado de forma organizada”.

Ao fazer esta pesquisa, pude perceber que, nos atuais documentos da escola, os objetivos e a própria Proposta Filosófica desta, passaram por diversas mudanças. Segundo o Regimento Escolar (2013) da escola pesquisada, a Proposta Filosófica tem o seguinte fim:

- A busca da excelência acadêmica, possibilitando a formação de um homem pleno em seu potencial humanístico, científico e tecnológico;
- A formação de valores, princípios e atitudes que estimulem o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia de pensamento;
- O desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a aquisição do saber universal, permitindo aos jovens imprimir significados às suas aprendizagens e utilizá-las como instrumento de realização pessoal, social e profissional (p. 4).

Pude compreender que esta escola continua priorizando a excelência acadêmica durante a formação de seus estudantes de forma completa (científica, técnica, humana e axiológica/valores). Porém, entendi que, aliado a esta formação, a escola, do mesmo modo, volta-se para a “estimulação do desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes”, além de possibilitar que este estudante desenvolva e confira significados às suas aprendizagens. Assim, entendo que esta escola está preocupada com a formação de sujeitos que tenham opiniões e que consigam dar sentido as aprendizagens construídas nesse contexto.

Esta escola possui três níveis de ensino: O Ensino Infantil (que é chamado de Pré escola) possui aproximadamente 4 turmas (duas turmas no turno da manhã e duas turmas no turno da tarde). O Ensino Fundamental possui turmas de 1ª série a 8ª série nos dois turnos (manhã e tarde). Ao todo, a escola possui aproximadamente três turmas de 1ª série, três turmas de 2ª série, três turmas de 3ª Série, três turmas de 4ª Série, três turmas de 5ª Série, três turmas de 6ª Série, duas turmas de 7ª Série e quatro turmas de 8ª Série. As primeiras turmas de 9º Ano se formarão no ano de 2016. O EM possui turmas somente no turno da manhã: duas turmas de 1º Ano, três turmas de 2º Ano e duas turmas de 3º Ano. Como neste Trabalho,

interessa-me construir saberes junto aos estudantes e aos docentes do Ensino Médio, procurei, nas páginas que seguem, analisar os documentos pertinentes a este nível de ensino.

A partir disso, os objetivos do EM, de acordo com o Regimento Escolar (2013) trata de criar e organizar situações em que o estudante consiga desenvolver o seu senso crítico, procurando, assim, novas formas de pensar e de compreender o mundo. Priorizando a formação ética, este documento apresenta uma escola preocupada com os Componentes Curriculares, os quais devem possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento reflexivo. Por isso, as práticas pedagógicas devem proporcionar condições para que o estudante construa sua própria identidade.

O Plano de Estudos (2014) da escola pesquisada, outro documento analisado, apresenta uma escola que favorece a aprendizagem de habilidades e de competências organizadas por áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Este documento argumenta que na escola, os objetivos são organizados de forma a auxiliar na formação de pessoas autônomas em suas escolhas e solidárias em seus relacionamentos. Neste sentido, a escola entende que contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social e a construção da cidadania, promovendo a articulação da escola com as famílias, através de Projetos que envolvem a comunidade escolar.

Já no site oficial da escola, também analisado para esta Pesquisa, além da formação nos diversos campos de conhecimento, o estudante recebe apoio necessário para desenvolver suas opiniões e construir-se cidadão dotado de consciência crítica e conhecimento, capaz de transmitir suas idéias e opiniões. Ainda, segundo o site, é possível perceber certa preocupação em conhecer o estudante “pelo nome” e saber das suas “peculiaridades”, além de envolver este aluno com eventos culturais, leituras e atividades de produção textual. Especificamente em relação ao EM, o site da escola apresenta que este estudante, ao chegar nesta etapa, irá receber uma “preparação forte para os processos seletivos e será assessorado desde o início desta etapa com a orientação necessária para a escolha profissional e a organização dos estudos”.

O Plano de Estudos (2014), apresenta a Educação Básica separada nos três níveis de ensino, em suas respectivas séries e anos, e, por áreas de conhecimento. Por sua vez, cada área é separada por Componentes Curriculares e cada Componente destaca as respectivas habilidades e conteúdos a serem trabalhados em cada nível. As habilidades e conteúdos da EF no EM, apresentados no Plano de Estudos (2014), são organizados pelos docentes deste

Componente e tratam de aliar as práticas esportivas (vôlei, futsal, handebol e basquete) aos assuntos transversais diversos (relação entre mídia e esporte espetáculo, atividade física e saúde, dentre outros). Porém, nas entrevistas e nas conversas realizadas com os docentes de EF da escola, foi possível perceber que os objetivos da EF são um pouco diferentes do proposto no Plano de Estudos. Os estudantes, através de um diálogo com seus docentes no início do ano letivo decidem quais esportes irão praticar. Assim, as aulas do Componente Curricular EF do Terceiro Ano do EM são dirigidas pelos docentes, mas, também, são organizadas de modo livre, em que os estudantes podem escolher o que irão praticar na aula, como relata o docente Airton:

[...] Na verdade no Ensino Médio, o pessoal do Terceiro Ano do Ensino Médio, eles [estudantes] fazem uma opção das atividades, dos esportes que eles vão trabalhar. A gente tem esta peculiaridade. [...] no Ensino Médio a gente dá preferência pra quando as condições estão boas, ou seja, dia de sol né, que tem as quadras liberadas, a gente dá preferência para aquelas atividades que eles têm mais predileção (Entrevista professor Airton, 28/10/2015).

Assim, pude compreender que aulas de EF para as turmas de Terceiro Ano do EM, também são desenvolvidas de acordo com os interesses e as preferências dos estudantes. Além de proporcionar algumas orientações, como cita um dos docentes entrevistados e um relato de um estudante registrado em Diário de Campo:

A ênfase para eles [estudantes], na verdade, é em termos de alguma orientação de condicionamento físico, tentar implementar que eles aprendam que é importante fazer a parte do aquecimento, a parte do alongamento, algum trabalho de força para o condicionamento físico ou coordenação motora. Aí depois, a gente trabalho com eles o jogo de predileção (Entrevista professor Airton, 28/10/2015).

Temos liberdade nas aulas de EF. Esta liberdade foi conquistada no EM. [...] Tipo, o professor perguntou o que nós queríamos ter no Terceiro Ano. Aí a maioria quis futebol (Diário de Campo, 16/10/2015).

Quanto ao jogo, que ocorre nas aulas, pude observar a prática do Futsal para os estudantes meninos, e vôlei ou handebol para as estudantes meninas, na maioria das aulas observadas, após atividades de alongamento e/ou aquecimento. Assim, o jogo esportivo é praticado separado por gênero, como registrado em Diário de Campo: “Após o alongamento, a turma se separa, os meninos ficam em uma quadra com o professor Airton e jogam futsal, e as meninas ficam em outra quadra com a professora Rosângela” (Diário de Campo, aula 5, 16/10/2015).



Outro objetivo que integra os conhecimentos da área da EF, de acordo com os professores entrevistados, e analisado no questionário dos estudantes, é o lazer, como apresento no trecho a seguir:

Bom, o objetivo do Terceiro Ano é bem claro tá, é lazer. É o momento que os alunos tem pra sair da sala de aula, desfocar os olhos do quadro, desfocar os olhos do professor e poder, e ter um momento de produção de endorfina, né, pra que eles possam ter uma diversão, né, ter uma prática, até nem pensando em desempenho, mas sim, que eles possam sair daquele momento que estão sentados ali, parados, estudando. E que eles possam mexer o corpo e mexendo o corpo daquilo que eles gostam de fazer. Que esse é o grande objetivo do Terceiro Ano, eles praticam o que eles gostam. Então se o grupo é homogêneo para o futsal: futsal, se é homogêneo para vôlei: vôlei. Se ele for heterogêneo para dois esportes, metade do período para cada um. Então esse é o grande objetivo do Terceiro Ano é sair da sala de aula e eles terem um momento de lazer (Entrevista professor Rogério, 06/11/2015).

[...] principalmente estando no Terceiro Ano, o qual é muito complicado, vemos a EF como um momento de lazer e descontração (Questionário, estudante Joana, 05/11/2015).

Para complementar a caracterização da escola, neste capítulo, em que apresentei os aspectos históricos, pedagógicos e organizacionais, faz-se necessário apresentar a estrutura física e número de funcionários, estudantes, e docentes.

O prédio da escola possui três andares: térreo, primeiro andar e segundo andar, além de três espaços com quadras poliesportivas (“quadra coberta”, “quadra do meio” e “quadra do bosque”, assim chamadas pelos estudantes). Um destes espaços possui uma área arborizada, chamada de Bosque. No térreo, logo ao passar pelo portão de entrada da escola, encontramos três espaços. No primeiro estão localizadas a secretaria, a sala da direção e a sala da vice-direção. Através de uma escadaria, tem-se acesso ao primeiro andar, em que estão localizados o auditório, a biblioteca, os banheiros deste andar (masculino e feminino), uma loja terceirizada de materiais escolares (chamada de “lojinha” pelos estudantes) e uma sala de ping-pong. No terceiro andar, ficam uma cantina terceirizada (chamada de “bar” pelos estudantes) com diversas mesas e cadeiras, uma praça com brinquedos rústicos (chamada de “pracinha” pelos estudantes), a quadra coberta e a escadaria que dá acesso as outras duas quadras (quadra do meio e quadra do bosque).

No primeiro andar, subindo a escadaria de acesso, encontramos a mesa dos auxiliares de disciplina (mencionei as funções destes funcionários no capítulo 2.1, no rodapé da página 17) deste andar; próximo a escadaria que dá acesso ao segundo andar, fica a sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), a sala do Serviço de Supervisão Escolar (SSE), a sala dos professores, a sala do Componente Curricular EF, os banheiros do andar (masculino e

feminino), 18 salas de aulas, a sala de informática, a sala da reprografia, uma cozinha de acesso restrito a funcionários, os armários alugados anualmente pelos estudantes e a sala da Pré-Escola, com uma pracinha rústica.

Na escadaria de acesso ao segundo andar estão localizados a mesa dos auxiliares de disciplina, os armários alugados pelos estudantes, 9 salas de aulas, a sala de almoxarife e dispensa, a sala de audiovisual e uma porta de acesso para as quadras do bosque e para o bosque. Ao sair pela porta de acesso do bosque, encontramos o estacionamento dos professores e dos funcionários. Neste estacionamento, fica um portão que dá acesso ao bosque e outro que dá acesso a quadra do meio. O bosque possui 2 quadras poliesportivas e uma área arborizada com duas pracinhas rústicas e uma casinha na árvore. A quadra do meio possui uma quadra poliesportiva e uma arquibancada.

Para manter estes espaços organizados fazem parte do quadro funcional 1 diretora, 2 vice-diretoras (uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde), 23 funcionários, 74 professores e 834 estudantes.

No capítulo seguinte, apresento os achados da pesquisa, em que procurei, não somente analisar as informações obtidas no Trabalho, mas interpretar essas informações em diálogo com os estudantes, docentes e referenciais teóricos utilizados, procurando construir saberes sobre o problema desta pesquisa deste TCC.

## **4 ACHADOS DA PESQUISA**

A melhor forma que encontrei para organizar os achados deste Trabalho, foi separar este capítulo em três partes: no primeiro, tratarei da perspectiva de docentes sobre os objetivos e o problema de pesquisa; no segundo, discorrerei sobre a perspectiva de estudantes; e, por fim, no terceiro, farei algumas reflexões sobre estas perspectivas, procurando confrontá-las, juntamente com minha perspectiva e com alguns referenciais teóricos.

Destaco que, após dar início ao trabalho de campo, realizar a primeira entrevista e receber os primeiros questionários, já comecei a analisar as informações ali contidas, procurando estar atento aos objetivos e ao problema desta pesquisa. Assim, procurei voltar meu interesse – a partir das análises dos documentos, das entrevistas, dos questionários, das observações e do Diário de Campo – para aquelas informações que pudessem ser relevante para compreender o diálogo entre docentes e estudantes durante as aulas de EF na escola, como apresento a seguir.

### **4.1 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES**

A partir das observações das aulas de EF na escola pesquisada e registros destas aulas em Diário de Campo e das análises das entrevistas realizadas com dois docentes (Airton e Rogério), e um questionário aplicado a uma docente (Rosangela), foi possível perceber que os momentos que poderiam sugerir a prática do diálogo entre docentes e estudantes, durante as aulas de EF, se caracterizam por serem momentos “sucintos ou específicos”. Ou seja, compreendi esses momentos, expresso nas palavras dos docentes, entendendo o diálogo como: (1) uma saudação inicial, (2) explicações breves dos exercícios e alongamentos a serem realizados no início da aula, (3) uma pergunta sobre um tema específico trabalhado na aula, (4) informes gerais, (5) recados para a turma, dentre outros, como registrei no do Diário de Campo:

Nesta aula, o diálogo entre docente e estudantes foi percebido em apenas um momento: no início da aula. Através da parabenização dos docentes aos estudantes pela participação dos campeonatos poliesportivos (Diário de Campo, 02/10/2015).

O professor Airton solicitou verbalmente e, ao mesmo tempo, demonstrando e incentivando a participação de alguns aquecimentos e alongamentos no início da aula. Logo após, começaram os jogos, os meninos jogaram futsal, e as meninas handebol. O docente Airton observou o jogo de futsal durante 40 minutos. A docente Rosangela durante os 35 minutos do jogo de handebol apitou o jogo e

incentivou a participação das meninas: “vamos lá gurias!”, “muito bom!” (Diário de Campo, 28/10/2015).

No processo de análise das entrevistas e do questionário, foi possível entender que os docentes de EF compreendem que o diálogo se faz importante durante essas aulas. Porém, os docentes possuem visões diferentes sobre como o diálogo acontece nas aulas de EF, no contexto do EM, especificamente na turma de Terceiro Ano pesquisada.

Para o docente Airton, o diálogo é de significativa importância, pois parte do pressuposto que as turmas do Terceiro Ano possuem características de maturidade. Logo, segundo o docente, estes estudantes possuem condições de compreensão e de argumentação. Quando instigado sobre os motivos do diálogo ser importante, o docente argumenta: “[...] porque eles já atingiram um nível de maturidade maior e até, eles têm uma condição de compreensão das coisas, tem até uma condição de argumentação legal, assim que é importante, entendeu?” (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

Do mesmo modo, o diálogo se faz importante, na perspectiva deste docente, para poder compreender os estudantes, suas limitações e como estão se sentindo e se manifestando nas aulas de EF. Neste sentido, Airton destaca a importância de manter o diálogo com os estudantes para obter informações sobre como estão os estudantes e o que eles têm feito, como relata a seguir:

[...] às vezes, por não conseguir administrar algumas questões, como, o aluno tá muito sobrecarregado em época de prova, ou alguma atividade que eles tiveram fora do colégio e, aí a aula não tá rendendo no dia seguinte. Aí, se tu não tiver esse feedback do aluno, pode até acabar tendo algum atrito, em função disso, sem necessidade, entendeu? Então isso aí eu acho importante [...] (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

Ainda na opinião deste docente, o diálogo é importante para fazer o estudante se sentir integrado na aula e, ao mesmo tempo, responsável por ela, além de contribuir para o bom andamento da aula e para o estudante entender o que está praticando nesta. Segundo este docente quando se dialoga,

ao mesmo tempo, tu também cria neles [os estudantes] uma, assim, um sentido de responsabilidade pela aula, entendeu? A aula pra andar bem, o aluno tem que sentir parte da responsabilidade da aula e não, ele ser um mero executor do que o professor manda. Então acho que isso é importante. Principalmente pra ele se entender como... o, a gente dá aula pro o aluno, né? E quando eles não têm essa compreensão, e sem ter um diálogo e conversar com o aluno, explicar isso aí, se ele não tiver essa compreensão, não vai se sentir como tal (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

Já para o outro docente entrevistado, Rogério, as turmas de Terceiro Ano do EM estão se tornando, com o passar dos anos, cada vez mais imaturas: “As turmas do colégio, ao longo dos anos, elas sofreram algumas modificações em termos comportamentais, né? Primeiro delas, eu considero que está havendo uma maior imaturidade dos alunos” (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015). Em sua explicação, o docente comenta que essa imaturidade pode estar relacionada com a entrada mais cedo destes estudantes na escola, e isto, acaba por influenciar a maneira como o diálogo vai ser construído nas turmas de Terceiro Ano. Para este docente, a imaturidade pode ser entendida como algo negativo, pois se o estudante for imaturo, pode pensar só nas suas preferências e se pode se tornar menos compreensivo.

Eu considero que ele é negativo, por que no momento que tu tem um ser humano imaturo, tu tem um ser humano um pouquinho narcisista. Quer dizer, ele quer sempre o lado dele ser o mais importante. Porque a maturidade, umas das características da maturidade é a racionalidade sobre assuntos gerais, como por exemplo, o que vamos jogar hoje? Então esse momento aí, tu consegue perceber que a imaturidade afeta negativamente. Por exemplo, no nosso colégio, que não tem uma quadra totalmente coberta, muitas vezes num dia, a proposta mais segura pra prática da atividade seja jogar um voleibol com todo mundo, né, essa imaturidade muitas vezes prejudica, alguns não aceitam, por quê? Porque eles querem sempre aquilo que é de preferência deles, eles não conseguem perceber e entender o contexto do momento da escola. Então isso torna negativo (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015).

Para Rogério, o diálogo se faz importante na relação docente e estudante como forma de “troca de informação” para poder resolver algum problema e/ou entender a prática a ser realizada:

Eu considero no relacionamento das pessoas, né, o diálogo como fundamental, né? Porque não havendo diálogo, não há troca de informação, nem entendimento da informação. Eu não vou trocar informação com ninguém se não tiver diálogo e também não vou conseguir me fazer entender sem o diálogo daquela informação que é necessária para uma prática correta, para uma resolução do problema. Então no momento que a gente não tem diálogo, a gente não tem crescimento e não tem processo educativo (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015).

Na perspectiva da docente Rosângela, por sua vez, o diálogo “[...] é importante e necessário sempre dentro dos objetivos propostos do colégio e do componente curricular Educação Física” (Questionário docente Rosângela, 16/11/2015).

Para os dois docentes colaboradores entrevistados, o diálogo se manifesta, exclusivamente, no momento inicial das aulas, ou seja, no início da aula os docentes identificam como um espaço em que os estudantes entendem os objetivos da aula, ouvem

explicações sobre os exercícios, e, ainda, são momentos que acontecem alguma intervenção às situações problemas:

E quando é que ele (o diálogo) vai, né, permear as situações, Primeiro, o primeiro contato que tu tem com eles, no esclarecimento quais são os objetivos da aula. Tu vai ter a troca do diálogo com o aluno, pra que o aluno entenda e se faça entender também, para o professor entender as aspirações do aluno, né? [...] Após esse esclarecimento dessa situação, da conversa de como será a dinâmica da aula, de como o aluno vai praticar, o diálogo deve acontecer nas situações problema, né? Se as situações problemas requerem o que? Quando aconteceu alguma coisa errada durante um jogo ou durante uma brincadeira e aí o aluno, ele vai entrar e o professor vai entrar nessa situação [...]. Pra esclarecer uma dúvida, acrescentar o conhecimento, ou pra resolver um problema de relacionamento (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015).

Normalmente, assim, a gente consegue no início de aula, quando tá se reunindo pra iniciar a aula ou durante o trabalho de aquecimento [...] o jogo que tu vai iniciar o ano com os alunos, então tu trabalhou isso aí um pouco mais, né. Até pra gente fazer todo esse levantamento, mas normalmente no início de aula, antes do início da aula ou nos primeiros, momentos, minutos de aula (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

Complementando o que foi falado até o momento, outro elemento importante sobre o diálogo na relação pedagógica entre os docentes e os estudantes, descrito pelo docente Airton, trata sobre a honestidade e a afetividade deste diálogo, ou seja, características necessárias para construir uma relação de confiança:

Bom, eu acho que a questão assim do diálogo na aula ele funciona a partir do momento que tu consegue criar uma relação de confiança com o aluno. Se não, o diálogo ele se torna, na verdade, ele deixa de ser um diálogo honesto, né? Se tu não conseguir criar um vínculo afetivo com o aluno e de confiança. Muito aluno não vai se sentir a vontade de ter esse diálogo com o professor. Eu acho que esse é o primeiro passo pra tu conseguir ter uma abertura, um diálogo com os alunos e proveitoso, né? E que tu consiga capitar dali alguma informação, alguma coisa, que tu possa conduzir a aula utilizando aquilo ali. Acho que tu tem que te preocupar com essa relação afetiva de criar uma confiança mútua, né? Pro aluno saber que aquilo ali é importante da participação dele nessa questão de definição de conteúdos e como a gente vai trabalhar e saber que ele é responsável por aquilo ali que ele tá falando, saber que ele tem responsabilidades, saber que aquilo ali vai influenciar na aula, vai influenciar nos colegas. Então, tu criando este vínculo afetivo com o aluno, essa relação de confiança fica mais fácil (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

A partir disso, o diálogo, na relação entre docentes e estudantes, segundo o docente Rogério, vai existir e se construir em um ambiente que haja respeito, sem imposições de uma parte ou de outra, além de atitudes humildes, ou seja, em que os docentes ou os estudantes, reconheçam os desacertos cometidos. Para tanto:

Primeiro, é a forma como o professor se comunica com o aluno, né? A gente sabe muito bem que a expressão facial, a maneira como o professor se dirige ao aluno, a maneira de abrir o diálogo, né, quando um professor, ele é respeitoso, né. Quando ele não é um impositivo, de estar num nível intangível de conversa, ele vai abrir diálogo, ele vai conversar com o aluno, o aluno vai conversar, vai entender. Quando o professor, algumas vezes, reconhece seu erro, ele abre muito o diálogo com o aluno, o aluno percebe que tá conversando com uma pessoa madura, que entende, que também erra. Então, tu abre um diálogo muito grande (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015).

Para os docentes colaboradores, o diálogo construído nas aulas de EF com os estudantes são, na maioria das vezes, democráticos, o que, na concepção de Airton e Rogério, contribui para que os estudantes se tornem sujeitos mais maduros, como apresento nas falas dos docentes: “[...] Eu sempre procuro trabalhar com o diálogo democrático, né? Até como maneira de testar a questão da maturidade deles, né. Dando a eles liberdade para algumas situações” (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015). “[...] num plano geral, com certeza, democrática. Tem bastante abertura, liberdade para conversar com os alunos, valoriza bastante a opinião deles” (Entrevista docente Airton, 28/10/2015). Entretanto, em determinadas momentos de aula, este diálogo pode se configurar como autoritário, porém, no sentido de levar o docente a ter atitudes de autoridade durante algumas situações das aulas de EF:

E no momento em que as situações se tornam prejudiciais a um ou mais de um aluno, o diálogo se torna autoritário, pra mostrar pra ele, que aquela liberdade foi compreendida de forma errada. E quando a liberdade é compreendida de forma errada, há necessidade de uma autoridade, no caso um professor falar, comentar, conversar de forma autoritária, de forma única, pra resolver tal situação, tal comportamento de um ponto (Entrevista docente Rogério, 06/11/2015).

Não que eventualmente a gente [docentes] tenha que tomar uma decisão que mesmo, seja autoritária, entendeu? [...] Claro que o adulto que tem que ter a questão do bom senso, né. Então, eventualmente, tu tem que fazer alguma intervenção com autoridade (Entrevista docente Airton, 28/10/2015).

A autoridade, neste sentido, mostra-se através de intervenções feitas pelos docentes, a partir de atitudes consideradas “inadequadas” dos estudantes, em que estes últimos não souberam usufruir da liberdade proporcionada na aula. Como podemos ver nos relatos acima, os docentes intervêm e procuram resolver tais atitudes, com conversas e comentários sobre o ocorrido.

Já a docente Rosângela, associa o diálogo, em suas aulas de EF, apenas como forma de “transmitir os objetivos da aula”. Nas observações que fiz de suas aulas, pude perceber que Rosângela se mostrou preocupada com o interesse das estudantes, pois, antes de suas aulas, a

docente reunia as estudantes e perguntava o que elas queriam fazer e, de forma democrática, procurava junto com a turma, decidir como seria aula.

Após o alongamento, a docente Rosangela abre uma votação para ver o que as meninas irão jogar. Rosangela primeiramente perguntou: “e aí meninas o que vai ser hoje?” Surgiram dois grupos pedindo dois jogos desportivos diferentes: Handebol e Vôleibol. Porém o Handebol ganhou, pois havia mais interessadas. Mesmo assim, a aula foi bem divertida, pois as meninas mostravam-se satisfeitas durante o jogo. Rosangela apitou todo jogo, ao mesmo tempo que incentivou a participação das meninas. O jogo durou aproximadamente 35 minutos (Diário de Campo, 16/10/2015).

No sentido de sua relação pedagógica com as estudantes, Rosangela descreve que se relaciona melhor com as estudantes que se interessam e gostam de atividade física. Sobre esta relação, Rosangela disserta: “[...] é sempre de respeito nas tarefas propostas e de afetivo nos momentos em que eles [estudantes] necessitam de apoio na rotina escola (Questionário docente Rosangela, 16/11/2015).

A partir destes achados, na perspectiva dos docentes colaboradores, há necessidade de, também, obter informações sobre o que pensam os estudantes e, neste sentido, poder analisar as perspectivas desses últimos. A seguir, tratarei da perspectiva dos estudantes sobre o diálogo nas aulas de EF.

## **4.2 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES**

A turma de Terceiro Ano do EM observada possui distintas opiniões sobre a temática deste Trabalho, e, para compreender suas perspectivas, precisei ir além das observações das aulas de EF e que foram registradas em Diário de Campo. Através da aplicação de um questionário, estes estudantes puderam expor suas opiniões e, assim, pude analisar seus pensamentos e reflexões sobre o diálogo na relação com seus docentes durante as aulas de EF.

Entretanto, apesar de identificar através desta análise, diferentes opiniões quanto à forma que o diálogo se manifesta nas aulas de EF, foi possível perceber que, os estudantes colaboradores que responderam ao questionário, compreendem o diálogo como um processo importante, fundamental e intransferível na relação docente e estudante durante as aulas de EF. Assim, pude entender que o diálogo, na perspectiva dos estudantes trata de ser:



[...] impreterível para existir uma aproximação aluno-professor e para impedir que a Educação Física seja um recreio apenas (Estudante Kevin, 05/11/2015).

[...] importante, pois gera um conforto e aproxima o aluno do professor (Estudante Henrique, 05/11/2015).

[...] fundamental na relação aluno-professor e importante no papel que o educador possui (Estudante Theo, 05/11/2015).

Porém, como foi mencionado logo na introdução desta sessão, foi possível perceber que os estudantes compreendem o diálogo com seus docentes de forma distintas uns dos outros. Assim, diálogos democráticos, de acordo com os estudantes, são aqueles momentos que os docentes possibilitam aos estudantes escolherem os conteúdos e as atividades que serão trabalhadas durante o ano letivo, e, também, os momentos em que os docentes escutam as opiniões dos estudantes. Como foi relatado no questionário, no início do ano letivo é feita uma pesquisa na escola e um espaço é aberto para que os estudantes possam escolher os esportes que gostariam de praticar durante esse período. Os estudantes destacam que estes diálogos:

[...] costumam ser bem democráticos. Normalmente o professor permite que os alunos escolham sua atividade de acordo com o seu interesse (Estudante Maria, 05/11/2015).

[...] no sentido de escolher as atividades que serão praticadas, é a escolha da maioria que ganha. Isso é algo democrático, porém como a democracia tem suas falhas, o revezamento dos esportes é quase inexistente, pois a maioria quer jogar futebol, em detrimento aos que gostam de vôlei, handebol, etc. (Estudante Kevin, 05/11/2015).

Ao meu ver, o diálogo acontece de maneira muito democrática, visto que os professores levam, na maioria das vezes, a nossa opinião com muita consideração (Estudante Joana, 05/11/2015).

De acordo com estes estudantes, este tipo de diálogo proporciona maior autonomia, não tornam as aulas ditatoriais, proporcionam uma maior afetividade e possibilitam maior compreensão dos docentes na relação pedagógica. Neste sentido os estudantes dizem:

Acho o diálogo assim, é extremamente importante, pois para os estudantes é importante ter sentimento de afetividade e compreensão com os professores, principalmente de afetividade com os de EF, pois principalmente estando no Terceiro Ano, o qual é muito complicado, vemos a EF como um momento de lazer e descontração (Estudante Joana, 05/11/2015).

Acho muito importante que o professor esteja interessado em saber a opinião do aluno. Assim, com esse diálogo, não irá tornar as aulas muito diretivas mas sim, mais democráticas e dinâmicas (Estudante Maria, 05/11/2015).

Este diálogo ocorre principalmente como forma de resolver desavenças. É algo inconstante e até raro, o que configura maior autonomia aos alunos (até certo ponto) (Estudante Kevin, 05/11/2015).

Ao meu ver, o diálogo durante a aula é fundamental, pois a educação física não pode ser uma aula só para jogar [...] (Estudante Yago, 05/11/2015)

Para outros estudantes, o diálogo nas aulas de EF se manifesta, de certa forma, de modo superficial, um pouco vago, espontâneo, simples, encurtado, previsível e, ainda, insuficiente, fraco e direto. E, ocorrem, em sua maioria, através de algumas conversas. Neste sentido, alguns estudantes relatam que:

O diálogo é um tanto vago, mas consideravelmente eficiente. Ele se dá por meio de conversas dispersas sobre assuntos variados (Estudante Theo, 05/11/2015).

O diálogo entre os alunos e o professor é simples e direto, ele nos pede que façamos algo ou algum exercício e nós cumprimos (Estudante Lorenzo, 05/11/2015).

O diálogo é insuficiente e ocorre do caminho da sala até a quadra (Estudante Grégori, 05/11/2015).

Os diálogos acontecem de forma encurtada e previsível, eu diria (Estudante Martin, 05/11/2015).

Diálogo fraco. O professor fala e o aluno escuta. Não há troca de conhecimento entre as partes (Estudante Mateus, 06/11/2015).

Nesta pesquisa, alguns estudantes relatam em seus questionários que o diálogo nas aulas de EF deveria proporcionar mais aprendizagens de conteúdos específicos, estar mais relacionado com a reflexão da importância ou os motivos de realizar alguma prática pedagógica nas aulas de EF. Como podemos perceber no relato de Yago: “[...] às vezes, noto que os diálogos nas aulas não têm muito conteúdo e nesse ponto poderia mudar” (Estudante Yago, 05/11/2015). Neste mesmo pensar, outros estudantes comentam:

Eu acho o diálogo fraco, no sentido de pouco utilizado, pois na Educação Física do nosso colégio não ocorrem muitas tarefas novas ou atividades, só futsal. Ao meu ver, o diálogo em uma aula de EF é muito importante, principalmente porque a explicação de um alongamento ou exercício é fundamental para que ele seja feito corretamente e se entenda os benefícios (Estudante Martin, 05/11/2015).

Durante as partidas de futsal, que são nossas aulas de EF, não ocorre diálogo significativo. Se ocorresse, ajudaria a melhorar o aprendizado das práticas esportivas (Estudante Gregori, 05/11/2015).

O diálogo na aula de Educação Física poderia ser mais explorado com o ensino e a introdução de conteúdos como a história dos esportes mais populares (futebol, vôlei, basquete, etc.) o que aprofundaria os conhecimentos acerca desses, além de abrir espaço para discussão sobre acontecimentos históricos dos esportes (Estudante Theo, 05/11/2015).

Ao meu ver, o diálogo durante a aula é fundamental, pois a educação física não pode ser uma aula só para jogar, mas sim para aprender também, sendo assim, o professor deve alongar e explicar o porque está alongando, por exemplo (Estudante Yago, 05/11/2015).

Nos questionários analisados, pude entender que para alguns estudantes o diálogo é compreendido como importante apenas para realizar o que está sendo solicitado pelos docentes. Assim, os estudantes relatam:

Os diálogos se estabelecem por meio das ordens dos professores, suas intervenções durante a atividade para corrigir erros ou orientar os alunos (Estudante Mel, 05/11/2015).

O diálogo é importante, pois a partir dele podemos fazer o que o professor deseja [...]. O professor pede e nós cumprimos para que possamos começar a jogar bola o quanto antes (Estudante Lorenzo, 05/11/2015).

Entretanto, para os estudantes colaboradores, este diálogo nas aulas de EF não se caracteriza como autoritário, como é possível compreender na perspectiva do estudante Kevin: “As aulas de EF aqui da escola, garantem maior lazer e descontração, por não ter os mesmos modelos autoritários das salas de aulas” (Estudante Kevin, 05/11/2015).

Foi possível aprender que os estudantes colaboradores compreendem o diálogo como um momento importante na relação pedagógica entre docentes e estudantes pois, em suas perspectivas, o diálogo aproxima esta relação. Ao mesmo tempo, os estudantes não compreendem o diálogo como autoritário, mas sim, um ato democrático, a partir do momento que as aulas de EF são construídas através de suas próprias opiniões. Nessa perspectiva, esses elementos proporcionam maior autonomia e afetividade na relação pedagógica. No entanto, apesar dos estudantes entenderem o diálogo como democrático, também o compreendem um tanto superficial, pois em alguns momentos, está voltado apenas para a transmissão do conteúdo e dos objetivos das aulas, isto é, para orientações sobre a prática esportiva e lazer.

Nas linhas que seguem, farei algumas reflexões sobre as duas perspectivas apresentadas e, ao mesmo tempo, procuro confrontá-las com o referencial teórico deste Trabalho.

#### **4.3 REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA**

Inicialmente, refletindo a respeito dos achados da pesquisa feita neste Trabalho, compreendo que, tanto na perspectiva dos docentes, quanto na perspectiva dos estudantes e,

neste momento, em minha perspectiva, as aulas de EF do caso estudado, não se caracterizaram como autoritárias. Neste momento, volto o olhar para o referencial teórico deste Trabalho, e o confronto com os achados da pesquisa e, ainda assim, não relaciono as aulas de EF no caso estudado com aulas autoritárias. A partir das observações que realizei das aulas de EF, não identifiquei traços ou atitudes autoritárias dos docentes, ou, momentos que se configurassem em autoritários. Também faço relação com as opiniões dos estudantes colaboradores que não associaram as aulas, os docentes e os diálogos como autoritários.

Neste sentido, destaco a perspectiva de Freire e Faundez (1985): “O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar” (p. 46). Ao mesmo tempo, através da análise dos procedimentos para obtenção construídos neste trabalho de campo não identifiquei nenhuma opinião, reflexão ou uso de autoridade docente que reprimisse a liberdade que a democracia proporciona ao estudante de participar das aulas de EF, fazer suas reflexões e expor suas opiniões. Ainda neste pensar, nenhum estudante caracterizou as aulas de EF como autoritárias. O estudante Kevin disserta a respeito: “As aulas de EF aqui da escola, garantem maior lazer e descontração, por não ter os mesmos modelos autoritários das salas de aulas” (Estudante Kevin, 05/11/2015). Assim, compreendi que as aulas de EF no caso estudado não apresentam traços autoritários.

Compreendi, no outro sentido, que essas aulas de EF, apresentam traços democráticos e associo esta compreensão com uma das respostas dos estudantes colaboradores que, neste sentido, relata: “Ao meu ver, o diálogo acontece de maneira muito democrática, visto que os professores levam, na maioria das vezes, a nossa opinião com muita consideração” (Estudante Joana, 05/11/2015). Além disso, pude observar que o diálogo é utilizado no contexto escolar pesquisado como estratégia para ouvir estudantes e, a partir disso, construir aulas de EF e aproximar docente e estudante, compreendo que, a partir disso, este contexto possui características democráticas. Neste sentido Freire (1982) contribui:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (p. 92-3).

Neste mesmo pensar, ao refletir sobre essas perspectivas, compreendi que para alguns estudantes colaboradores, os diálogos que ocorrem na relação pedagógica entre docentes e estudantes durante as aulas de EF, se caracterizam como democráticos pois, em minha perspectiva, contribuem para as aulas se tornarem mais democráticas e horizontais. A partir

dos questionários alguns estudantes colaboradores destacam que os diálogos são democráticos (1) porque o docente permite que os estudantes escolham a atividade a ser realizada nas aulas de EF, e, a escolha da maioria é a que acontece e (2) os estudantes destacam que sua opinião são consideradas nas aulas.

Ao refletir sobre a perspectiva dos docentes, também neste sentido, compreendo que os diálogos que ocorrem na relação pedagógica entre docentes e estudantes durante as aulas de EF, se caracterizam com traços democráticos e, ao mesmo tempo, este diálogo está, na maioria das vezes, relacionado com a liberdade proporcionada para estes estudantes durante as aulas de EF. Porém, quando esta liberdade não é compreendida pelo estudante, exige do docente a autoridade e o rigor através de conversas reflexivas e comentários, por vezes, mais duros no sentido da não aprovação do docente à atitude do estudante. Como foi apresentado anteriormente na perspectiva dos docentes Airton e Rogério, quando relatam suas intervenções nessas situações. Em nenhuma das aulas observadas pude presenciar algum momento em que os docentes tivessem que demonstrar a sua autoridade, nesse formato descrito.

Ao analisar o material produzido no trabalho de campo, compreendi que, quando os docentes decidem tomar atitudes autoritárias, estão se referindo as atitudes que exigem autoridade, frente as situações em que os estudantes não compreenderam a liberdade que a democracia proporciona. Ao refletir sobre essas atitudes autoritárias dos docentes, e, ao mesmo tempo, analisar os registros do Diário de Campo, as observações e as perspectivas dos estudantes, entendo que os docentes não possuem atitudes autoritárias, mas sim, podem não ter muito claro a diferença entre o autoritarismo com a autoridade docente durante as aulas.

Em minha perspectiva, as atitudes dos docentes revelam a liberdade da democracia, garantindo ao estudante tanto o agir, quanto o opinar livremente com atitudes respeitadas. Entretanto, quando os estudantes, de algum modo, têm atitudes desrespeitosas, exigem dos docentes a autoridade e momentos de rigor, frente a essas atitudes, como relatado no subcapítulo da perspectiva dos docentes. Porém, ao refletir sobre esses relatos dos docentes e os questionários dos estudantes, entendo que as aulas de EF podem ser compreendidas democráticas. Neste sentido, Freire e Faundez (1985) relatam: “A democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar” (p. 23).

No entanto, segundo estes autores, utilizar-se do rigor, da disciplina e exigir o respeito com autoridade, nestas situações, não significa ser autoritário, a partir do momento que se respeita os estudantes na mesma proporção.

Outro aspecto importante que exige reflexão sobre as perspectivas de docentes e de estudantes é o fato destes últimos, compreenderem o diálogo, de certo modo, superficial. Neste sentido, em minha perspectiva, parece que, mesmo havendo o diálogo e este estar relacionado com traços democráticos, na perspectiva dos estudantes, os docentes ainda não estão conseguindo realizar o diálogo de forma eficiente, isto é, que ocorra de forma compromissada com o Componente Curricular EF. Em minha perspectiva, parece haver um maior interesse da parte dos estudantes colaboradores em dialogar quanto aos conteúdos ou até mesmo os objetivos que as aulas de EF possuem (prática esportiva e lazer), do que da parte dos docentes colaboradores.

Penso que o diálogo democrático, citado por docentes e estudantes, que é construído, tanto no início do ano letivo, quanto para escolher o conteúdo da aula do dia, por exemplo, poderia contribuir de forma mais eficiente, se utilizado, no sentido de compreender junto aos estudantes possíveis mudanças nessas aulas e nos objetivos destas. Penso que, a partir disso, o diálogo poderia se tornar menos superficial, e as aulas serem ainda mais democráticas. Porém, mesmo o estudante tendo sua opinião ouvida, refletida e no caso estudando, opinião aceita, o docente como autoridade, não pode se eximir dos compromissos como responsável pela organização da aula e pela construção de um Plano de Ensino adequado, em detrimento de fazer valer apenas a opinião do estudante. Desta forma, o diálogo pode auxiliar, a partir do momento que tanto docente, quanto estudante, compreendam o compromisso e as possibilidades do diálogo, para, partir dele, construir aprendizagens e dar outros significados as aulas de EF, que não somente a prática esportiva e de lazer.

Sendo assim, as palavras de Fiori (FREIRE, 1982) revelam a importância que está por trás do diálogo que, em minha perspectiva, pode ser considerada como mais eficiente. Neste sentido:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum (p. 15).

Lembro neste momento que, no primeiro capítulo deste Trabalho, destaquei algumas dificuldades que encontrei do estágio, em que consegui desenvolver com os estudantes em

questão, um diálogo, que eu havia percebido um pouco superficial. Na realização do trabalho de campo desta pesquisa, encontrei nos relatos dos estudantes colaboradores, reflexões próximas das que realizei naquela experiência de estágio. A partir disso, ao fazer um esforço para entender o caso estudado neste Trabalho, começo a compreender que, de fato, os estudantes não estão acostumados a dialogar com seus docentes. E ainda, o diálogo que está sendo construído entre docentes e estudantes, pode se tornar mais comprometido, eficaz e menos superficial. Em minha perspectiva, as aulas de EF criam um ambiente favorável para que esse diálogo aconteça, a partir do momento que podemos associar a prática corporal, seja ela qual for, à um diálogo comprometido em refletir e transformar essa ação.

Porém, compreendo que estes diálogos, quando acontecem, são momentos pouco explorados pelos docentes, no sentido de serem pouco utilizados para construir saberes e aprendizagens para além da prática esportiva, lazer, isto é, a “prática pela prática”. Entendo que o Componente Curricular EF da escola pesquisada prioriza o conteúdo dos Esportes, como foi possível entender a partir da análise dos documentos da escola e, também, de acordo com os relatos de docentes e de estudantes, quando contam como decidem o que querem trabalhar/aprender nas aulas de EF durante o ano letivo. Além disso, um dos objetivos a serem desenvolvidos nas aulas de EF, através dos Esportes, é o de proporcionar momentos de lazer aos estudantes, por isso que, tanto docentes e estudantes podem “escolher” o que querem fazer em determinada aula, por exemplo. Assim que, ao analisar os achados da pesquisa, entendi que, apesar das aulas de EF serem democráticas, o diálogo se limita apenas a conteúdos específicos, e, em alguns momentos (iniciais) da aula. De acordo com o Diário de Campo, um desses momentos foi registrado:

[...] os momentos de diálogo presenciados na aula foram breves. Na parte inicial da aula, durante o alongamento havia alguns alunos que não queriam fazê-lo. O professor falou que é importante para que se evite câimbras e dores no corpo após o jogo. Um dos estudantes relatou que acontece seguido com ele. Outro estudante relatou que só às vezes. O professor disse que quando o exercício é feito em alta intensidade pode ser que ocorra, porém varia muito de sujeito para sujeito. O professor continuou pedindo a participação. Após esse momento, que durou cerca de 10 minutos, os meninos foram para o o jogo de Futsal (Diário de Campo, 07/10/2015).

Assim, neste mesmo pensar, pude compreender que alguns estudantes relacionam o diálogo apenas como forma de aprender algum conteúdo específico relacionado às aprendizagens esportivas ou exercícios físicos, e em outros relatos, o diálogo não possui conteúdo algum, como comenta o estudante Yago: “[...] às vezes, noto que os diálogos nas

aulas não tem muito conteúdo e nesse ponto poderia mudar” (Estudante Yago, 05/11/2015). Neste mesmo pensar, associando aos relatos dos estudantes que entendem o diálogo como superficial, o fato deste diálogo ainda, para alguns dele, não possuir conteúdo, mostra que há necessidade de maior comprometimento ao diálogo democrático, da parte dos docentes do caso estudado e, também, associá-lo a reflexão de algum conteúdo de fato, pois, em minha perspectiva, os próprios estudantes estão chamando a atenção de que não faz mais sentido para eles a “prática pela prática” e, procurando aulas com sentido, o diálogo poderia dar outros significados para as aulas de EF.

Em minha perspectiva, para que o diálogo na relação pedagógica entre docentes e estudantes se construa de forma menos superficial, talvez seja necessário proporcionar mais oportunidades para que o diálogo ocorra com mais fluidez e possa ser refletido, ou seja, que possa ser, ao mesmo tempo vivenciado e reflexionado, a partir de momentos/propostas de discussões nas aulas, que envolvessem, por exemplos, algumas questões: será que estamos, docentes e estudantes conseguindo dialogar nas aulas de EF? Será que o diálogo tem nos ajudado a desenvolver nossas aulas de forma pedagógica, ou seja, o que estamos aprendendo nas aulas? Será que estamos transformando nossa ação com este diálogo, após refletir sobre ele? Explicando como o diálogo se estabelece para Paulo Freire, Moretti (2007) cita que,

para o diálogo se estabelecer é preciso que haja ação e reflexão, ou seja, práxis verdadeira, compromisso com a palavra. Se não for assim, a palavra acaba por se tornar um ativismo, ação pela ação, ou então a reflexão se torna um emaranhado de palavras sem sentido e sem reflexão (p. 19).

Assim, percebo neste momento que estou escrevendo esses achados da pesquisa, que, do mesmo modo que refleti com a prática do estágio, ao finalizar esse Trabalho, compreendi que tanto os docentes, quanto os estudantes, são os sujeitos que devem assumir o compromisso com o diálogo, ou seja, para que o diálogo se manifeste na relação pedagógica, não pode partir de apenas uma parte dessa relação, pois dialogamos com o outro em uma situação de relação. Ou, como lembra Paulo Freire, devemos assumir um compromisso com a palavra dita. Penso que ao assumir tal compromisso, cria-se certo interesse nos estudantes e, ao mesmo tempo, um ambiente mais favorável ao diálogo é proporcionado, ou seja, deixando os docentes e os estudantes à vontade para dialogar, além de considerar que há necessidade de adaptação ao novo contexto e, por fim, estabelecendo um vínculo e uma relação de confiança para que o diálogo se manifeste e se mantenha de forma menos superficial e mais democrática.



Penso que o que procurei apresentar nos parágrafos anteriores, vem de encontro ao que já foi relatado da perspectiva dos docentes colaboradores, em que estes entendem que há outros elementos importantes para que o diálogo aconteça na relação pedagógica entre docentes e estudantes, por exemplo, a honestidade, a confiança, a afetividade, ou seja, características necessárias para construir um diálogo democrático, horizontal e menos superficial.

Ainda neste pensar, e lembrando-me da minha prática nos Estágios de Docência, ao tentar construir o diálogo na relação pedagógica, associava a esta prática às reflexões Freire (2003), que cita três outros elementos importantes para que haja o diálogo. O primeiro deles, trata do amor, e, neste sentido: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 45). Outro elemento é a humildade, em que: “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (p. 46). E, o autor complementa que a auto suficiência é incompatível com o diálogo. E, por fim, o terceiro elemento que destacado pelo autor, apresenta a prática do diálogo relacionada com a fé no homem, em que, para Freire (2003): “Não há também, diálogo, se não há intensa fé nos homens. 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, mas direito dos homens” (p. 46).

Diante disso, retomo do referencial teórico, outro elemento importante em minha perspectiva, a paciência pedagógica, que, por sua vez, pode colaborar para que, aliado aos outros elementos, possa se construir um diálogo mais democrático, horizontal e menos superficial na relação pedagógica entre docentes e estudantes. Como pude compreender na realização dos estágios de docência, ao refletir que, através de uma pedagogia da paciência, os estudantes não se sentiram desamparados e pude incentivá-los a persistirem na constante construção do diálogo comigo e com os outros estudantes nas aulas de EF naquela escola.

Neste capítulo, procurei abordar as perspectivas dos docentes e dos estudantes colaboradores deste estudo sobre o problema de pesquisa. Assim, a partir destas perspectivas, fiz uma primeira tentativa de reflexão sobre esses achados, procurando compreender o que estes sujeitos entendiam sobre o diálogo nas aulas de EF. Posteriormente, procurei confrontar essas perspectivas com o referencial teórico e minha própria perspectiva, a partir das leituras que realizei para este Trabalho e de algumas vivências/experiências construídas na prática do estágio.

Este exercício reflexivo, que não se mostrou tarefa fácil, me ajudou a compreender, de forma inicial, como o diálogo vem acontecendo neste caso pesquisado. Junto a isso, também pude compreender melhor as limitações e os aspectos positivos do diálogo nas aulas de EF escolar.

No próximo capítulo, irei concluir este Trabalho. Entretanto, destaco que não pretendo finalizar as aprendizagens que este tema tem a oferecer para o âmbito educativo da EF. Os saberes contidos neste TCC não se esgotam ao findar esta pesquisa, pelo contrário, há necessidade de conhecer melhor o diálogo nas aulas de EF, ouvir e dialogar com outros colaboradores, para poder compreender e construir novas aprendizagens sobre este tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essas Considerações, retorno a algumas ideias que escrevi, logo na Introdução deste trabalho, em que relatei que o interesse pelo tema (e ação) do diálogo, se constitui para mim, antes da construção desta Pesquisa. Ao questionar-me e fazer algumas reflexões sobre a atual situação da EF escolar durante a realização de algumas disciplinas deste Curso de EF e através das observações realizadas em algumas escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre/RS, presenciava aulas de EF mais autoritárias e uma relação pedagógica que distanciava docente e estudante. Do mesmo modo, observava uma esportivização exagerada durante essas aulas, que eu chamei neste Trabalho de “prática pela prática”. Todas essas observações, em meu entendimento, ao longo do processo de reflexão, poderiam estar associadas à falta de diálogo no contexto escolar.

Relembrando meu percurso de escrita desse Trabalho, ao mesmo tempo em que fazia essas reflexões e observações, iniciava um Estágio de Docência no contexto do Ensino Fundamental. E, naquele estágio, senti o encorajamento de, através do diálogo, propor para os estudantes aulas que procuravam tanto orientá-los na construção de opiniões e de reflexões da prática e vivências das aulas, quanto aproximar a relação pedagógica existente entre o docente (eu) e os estudantes através de uma EF escolar mais democrática e menos autoritária.

Neste contexto do estágio, cercado por perguntas e reflexões, iniciei a construção deste Trabalho, primeiramente em forma de Projeto de Pesquisa, e, posteriormente, na realização da pesquisa com um trabalho de campo realizado em uma escola. Assim, a cada parágrafo escrito, a cada referência bibliográfica lida e a cada conversa construída com os docentes e com os estudantes colaboradores e, também os não colaboradores do estudo, este trabalho foi adquirindo seriedade, responsabilidade e complexidade, por tratar de um tema importante para a área de conhecimento no âmbito educacional e, neste processo de finalização de minha formação docente, para eu também: o diálogo.

Para isso, e procurando me apropriar do conhecimento produzido na literatura sobre esse tema, pretendi, neste Trabalho, refletir sobre possíveis saídas/alternativas, para uma EF escolar que, através do diálogo entre docentes e estudantes, se constitua em aulas com menos traços autoritários (atual situação que tenho presenciado nas minhas vivências/experiências) e mais traços democráticos e horizontais.

Foi possível aprender com a realização deste Trabalho que a construção de aulas de EF que façam sentido para os estudantes e que contemple da mesma forma, as necessidades

físicas/motoras, cognitivas e sociais destes, é de fundamental importância. Aliado a isso, se faz necessário, para a formação da autonomia e da criticidade, aulas que auxiliem os estudantes na construção de opinião e da reflexão do que se pratica. Para que isso ocorra, foi possível compreender que o diálogo se torna importante na construção dessas aulas, pois como vimos nos achados desta pesquisa, o diálogo aproxima a relação pedagógica que existe entre docente e estudante, de forma que o docente ao se aproximar do estudante, no sentido de ouvi-lo, o auxilia na reflexão e o ajuda a expor suas opiniões, tornando-o mais autônomo em suas escolhas no último ano do Ensino Básico.

Ainda, nesse sentido, compreendi que o diálogo auxilia na construção de aulas mais democráticas, pois ao dialogar, docente e estudante podem compreender que tanto ensinar, quanto aprender são processos que caminham juntos, através da ação e da reflexão. Não de forma a transmitir conhecimento, mas construir conhecimento juntos, através de ações democráticas e horizontais.

Aprendi que, neste caso pesquisado, embora o diálogo que está acontecendo na escola, seja, algumas vezes, superficial ou limitado, é possível proporcionar momentos para que o diálogo ocorra com mais fluidez e possa ser refletido constantemente. Neste mesmo pensar, ainda em minha perspectiva, talvez seja necessário estabelecer um ambiente favorável para que os docentes e estudantes comecem a entender que o diálogo é ação, é reflexão, é nova ação.

Somente a partir da prática do diálogo, e, posteriormente a sua reflexão é que pode ser construído um diálogo menos superficial e mais democrático. Deve haver neste sentido, um compromisso com o diálogo e, ao assumir este compromisso, cria-se a paciência pedagógica. Paciência em ouvir, paciência em ensinar, paciência em responder, paciência em refletir, paciência durante todo o processo do diálogo (ação, reflexão e ação).

Na escola pesquisada, pude compreender que o diálogo construído com as turmas de Terceiro Ano do EM durante as aulas de EF vem acontecendo de um modo um pouco diferente do que entendo e venho tentando praticar como um diálogo comprometido. Percebi que, na escola pesquisada, o diálogo está voltado para os objetivos de aulas de EF que enfoquem a prática esportiva e momentos de lazer. Assim, este diálogo tem proporcionado alguns conhecimentos e saberes dar conta da atividade prática. Percebi que as aulas geram a prática da democracia e da autonomia, porém, especificamente no sentido dos estudantes escolherem o que irão praticar durante suas aulas de EF no último Ano do EM. A partir disso,

me ocorreu um questionamento: o que estes estudantes aprenderam, de fato, durante o último ano do EM?

Apesar da liberdade dada ao estudante nesta escola e, neste sentido, o diálogo ser utilizado na escolha do que praticar nessas aulas, ainda há necessidade, em minha perspectiva, de maior aprofundamento do diálogo na relação pedagógica entre docente e estudante. Como falado no último capítulo deste Trabalho, sobre a relação dos elementos importantes para que o diálogo seja mais democrático, horizontal e menos superficial, percebi que estes elementos, ainda que entendidos pelos docentes, precisam ser também dialogados e compreendidos com e pelos estudantes. Para que assim, tanto docente, quanto estudante, compreendam o exercício e a necessidade de se manter o diálogo constante durante as aulas de EF e, ao mesmo tempo, se comprometam com sua prática.

Retomando a pergunta que fiz alguns parágrafos acima, ousou pensar que, com os achados desta pesquisa, não consegui respondê-la. Porém, nestas Considerações Finais, considero importante ressaltar e retomar os motivos que me levaram a estudar esta escola. O primeiro é a importância desta escola em minha vida, formação acadêmica e profissional, pois é nesta escola que exerço função empregatícia e pretendo, se possível, atuar como docente. O segundo motivo trata da compreensão e do conhecimento de como a EF é trabalhada no contexto de uma escola privada, e, ao mesmo tempo, relacionando a importância desta escola na cidade de Porto Alegre/RS, pois é referência na formação de estudantes qualificados para ingressarem nas mais distintas Universidades do Estado.

Para finalizar, destaco que pude aprender com este Trabalho que o diálogo construído na relação pedagógica entre docentes e estudantes durante as aulas de EF é importante para aproximar esta relação, que, em minha perspectiva, com o passar do tempo, vem se distanciando. Além disso, compreendi que o diálogo pode contribuir para a construção de aulas mais democráticas, horizontais e menos superficiais. Porém, percebi que este tema, necessita de mais estudos, voltados para o âmbito educativo da EF escolar.

Finalizo, chamando a atenção para o processo de construção deste Trabalho pois, apesar de ter seu pano de fundo o tema do diálogo, este Trabalho só se construiu por meio da ação dele, ou seja, a partir do exercício de muito diálogo, escuta e observação. Assim, aprendi que esta pesquisa só pôde ser realizada, quando dialoguei, ouvi e refleti, tanto com os docentes, quanto com os estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e Especificidade**. São Paulo: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Pedro. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Pedro; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: diálogos, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

GHIGGI, Gomercindo. Autoritarismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousou ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

**Marco Teórico-referencial da Escola Pesquisada**. 1993.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. 3 ed. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORETTI, Juliana Aparecida. **A dialogicidade de Freire na construção do diálogo igualitário e suas relações com os princípios da Aprendizagem Dialógica**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

**Plano de Estudos da Escola Pesquisada. 2014.**

**Regimento Escolar da Escola Pesquisada. 2013.**

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. **Educação física na perspectiva da cultura corporal:** Uma Proposta Pedagógica, Belo Horizonte. Revista Brasileira Ciência e Esporte, 2001.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Docentes**

### **Introdução: conhecendo o colaborador**

1. Conte-me um pouco sobre você: onde e como foi Formação Inicial, quando iniciou a docência, quando iniciou os trabalhos aqui nesta escola?
2. O que você considera importante os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM aprenderem nas aulas de EF, isto é, quais os objetivos das suas aulas? Em sua opinião, as aulas de EF colaboram com a construção de quais conhecimentos?
3. A partir de sua experiência docente nessa escola com as turmas do Terceiro Ano do EM, como poderia contar/definir/caracterizar os(as) estudantes dessas turmas nos dias de hoje? Como podemos pensar que são as turmas dos Terceiros Anos do EM? Como são os estudantes? Quais seus interesses? Suas motivações?

### **Bloco sobre o diálogo nas aulas de Educação Física**

1. O que você entende por diálogo na escola e na aula de EF? Por exemplo: pensando na aula de EF e na relação pedagógica que desenvolve com os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM na escola, como o diálogo se manifesta? Em que momento? De que modo? Quando não acontece? Como é o diálogo entre você e os(as) estudantes do EM nesta escola?
2. Em sua opinião, o que você pensa sobre o diálogo nas aulas de EF nesta escola? Comente sobre sua resposta no sentido de conversarmos sobre como o diálogo vem acontecendo nas aulas de EF?

### **Bloco sobre a relação pedagógica entre docentes e estudantes**

1. Em sua opinião, como é a relação pedagógica entre você e os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM? Quais os pontos positivos? Os principais desafios? Se pudesse me contar: quais são as principais motivações de trabalhar com este nível de ensino?

### **Considerações finais:**

1. Agora você terá um espaço para, se quiser, comentar algo sobre o que não falamos, ou, aprofundar algo sobre o qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que você quiser.

## 2. APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo com o tema: *Diálogo e Educação Física: como acontece essa relação nas aulas de Educação Física escolar na perspectiva de docentes e de estudantes.*

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

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

### 1) Objetivos do Estudo:

- Compreender como o diálogo vem acontecendo entre docentes e estudantes nas aulas e EF na escola.
- Compreender como o diálogo tem contribuído para construção de aulas mais democráticas na EF escolar.
- Compreender como o diálogo se manifesta na relação pedagógica entre docentes e estudantes nas aulas de EF na escola.
- Compreender como os estudantes do Terceiro Ano do EM estão construindo, juntamente com os docentes de EF, seus saberes nesta transição do fim da Educação Básica e o início de uma nova etapa de suas vidas.

### 2) Procedimentos:

Participar de uma entrevista ou responder a um questionário, previamente agendado, a ser realizado nas dependências de sua escola ou residência. Suas respostas serão sigilosas e seu nome permanecerá em anonimato.

### 3) Riscos e Benefícios do Estudo:

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

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes de o texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir para o entendimento do diálogo na prática pedagógica entre docentes e estudantes durante as aulas de Educação Física.

**4) Confidencialidade:**

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

**5) Voluntariedade:**

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

**6) Novas informações:**

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o Projeto de Pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

**7) Contatos e Questões:**

**Douglas Diniz Moraes**

Fone (51) 8188 6037

**Prof<sup>a</sup>. Lisandra Oliveira e Silva**

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

Fone (51) 3308 5821

---

Douglas Diniz Moraes

---

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_, Docente do Colégio \_\_\_\_\_, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

**Assinatura** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_\_\_

---

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_, Estudante do Colégio  
\_\_\_\_\_, tendo lido as  
informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à  
pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

**Assinatura** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_\_\_

---

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

**Assinatura** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_\_\_

---

## DECLARAÇÃO

Nome do(a) Diretor(a): \_\_\_\_\_

Nome do Colégio: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

Declaro que o Estudante **Douglas Diniz Moraes** está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: *Diálogo e Educação Física: como acontece essa relação nas aulas de Educação Física escolar na perspectiva de docentes e de estudantes*, a partir de \_\_\_\_\_, neste Colégio.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender o diálogo na prática pedagógica entre docentes e estudantes durante as aulas de Educação Física.

Para efetivar a coleta de informações o estudante terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar entrevistas com docentes e estudantes da escola e observações das aulas e do cotidiano escolar.

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

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

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

---

## APÊNDICE C – Questionário – Estudantes

**As suas respostas são sigilosas.**

**Não se preocupe somente este pesquisador terá acesso a elas.  
A sua contribuição é muito importante para a elaboração deste Trabalho Acadêmico. Neste sentido, não há resposta certa ou errada.  
Refleta e expresse a sua opinião com liberdade!**

**Idade:**

**Gênero:**         Feminino         Masculino

### **Questionário:**

1. Em sua opinião, como acontece o diálogo nas aulas Educação Física (EF)? Justifique sua resposta dizendo se consideras o diálogo importante ou não e porquê.
2. Cite um exemplo de como o diálogo acontece ou poderia acontecer na sua aula de EF.
3. Em sua opinião, como é o diálogo entre você e seus professores de EF? Como você acha que ele acontece? Tem alguma sugestão para melhorá-lo?
4. Como você descreveria a relação entre você e seus professores de EF durante as aulas e fora delas?



## APÊNDICE D – Questionário – Docente

1. Conte-me um pouco sobre você: onde e como foi Formação Inicial, quando iniciou a docência, quando iniciou os trabalhos aqui nesta escola?
2. O que você considera importante os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM aprenderem nas aulas de EF, isto é, quais os objetivos das suas aulas? Em sua opinião, as aulas de EF colaboram com a construção de quais conhecimentos?
3. A partir de sua experiência docente nessa escola com as turmas do Terceiro Ano do EM, como poderia contar/definir/caracterizar os(as) estudantes dessas turmas nos dias de hoje? Como podemos pensar que são as turmas dos Terceiros Anos do EM? Como são os estudantes? Quais seus interesses? Suas motivações?
4. O que você entende por diálogo na escola e na aula de EF? Por exemplo: pensando na aula de EF e na relação pedagógica que desenvolve com os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM na escola, como o diálogo se manifesta? Em que momento? De que modo? Quando não acontece? Como é o diálogo entre você e os(as) estudantes do EM nesta escola?
5. Em sua opinião, o que você pensa sobre o diálogo nas aulas de EF nesta escola? Comente sobre sua resposta no sentido de conversarmos sobre como o diálogo vem acontecendo nas aulas de EF?
6. Em sua opinião, como é a relação pedagógica entre você e os(as) estudantes do Terceiro Ano do EM? Quais os pontos positivos? Os principais desafios? Se pudesse me contar: quais são as principais motivações de trabalhar com este nível de ensino?

## APÊNDICE E – Transcrição de Entrevista - Docente

**Entrevistador: Pesquisador**

Entrevistado: Prof. Airton

Dia: 28/10/2015

Duração da Entrevista: 0:21:56

Gravador: Aplicativo Gravador. Iphone 4

**Hoje é quarta feira 28 de outubro e eu vou conversar com o professor Neco. E aí professor tudo bem?**

Tudo bem!

**Para começar queria conhecer um pouquinho do professor Neco, começar sabendo sobre a tua formação inicial, quando tu te formou, instituição. Como foi um pouquinho do teu início?**

Eu sou formado na UFRGS em 96. Eu me formei na UFRGS eu fui atleta a vida inteira atleta de basquete. Então acabei indo para o lado da Educação Física voltada ao treinamento de basquete. Cheguei fazer engenharia antes e aí, cursar educação física como um curso 2. Depois acabei optando pela Educação Física. Entrei aqui no Leonardo em 96 mesmo, antes disso eu trabalhei na escola Maria Gorete, antes de estar formado, quando estava cursando ainda Educação Física. E aí, entrei aqui. Comecei aqui trabalhando com o Ensino Fundamental. E aí, depois, ao longo do tempo, foi tendo uma variação, Fundamental e Pré Escola. (silêncio)

**E essa turma? Começou no meio do ano? Pegou essa turma em andamento né?**

Isso, em andamento. No meio do segundo trimestre, mas a grande maioria deles já tinham sido meus alunos do Ensino Fundamental, 5º e 6º ano e, se eu não me engano, no primeiro ano do ensino médio também. Já conhecia a maioria. Poucos que nunca tinham sido meus alunos. Antes de mim tinha passado o professor Leonardo. (silêncio)

**Então, como é o teu trabalho com esta turma? Está dando continuidade?**

Na verdade no Ensino Médio, o pessoal do Terceiro Ano do Ensino Médio, eles (estudantes) fazem uma opção das atividades, dos esportes que eles vão trabalhar. A gente tem esta peculiaridade. Nós aqui do Leonardo, até o oitavo ano do Ensino Fundamental, a gente passa por todos os esportes, todas as atividades e no Ensino Médio a gente dá preferência pra quando as condições estão boas, ou seja, dia de sol né, que tem as quadras

liberadas a gente dá preferência para aquelas atividades que eles tem mais predileção . Então esta turma aqui é o futsal que eles trabalham mais. Mas em dia de chuva, a gente faz um rodízio das outras atividades, isto é, vôlei, basquete, handebol, as vezes é aulas mista. Aí depende do espaço que tem disponível né, ginástica as vezes tem o auditório para utilizar. A ênfase para eles, na verdade, é em termos de alguma orientação de condicionamento físico, tentar implementar que eles aprendam que é importante fazer a parte do aquecimento, a parte do alongamento, algum trabalho de força para o condicionamento físico ou coordenação motora. Aí depois, a gente trabalho com eles o jogo. E aí, dentro do jogo, na verdade, a gente assim, tem só o cuidado de desenvolver, não é cobrado deles desempenho né, a gente não faz avaliação por desempenho, a gente faz avaliação por participação. E aí tem alguns cuidados com o respeito ao colega, questão de participação de todo mundo né, de aceitar a participação do colega que não tem muita habilidade, tentar incluir todo mundo na aula e sem dar predileção pro desempenho que tu acaba, assim, excluindo o aluno que tenha alguma dificuldade na prática esportiva. Esse é cuidado que a gente (os docentes) têm pra que todos participem normalmente da aula. (silêncio)

**Legal, em determinado momento tu falou que um certo diálogo, uma certa conversa para saber os interesses, como é isso?**

Isso, sempre no início do ano a gente (os docentes) faz um levantamento com eles (os estudantes) né, e quando a turma não tem, que é o caso até do grupo feminino, que elas não tem assim, não tem no grupo uma unanimidade na predileção e algumas turmas dos gurus também, então existe um rodízio maior, aí a maneira que se trabalho com eles (os estudantes) é fazendo assim, cada aula vai variando a atividade e aquelas que tem predileção por determinada atividade ou estão aquele dia praticando esporte, no dia que não é atividade que elas não tem predileção elas estão fazendo condicionamento físico, elas (as estudantes meninas) normalmente fazem caminhada, corrida, mas com os gurus, esta turma aqui é unanimidade (o futsal). Eventualmente, no dias de chuva a gente tá dividindo, lá embaixo a quadra (a quadra coberta da escola) a gente faz trabalho com eles dentro dos outros esportes, digamos que seria a segunda ou terceira predileção deles ou trabalham juntos com as gurias, aí depende do espaço que a gente tem disponível. (silêncio)

**Como eu falei, o meu Trabalho de Conclusão, ele tá permeando, a minha investigação, a minha pesquisa, o diálogo entre os professores e os estudantes, na tua opinião o diálogo é importante no Ensino Médio, especificamente no Terceiro Ano?**

Eu acho que é, porque eles já atingiram um nível de maturidade maior, e até ele tem um condição de compreensão das coisas, tem até uma condição de argumentação legal, assim que é importante entendeu? Assim, eventualmente se tu não tem esse diálogo acaba que tu pode pecar as vezes por não conseguir administrar algumas questões como, o aluno tá muito sobrecarregado em época de prova ou alguma atividade que eles tiveram fora do colégio e aí a aula não tá rendendo no dia seguinte. Aí se tu não tiver esse feedback do aluno pode até acabar tendo algum atrito em função disso, sem necessidade entendeu. Então isso aí eu acho importante e, ao mesmo tempo, tu também cria neles (os estudantes) uma, assim um sentido de responsabilidade pela aula entendeu. A aula pra andar bem, o aluno tem que sentir parte da responsabilidade da aula e não, ele ser um mero executor do que o professor manda. Então acho que isso é importante. Principalmente pra ele se entender como... o agente da aula é o aluno né e, quando eles não tem essa compreensão e sem ter um diálogo e conversar com o aluno, explicar isso aí, se ele não tiver essa compreensão não vai se sentir como tal.

**Entendi, se tu pudesse falar pra mim, comentar como tem se manifestado mesmo o diálogo na tua aula, por exemplo, em quais momentos que tu consegue, na tua opinião, tu consegue ver nitidamente esse diálogo?**

Normalmente, assim, a gente consegue no início de aula, quando tá se reunindo pra iniciar a aula ou durante o trabalho de aquecimento e, normalmente tu força este diálogo, tu procura ele, logo que tu vai iniciar o ano com os alunos, então tu trabalho isso aí um pouco mais né. Até pra gente fazer todo esse levantamento, mas normalmente no início de aula, antes do início da aula ou nos primeiros, momentos, minutos de aula. Depois, só alguma intervenção que a gente tenha que fazer na aula. (silêncio)

**E como tu descreveria também claro, pensando ainda no diálogo, a relação pedagógica tu e o teu aluno, entre o professor e o estudante, como tu acha que é essa relação no Ensino Médio e, especificamente no Terceiro Ano né, ou pensando nessa turma?**

Na verdade assim, o sistema que a gente trabalha aqui no Leonardo, eu vejo já no Ensino Médio, principalmente no Terceiro Ano assim, tu já não tem um papel muito formador do aluno na Educação Física, até, porque a ênfase nesse segmento é mais a prática esportiva mesmo né. Então, proporcionalmente, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, e aos anos iniciais nem se conta, a tua intervenção pedagógica é muito menor em relação ao que tu trabalha no Fundamental. Mas, na verdade, tem alguma intervenção em termos de correção de alguma orientação que a gente (os docentes) trabalha com eles né. Mas

eu vejo, assim, em proporção ao que se trabalha no Ensino Fundamental, principalmente, muito pequena. Muito pouco influência eles, na verdade, em termos de ensino aprendizagem já nessa fase deles aqui na Educação Física. (silêncio)

**Isso tu acha que é por causa da idade deles, por eles já estarem mais maduros?**

Eu acho que sim, na questão da prática esportiva, entendeu. Agora na questão de formação corporal tu tem uma influência muito grande. Aí eu acho que, por exemplo, essa consciência deles de desenvolver a importância da atividade prévia à prática esportiva, isso aí eu acho que é importante. Como eles não tem uma consciência muito grande assim, porque ele vai mais por repetição, eu acho que ele não desenvolve isso. Então ao mesmo tempo em que tu não tem uma intervenção pedagógica muito muito grande em termos de ensino aprendizagem do desporto, tu tem uma importância muito grande quando tu desperta essa outra consciência que é a importância de fazer, por exemplo, a atividade prévia da prática esportiva, que é trabalhar o alongamento, ele ter consciência disso, saber fazer isso entendeu, saber o que está fazendo. Enquanto o aluno no Ensino Fundamental ele tá muito por repetição, pouco por consciência. Acho que tem esse lado aí. (silêncio)

**Eu dei uma lida no Plano de Ensino da escola e no regimento e, em vários momentos os documentos falam em autonomia, em formar um sujeito autônomo e crítico. Como tu acha que a Educação Física poderia influenciar ou ela vem influenciando nisso?**

Acho que até essa questão deles (os estudantes) participarem da opção, do que eles vão trabalhar, a conversa que tem entre eles no início do ano, a discussão pra tomar essa decisão, a aceitação, as vezes, até do aluno que não tem predileção por determinado esporte, mas se dá conta que uma turma rende melhor naquela atividade e topa participar. Eu acho que isso aí contribui também entendeu, pra essa formação. Acho que é basicamente isso aí. (silêncio)

**Em determinado momento nas minhas pesquisas, eu encontrei o diálogo, na minha interpretação, pois não há muitos trabalhos sobre o diálogo na Educação Física, e nessas minhas pesquisas que fiz o diálogo apareceu com dois sentidos: diálogos autoritários e diálogos democráticos. Como tu acha que a Educação Física se encaixaria?**

Democrático, com certeza! Democrático, com certeza! É o que me parece entre as duas concepções, é a que me parece que acho que se encaixa com o que acontece aqui. Não que eventualmente a gente (os docentes) tenha que tomar uma decisão que mesmo, seja, autoritária, entendeu? Mas num plano geral, com certeza, democrática. Tem bastante abertura,

liberdade para conversar com os alunos, valoriza bastante a opinião deles. Claro que o adulto que tem que ter a questão do bom senso né. Então, eventualmente, tu tem que fazer alguma intervenção que até é autoritária, mas no geral, com certeza, democrática. (silêncio)

**Bom, como consideração finais, gostaria de completar com alguma coisa, algo que tu não conseguiu falar, que eu não perguntei, ou que tu queira contribuir para o meu trabalho de forma livre, na tua opinião sobre o que permeia o diálogo nas aulas e que possa me ajudar no meu processo de formação?**

Bom, eu acho que a questão assim do diálogo na aula ele funciona a partir do momento que tu consegue criar uma relação de confiança com o aluno. Se não, o diálogo ele se torna, na verdade, ele deixa de ser um diálogo honesto né. Se tu não conseguir criar um vínculo afetivo com o aluno e de confiança, muito aluno, não vai se sentir a vontade de ter esse diálogo com o professor. Eu acho que esse é o primeiro passo pra tu conseguir ter uma abertura, um diálogo com os alunos e proveitoso né. E que tu consiga captar dali alguma informação, alguma coisa, que tu possa conduzir a aula utilizando aquilo ali. Acho que tu tem que te preocupar com essa relação afetiva de criar uma confiança mútua né. Pro aluno saber que aquilo ali é importante da participação dele nessa questão de definição de conteúdos e como a gente vai trabalhar e saber que ele é responsável por aquilo ali que ele tá falando, saber que ele tem responsabilidades, saber que aquilo ali vai influenciar na aula, vai influenciar nos colegas. Então tu criando este vínculo afetivo com o aluno, essa relação de confiança fica mais fácil.

**Obrigado professor. Tu falou coisas muito importantes aqui e coisas que eu já venho na minha prática dos estágios venho observando mesmo, desse vínculo né. Que um dos maiores medos de quem ta iniciando é justamente isso né, tu é a única pessoa lá a frente de 20 e poucas pessoas, 25 sujeitos diferentes um do outro.**

Claro, diferentes um do outro e com interesses diferentes.

**Isso. Como eu vou me portar ali. Em princípio, o que eu venho investigando e pesquisando é que o diálogo é essencial. Então eu pensei, deixa eu entender um pouco mais desse diálogo por isso que esse é o objetivo do meu trabalho. Bom, para finalizar, outra questão que me veio é a importância que esta escola tem com a questão do ENEM. Tu acha que a Educação Física, como a gente está na Área das Linguagens agora, nesta reformulação que a Educação está tendo e a Educação Física como Componente Curricular, o que antigamente não era reconhecido como local de aprendizagens e,**

**agora, tá até caindo questões sobre Educação Física no ENEM. Tu acha que a educação Física pode contribuir neste sentido ou buscar o espaço dela?**

Ela teria que se preparar para isso aí entendeu. Eu acho que teria que haver uma preparação porque inicialmente ela foge muito do dia a dia da Educação Física e que não pode ser trocado esse dia a dia da prática da atividade física do aluno para um momento de estudo. Eu acho que é uma perda muito grande que o aluno vai ter, mas que teria que ser criado um espaço pra ser trabalho essas questões seria importante. Mas um espaço novo, não a substituição do espaço atual que é de prática de atividade física que é uma coisa que faz falta no colégio, já é pouco em relação ao número de horas que o aluno tá sentado na sala de aula, ele deveria ter mais dias. Isso aí é uma coisa que é comprovado pelo auto índice que a gente tem de doenças, problema de obesidade, de coordenação motora deficiente. Então isso aí deveria ser criado como um novo espaço. Pra esse ensino seria perfeito, mas, pra trocar momento de aula da prática física pelo assunto teórico, seria uma perda muito grande. Mas, eu acho importante que seja criado esse momento.

**Obrigado Professor. Te agradeço pelas tuas contribuições. Com certeza vai me ajudar bastante na construção do Trabalho. Valeu!**