

Rodolfo Guimarães Silva
Marcelo Paraíso Alves



EDUCAÇÃO FÍSICA NO
3º ANO DO ENSINO MÉDIO
Uma proposta de intervenção

Rodolfo Guimarães Silva

Marcelo Paraíso Alves

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO 3º ANO
DO ENSINO MÉDIO**

Uma proposta de intervenção

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

S586e Silva, Rodolfo Guimarães.
Educação Física no 3º ano do Ensino Médio: uma proposta de intervenção./ Rodolfo Guimarães Silva - Volta Redonda: UniFOA, 2016.

24 p. : Il

Orientador(a): Marcelo Paraíso Alves

Produto (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

1. Ciências da saúde - dissertação. 1. Educação física escolar. I. Alves, Marcelo Paraíso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	4
2	CURRÍCULO <i>PENSADO PRATICADO</i>	6
3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (METODOLOGIA FREIREANA)	8
4	EXEMPLO DE APLICAÇÃO	15
	REFERÊNCIAS.....	22

1 APRESENTAÇÃO

Atuando como professor de Educação Física em uma escola privada no município de Volta Redonda, desde 2008, tenho me deparado com inúmeros problemas que emergem da ambiguidade entre os conteúdos “obrigatórios” das disciplinas e a tentativa de valorizar a cultura corporal de movimento (Educação Física) como um dos eixos do processo curricular.

Com frequência, nos corredores da escola, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos deparamos (professores) com diversos questionamentos no sentido de uma forma de lidar com a construção de um ensino contextualizado, tendo que privilegiar os conteúdos estabelecidos obrigatoriamente pela unidade escolar e pelo sistema educacional.

Desde a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394 (BRASIL, 1996), a história da educação brasileira vem sido marcada por mudanças na legislação.

Neste contexto surge então o novo ensino médio, novo por causa das mudanças em seus objetivos que, ao mesmo tempo, visa preparar os alunos para encarar o vestibular e o mundo do trabalho, não os profissionalizando, mas sim dando condições para que ele possa se ajustar ao mundo globalizado (BRASIL, 2002).

Estes novos objetivos do novo ensino médio podem ser divididos em três grandes blocos: consolidar aprendizagens anteriores; preparar para o mundo do trabalho; e preparar o aluno cidadão que vai atuar no século XXI. Tais objetivos são corroborados pela LDB 9.394 indo de encontro aos outros dois documentos de políticas públicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2002).

Esses documentos supracitados fazem com que a Educação Física firme presença em toda a educação básica que, atualmente, formam uma

tríade, entretanto o que se percebe é uma crescente desvalorização deste campo do saber enquanto componente curricular das escolas, sobretudo no ensino médio.

A LDB faz referência explícita à Educação Física, no Art. 26, § 3, onde se vê que a mesma é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo se adequar às faixas etárias dos alunos e integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

No entanto, vemos uma concorrência entre os componentes do currículo em detrimento de objetivos pragmáticos e mercadológicos desta última etapa da escolarização básica. Cada vez mais, a Educação Física perde espaços nos currículos escolares o que se torna ainda mais grave no ensino médio, onde percebe-se uma crescente vestibularização da educação (BELTRÃO, 2014).

2 CURRÍCULO PENSADOPRATICADO

Na intenção de superar uma noção de currículo que emerge de uma ótica conservadora, classificatória, hierarquizante e categorizada, e que respeite os diversos modos de compreensão da realidade (Ecologia dos Saberes), optamos por nos aproximar da ideia de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012).

Assim, buscamos explicitar os pressupostos que fundamentam a construção do currículo *pensadopracicado* na perspectiva da professora Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2008; 2009; 2012; 2014).

Para a autora pensar os processos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar devem estar articulados ao modo como pensamos a democracia no mundo contemporâneo. Ao partir de tal ótica a autora se articula às ideias de Santos (2004; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013), que preconiza que não é possível construir justiça social sem justiça cognitiva.

Na prática cotidiana dos professores, percebe-se uma ação diferenciada em relação ao que está predeterminado nos currículos. Sobre isto Oliveira (2003) denomina de *praticados* esses currículos que são construídos em rede no chão da escola, emergem dos currículos produzidos oficialmente pelos órgãos reguladores do sistema educacional, mas quando tocam o chão da escola adquirem a singularidade dos sujeitos que vivem tal *espaçotempo*.

Em outras palavras, os currículos *pensadospraticados* por professoras e professores levam em consideração fatos, circunstâncias e opções particulares de cada tempo/espaço praticado. Lidam com o conhecimento pregresso de cada um que participa dessas ações, de maneira que não se justifica quando se propõe realizar as mesmas tarefas, a partir de um mesmo currículo determinado oficialmente, com outros grupos, com outros saberes e em outras tantas circunstâncias singulares.

Quando mergulhamos no cotidiano notamos que toda prática é exceção, ou seja, os regulamentos que regem nossas vidas em pequena escala não funcionam da mesma maneira em larga escala.

Mesmo que, tanto em uma como em outra proporção, várias características ficam invisíveis, porém não quer dizer que não existam. Esta noção de escalas faz-nos perceber que as duas vertentes são complementares.

Para captar os detalhes dessas relações, compreender seus mecanismos de controle e as fabricações dos sujeitos, é que mergulhamos nos modos de *usarfazer* dos praticantes ordinários da vida cotidiana (CERTAU, 2011).

Nesta dimensão outra realidade se apresenta, como algo significativo, que ao olhar da razão moderna pode parecer efêmero, por não perceber que uma de suas características é a dinamicidade e seu caráter mutável, compostos por atos e usos práticos que ocorrem em função de situações plurais e móveis (CERTEAU, 2011).

A ausência de mecanismos para quantificar algo o torna irrelevante para a ciência, assim "o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza" (SANTOS 2002, p. 73).

Neste sentido, fomos acostumados a dar valor para 'o que' fazemos, no intuito de facilitar o modo de se fazer ciência da modernidade. Contudo, o 'como' fazemos nos traz inquietação, caos, ou até mesmo espanto, pois perceberemos que não há nada de repetitivo.

Ao 'como' fazer não há controle, ele se constrói no cotidiano de cada atividade e se manifesta diariamente de acordo com as circunstâncias, reinventando a cada momento novas circunstâncias que vão alimentando o que Certeau (2011) chamou de 'artes de fazer'.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (METODOLOGIA FREIREANA)

Considerando os pressupostos supracitados, elaboramos uma proposta de intervenção, para o referido componente curricular - Educação Física - no terceiro ano do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que, tal proposta é concebida a partir do pensamento de dois autores: Primeiro Santos (2010) a partir da noção de Pensamento Pós Abissal, pois não pretende se tornar um modelo ou padrão a ser seguido, conforme nos impõe a concepção moderna, razão indolente. O segundo autor que tomamos como base para a reformulação desta proposta foi Freire (2013). O referido autor nos auxiliou a partir da metodologia problematizadora, nos permitindo sistematizar as práticas de ensino e aprendizagem considerando os sujeitos que participam de tal processo.

O que buscamos ressaltar nesta proposta é o seu caráter irrepetível, singular, dinâmico, diverso, pois se constitui a partir das redes de subjetividades (SANTOS, 2011) a maneira *certeuniana*, onde o sujeito (alunos e professores) subverte os produtos que lhes chegam *usandofazendo* outras maneiras de *serestar* no mundo, outras formas de tecer conhecimentos: em rede.

Percorrendo as trilhas deixadas pelos autores, optamos por fabricar a proposta metodológica a partir de cinco movimentos: Primeiro, a pesquisa sócioantropológica; Segundo, avaliação das falas significativas e decodificação da realidade por meio das falas significativas; Terceiro, a confirmação das falas pelos atores sociais; Quarto, a problematização das falas significativas; Quinto, a elaboração da rede temática e a construção das redes de relações; Sexto, a escolha do tema, do contra tema e elaboração do planejamento.

Assim, o primeiro movimento - pesquisa sócioantropológica - constituir-se-á coletivamente entre professores(as) e alun@s, uma possibilidade de enredar realidade local e as demandas, necessidades, conflitos e tensões dos sujeitos envolvidos. Para tal processo o *professorpesquisador* poderá optar por diversos instrumentos: questionário, entrevista, grupo focal, dentre outros.

No caso deste estudo, optamos pela aproximação ao formato de grupo focal constituído por todos os alunos da turma envolvida, na intenção de promover um debate com os alunos.

A proposta é acessar as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, que estão presentes nas redes cotidianas interferindo na forma como os sujeitos concebem o referido espaço e tempo.

Assim, nos aproximando da referência do grupo focal, que consiste em se apoiar na interação entre seus participantes para produzir dados, propomos quatro questões: Primeira, o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos? Qual a Educação Física que queremos? Como chegar lá?

A escolha por tais questões, conforme explicitado ao longo do trabalho, emerge dos conflitos entre a preocupação da escola, pais, alunos com o vestibular e o lugar que a Educação Física ocupa neste cenário.

Ao debater tais questões, os sujeitos irão explicitar suas concepções de Educação Física e, em decorrência, a forma como concebem o mundo evidenciando valores e atitudes que estão na referência de seus comportamentos no cotidiano escolar e na sociedade.

Nesta linha de pensamento Freire (2013) menciona que nesta etapa, ora os investigadores incidem sua visão crítica, observadora, sobre certos momentos dos sujeitos, "ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes" (FREIRE, 2013, p. 277).

Portanto, a intenção é realizar um levantamento dos dados empíricos produzidos a partir de uma reunião, em forma de assembleia, onde todos serão convidados a participar.

Cabe salientar que, o objetivo da apreensão das falas na pesquisa sócioantropológica será a de permitir posteriormente, a problematização do conhecimento, por meio de situações problemas oriundas do referido

meio. Freire (2013) ainda nos alerta para que os núcleos temáticos não sejam demasiadamente explícitos e nem enigmáticos. Os assuntos devem ser simples quanto a complexidade, porém plurais quanto as possibilidades de serem analisados gerando assim uma rede temática.

Os instrumentos que serão necessários para a apreensão dos referidos dados da realidade deverão ser pensados previamente – gravação ou filmagem - (MUNARETTO; CORRÊA; DA CUNHA, 2013). No caso deste estudo, optamos pela gravação a partir de dois aparelhos conforme especificado:

Considerando que no primeiro movimento o *professorinvestigador* apreendeu os núcleos centrais das contradições, passará neste momento a avaliação das falas significativas na tentativa de encontrar as temáticas que irão compor os conteúdos.

Neste segundo momento - avaliação das falas significativas e decodificação da realidade – devemos considerar que o *professorinvestigador* deverá retirar falas consideradas relevantes que expressam as tensões e os conflitos sociais. Dito de outra forma, essas falas trazem em seu bojo a realidade codificada, isto é o núcleo central de uma contradição:

Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área (FREIRE, 2013, p. 282).

A decodificação da situação existencial permite acessar a situação concreta em que o aluno está inserido, portanto a fala representa de modo abstrato as questões dialéticas das situações vividas, desvelando a sua concepção de mundo.

Porém, este é um movimento que não deverá ser desenvolvido apenas pelo *professorinvestigador*, mas por um grupo. Freire (2013) menciona que para que se estabeleça um processo de investigação é necessário obter um número significativo de atores sociais que aceitem a participação direta no processo.

No caso deste estudo, convidamos voluntários (alunos) que gostariam de participar desta fase da pesquisa: "Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é sua presença ativa na investigação" (FREIRE, 2013, p. 275).

Posteriormente, o *professor investigador* iniciará o terceiro movimento (seminário avaliativo e crítico), a confirmação das falas pelos atores sociais. Para o autor, nesta fase os representantes populares (em nosso caso alunos) participarão como membros da equipe investigadora.

A equipe investigadora deverá escolher um conjunto de contradições que melhor representa a realidade e os problemas, os conflitos e as tensões que dela emergem, para compor a investigação temática.

A primeira condição destas escolhas é que devem representar situações conhecidas pelos sujeitos (alunos) cuja temática se busca, ao contrário de propor representações de realidades estranhas aos alunos.

Deste modo, já que as representações são referentes à realidade dos alunos, as codificações devem ter como característica a simplicidade e a pluralidade. Simplicidade quanto à complexidade e pluralidade quanto às possibilidades de interpretação quando analisadas.

Para Freire (2013, p. 288) "as codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis", questões que devem de ser problematizadas criticamente pelos sujeitos descodificadores. O autor ressalta que não deve ser um processo de adivinhação, pois tal movimento emerge da necessidade da reflexão sobre os dados concretos da realidade.

O quarto movimento metodológico a ser realizado consiste na problematização dos dados apreendidos. Para Freire (2013), é aqui que os sujeitos envolvidos no processo educacional iniciam a tomada de consciência da situação opressora em que estão. Na medida em que eles têm a oportunidade de se apropriar da realidade histórica para transformá-la.

É neste momento que os sujeitos têm a oportunidade de exteriorizar suas temáticas (falas significativas), explicitando a sua compreensão da realidade.

O autor comenta que ao "terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, "na sua visão de fundo", as relações complexas as relações entre as duas dimensões mencionadas (FREIRE, 2013, p. 290).

O autor considera que ao promoverem a reflexão sobre a percepção anterior os sujeitos envolvidos no processo, confrontam o seu conhecimento sobre o conhecimento anterior, acarretando a descodificação e o desenvolvimento de um novo conhecimento sobre a realidade. Daí emerge o início do processo de elaboração de um novo conhecimento que se prolonga com o plano educativo, por meio da superação nos níveis de consciência: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

Oliveira e Carvalho (2007, p. 222) comenta que a consciência intransitiva está relacionada ao limite imposto pela sua capacidade de compreensão da realidade. "É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência".

Já a consciência transitiva ingênua amplia a capacidade de compreensão da realidade social e de sua posição enquanto sujeito histórico diante da sociedade. Para os autores, os interesses e preocupações se ampliam para outras esferas para além da simples esfera vital do sujeito. "É a consciência típica do homem massa que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens" (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, P. 222).

Por fim, a consciência crítica. Este nível se caracteriza pelo aprofundamento na interpretação dos problemas. O referido nível de consciência per-

mite a compreender as origens ou influências que explicam o modo como os sujeitos estão vivendo no mundo, pois “fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 222).

Dessa forma, a partir da pesquisa sócio antropológica e de um debate com os próprios alunos e com a equipe de professor e estagiário, identificaremos as **falas significativas** relacionadas aos problemas e conflitos da realidade dos alunos que se encontram no Terceiro Ano do Ensino Médio como por exemplo: a relação da EF com o Vestibular, o lazer, a saúde, o mercado de trabalho, dentre outros. Essas falas foram problematizadas com o objetivo de compreender a origem dos problemas que serão enfrentados, os conflitos e as tensões captadas pela pesquisa anterior.

Por isso, a metodologia investigadora nos impulsiona a outra demanda na elaboração das codificações, que ela represente as contradições múltiplas, com caráter inclusivo, promovendo a constituição de um leque temático.

Portanto, no quinto movimento metodológico será elaborada uma rede temática na tentativa de elencar os aspectos que interferem nos problemas detectados pela pesquisa sócio antropológica e que são revelados na investigação por intermédio das falas significativas.

Ao propor tal movimento, Freire (2013) menciona que é desta forma que se permitirá aos sujeitos se interessarem pela discussão, pois estes dão significados ao conteúdo relacionando os aspectos concretos às necessidades sentidas. Nesta etapa, os participantes do círculo temático permitem a emersão “pela força catártica uma série de sentimentos, opiniões de si e do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2013, P. 299)

O sexto e último movimento, considerando as ações que desenvolvidas, é chegado o momento da elaboração de um planejamento coletivo: a escolha do **Tema Gerador** e o estudo sistemático de seus achados.

Partindo do universo temático, ocorre um movimento para que o problema detectado (Tema Gerador) seja superado. Tal movimento requer a criação de um tema auxiliar (contra tema) que objetiva a superação das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Tal superação só existe se houver relação entre o sujeito e o mundo, pois somente é possível verificar uma ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limites.

Nesta linha de pensamento, os temas devem ser classificados por área, não significando partes estanques, por exemplo: considerando que um tema se aproxime da imagem corporal, o debate não será exclusivo de tal área de educação física, pois outros saberes poderão contribuir na discussão: sociologia, antropologia, filosofia, dentre outras.

O movimento que se estabelece é que ao conceber o contra tema, os professores deverão fazer um recorte do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, provocando um diálogo a partir do contra tema, gerando um enfrentamento com o Tema Gerador escolhido, tendo assim a possibilidade de superação dos problemas levantados nas pesquisas.

No entanto, corremos o risco de sermos ingênuos se entendermos que na medida em que forem problematizadas as situações problemas, promovendo a transformação da realidade, passaríamos a não ter mais problemas. Considerando que a realidade é dinâmica e o ser humano inacabado, outras situações-limites surgirão e novos problemas deverão ser enfrentados.

4 EXEMPLO DE APLICAÇÃO

Neste capítulo iremos apresentar como foi aplicada tal metodologia numa escola privada do Município de Volta Redonda. Estabelecemos uma aproximação (pesquisa sócio antropológica) realizando quatro perguntas que se seguem: O que é EF? Qual é a EF que temos? Qual é a EF que queremos? Como chegar lá?

Várias questões foram postas em debate e em um outro momento, em um grupo reduzido composto por professores de EF, identificamos as falas significativas. Com relação à concepção de EF e qual é a EF que temos identificamos as falas que se seguem:

“Em uma outra escola, a gente fazia uma prova prática e outra escrita por bimestre, vôlei, futsal, basquete. Caía as regras de cada esporte, e na prática tínhamos que fazer a parte técnica, arremesso, saque, levantamento”;

“O esporte é muito majoritário, é sempre o que todo mundo quer”;

“todo mundo acha que eu tenho que fazer do jeito que eles querem que eu faça e isso me irrita. Foi um pouco de pressão assim né”;

“Tipo, ele tinha que ficar correndo 45 minutos em volta da quadra (...) se você ficasse no máximo até 15 minutos, você não ganhava nenhum ponto e depois você tinha que fazer uma prova, ou um trabalho, alguma coisa. Aí quem fizesse 45 minutos ganhava todo o ponto. Era horrível”;

“O esporte é muito machista, poucas meninas são envolvidas no esporte. Isso é uma pena”;

“Também tem o preconceito quando você está acima do peso. Quando você não é escolhido pra entrar no time por ser considerado certo prejuízo no time deles”;

“Mas essa é a lógica, se você quer ganhar pro seu time, você quer selecionar os mais bem condicionados, os melhores. Sempre existe a competitividade”; “Não é Educação Física, e sim Competição Física”.

Ao se tratar da EF que queremos e como faremos pra se chegar lá identificamos as falas seguintes:

“o ideal seria todo mundo se adequar ao que o outro quer também, só que isso é muito difícil pois passa pelo individual de cada um. Sendo bem sincero, eu não faria dança. É complicado”;

“Tem que ser uma educação que respeite mais o que os outros gostam, então por mais que alguns não gostem, você tem que incentivar as pessoas a fazerem, porque poxa, você ficar muito preso no que alguns gostam outros vão se sentir meio excluídos, então tem que fazer algo que consiga englobar todo mundo de maneira que todos consigam gostar”;

“Então não deveria ser o que a gente quer, tem que ser o que deve ser. Porque cada um quer uma coisa diferente”;

“Tem que haver uma mudança cultural na verdade. É muito cultural a pessoa ficar apenas no que gosta”; “Dançar é coisa de mulher. Isso vem muito de berço”;

“eu me sinto uma droga. Eu não sei nada, eu não consigo fazer cara, eu não consigo fazer cara, eu fico tipo horrível”;

“pra minha Educação Física perfeita teria zumba, futebol sei lá, mas que você fizesse aquilo que você consegue, e ninguém ficar ali no seu pé falando, faz isso, faz aquilo. É fazer o que você consegue e acabou”;

“Mas é também você se divertir com o que você não gosta”;

“Exatamente, isso é difícil. Não é fácil pra todo mundo”; “Eu não achei que a pergunta tá ideal, porque não é o que a gente quer. O que cada um quer, eu não quero jogar com gente assim, ruim. Eu acho que é o que deve ser, não o que eu quero, e sim o que deve ser”; “Pelo que eu vi, tudo se baseia em respeito”;

“A gente tem que entender que não é competição, é Educação Física”; “cara, mas a competição vem de berço, tem competição em tudo na vida”;

“As aulas teriam que ter um sentido”;

“Esse significado, *caraca* cara, eu não tenho a resposta, sinceramente eu não tenho, eu queria muito ter mas... esse significado, esse sentido, objetivo tinha que existir mais nas pessoas”;

“Cara, eu acho sim que a Educação Física tem um significado”.

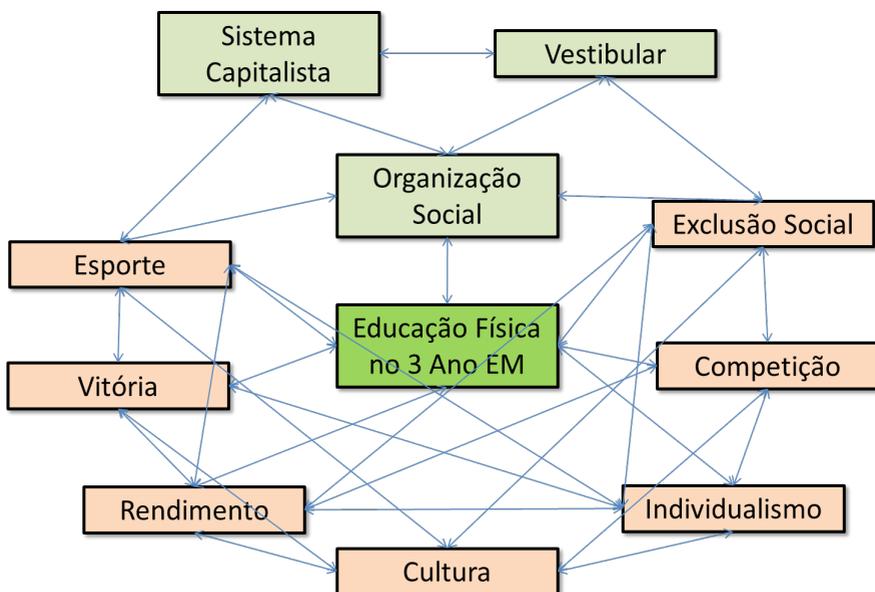
Depois de termos feito a pesquisa socioantropológica e avaliação das falas significativas, decodificamos a realidade por meio das falas significativas. Confirmamos tais falas com os alunos e passamos então para

a problematização das falas significativas com um grupo bem mais reduzido, que no nosso caso foi composto por meu orientador e eu.

Diante disso, problematizamos as possibilidades de fazermos algo em conjunto para que tal concepção fosse superada. Assim, a metodologia investigadora nos impulsiona a outra demanda na elaboração das codificações, que ela represente as contradições múltiplas, com caráter inclusivo, promovendo a constituição de um leque temático.

Portanto, no quinto movimento metodológico foi elaborada uma rede temática na tentativa de elencar os aspectos que interferem nos problemas detectados pela pesquisa sócio antropológica e que são revelados na investigação por intermédio das falas significativas. A figura abaixo ilustra o que foi elaborado.

Figura 1 - Rede Temática



Fonte: dos autores.

Ao propor tal movimento, Freire (2013) menciona que é desta forma que se permitirá aos sujeitos se interessarem pela discussão, pois estes dão significados ao conteúdo relacionando os aspectos concretos às necessidades sentidas. Nesta etapa, os participantes do círculo temático permitem a emergência “pela força catártica uma série de sentimentos, opiniões de si e do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2013, p. 299)

O sexto e último movimento, considerando as ações que desenvolvidas, é chegado o momento da elaboração de um planejamento coletivo: a escolha do **Tema Gerador** e o estudo sistemático de seus achados.

Partindo do universo temático, ocorre um movimento para que o problema detectado (Tema Gerador) seja superado. Tal movimento requer a criação de um tema auxiliar (contra tema) que objetiva a superação das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Tal superação só existe se houver relação entre o sujeito e o mundo, pois somente é possível verificar uma ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limites.

Nesta linha de pensamento, os temas devem ser classificados por área, não significando partes estanques, por exemplo: considerando que um tema se aproxime da imagem corporal, o debate não será exclusivo de tal área de educação física, pois outros saberes poderão contribuir na discussão: sociologia, antropologia, filosofia, dentre outras.

O movimento que se estabelece é que ao conceber o contra tema, os professores deverão fazer um recorte do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, provocando um diálogo a partir do contra tema, gerando um enfrentamento com o Tema Gerador escolhido, tendo assim a possibilidade de superação dos problemas levantados nas pesquisas.

No caso desta turma em especial evidenciou-se, a partir de nossa interpretação, que a questão do individualismo exacerbado (valores oriundos do capitalismo) deveria ser problematizado.

Assim, optamos em trabalhar como Tema Gerador a relação Individualismo – Competição. Como Contra Tema, na tentativa de estabelecer uma contradição com o tema proposto, optamos pela Construção Coletiva, onde a **Corrida de Orientação** (em grupos) ocupou o lugar central de nossa intervenção.

Tal prática nos auxiliará na medida em que os alunos precisarão uns dos outros para a resolução das tarefas que se seguirão.

Inicialmente a atividade foi apresentada como proposta para a superação das condições esportivas tradicionais com foco na competição, individualismo e cooperação.

As aulas planejadas seguiram um roteiro previamente elaborado com o objetivo de conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação e Identificar o Azimute dentro de **sala de aula**.

Em seguida, buscamos vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação **na quadra** - AZIMUTE (direção, distância). Ao final deste encontro buscamos problematizar as questões referentes ao individualismo, competição e cooperação.

Posteriormente vivenciamos o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação incluindo a utilização do ponto de referência onde eles deveriam encontrar locais específicos a partir das pistas dadas no mapa em **espaços da escola**, além da quadra.

Por último, fizemos uma visita técnica no **Zoológico Municipal de Volta Redonda** para que os alunos participassem de uma Corrida de Orientação em grupos da seguinte forma. Cada equipe elaborou um mapa que

posteriormente era trocado, logo, cada equipe elaborou um mapa e percorreu outro mapa elaborado por outra equipe.

Cabe salientar que na dinâmica da Corrida de Orientação proposta nesta escola cada integrante de cada equipe teve uma função diferente e as relações de cooperação se estabeleceram de forma natural, por exemplo: para se seguir em determinada direção foi preciso decifrar a direção colocada no mapa. A partir do momento em que a direção é decifrada (azimute) o grupo enviou um integrante como referência para que a direção seja respeitada. Em seguida a distância a ser perseguida foi contabilizada e executada por outro integrante da equipe que seguiu em direção ao integrante que estava como referência.

Logo que chegavam ao final desta orientação toda a equipe deveria encontrar um ponto de referência fixo do local que estava indicado no mapa com uma pista. Ao ser encontrado um anotador fazia a anotação do ponto de referência ao lado da pista no mapa.

As atividades planejadas e executadas foram estabelecidas a partir de vivências 4 aulas, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Planejamento.

Aulas	Atividade	Objetivo	Avaliação
Aula 1	Aula Expositiva Uso de material em formato de DVD e experimentação da bússola - Azimute	- Conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação. - Identificar o Azimute dentro de sala de aula .	Diálogo sobre as dificuldades e dúvidas
Aula 2	Vivência na quadra – uso do cone como referência (desenho do professor como referência)	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação na quadra - AZIMUTE (direção, distância). - Problematizar individualismo, competição e cooperação.	Construção de mapas e execução Diferença entre os esportes tradicionais e a Corrida de Orientação
Aula 3	Vivência nos espaços da escola Azimute está relacionado às pistas e - distância em metros (passos 2X1); - Anotação da referência;	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação - AZIMUTE (direção, distância e ponto de referência).	Construção de mapas e execução
Aula 4	Visita ao Zoológico Municipal de Volta Redonda.	Participar da Corrida de Orientação em grupos. Os grupos elaboram os mapas e posteriormente efetuam a troca de cartografias.	Diálogo sobre as percepções dos alunos sobre as atividades

Fonte: dos autores.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento: revista da Escola de Educação Física**, 20(2), p. 819-840, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, I.B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. vol.17, n.37, pp. 219-230. 2007

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez Editora, 2006.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade**. Leya, 2013.



**Produto desenvolvido para o Mestrado Profissional em
Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente**

Autores

Rodolfo Guimarães Silva
Marcelo Paraíso Alves