

# MOBILIZANDO OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES COM OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

## MOBILIZING HIGH SCHOOL YOUNG PEOPLE IN BUILDING NEW RELATIONSHIPS WITH PHYSICAL EDUCATION KNOWLEDGE

Mario Celso Corrêa Júnior **1**

Lílian Aparecida Ferreira **2**

**Resumo:** A Educação Física tem como peculiaridade a interação corporal, podendo proporcionar relações de aproximação ou distanciamento dos estudantes com as aulas. Com base nisso, este artigo teve como objetivo analisar as relações dos estudantes do Ensino Médio com os saberes deste componente, em uma experiência de ensino que abordou os jogos esportivos. A pesquisa de natureza qualitativa, foi caracterizada pela pesquisa-ação. Participaram do estudo 22 alunos, de uma 2ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário e realização de rodas de conversa. Os resultados encontrados evidenciaram que, inicialmente, mais da metade dos alunos não participavam das aulas de Educação Física mas, após o desenvolvimento de uma dinâmica mobilizadora de ensino, eles construíram coletivamente um jogo esportivo envolvendo toda a turma, aumentando significativamente o engajamento com os saberes produzidos nas aulas.

**Palavras-chave:** Mobilização. Jogo Esportivo. Protagonismo. Participação.

**Abstract:** Physical Education has as its peculiarity the corporal interaction, being able to provide relations of approximation or distancing of the students with classes. Based on this, this article aimed to analyze the relationships of high school students with the knowledge of this component, in a teaching experience that addressed sports games. Qualitative research was characterized by action research. The study included 22 students, from a 2nd grade of high school in a state public school in São Paulo. Data were obtained through the application of a questionnaire and conducting conversation circles. The results found showed that, initially, more than half of the students did not participate in Physical Education classes, but after developing a dynamic that mobilized teaching, they collectively built a sports game involving the whole class, significantly increasing engagement with knowledge produced in class.

**Keywords:** Mobilization. Sports game. Protagonism. Participation.

---

**1** Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (UNESP/Bauru). Coordenador de Gestão Pedagógica da Rede Estadual de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6786337282995348>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3530-295X>. E-mail: mario.correa@hotmail.com

**2** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Docente do Departamento de Educação Física (UNESP/Bauru) e do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5593652376712829>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>. E-mail: lilian.ferreira@unesp.br.

## Introdução

O Ensino Médio, último ciclo da Educação Básica, apresenta particularidades bem próprias e com elas desafios relevantes que precisam ser problematizados na expectativa de encontrarmos alguns caminhos.

Lins e Jacomeli (2006) afirmam que o Ensino Médio carrega em sua trajetória a dicotomia caracterizada por ser ministrado de forma ampla e abrangente, voltando-se à preparação para o Ensino Superior ou direcionado para uma formação que oriente o estudante para o mercado de trabalho. Ainda, segundo os autores, a compreensão dessa dimensão de dualidade que aflige tal nível de ensino, se estabelece como um embate recorrente.

Para Krawczyk (2009), algumas palavras como crise, apagão, ausência de sentido, desinteresse, desmotivação, precarização da qualidade, vem se naturalizando e rotulando este nível de ensino nas produções acadêmicas e em textos que são incluídos nas políticas públicas da educação brasileira.

Além disso, há uma acentuada distorção social que assola esse contexto educativo, qual seja, enquanto para poucos cursar o Ensino Médio se constitui como um caminho “natural” da sua formação escolar, para muitos, essa etapa do processo de escolarização está distante de sua realidade, marcada pelas necessidades socioeconômicas que enfrentam em busca de garantir a sobrevivência (Krawczyk, 2011).

Nosella (2015) demonstra o quão equivocado é considerar esta etapa da educação como sendo um período de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior ou Profissional. Este momento da Educação Básica deveria ser estratégico para a democratização e a modernização do ensino, na medida em que pode nos revelar a qualidade do sistema escolar como um todo.

Esta trajetória, repleta de percalços, culminou com a criação da Lei nº 13415/2017, também conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, que trouxe inúmeras mudanças como o aumento da carga horária e a flexibilização curricular, em uma proposta que se apropria de um anúncio que se diz defensor do protagonismo dos estudantes. Ancorados em uma Base Nacional Comum Curricular há itinerários formativos que poderão ser escolhidos e cursados pelos estudantes de acordo com os seus anseios e seus projetos de vida (Brasil, 2017).

É nesse cenário de diversos desafios que também está o componente curricular de Educação Física. Pesquisas como de Santos *et al.* (2014) e Fabri, Rossi e Ferreira (2016) vem apontando um cenário de afastamento dos estudantes do Ensino Médio das relações com o saber que são produzidas nessas aulas.

Para Santos *et al.* (2014), durante os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) começam a surgir as críticas, por parte dos estudantes, aos modos de como a Educação Física é ensinada, trazendo implicações para a perda de interesse em participar das aulas por parte dos alunos, situação que se agrava no Ensino Médio. Dentre os vários motivos destacados pelos estudantes estão os conteúdos repetitivos; falta de intervenção pedagógica por parte do professor/pesquisador; a associação da aula com um momento de descanso da rotina “pesada” da sala de aula; conflitos entre os gêneros; dentre outros (Santos *et al.*, 2014).

Tentando compreender com mais profundidade as situações de afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física, Fabri, Rossi e Ferreira (2016) com base em uma pesquisa que se pautou na análise de narrativas de histórias vividas produzidas pelos estudantes do Ensino Médio com a Educação Física, identificaram que muitos deles acabavam deixando de participar das aulas de Educação Física por experiências de fracasso que tiveram ao longo da Educação Básica, antes do Ensino Médio. As autoras elucidam no estudo o caso de uma aluna que, na 2ª série do Ensino Fundamental, ao ter vivido uma situação de aula que a expôs publicamente e ainda a fez machucar a coluna cervical, se afastou totalmente das aulas, o que a impediu de reconstruir o sentido dessa experiência e de aprender outros tantos conhecimentos relacionados a este componente curricular.

Esse modo de abordagem investigativa, parece se alinhar ao que defendem Mesquita e Lelis (2015, p. 824), ou seja: “Os jovens são o público ao qual se destina o Ensino Médio. Identificá-los ajuda a compreender o contexto em que se insere a educação secundária no Brasil, atualmente”.

Neste sentido, o diálogo com os estudantes do Ensino Médio se configura como um potente

recurso de pesquisa para que seja possível ir além da ideia de “falar sobre ou pelo outro”, envolvendo uma perspectiva de escuta ativa e sensível sobre como o outro vê, percebe e significa a realidade.

Caminhando por estas veredas, Dayrell (2016) vai defender o uso do termo “juventudes” no plural. Segundo o autor, não existe apenas uma forma de juventude, mas várias, carregando uma multiplicidade de sentidos e abrigando diversos grupos sociais. O mesmo autor ainda reitera que a categoria juventudes é apenas parte de um processo que vai ganhando contornos e formas de acordo com o conjunto das experiências vivenciadas pelo indivíduo no contexto social em que está inserido. Isso implica entender a referida categoria como algo mais amplo e não apenas o final de uma etapa ou a entrada para a vida adulta. Além disso, os modos de ser jovem ou as vivências das juventudes envolvem uma heterogeneidade de trajetórias e construções culturais (Dayrell, 2016).

Somada à perspectiva de conceber a pluralidade da juventude, Charlot (2000) vai defender que o ensino se dê numa relação de reciprocidade, deste modo, tanto o professor quanto os estudantes carregam a responsabilidade de envolvimento neste processo. É neste compromisso estabelecido por ambas as partes que o autor vai cunhar o termo “mobilização”. Para Charlot (2014) a mobilização é uma atividade interna do sujeito que o coloca em movimento, em ação.

O ser humano é um ser social, provido de relações consigo mesmo, com o mundo ao seu redor e com os outros. Na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, isso não é diferente. Os alunos se relacionam com as aulas, com os professores, os colegas, os conteúdos, com o ambiente físico a sua volta, entre outros. Esse conjunto de elementos relacionais dará origem ao que Charlot (2000) denominou de “relação com o saber”, ou seja: “[...] a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...]” (Charlot, 2000, p. 80).

Assentados na defesa da pluralidade juvenil, da mobilização e do estabelecimento de relações, autores como Kawashima e Silva (2020) e Silva e Caetano (2020) trazem perspectivas interessantes sobre a construção coletiva de saberes durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Kawashima e Silva (2020) apresentam uma possibilidade de incentivo ao protagonismo dos estudantes com base na realização da construção participativa do planejamento anual, da seleção dos conteúdos, da metodologia, dos processos avaliativos e das estratégias de ensino.

Silva e Caetano (2020) narram um relato de experiência no qual professores trabalharam a capoeira durante as aulas pautados por uma construção coletiva junto aos alunos, levando em consideração o que eles diziam saber ou que já tinham vivenciado relacionados a esse conteúdo. Os resultados evidenciaram o engajamento bastante participativo dos estudantes durante a ação.

Os resultados favoráveis obtidos pelas pesquisas de Kawashima e Silva (2020) e de Silva e Caetano (2020), evidenciam a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a heterogeneidade juvenil, colocando-os como agente ativo na construção de seu conhecimento, com autonomia, envolvimento e participação coletiva dos jovens estudantes.

Com base nesses pressupostos teóricos, o estudo aqui apresentado teve como objetivo analisar as relações de estudantes do Ensino Médio com os saberes das aulas de Educação Física em uma específica experiência de ensino que tematizou a construção coletiva de um jogo esportivo<sup>1</sup>.

## Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, se balizou pela pesquisa-ação estratégica. Uma de suas características se refere a sua realização em ambientes nos quais acontecem as próprias práticas, bem como, sua consecução volta-se para a resolução de um problema coletivo no qual os participantes estão envolvidos em uma ação conjunta em busca de uma solução para algo (Franco, 2005). Tal pesquisa deve ser previamente planejada pelo pesquisador, todavia, ao longo do processo, por se constituir como algo flexível, pode contar com a participação dos estudantes para pensar, planejar e agir em parceria com o docente, podendo mudar rotas inicialmente definidas.

<sup>1</sup> Entendemos por jogos esportivos as práticas corporais que, mesmo mantendo certa aproximação aos esportes institucionalizados e com reconhecimento mundial, apresentam uma independência e liberdade na adaptação de regras, estrutura, espaço físico, número de participantes, modos de funcionamento, dentre outros aspectos.

Antes do estudo ser iniciado, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida, sendo aceito sob o parecer número 3.509.872.

Os participantes da pesquisa foram estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio, de uma escola localizada em uma cidade do interior paulista, vinculada à rede pública de ensino do estado de São Paulo, tendo como integrantes 22 alunos no total, sendo 13 meninos e 9 meninas.

Os dados do estudo foram coletados ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2019 nas dependências da escola e nas próprias aulas de Educação Física, uma vez que o professor de Educação Física, responsável pelas aulas, também atuou como pesquisador. Ao todo, foram realizadas 24 aulas de 50 minutos cada.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a) Um questionário, respondido pelos estudantes, contendo duas questões fechadas e uma de múltipla escolha, sobre a frequência com qual não participavam das aulas de Educação Física e por quais motivos isso se dava; b) Descrição de cinco rodas de conversas realizadas com a turma.

A primeira roda de conversa teve como objetivo situar os alunos sobre o quadro de afastamento das aulas de Educação Física apresentado por eles no questionário, além de explicar os objetivos das aulas de Educação Física e o que se pretendia realizar nas aulas durante o semestre letivo. A segunda roda de conversa dialogou sobre a classificação dos jogos esportivos, bem como, uma análise das características daqueles que mais agradavam a turma. Já a terceira, a quarta e a quinta rodas de conversa, desenvolvidas nas seis últimas aulas do semestre, foram destinadas à construção e avaliação do jogo esportivo criado pela turma.

Com as orientações de Gomes (2009), foram utilizados os seguintes passos para a operacionalização da análise dos dados: a) Ordenação dos dados: mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das descrições das rodas de conversa; organização dos dados do questionário; cotejamento entre eles); b) Classificação dos dados: identificação das recorrências entre os dados; c) Análise final: estabelecimento de articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, dialogando com seu objetivo.

## Resultados e Discussão

Como ponto de partida para a análise, tivemos 20 respostas ao questionário, no início do estudo, indicando que 11 estudantes, ou seja, mais da metade da turma, afirmava não participar com frequência das aulas de Educação Física.

Dentre os motivos para este apontamento, o mais assinalado foi o fato de não gostarem de esportes, totalizando sete respostas. Tais resultados convergem com outras investigações neste campo (Araújo; Rocha; Bossle, 2018; Kawashima, 2018) que já vêm apontando os esportes como categoria de destaque em relação ao motivo de maior afastamento dos estudantes do Ensino Médio das aulas de Educação Física.

Araújo, Rocha e Bossle (2018) destacam a monocultura esportiva presente na escola, dando ênfase ao ensino do futsal, privilegiando o acesso aos mais habilidosos e apenas a determinados grupos de alunos, sendo um fator de possível afastamento aos demais.

Para Kawashima (2018), muitos alunos ainda confundem as aulas como um momento de praticar esportes, pois é a única experiência que lhes foi proporcionada durante a trajetória educacional. Neste sentido, essa repetição exacerbada pode fazer com que os alunos percam o interesse e a curiosidade com o passar dos anos.

Mas será que todo esporte provoca esse sentimento de recusa em participar das aulas por parte dos estudantes? Segundo Reverdito *et al.* (2008), o impacto causado tende a se dar pelo fato de, muitas vezes, as aulas de Educação Física reproduzirem a dinâmica institucionalizada do esporte, ou seja, a repetição de ações que tem o alto rendimento como referência, com as mesmas regras rígidas, materiais e espaços físicos oficiais, elementos que potencializam um comportamento de exaltar os vencedores, ridicularizar os perdedores, excluir as diferenças e fomentar a competição exacerbada.

Diante desse equívoco, nos parece que o problema não está no esporte em si, mas no

modo como é ensinado. Sob esta ótica, seria interessante, como propõe Vago (2009), que fosse produzida uma cultura escolar do esporte nas aulas de Educação Física, a escolarização esportiva, de modo que esta estabelecesse uma relação de tensão permanente com o modelo de esporte midiático presente em nossa sociedade. Seria por meio desta interlocução que o esporte escolar se materializaria como movimento de resistência, de filtragem crítica e de criações e apropriações de formas “não autorizadas” de fazer e democratizar o esporte para, além, dos próprios muros da escola.

Sadi, Costa e Sacco (2008) apresentam o ensino por meio dos jogos esportivos como uma possibilidade de construir novos sentidos a essa prática corporal, desnaturalizando estabelecimentos trazidos pelo esporte espetacularizado e instigando outros modos de pensar e fazer esporte.

Tais pressupostos teóricos alimentaram o diálogo com os estudantes, participantes deste estudo, envolvendo uma contextualização e apresentação das estruturas e dinâmicas de diversas modalidades esportivas, com a expectativa de que, posteriormente, eles tivessem ideias para a criação de um jogo esportivo que melhor representasse a identidade do grupo e envolvesse a participação de toda a turma.

Num primeiro momento, foram apresentadas várias modalidades esportivas ainda desconhecidas por grande parte dos alunos, buscando ampliar os conhecimentos deles a respeito da ampla gama de estruturas, dinâmicas e objetivos destes distintos esportes. Um desses jogos foi o “Free-Fire”, um jogo de computador/celular que foi adaptado para ser praticado na quadra da escola. Tal jogo fez muito sucesso entre os estudantes e pareceu convergir com a equação pedagógica de Charlot (2012), articulando a atividade intelectual com o sentido e o prazer, a fim de se chegar à aprendizagem. O Free-Fire, por ser um jogo eletrônico muito acessado por meio do aparelho celular, se mostrou presente na vida dos estudantes e, com isso, potencializou a aproximação com suas realidades, conferindo a eles um sentido a essa vivência. Foi possível notar, ao observar o desenrolar da aula, o prazer demonstrado tanto pela participação quanto pela utilização de estratégias para aprender e resolver as situações problemas demandadas pelo jogo.

Após a apresentação e vivências desses jogos, os estudantes discutiram as diferenças entre os jogos e os esportes e, em seguida, fizeram algumas vivências destas duas práticas corporais, selecionadas por eles mesmos, o que, também identificado pela empolgação com a qual fizeram esta seleção e foram praticá-las, deu vigor ao protagonismo deles em seus próprios processos de aprendizagem (Dayrell, 2016).

Quando Charlot (2000) afirma que o fator principal na mobilização é fazer aflorar o desejo interno no aluno de aprender, levar em consideração essa diversidade de característica dos jovens, suas experiências vivas, tanto com relação a aspectos físicos quanto socioculturais, cria um cenário de participação ativa e tende a construir vínculos entre eles para os quais se sentem engajados e comprometidos durante as aulas.

No terceiro momento, foi trabalhado com os alunos um aprofundamento acerca das classificações dos jogos esportivos, sendo: jogos de invasão, jogos de corrida e jogos com divisão de campo. Vale ressaltar que essa categorização foi elaborada pelo professor/pesquisador por meio de uma adaptação da classificação dos esportes de Gonzalez e Bracht (2012). Desse conjunto de jogos esportivos apresentados, os saberes envolvidos nos jogos de invasão chamaram mais a atenção dos estudantes, como mostra o trecho de uma das rodas de conversa.

Professor/pesquisador: [...] e vocês preferem qual característica de jogo? Invasão, corrida ou divisão de campo?

Breno: Invasão.

Micaela: Invasão.

Tamires: Invasão.

Micaela: Invasão e corrida. (Fragmento da roda de conversas do dia 24 de setembro)

Posteriormente, foram abordadas algumas classificações dos esportes, dentre elas: esportes de invasão; esportes de rede e parede; esportes de campo e taco (Gonzalez; Bracht, 2012; Brasil, 2018). Em seguida, foi realizada a vivência desses esportes.

Dando continuidade, o próximo passo foi o processo de criação de jogos esportivos,

realizado em grupos, uma vez que, de acordo com Venâncio (2014), a ligação entre os saberes das aulas de Educação Física passa pela necessidade do professor trabalhar a criatividade dos alunos. Segundo a autora, é importante propor aos estudantes desafios que possam abrir portas para novas perspectivas, visualizando possibilidades inéditas, com o objetivo de enfrentar aquilo que se conhece pouco ou que se tem curiosidade para aprender mais. Diante dessas circunstâncias, os estudantes foram “provocados” a criar e recriar alternativas ligadas ao contexto da aula e que se articulassem às suas próprias representações.

Com a expectativa de facilitar a organização dos grupos, o professor/pesquisador deu algumas orientações, a saber: selecionar um jogo esportivo que pudesse ser utilizado como base para o novo jogo; alterar as suas regras a fim de criar possibilidades de participação para todas as pessoas da turma; nomear o jogo criado. Neste momento, o professor/pesquisador incentivou que acessassem a internet por meio dos aparelhos celulares, de modo a facilitar a pesquisa e o engajamentos do grupo na atividade solicitada.

Com as intervenções realizadas e o auxílio do professor/pesquisador, os estudantes produziram dois jogos.

- O Gude of Balls que seguia a lógica da brincadeira de bolinha de gude, porém de forma ampliada, com bolas de voleibol e futsal.
- O jogo denominado de “War”. Parecido com a lógica do jogo de queimada, porém usando o círculo central da quadra, os alunos eram divididos em duas equipes, sendo que uma teria a função de atacar (queimar) e a outra apenas de se defender (não se deixando queimar).

Os dois jogos estabeleceram relação com as vivências dos jovens, dentro e fora do ambiente escolar. O “Gude of Balls” fazia alusão ao jogo de bolinha de gude, muito praticado por estes jovens nos momentos de lazer na escola e no bairro onde moravam, e em certa medida, muito vivenciado quando crianças. O mesmo pode ser dito do jogo “War” que foi criado com base no jogo de queimada, uma prática corporal igualmente presente na escola e nas práticas corporais de lazer realizadas nas ruas do bairro. Ambos os jogos, com base nas associações que fizeram, revelavam um vigoroso sentido cultural para eles.

Estas produções coletivas parecem ter construído uma nova relação dos estudantes com os saberes das aulas, como propõe Charlot (2002), tendo como desdobramento a participação e o envolvimento de toda a turma.

Os estudantes elencaram demandas que se alinhavam aos seus interesses e que incentivavam o envolvimento efetivo em um jogo, dando ainda mais vigor às relações com os saberes das aulas de Educação Física com o compromisso de todo o grupo com a prática dos jogos esportivos: “Coletividade; não ter pessoas fominhas; não ter muito esforço físico” (Sandy)<sup>2</sup>; “Movimentos mais leves e atividades mais paradas” (Jéssica); “Funções paradas; menos movimentação” (Bianca); “Bola” (Wilson).

Autores como Venâncio (2014) e Kawashima e Silva (2020) enfatizam a importância de se incentivar o protagonismo dos jovens. Para eles, o planejamento participativo e construções coletivas podem se mostrar como recursos profícuos para engajar os estudantes no processo pedagógico.

A última etapa da proposta foi a construção de um jogo mobilizador. O processo de criação desse jogo foi inspirado por um roteiro, elaborado para auxiliar a produção coletiva, contendo as seguintes etapas de preparação: materiais disponíveis na escola; materiais que serão utilizados durante o jogo; classificação do jogo criado; popularidade das atividades desenvolvidas; demandas que precisam ser atendidas; características essenciais; criação/modificação das regras; nome do jogo.

Todo o percurso criativo teve como base envolver a escuta dos jovens estudantes, oferecendo possibilidades de ensino que estivessem alinhadas as suas expectativas, seus projetos, suas necessidades e seus interesses, levando em consideração as vivências de dentro e fora da escola (Martins; Carrano, 2011).

Nesse processo, o destaque foi a defesa unânime de que o jogo criado deveria ter bola.

---

2 Os nomes dos estudantes aqui apresentados são todos fictícios.

Wilson: Com bola.

Breno: Podia ter mais que uma.

Tamires: Nossa... duas ainda?!

Samanta: Com bola (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 12 de novembro)

A escolha da bola como um material essencial para ter em um jogo tende a estabelecer relação com a questão da “esportivização” das aulas de Educação Física e das vivências e experiências vividas pelos estudantes. Oliveira (2011) já alertava para o fato de que os esportes e os jogos coletivos são os conteúdos preferidos dos alunos. Logo, a bola se faz presente nos principais esportes que são amplamente divulgados pelas mídias, como: futebol, basquetebol, voleibol, entre outros e, por isso, se trata de um importante artefato cultural. Para ampliar a demanda exclusiva de jogos com bola, o professor/pesquisador tinha a expectativa de que pudessem ser escolhidas novas formas de se jogar, por isso, informou que outros materiais poderiam ser acrescentados posteriormente, caso julgassem necessário.

Com relação à classificação do jogo a ser criado, os alunos hesitaram um pouco e foi necessária a intervenção do professor/pesquisador, lembrando-os de cada uma delas (invasão, divisão de campo e corrida) e suas características, para que os alunos conseguissem escolher. A maior parte deles votou para ser um jogo esportivo de invasão. Essa escolha parece estar diretamente relacionada ao uso da bola como material. A dinâmica dos jogos de invasão é parecida com os esportes que eles têm mais familiaridade (futebol, basquetebol, handebol), que fazem parte de suas realidades fora do ambiente escolar e, igualmente, em suas trajetórias de estudantes com a Educação Física.

A escolha da bola, seguida pela escolha dos jogos de invasão, parecem estar ligadas à criação de uma linguagem comum entre os jovens e à atividade ali desenvolvida, aspectos que podem recuperar o valor do ambiente escolar por parte dos estudantes, estreitando os vínculos entre a instituição educacional e a realidade cotidiana dos mesmos (Martins; Carrano, 2011).

O jogo esportivo escolhido para servir como ponto de partida para a construção da turma foi o Tchoukball<sup>3</sup> (São Paulo, 2014). Uma hipótese que pode ter contribuído para tal escolha é que neste jogo não há contato corporal entre os participantes e não é permitido roubar a bola, quando ela está em posse de algum participante. Com essas características, os estudantes parecem que se sentiram mais seguros para jogar, pois ficaram menos expostos à pressão do adversário e aos esbarrões físicos que acabavam intimidando muitos deles a participarem das aulas.

Esses apontamentos direcionados para o pouco contato físico, podem estar relacionados aos resultados dos estudos de Brandolin, Koslinski e Soares (2015), que apontam a cultura de masculinidade nas aulas de Educação Física, sendo que os meninos se sentem mais satisfeitos com as atividades, indicando também uma participação maior do que a das meninas. Realidade que tende a diminuir caso os meninos, e elas próprias, acessem e discutam, nas aulas, sobre as relações de poder presentes nas questões de gênero em nossa sociedade, e isso seja levado para se pensar em novas oportunidades de participação delas nas aulas.

Foram ainda elencadas ações que precisavam ser atendidas para a participação no jogo que estavam criando, a saber: coletividade; funções com pouca movimentação ou paradas; bola; bem como sua dinâmica.

Charlot (2014) aponta que o problema não está relacionado a motivação, uma vez que motivar estaria associado ao fato de convencer uma pessoa a fazer algo que não deseja. A grande questão em discussão é mobilizá-los e através de um movimento interno, fazer florescer o desejo de aprender. Dar relevo ao que eles entendem como primordial para a participação acessou uma outra relação com o saber, uma vez que atendeu as necessidades dos estudantes.

3 Tchoukball foi apelidado de “Jogo da Paz” por não ter contato físico entre os participantes. O jogo se desenvolve com os jogadores tendo que arremessar a bola em um dos dois quadros que ficam posicionados ao final de cada linha de fundo, sendo que só marcará o ponto se a bola tocar o chão, fora da área demarcada, após o arremesso. Como adaptação, pode ser utilizada a tabela do basquetebol, ao invés dos quadros de remissão.

Professor/pesquisador: Pessoal, diante dessas informações e demandas, o que não pode faltar em nosso jogo? Quais as características?

Wilson: Pessoas! (risos)

Bianca: Participação de todos.

Professor/pesquisador: O que mais?

Wilson: A bola e os equipamentos.

Jéssica: Eu esqueci a palavra, mas ajudar a pessoa do próprio grupo, acho que é isso.

Professor/pesquisador: Cooperação?

Alef: Trabalho em equipe!

Tamires: Isso aí!

Professor/pesquisador: Essas características então têm que ter no nosso jogo! Eu marquei aqui essas e as que vocês falaram anteriormente também. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 12 de novembro)

A adaptação do Tchoukball às características do jogo esportivo que estava sendo criada foi favorecida por sugestões do professor/pesquisador e que foram aceitas pelos estudantes:

Professor/pesquisador: [...] Como vocês disseram gostar dos jogos de invasão, acho que seria legal misturar o Tchoukball com características de invasão, tendo cada time um alvo/lado para atacar e um para defender, podemos pensar nisso. O que vocês acham?

Paulo: Bacana.

Professor/pesquisador: [...] Agora vamos decidir: o ataque vai ser de um lado só ou dos dois?

Leonel: Um só.

Paulo: De um lado só tem invasão?

Professor/pesquisador: Sim, tem invasão de campo. Pode ser?

Leonel: Pode. Beleza. (Fragmento retirado da roda de conversas do dia 19 de novembro)

Com relação às regras criadas, o grupo deliberou que haveriam jogadores “parados” denominados por eles como “apanhadores”<sup>4</sup>, dentro de uma área demarcada, para tentar pegar a bola arremessada pela equipe adversária e não deixá-la cair ao chão. Essa função acabou se mostrando muito efetiva, pois durante as vivências “testes” do jogo, após a criação das regras, os alunos que ali estavam, acabavam tendo menos movimentações, porém com participação ativa no jogo, desempenhando um papel importante para evitar os pontos dos adversários.

A posição criada com menor movimentação foi peça chave no processo, pois se assimila bastante a rotina dos estudantes, com práticas, jogos e afazeres que exigem pouco ou quase nada da parte física, permeados pela ampliação do uso dos novos recursos tecnológicos, uso acentuado de smartphones e dos jogos digitais. Neste cenário, há um estabelecimento de sentido para muitos jovens, pois aquilo que está acontecendo na aula está diretamente ligado com a sua forma, de certa maneira, mais monótona, de viver. Essa relação de sentido é o que faz com que valorizem e se engajem com os saberes ali apresentados (Charlot, 2000).

Ao nomearem o jogo criado, os alunos o intitularam de Mobilizabol, por todas as ações de mobilização que permearam a sua criação e seu modo de organização.

As regras do Mobilizabol, criadas pelos estudantes e mediadas pelo professor/pesquisador, voltadas para o envolvimento e participação ativa dos estudantes, foram as seguintes: 1) Cada equipe deve ter cinco jogadores de linha e três apanhadores; 2) Os jogadores de linha devem trocar

<sup>4</sup> Jogadores defensivos que ficam posicionados dentro de uma área demarcada, não podendo sair, tendo a função de não deixar a bola cair no chão, dentro da mesma área delimitada. Essa posição foi criada para atender os alunos que, por motivos variados, gostariam de algo com pouca movimentação.

passes entre si com o objetivo de fazer o arremesso para pontuar; 3) Os apanhadores devem ficar atentos para não deixar a bola arremessada pelo adversário bater no quadro e cair dentro da área demarcada; 4) Para pontuar a equipe deve arremessar a bola no quadro (tabela de basquetebol) da equipe adversária e ela deve cair dentro da área demarcada, valendo dois pontos; 5) Cada jogador pode dar, no máximo, quatro passos com a bola nas mãos, sendo obrigatório trocar, no mínimo, três passes entre jogadores diferentes (de linha), antes de fazer o arremesso; 6) Os passes dos apanhadores não são contabilizados; 7) É proibido utilizar os pés e o jogador pode ficar, no máximo, quatro segundos parado com a bola nas mãos; 8) Se estiver em progressão, esse tempo não é contado; 9) O jogo é disputado em dois tempos de quinze minutos; 10) O início do jogo e do 2º tempo é feito com a bola lançada ao alto, para a disputa de um jogador de cada time, como no basquetebol. Os outros jogadores ficam ao redor do círculo central e intercalados por equipe; 11) Após os pontos, a saída de bola é feita pelos apanhadores, na linha de fundo de sua equipe; 12) Laterais são cobradas com as mãos, sendo que o jogador deve ter um dos pés sobre a linha; 13) É expressamente proibido qualquer tipo de contato físico entre os jogadores, sendo possível a interceptação do passe adversário se a bola estiver no alto. Caso a bola esteja sobre o domínio do adversário, é proibido tocá-la.

Algumas destas regras, como o tempo dos jogos e o número de jogadores, foram colocadas apenas para formalizar o processo de criação, porém, por se tratar de um jogo esportivo, todas eram flexíveis e ajustáveis a cada situação e necessidade encontrada.

O Mobilizabol foi uma criação coletiva de uma turma de 2ª série do Ensino Médio, evidenciando a heterogeneidade das juventudes, uma vez que, no processo criativo, foi respeitada e valorizada toda a pluralidade cultural ali existente, as diversas características, as opiniões, as trajetórias desses jovens, juntamente com as suas vivências anteriores. Tais elementos se alinham ao que alerta Carrano (2011, p.18): “As escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”.

Apesar de todos os esforços voltados para ações que visassem gerar um cenário de mobilização, na perspectiva de construir novas relações com os saberes das aulas de Educação Física, dois alunos ainda permaneceram na situação inicial de distanciamento dos saberes ali presentes, se recusando a participar da aula (Charlot, 2000). Fazendo uma análise da situação, pressupõe-se que isso ocorra porque as experiências corporais anteriores podem tê-los feito se sentirem incapazes de realizar determinadas atividades. Um sentimento de impotência acaba sendo construído, distanciando os estudantes desse tipo de vivência. Tal situação é ratificada por Charlot (2012), argumentando que isso acontece porque os alunos não aceitam dar início a um trabalho por não saberem ou não entenderem como fazê-lo. Daí a revelação de uma situação de alta complexidade, já que para aprender a fazer algo é necessário começar tentando, pois somente assim se pode efetivamente aprender. Na Educação Física, isso parece ser até mais claro do que nos outros componentes curriculares, uma vez que para se relacionar com os saberes é primordial que os alunos tentem, interajam e participem das atividades propostas.

Para Kawashima e Moreira (2020) se para o aluno, as aulas de Educação Física significaram apenas momentos ausência de atividades, não se aprendendo nada, significa que essas relações estabelecidas e as experiências que foram vivenciadas não fizeram nenhum sentido para ele.

Deste modo, o conteúdo selecionado pelo professor para ser desenvolvido durante as aulas precisa dialogar com os estudantes. Atividades repetitivas e aulas que se resumem apenas à modalidades esportivas parecem acentuar o afastamento dos alunos. O trabalho com conteúdos diversificados tende a despertar oportunidades e situações variadas e com isso, despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes (Kawashima, 2018).

Por outro lado, analisando os dados do questionário inicial, com 11 alunos que disseram não participar das aulas no início do processo de intervenção e que, depois, no final, esse número se alterou para dois não participantes, há uma expressão da potencialidade do trabalho realizado, valorizando a multiplicidade dos estudantes, através da construção coletiva e participativa do jogo esportivo, que levou em consideração as diversidades, articulando as diferentes formas de se vivenciar a juventude presentes naquele ambiente de aprendizagem (Dayrell, 2016).

## Considerações finais

Na análise de todo o processo, é possível observar dados que apontam para a superação de um quadro crítico de distanciamento dos saberes das aulas de Educação Física, em uma determinada turma de Ensino Médio. Inicialmente mais da metade dos alunos, afirmavam não participar com frequência das aulas, por causa da recorrente presença do esporte, especialmente uma monocultura do futsal ou do voleibol, bem como, as estratégias excludentes, de excessiva exposição dos alunos e de repetição da técnica como uma das principais causas para este cenário.

Com base nesse diagnóstico, os jogos esportivos e a construção coletiva apareceram como possibilidades de desconstrução dos desafios trazidos, apontando para novos horizontes que levaram em consideração a realidade dos jovens, suas necessidades e seus anseios.

Neste percurso didático, foram utilizadas uma série de ações até a criação de pequenos jogos, culminando na composição coletiva de um jogo esportivo com as regras determinadas pelos próprios alunos. Essa dinâmica parece ter contribuído com a mobilização dos estudantes, revelando novos estabelecimento de sentido, autonomia e participação ativa, razões que os levaram a participar das aulas.

A criação do Mobilizabol apresentou-se como um exemplo de construção de novas relações com os saberes das aulas de Educação Física, mesmo reconhecendo sua limitação devido ao fato de dois alunos ainda permaneceram distantes de tais saberes, pois acenam para o incentivo por ações que aproximam os conteúdos escolares da realidade dos alunos jovens, valorizando a participação ativa e o protagonismo estudantil.

## Referências

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i4.50175. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50175>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista de Educação Física UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4º trim., 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 ... **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Terceira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista teias**, v. 12, n. 26, p. 16, 2011. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v. 20, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. v.7, n.13, p.9-25, 2012. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/170/148>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos**. 2018. 723 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 89-104.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SILVA, Arivan Salustiano da. Vamos falar de interdisciplinaridade? A nutrição e o teatro nas aulas de Educação Física e Língua Portuguesa. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 89-104.

KRAWCZYK, Nora *et al.* **O ensino médio no Brasil**. 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jan. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LINS, Edison Cardoso; JACOMELI, Mara Regina Martins. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. In: **VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 7, 2006. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 43-56, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/765>. Acesso em: 2 jan. 2023.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Garcez. **A relação com os saberes da educação física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina educação física em uma escola pública federal**. 2011. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

REVERDITO, Riller Silva. *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p.37-45, jan./jul. 2008.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaína Cortês; SACCO, Bárbara Torres. Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n.1, p. 17-26, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1298/3615>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SANTOS, Verônica Freitas dos *et al.* Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 539-553, dez. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; educação física, ensino médio, 2ª série – São Paulo: SE, 2014.**

SILVA, Ana Paula Vasconcelos da; CAETANO, Angélica. A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no ensino médio. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (orgs). **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. Cuiabá-MT, EdUFMT Digital, 2020, p. 105-125.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122255>. Acesso em: 2 jan. 2023.

Recebido em 23 de maio de 2023.  
Aceito em 25 de outubro de 2023.