

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Deborah Regina Silva Guimarães

DESVENDANDO A SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

tensões entre o currículo proposto e o currículo real

Belo Horizonte

2012

Deborah Regina Silva Guimarães

**DESVENDANDO A SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
tensões entre o currículo proposto e o currículo real**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela

Belo Horizonte

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G963d Guimarães, Deborah Regina Silva
Desvendando a sala de aula de educação física: tensões entre o currículo proposto e o currículo real / Deborah Regina Silva Guimarães. Belo Horizonte, 2012.
245f.: il.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículos - Avaliação. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Multiculturalismo. 4. Ambiente de sala de aula. 5. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.214

Deborah Regina Silva Guimarães

**DESVENDANDO A SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
tensões entre o currículo proposto e o currículo real**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora) – PUC Minas

Benedito Gonçalves Eugênio – UNESB

Stela Maria F.M. Rodrigues - PUC Minas

Belo Horizonte, 13 de Dezembro de 2012

Dedico este trabalho ao meu esposo Daniel e aos dois grandes tesouros da minha vida, Maria Eduarda e Ana Beatriz. “Os momentos mais felizes da minha vida foram aqueles, poucos, que pude passar em minha casa, com a minha família”. (Thomas Jefferson)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que antes de tudo e todos, é o meu provedor, minha força e inspiração do meu louvor. Antes que tudo isso se concretizasse, Ele preparou esta grande vitória na minha vida.

À professora Rita Amélia, que com tanta verdade no que acredita acaba nos convertendo ao “Adornianismo” e pacientemente nos proporciona uma descoberta imprescindível para além da vida profissional. Obrigada pela excelência de seu trabalho, confiança e orientação!

Ao meu esposo Daniel, que pacientemente foi parceiro, dividindo comigo as tantas responsabilidades da minha vida, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Às minhas filhas, Duda e Bia, pela alegria, pelo carinho e companheirismo nas breves noites juntas. Que loucura as nossas noites!

Aos meus pais. Ao meu pai Eduardo da Ambulância, pela sempre compreensiva maneira de viver a vida, que me ensinou a reconhecer o outro influenciando diretamente com seu exemplo a minha formação como pessoa; e à minha mãe Marta por acreditar no meu potencial como profissional! Acho que ela me superestima!

À minha avó Albertina. Sem o seu integral cuidado com as meninas seria impossível fazer o mestrado.

Aos meus colegas e intérpretes Wilher, Eduardo, Matheus, Thiago, Kátia, Edna, Érica e Eni. Vocês foram muito importantes neste trabalho como intérpretes. Aqui tem um pouquinho do olhar de cada um de vocês. Em especial, meu amigo Wilher, que durante o curso foi parceiro nas aulas, momentos que ficam guardados no lado esquerdo do peito.

À Valéria e Cristiane, pela presteza em atender a tudo que precisava, com boa vontade, compreensão e sempre um sorriso no rosto como resposta ao: “Oi, Valéria!”, “Ei, Cris!”

Aos colegas de curso que promoveram nas aulas discussões sadias e questionamentos de forma a colaborar para o nosso crescimento.

Aos professores do curso, Leila, Hermas, Maria Inês, Cury, Dorinha, Simão, Carminha e José Wilson. De alguma forma cada aula, cada tarefa e discussão contribuíram com a minha formação.

À Comissão Julgadora, pela presença e colaboração.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na condição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (Adorno e Horkheimer, 1985, p.19).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as tensões entre currículo proposto e currículo real na sala de aula de educação física, ou seja, como os elementos educação, ensino e formação, que constituem o processo pedagógico e são reconhecidos na proposta curricular, se efetivam na aula de educação física. Os fundamentos teóricos da pesquisa estão embasados principalmente na Teoria Crítica de Theodor Adorno, na Teoria Crítica do Currículo, na Teoria Pedagógica e na perspectiva do multiculturalismo crítico. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann, metodologia esta que também tem seu amparo teórico em Adorno, e que se sustenta enquanto método teórico capaz de desvendar a aula por meio de uma análise objetiva e reconstituição da aula. A pesquisa revelou que na escola pesquisada, a aula de educação física não aconteceu, pois elementos constituintes da aula, que são educação, ensino e formação, foram comprometidos pela forma como foram conduzidos além de momentos de ausência dos mesmos. Os disciplinamentos registrados não conduziam os alunos à autorreflexão e autonomia. O professor se exime de seu papel de professor, aquele que educa e ensina de forma a conduzir à formação plena, se sujeitando a assumir uma posição de “colega” dos alunos. Quanto à proposta curricular, a análise revelou que embora os documentos oficiais orientem o desenvolvimento de uma formação plena, para a autonomia e cidadania, esta não se efetiva na aula.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Currículo. Educação Física. Multiculturalismo. Sala de Aula.

Abstract

This study aims to analyze the tensions between proposed curriculum and actual curriculum in the classroom physical education, ie, how elements education, education and training, which constitute the educational process and curriculum become effective classroom education physics. The theoretical foundations of the research are grounded primarily in Critical Theory of Theodor Adorno, Critical Theory in Curriculum, Educational Theory and the perspective of critical multiculturalism. The methodology used was the Objective Hermeneutics of Ulrich Oevermann, this methodology also has its theoretical support in Adorno, and argues that while theoretical method capable of unraveling the classroom through an objective analysis and reconstitution of class. The research showed that studied in school, the physical education class did not happen, because the components of the class, which are education, teaching and training, have been compromised by the way they were conducted in addition to moments of their absence. The disciplining registered students did not lead to self-reflection and autonomy. The teacher disclaims role of teacher, one who teaches and educates so full training will lead, subjecting themselves to assume a position of fellow students. As for the curriculum, the analysis revealed that although official documents guide the development of a full training, for autonomy and citizenship, this is not effective in the classroom.

Keywords: Critical Theory. Curriculum. Physical Education. Multiculturalism. Classroom.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ABORDAGEM DA ESCOLA SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA	15
2.1 A Teoria Crítica Social e Theodor Adorno.....	15
2.2 Indústria Cultural: processo de dominação cultural e implicações na escola	16
2.3 Adorno e uma concepção de educação	23
2.4 Como a concepção de educação de Adorno dialoga com a concepção de educação da Teoria Educacional	28
3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA	36
3.1 Delimitando uma abordagem sobre currículo e escola. O que é currículo?	36
3.2 Perspectiva tradicional do currículo	39
3.3 Perspectiva crítica do currículo	44
3.4 Perspectivas atuais de currículo: educação multicultural	47
3.5 O currículo da educação física	50
3.6 Reflexões de Adorno sobre corpo e sujeito e algumas questões do currículo de educação física	54
3.7 Educação física: escolarização do corpo	57
4 ESTUDO DA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AULAS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
4.1 A metodologia utilizada: a Hermenêutica Objetiva	64
4.1.1 O método.....	64
4.1.2 O procedimento metodológico realizado	67
4.1.3 Demonstração do método	71
4.2 As questões emergentes da análise	77
4.3 A materialidade da educação física revelada nas aulas analisadas	117

Considerações finais	125
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	135

1- INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória profissional como professora de Educação Física em escola pública, por várias vezes me via a questionar as minhas aulas e a de outros professores que lecionavam a mesma disciplina que eu.

Aparentemente, os alunos mais habilidosos eram aqueles que aproveitavam e participavam mais das aulas, enquanto outros, geralmente os gordinhos, os menos habilidosos eram preteridos e mal participavam das atividades. Um grande número de meninas deixavam de participar ou participavam menos das aulas e de uma certa forma, os professores reafirmavam a valorização da performance dos “habilidosos”.

Outro questionamento era o relativo à formação do profissional de Educação Física, pois embora na faculdade ensinassem que devíamos ir além do fazer pelo fazer nas aulas de Educação Física, não sabia de que forma se poderia ir além do fazer, ou de um possível conhecimento teórico que se baseasse no conhecimento técnico das modalidades previstas nos conteúdos da Educação Física, que geralmente se limitava a esportes e quando muito a jogos.

Recorrendo aos documentos oficiais, minha ansiedade e certa insatisfação aumentavam, pois os mesmos indicavam uma prática de Educação Física que não condizia com a que eu presenciava.

Diante de tantos questionamentos, busquei aprofundamento em meus conhecimentos por meio de disciplinas isoladas no Mestrado em Educação da PUC. Nos estudos sobre currículo, minha visão ampliou-se, pois passei a entender que a prática da Educação Física representava a materialização do seu currículo, e assim as minhas perguntas poderiam ser investigadas por meio de estudos de sala de aula, onde eu deveria realizar uma pesquisa sobre a disciplina e de fato conhecê-la.

Ao conhecer e estudar as teorias e proposições de Theodor Adorno, percebi que suas ideias vinham ao encontro das que eu acreditava e criticava : de um lado uma suposta educação alienante e de escassez na formação das relações interpessoais, do outro lado, eu defendia que a escola deveria ter responsabilidade

com a formação crítica dos alunos. Porém, eu não conhecia os mecanismos que reproduziam práticas de tanta alienação e exclusão das pessoas, como apontadas por Adorno. Os estudos sobre a Indústria Cultural descortinaram os mecanismos de reprodução que se realizam na escola.

À Educação Física como componente curricular, espera-se que ela contribua com papel da escola, que é a formação dos alunos. A Educação Física, que por muito tempo, luta pela sua legitimação como área de conhecimento, deve, portanto em sua prática realizar o projeto de lidar com o conhecimento, para que não seja vista como um fazer pelo fazer, sem reflexão, sem crítica, sem conhecimento. Uma aula de Educação Física sem os elementos do processo educativo que a constituem como aula, revelado na Teoria Educacional não cumpre seu papel dentro da escola.

Outro aspecto a ser investigado na efetivação da proposta curricular da Educação Física é a forma como as relações tramitam na aula em meio à diversidade presente. Os alunos são diferentes, no modo de pensar, no seu estereótipo, nas suas habilidades e limitações. A multiculturalidade presente na escola está sendo trabalhada nas aulas de forma a respeitar as diferenças entre os alunos, ou, nestas, é imposto um padrão de cultura hegemônica, que nas aulas de Educação Física refletem na hegemonia do esporte, de um tipo de modalidade esportiva, e dos mais habilidosos diante dos que têm suas limitações no desempenho físico? A aula, diante do olhar multicultural, deve favorecer a formação de atitudes de respeito e reconhecimento do outro com suas particularidades e como igual a si no aspecto das oportunidades e direitos à escola e à educação.

As propostas curriculares da Educação Física, assim como de outras disciplinas, são documentos que orientam uma prática pautada pelo respeito, autonomia, cidadania e formento ao domínio de conhecimento. Entretanto, o que dessas propostas se realiza nas aulas nem sempre condiz com as orientações, tornando o currículo real aquém do currículo proposto. Assim, com a aplicação da hermenêutica objetiva, buscamos uma forma de investigarmos aquilo que está acontecendo de fato na aula, num processo de desvendamento do aparente para se chegar ao conhecimento do currículo real.

A Hermenêutica Objetiva foi-me apresentada como proposta metodológica, amparada também em Adorno, como possibilidade de se conhecer a sala de aula de

Educação Física. Foi um momento de muita insegurança, pois o método ainda é novo aqui no Brasil em estudos da sala de aula, e inédito na Educação física. Esse fato deixou-me em dúvidas quanto ao seu potencial de revelar a aula como ela realmente é. Não sabia ao certo o que encontraria, mas acreditei e investi para que fosse realizado um trabalho efetivo de conhecimento e análise da aula da disciplina.

Assim, a pesquisa que sustentou esta dissertação pretendeu por meio da Hermenêutica Objetiva conhecer a sala de aula de Educação Física, de turmas de oitavo ano em uma escola privada confessional de Belo Horizonte. Por meio da reconstrução da aula, a efetivação dos elementos da Teoria Educacional e da proposta curricular são discutidos, e também o projeto de educação revelado em Adorno.

Para se compreender o projeto de educação pensado por Adorno, foi necessário conhecer os princípios da Teoria Educacional da modernidade que, segundo Monroe (1958), tem como fundamento os pressupostos da educação grega.

Ainda segundo Monroe, a educação grega teve sua projeção e aperfeiçoamento concretizados no período iluminista estando presentes nas obras de Adorno sobre educação, uma vez que Adorno sustenta ser o próprio pensamento sobre educação que formularam na modernidade uma Teoria Educacional, como Kant, por exemplo, do qual Adorno toma o conceito de homem livre e emancipado (Adorno, 1995a). O teórico, embora não tenha deixado nenhum programa pronto para a educação, em alguns textos pontuais polemiza a educação e a escola e ainda deixou-nos pistas que nos fornecem condições de desenhar o projeto pensado por ele (Adorno, 1995 a; b;c).

O projeto de Adorno almejava a formação de pessoas emancipadas, com autonomia de pensamento e ação, livres dos processos de dominação social, aos quais deveriam resistir equipados com uma formação educacional que colocasse o homem no centro de seus projetos.

Assim, o objetivo da pesquisa desenvolvida foi o desvendamento das tensões entre currículo proposto e currículo real na sala de aula de Educação Física, analisando a relação entre a proposta curricular e os elementos constituintes do

processo pedagógico: educação, ensino e formação na aula de Educação Física, ou seja, conhecer como o que é proposto como metas da Educação Física na escola se efetivam na aula da disciplina e se a Educação Física realiza seus propósitos de formação de sujeitos cidadãos levando o aluno a “desenvolver uma postura crítica diante das determinações históricas intervenientes na cultura das atividades corporais, no sentido da aquisição da autonomia de conhecimentos/habilidades necessárias a uma prática intencional” (RESENDE; SOARES, 1996, p.55).

Esta dissertação estrutura-se em 4 capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O capítulo 2 do trabalho apresenta a escola pelo olhar da Teoria Crítica, apresentando Adorno com sua crítica social, a forma como a indústria cultural se constitui num processo de dominação e quais implicações dessa dominação na escola. Por fim, apresenta-se a concepção de Adorno para a educação e como sua concepção dialoga com a Teoria Educacional. O capítulo 3 aborda as diferentes perspectivas sobre currículo, além de abarcar a explanação do currículo da Educação Física pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; o caminho histórico de escolarização do corpo por meio da inclusão da Educação Física enquanto componente curricular e suas concepções pedagógicas atuais.

O capítulo 4 apresenta a pesquisa realizada. Primeiramente, explica-se a metodologia utilizada, que é a Hermenêutica Objetiva e apresenta uma demonstração do método, ainda as sínteses das análises das aulas, que é parte do método usado e, numa tentativa de conclusão, procura destacar a materialidade da Educação Física como componente curricular. Nesse capítulo procura-se então dar visibilidade ao processo de reconstrução das aulas por meio da Hermenêutica Objetiva, apresentando as estruturas das aulas analisadas revelando o que realmente se efetivou na aula. As considerações finais revelam o que eu, enquanto pesquisadora, abstraí do trabalho e suas contribuições para o fazer pedagógico mais efetivo.

2 ABORDAGEM DA ESCOLA SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA

2.1 A Teoria Social Crítica e Theodor Adorno

Diante da resistência ao enquadramento das ciências humanas nos padrões das ciências naturais de abordagem positivista, é inaugurada na Alemanha uma sociologia com uma reflexão hermenêutica histórico-social: a Teoria Social Crítica.

Vários autores brasileiros fornecem informações sobre a origem desse pensamento social (DUARTE, 2003; VILELA, 2005, 2006; FREITAG, 1986; ZUIN; PUCCI E RAMOS DE OLIVEIRA, 1999). Rodrigo Duarte (2003), no primeiro capítulo de seu livro *Teoria Crítica da Indústria Cultural (2003)*, apresenta um breve histórico de como se formou o Instituto para Pesquisa Social, onde se desenvolveu a Teoria Social Crítica, demonstrando como o objetivo dessa corrente de pensamento foi desmistificar todos os organismos de repressão ao homem atuantes na sociedade.

O Instituto para Pesquisa Social surgiu num contexto de crise econômica na Alemanha e após o fracasso da tomada de poder por parte dos comunistas neste país. O instituto nasceu após dois eventos organizados pelo intelectual Felix Weil: Primeira Semana Marxista de trabalho, com a participação de intelectuais marxistas daquele momento na Alemanha com o tema central: A Importância do Papel Intelectual (DUARTE, 2003). Esse primeiro evento obteve tanto sucesso que gerou a segunda semana do trabalho com o tema: Educação e Ascensão Social dos Bens-dotados e Distribuição de Tarefas. A partir daí gerou-se a necessidade de encontros constantes para as discussões teóricas, para o qual foi criado o Instituto para Pesquisa Social no início da década de 1920 patrocinado pelo pai de Felix Weil. O objetivo do instituto era a partir de discussões e investigações científico-filosóficas difundir as teorias marxistas para que o futuro da Alemanha se abrisse a novas expectativas.

Horkheimer assume a direção do instituto, que tivera antes dois diretores, em 1931, e seu nome representava a retomada de um projeto de renovação filosófico-sociológica, assim como projetado para a criação do instituto, pois os diretores anteriores não tiveram como expressão de seus trabalhos a inovação de pensamento que se esperava para tal. Esse foi um momento de reordenamento dos princípios do instituto, sem deixar de lado as concepções marxistas que eram bases

fundamentais, porém evoluindo para a superação do marxismo de forma que as bases epistemológicas fossem ampliadas e sustentassem uma prática social empírica (VILELA, 2005)

Em 1933, com a tomada de poder de Adolf Hitler, o Instituto para Pesquisa Social foi invadido e tomado pela liga estudantil nazista, e, portanto em 1934 Horkheimer emigrou-se para os Estados Unidos e o instituto estabeleceu-se na Columbia University, pois a Europa neste momento não era um lugar seguro para um Instituto que se propunha a difundir ideias totalmente contrárias ao poderio nazista.

Em 1938, Adorno chega aos Estados Unidos, após três anos de estadas alternadas entre Alemanha e Inglaterra, para participar no Princeton Radio Research Project, o que para ele era ainda desconhecido, pois não havia nada parecido a este projeto na Alemanha (Adorno, 1995f).

A estada nos Estados Unidos permitiu a Adorno conhecer de fato como os meios de massa produziam seus produtos submetidos a uma lógica capitalista industrial e padronizados, a partir do entendimento dos mecanismos de funcionamento da indústria radiofônica. A experiência nos Estados Unidos com a indústria radiofônica, num período de alto desenvolvimento industrial, proporcionou a Adorno eliminar “qualquer dúvida sobre o seu caráter manipulatório e opressor, mesmo quando ela declarava fins eminentemente culturais para suas produções”. (DUARTE, 2003, p.19)

2.2 Indústria Cultural: processo de dominação cultural e implicações na escola

Adorno e Horkheimer foram os primeiros a citarem a expressão “indústria cultural” em substituição à expressão cultura de massas, já usada desde os anos 1930 na Alemanha. Cultura de massas refere-se a uma cultura espontânea e natural da massa produzida por ela e para ela e esta é a diferença fundamental, pois a indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer, não se refere a uma cultura do

povo, ou da massa como pretendiam e anunciavam seus produtores, e muito menos uma cultura destinada ao povo (VILELA, 2006). Trata-se da reificação da cultura por meio dos processos efetivados nas indústrias culturais do mundo capitalista.

Segundo Loureiro (2003), o conceito indústria cultural tem como característica central “a expansão da lógica da mercadoria para o âmbito das vivências culturais”. Ou seja, a cultura tratada como produto, como mercadoria, deve obedecer à lógica do mercado capitalista. A cultura tem sua produção e reprodução modificadas devido às revoluções tecnológicas, obedecendo à dinâmica da produção industrial em uma sociedade capitalista. A indústria cultural passa a produzir uma cultura que não é das ou para as massas, e por isso não mais se confere o uso do termo “*cultura de massas*”, que segundo Loureiro (2003, p.54), “está muito mais próxima dos mecanismos de seriação, segmentação e controle dos produtos culturais produzidos de forma fragmentada e para públicos diversos na sociedade”. A homogeneização dos indivíduos, juntamente com a “regressão dos sentidos, resignação do pensamento e repetição” é a base do modelo de formação fomentado pelo “espírito” da indústria cultural (LOUREIRO, 2003, p.53).

Mas de que forma a indústria cultural realiza controle ou contribui para o controle social? Adorno e Horkheimer utilizam-se do conceito de fetichismo, pelo mesmo sentido utilizado por Marx, sentido este explicado por Loureiro (2003, p.55) como o mistério da mercadoria em que “ela encobre as características sociais do trabalho ao apresentar tais características como inerentes aos próprios produtos”. Através do fetichismo os produtos perdem suas relações com os seres humanos, como se tivessem vida própria. É exatamente o processo estabelecido pelo fetichismo que vai produzir consigo uma formação danificada, por meio da qual o sistema opera a danificação das subjetividades, com finalidade de ampliação do controle social. “A indústria cultural oferece às massas uma gama infinita de bens simbólicos com a promessa de uma formação cultural plena, mas que na verdade, servem para perpetuar a ordem” (LOUREIRO, 2003, p.55).

A repetição dos produtos é mais uma dinâmica da indústria cultural, que por meio dos veículos de comunicação de massa, como televisão e rádio, entre outros, inculcam os produtos diariamente às pessoas. Segundo Duarte, citado por Loureiro (2003, p.56), o processo de repetição é patológico e está “vinculado à esquizofrenia

e que, e que de certo, tem a ver com a regressão de nossos sentidos e de nossa própria condição humana”. Por meio da repetição, a indústria estabelece o controle ideológico determinando o que os indivíduos devem ouvir, ou ler, expropriando-os da expressão individual de seus desejos, ou seja, “há todo um processo industrial de controle sobre o que as pessoas “querem” consumir” (LOUREIRO, 2003, p.53). Sob esse processo de dominação, as pessoas pensam estar sendo atendidas em suas reivindicações para usufruírem a cultura, mas na verdade o que elas consomem é o que a indústria cultural, através dos meios de comunicação de massa, determinou por meio do processo instalado de repetição e da regressão dos sentidos.

Adorno ainda considera outro elemento importante na relação de oferta-demanda dos produtos culturais, que é o sadomasoquismo. Este elemento pode ser entendido como a incapacidade do indivíduo de se sobrepor à dominação, e para tanto se coloca em posição de identificação com a tendência dominante. Segundo Duarte (2003), esse masoquismo é a manifestação do conformismo, que é incentivado pela indústria cultural de forma a conciliar as contraditórias possibilidades de escolha pela clientela e a lucratividade e adesão ideológica incondicional ao sistema. O indivíduo passa a defender a mesma tendência que o massacra, que o mantém como consumidor alienado, enganado e desprovido de individualidades (LOUREIRO, 2003).

O cinema, uma aparente forma de democratização da cultura, seria na verdade apenas um negócio, reduzindo-o de seu encanto enquanto arte para uso sob o domínio do capitalismo. Os altos gastos das produções cinematográficas, na visão capitalista, os obrigam à lógica da rentabilidade econômica, o que condiciona a expressão artística como produto.

A criação autônoma e livre da valoração material é reprimida pelo programa massificadamente controlado, implicando na padronização dos bens culturais. A expressão “indústria cultural”, que a princípio procurava explicar a situação da arte, ou seja, o sistema de reprodução da obra de arte por processos industriais, integrava-se ao sistema capitalista, tratando a arte como mercadoria, expande-se ao compreender toda produção cultural como uma mercadoria. A indústria cultural não é mais entendida como mera indústria da cultura, mas, como processo de propagação de padrões culturais.

A globalização e o alto desenvolvimento tecnológico fazem com que os produtos culturais sejam amplamente difundidos e desta forma permite ao processo da indústria cultural de massificação. Embora a indústria cultural tenha como propaganda a oferta de produtos que atendam às mais diferenciadas necessidades das pessoas, esta é uma falsa aparência, pois na verdade as pessoas estão consumindo os mesmos produtos, ou produtos determinados pelas classes economicamente poderosas. Esses produtos não são apenas bens culturais, como cópias de obras de arte e resumos de obras literárias, que pretensamente democratizam o acesso a este tipo de bem. O que a indústria cultural oferece como bem cultural é dominação do próprio modo de vida, o pensar adaptado ao estabelecido. “O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria, imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.100).

Este processo de massificação dos bens culturais, como bens de consumo, não tem garantido maior justiça social e democracia à sociedade, mas tem produzido o que Adorno e Horkheimer chamaram de “modelo de cultura: falsa identidade do universal e do particular” e afirmam que “sob o monopólio toda cultura de massas é idêntica” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.100). O que eles chamam a atenção nas afirmativas é o processo pelo qual se tem uma falsa sensação de que suas individualidades estão sendo atendidas pela indústria do consumo, porém o que ocorre é uma imposição à massa de consumo de bens culturais por meio de dominação dos economicamente poderosos. Quando Adorno afirma que há um ar de semelhança contido na cultura contemporânea, ele trata da coerência que há nos sistemas e nos elementos que o constituem exatamente para acusar a tão presente indústria cultural hegemônica como massificadora de padrões de comportamento conformados à ordem vigente. Segundo Zuin (1999, p.154), o alerta de Adorno é sobre a necessidade de “identificar na aparente democratização da produção simbólica o seu inerente potencial fascista”, que foi caracterizado por Adorno como a incapacidade do indivíduo de romper com a dominação, com a incapacidade de resistir e de fazer diferente. Esse estado de dominação é responsável pela integração do sujeito ao estabelecido, mesmo que esse

estabelecido seja contrário ao homem, como ocorreu com o nazismo. O consumidor da indústria cultural, que se acha sujeito-ativo, na verdade é o objeto da mesma.

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura (ADORNO, 2010, p.16).

Na Dialética do Esclarecimento, esse fenômeno é tratado por Adorno e Horkheimer quando interpretam o episódio de Ulisses na Odisseia, abordando a situação do próprio Ulisses e de seus comandados. Ulisses, como comandante faz uso de seu poder ao tamponar os ouvidos dos comandados remadores. Ele se dá ao direito de ouvir o canto da sereia ainda que amarrado para resistir a ele, podendo resistir, e decidindo fazê-lo, ele se mostra senhor do seu destino. Porém, aos seus comandados, aqueles que têm como função remar a navegação sem parar, não lhes é permitido ao menos ouvir o canto, devem apenas obedecer ao senhor Ulisses.

A situação é interpretada por Adorno e Horkheimer como forma de reificação geral e manutenção de alienação de poucos dominadores sobre muitos dominados. Segundo Duarte (2003), o processo descrito é uma estratégia para a manutenção do status quo, que segundo ele, é o motivo pelo qual muitos autores associam a submissão ao trabalho comandado a uma forma de insensibilização.

A cooptação ideológica, no sentido de agregação ou associação, seu sentido mais simples, é um sistema que envolveu o cinema, o rádio e as revistas após a queda da religião como esteio da estrutura social. Este sistema manifestou tendência chamada por Adorno e Horkheimer como “falsa identidade do universal e do particular”, que nada mais era do que, segundo Duarte (2003, p.51) “uma forma de generalização indébita que praticamente não concede aos indivíduos a possibilidade de expressões autônomas que retroajam sobre a totalidade social”. A cooptação ideológica manifestou-se em representações estéticas muito semelhantes ainda que de propostas contrárias. As coisas no capitalismo, ainda que diferentes,

passam a ter a mesma cara, e não foi diferente com a cultura, que sofreu o mesmo processo.

O processo de industrialização da cultura não realiza a expectativa de atendimento das necessidades dos indivíduos, porém cria uma falsa expectativa desta realização, por meio do que Duarte (2003, p.51) explica como “conexão dos indivíduos a uma esfera espiritual que seja condizente com sua autocompreensão”, e esta esfera espiritual é que é a real demanda atendida, que nada tem a ver com a necessidade específica dos indivíduos e sim a necessidade do sistema de exploração e da indústria, de forma a atender aos interesses dos poderosos economicamente. Para Adorno e Horkheimer, segundo Duarte (2003), o resultado deste processo empregado pela indústria cultural é a padronização e o baixo nível dos produtos.

A crítica ao processo de dominação cultural, proposta por Horkheimer e Adorno, indispensavelmente perpassa pelo entendimento do esquematismo de Kant. Kant conceitua “esquematismo dos conceitos puros do entendimento”, no qual ele trabalha o conceito de “faculdade de julgar”. A faculdade de julgar em Kant refere-se à capacidade dos sujeitos de “subsumir casos específicos sob regras gerais”, o que para ele levaria a uma

forma de conhecimento objetivo do mundo externo ao sujeito... os esquemas dos conceitos puros do entendimento são, portanto as únicas e verdadeiras condições de proporcionar a esses uma relação a objetos e, com isso significado (DUARTE, 2003, p.54).

A partir do entendimento do esquematismo de Kant, é possível entender a crítica de Horkheimer e Adorno em dois aspectos que são: primeiramente, a indústria cultural impede aos sujeitos a realização do esquematismo de Kant; e em segundo, a indústria cultural executa o esquematismo para os sujeitos, trazendo a eles algo pronto. A indústria cultural usurpou do homem a necessidade da realização do esquematismo, ou seja, o processo pelo qual é criado o significado do objeto pelo sujeito, e esta falta de esquematismo ou esquematismo antecipadamente pronto, criou um falso sentimento de satisfação ou felicidade do homem que aparentemente

tem seus desejos atendidos, é o poder da “previsibilidade quase absoluta nos produtos da indústria cultural” (DUARTE, 2003, p.55).

Os meios tecnológicos aliados à imposição dos homens a clientes ou empregados da indústria cultural, nas palavras de Duarte (2003), permitem uma reconstrução do mundo por meio da produção repetitiva, já que a nova ideologia não exige interpretações ou novas significações do mundo. Dentro do sistema capitalista e da indústria cultural é registrada uma relação afetiva ou identificação com o sistema o qual faz escalonamento dos produtos de acordo com a necessidade, determinada pelo mesmo sistema, para determinados grupos da sociedade. Na relação com a massa surge, segundo Duarte (2003), a referência ao trágico, que é exatamente aquele que se veste de coragem para se posicionar contra a massa, que é a reprodutora da ideologia dominante, das forças poderosas.

A escola enquanto instituição social é reprodutora das relações sociais. Estando as relações sociais submetidas aos princípios da indústria cultural, a escola também tem sido um lugar de reprodução de relações estabelecidas pela lógica da indústria cultural. A educação é subsumida à economia, dessa forma a formação que se concretiza permeada pela indústria cultural é o que Adorno chamou de semiformação (VILELA, 2010a). Outros autores procuram discutir o processo de dominação cultural existente na escola pelos efeitos dos mecanismos da indústria cultural, explicitando os muitos modos em que esta adentra os processos pedagógicos e a forma de organização dos sistemas e instituições escolares. A própria vinculação da escola à economia é ressaltada como facilitadora ou propulsora do processo de dominação cultural na escola.

Segundo Gruschka, a subsunção da educação à economia se dará em distintos âmbitos:

do político, a consecução da igualdade de chances e de qualificação para o trabalho; do científico, a procura do conhecimento verdadeiro; do pedagógico, que tome partido no desenvolvimento do interesse das futuras gerações pela educação (GRUSCHKA, 2008, p.175).

Gruschka apresenta em seu texto “Escola, didática e indústria cultural” exemplos claros de como a indústria cultural transforma as relações e elementos da escola. A maior perda causada pela indústria é a negação da experiência formativa, por meio da adaptação de conteúdos e formas que oferecem ao sujeito conhecimentos superficiais e sem a necessidade – acrescento eu, conhecimentos filtrados, facilitados, mastigados, que os alunos consomem. Assim a escola realiza para o aluno o esquematismo, ele não precisa mais pensar. Além disso, a materialização do conhecimento se dá de forma rápida e agradável. “Em vez de levar os alunos à dificuldade do assunto, cuja solução promete levar à felicidade do conhecimento, essa expectativa é mistificada, trivializada” (GRUSCHKA, 2008, p.179/180)

No contexto em que as aulas representam a disposição espiritual em direção à semiformação, e em contraposição ao interesse vivo dos alunos em seu processo de descobrimento do mundo, elas destroem a possibilidade do que até hoje é a formação (GRUSCHKA, 2008, p.182).

Para Adorno, sem o uso deliberado e sistematizado da razão, que leva a autonomia, não há formação.

2.3 Adorno e uma concepção de educação

Estudiosos de Adorno tem apontado que embora ele não seja um teórico da Educação, suas reflexões filosófico-sociais revelam uma estrutura essencial de análise para a Educação. As discussões em Educação assumem importância na obra de Adorno, coerente epistemologicamente à Teoria Social Crítica. Ele busca revelar o processo educacional em sua história como relação social de dominação. Nos apontamentos de Adorno é nítida sua crítica à escola comprometida com o processo de dominação, mas é também nítida sua cobrança à tarefa da escola de emancipação social (VILELA, 2010; 2011b, 2012a). Adorno não discutiu o processo de dominação social isento dos processos produzidos pelas instituições sociais sob as condições políticas e econômicas da estrutura da sociedade. Desse modo, o que

ocorreu na Alemanha nazista foi produzido também por seu sistema de ensino que, no lugar de formar pessoas emancipadas, formou pessoas com predisposição para se conformarem ao estabelecido, incapazes de perceber a opressão, a injustiça e a perversidade da perseguição ao outro como atitudes contrárias à humanidade (Adorno, 1995b;c;d).

A educação é um caminho para a desbarbarização. (ADORNO, 1995c) Para Adorno,

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995b, p.119).

Tendo como referência o principal campo de concentração nazista, Adorno chama a atenção para esta regressão à barbárie que foi Auschwitz e as condições que caracterizam a barbárie instalada naquele momento, retratada pela disparidade do alto nível de desenvolvimento tecnológico e o atraso das pessoas em relação à civilização. Adorno chamou isso de impulso de destruição, expresso em violência física primitiva sem fins transparentes e humanos (ADORNO, 1995b). No nazismo, muitos agiram destruindo vidas de forma irracional, aos quais Adorno chamou de “desprovidos de consciência” (ADORNO, 1995b). A ausência de consciência faz com que as pessoas ajam contra as outras sem refletir sobre si próprias.

Embora Adorno faça referência a um acontecimento vivido na Alemanha é possível entender o quanto as manifestações dele são atuais diante de duas situações ainda tão presentes no mundo hoje, que ele chamou de tipos característicos ao mundo de Auschwitz que são: identificação cega com o coletivo e manipulação das massas (ADORNO, 1995b).

Para se entender a concepção de educação em Adorno, é necessário compreender os conceitos de indústria cultural, semiformação e formação e como um interfere no processo do outro.

A concepção de educação em Adorno deve aqui ser entendida como formação. O resultado de uma educação mediada pela indústria cultural é a semiformação. Adorno coloca a autonomia e a liberdade como condições para a formação, porém esta formação é submetida a estruturas heterônomas o que extirpa a formação. (ADORNO, 2010, p.21) Estas estruturas são resultado do cumprimento das demandas econômicas que implicam na padronização das informações, da estética, entre outros bens para a satisfação do público, o que inclui o enquadramento da formação, resultando na semiformação como lógica instalada, segundo Adorno “passou a ser a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2010, p.9)

Adorno critica o modelo existente de educação, que para ele é heterônimo e usurpa do indivíduo o direito de orientação da própria educação, que é imposta por outro que não ele mesmo, e defende a produção de uma consciência verdadeira por meio da formação do homem emancipado (ADORNO, 1995d). A emancipação, para Adorno, reside na “bildung”, palavra do alemão que compreende a formação integral do sujeito, sendo este pleno de autonomia, um sujeito que seja capaz de agir pela própria deliberação, falar pela própria boca e andar com as próprias pernas, um sujeito formado pelas suas experiências sociais capaz de romper com a lógica estabelecida (VILELA, 2011).

A partir das ideias de Adorno percebe-se a importância da resistência da negação ao estabelecido na sociedade do capitalismo onde impera a massificação do homem através da indústria cultural que tem expropriado o sujeito da capacidade de agir por si mesmo e tem impedido o homem de construir e realizar o seu projeto enquanto sujeito. (ADORNO, 1995b)

Apesar de não apresentar nenhum modelo pedagógico, Adorno deixa claro a condição para um sentido da educação, que esta deve ser uma educação para a auto-reflexão e crítica, que o propósito da educação seja o alcance do esclarecimento pelo sujeito (ADORNO, 1995b). Nos textos pontuais, onde Adorno aborda as questões da escola e da educação na sociedade alemã dos anos de 1960, podemos destacar a sua crítica como também sua defesa à escola.

Para se entender a crítica e a defesa que Adorno faz à escola é necessário antes compreender a posição de Adorno diante da teoria do conhecimento. Em

recusa ao positivismo, ele nega o conhecimento fragmentado da sociedade e defende uma ciência do homem, que compreenda o homem em sua plenitude. Assim vale ressaltar que Adorno não cria uma nova teoria do conhecimento, mas tem uma postura diferente sobre o mesmo.

Adorno critica a escola como reprodutora da relação social de dominação da sociedade capitalista, o que ele chamou de “semiformação” na qual o indivíduo não é reconhecido em suas particularidades e identidade, predominando o tratamento de massas, coletivo, uma “formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado” (VILELA, 2007, p.232).

Adorno aborda a crise da cultura que pode ser indiciada pela crise nos mecanismos de formação cultural que explicaria a Teoria da Semicultura, ou Semiformação. A ideia central desta teoria baseia-se no fato de que as camadas mais desfavorecidas da sociedade são tomadas pela ideologia da indústria cultural antes que pudessem ser formadas em seu sentido pleno de formação.

A semicultura, ou semiformação, segundo Duarte

não corresponde propriamente à falta de cultura, mas a um processo planejado de abortamento das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, que, segundo Adorno, poderia ser aumentada em consciência crítica, graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia” (DUARTE, 2003, p.96).

A semiformação é gerada numa formação mediada pela indústria cultural, “resultado de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido ao mero meio – surgido com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo” (Duarte, 2003, p.97)

Embora o mundo vivencie a possibilidade de trocas e consumo de produtos culturais de um país para o outro por meio dos meios de comunicação de massa, principalmente com a chegada da internet que acelerou a velocidade das informações, nada disso garantiu a nenhuma sociedade realizar maior justiça social e democracia. Segundo Zuin (1999, p.10), “há uma nítida fissura entre os conteúdos

ideológicos da promessa de uma vida mais justa por causa da “democratização da cultura” e o real cumprimento dessa intenção”.

Diante de um contexto social onde a barbárie é reiterada por meio de episódios como exemplifica Zuin, o caso do índio pataxó Galdino, ou seja, situações em que indivíduos que receberam uma formação escolar de alto nível e de boa condição social são capazes de realizar tal violência ao outro e, neste caso específico, justificar-se como tendo agido em brincadeira infeliz (entre outros casos que se vê diariamente nos meios de comunicação como jornais, telejornais, rádios e noticiários on line), torna-se possível compreender o conceito de semiformação. A reincidência da barbárie pode ser vista em formas mais sutis também, como relata Zuin, em situações onde uma piada preconceituosa é contada e a pessoa que ouve tem que demonstrar graça para que seja reconhecida pelo grupo, que assim procede. A semiformação é exatamente a tentativa de uma formação que impede ao indivíduo a emancipação, esta acaba por frustrar-se quando perpassada pela indústria cultural, reproduzindo os valores que mantêm o estado de barbárie na sociedade.

Em seu texto “Teoria da Semiformação”, Adorno aborda sobre a insuficiência das reformas pedagógicas isoladas dentro do processo da semiformação de forma a possibilitar a transformação em uma formação plena. Há que se considerarem os poderes extrapedagógicos a que se subjugam a educação, os fatores sociais que interferem na formação cultural. Segundo Adorno (2010, p.9), “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização”, ou seja, o espírito alienado na sociedade é reproduzido e ampliado por todos os setores sociais, e na educação reproduz e amplia a semiformação.

Zuin (1999) aborda sobre uma tensão posta no campo educacional entre teoria e prática, estando a teoria subordinada a uma prática imediata, na qual se busca soluções urgentes para os problemas educacionais. Há uma tendência neste processo de respostas às questões educacionais de aparente atendimento aos nossos desejos, que acabam por subordinar as pessoas ao processo de semiformação, por meio da adaptação e conformismo. A adaptação e o conformismo contidos no processo de semiformação são exatamente opostos ao que se espera

na formação emancipadora que deve ser uma educação para o inconformismo e o discernimento.

2.4 Como a concepção de educação de Adorno dialoga com a concepção de educação da Teoria Educacional

Segundo Vilela (2007), duas concepções de Adorno, coerentes com as discussões atuais em Educação, as tornam tão atuais: a defesa de um outro conhecimento que leve em conta a cultura dos grupos sociais envolvidos na escola, orientado para uma vida decente no planeta (longe da barbárie); e desenvolvimento de uma relação escolar que defenda a formação integral do homem como condição para o estabelecimento de igualdade nas relações sociais às quais a escola está vinculada. Vilela (2007) ressalta que para se operar práticas escolares e currículos que busquem uma educação diferenciada, mais justa, é necessário desvendar antes as relações de poder envolvidas, o que demandaria uma tomada de consciência pelos educadores de como opera o processo de dominação social para que se construa uma nova proposta de educação. Este entendimento relaciona-se ao que Adorno trata como emancipação, a capacidade de resistência à sociedade estabelecida que é contrária ao homem e para a produção de uma sociedade mais justa e digna.

Ao compreender a presença da Sociologia em Adorno e identificando suas discussões inerentes à escola, ficam explícitos dois pontos marcantes: Adorno explora o ideal revolucionário dentro do processo educacional e revela a necessidade de resgate da autonomia na educação. Para Adorno é possível pensar a transformação das relações sociais por meio do processo educativo.

Um dos aspectos envolvidos no processo educativo, pensado em Adorno, é a capacidade de pensar, e aqui há que se resgatar a ideia de pensamento para Adorno enquanto pensamento autônomo. “Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor.” (ADORNO E HORKEIMER, 1985,p.13)

A defesa do desenvolvimento do pensamento é a chave para entender os fundamentos da educação grega. “Com os gregos, em primeiro lugar, o saber deixou de ser o servo da teologia, enquanto a pesquisa não mais era privilégio especial do sacerdócio” (MONROE, 1958, p.30). O conceito de homem como um ser racional é o princípio da educação grega que inaugura a consciência individual em contraposição ao poder dos deuses, poder este que foi colocado em dúvida a partir do crescimento da ciência e da filosofia. Através dos gregos, a educação foi reconhecida como elemento integrador da vida social. “Deles [os gregos] é a ideia de que a educação é a preparação da cidadania” (MONROE, 1958, p.29).

“O progresso social, com efeito, floresceu em virtude da liberdade da organização da sociedade grega que estimulava o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade e tinha em sumo apreço todas as formas de expressão do valor individual. Como resultado dessas características, os gregos formularam, pela primeira vez, aquele conceito de educação que nós ainda denominamos liberal.” (MONROE, 1958, p.29), a educação que forma o homem pleno.

Para compreender a ligação da concepção de Adorno para educação com a concepção grega, faz-se necessário entender o que os gregos chamaram *paidéia* - do grego *paidos* que significa criança – enquanto seu conceito de formação. A educação grega supera a fundamentação da formação do homem individual para a formação do homem cidadão e os conteúdos: ginástica, música e gramática passam a ser insuficientes para o indivíduo ao qual se desejava então formar, a formação para os gregos passa a significar a educação para o uso pleno da liberdade e do pensamento (MONROE, 1958).

Vou aqui destacar algumas contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles para o entendimento da educação centrada na formação integral do indivíduo, que é a intercessão entre a concepção grega e Adorno.

Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.)

Sócrates foi um filósofo que contribuiu para a educação, defendendo uma educação que superasse a formação da estética, do corpo atlético e dos valores do heroísmo através de uma educação moral e de pensamento autêntico.

De acordo com esse novo mestre, era na consciência individual, na natureza moral do homem, que se deveriam procurar os elementos determinantes da finalidade da vida e da educação... Dai chegou ele ao princípio fundamental “o conhecimento é virtude”... O fim da educação então... Era ministrar saber ao indivíduo, pelo desenvolvimento do seu poder de pensamento. Todo indivíduo tem em si mesmo a capacidade de conhecer e apreciar tais verdades com as de fidelidade, honestidade, verdade, honra, amizade, sabedoria, virtude, ou pode adquirir essa capacidade (MONROE, 1958, p.64).

Sócrates defendia a instrução, sem a qual ele acreditava não poder um aluno formular verdades universais. O método socrático desenvolvido foi o método dialético que veio substituir o ensino formal dos sofistas e o método do “fazer” que eram realizados pelos gregos. Este método tinha como objetivo estimular o pensamento autônomo do indivíduo. “O seu alvo, antes formar espíritos capazes de tirar conclusões corretas, de formular a verdade por si mesmos, do que dar-lhes conclusões já elaboradas” (MONROE, 1958, p.66)

Platão (427 a.C – 347 a.C.)

Platão, também, defendia a formação integral por meio do reconhecimento do potencial das individualidades e da formação moral. O princípio ético que Platão defendia era que

cada indivíduo deve dedicar sua vida a fazer o mais apto à sua natureza, isto é, a realizar seu próprio bem particular na vida. Ele obterá, assim, aquilo que é mais elevado para si mesmo e realizará o máximo possível para a sociedade (MONROE, 1958, p.70).

O ideal grego de educação liberal é baseado neste princípio. Para ele o indivíduo deveria ter suas individualidades suficientemente desenvolvidas, atendendo ao mesmo tempo às exigências da vida coletiva. Para tal, Platão assim como Sócrates acreditava no conhecimento universal. O pensamento, para ele é capaz de elaborar o discernimento do bem, e a busca pelo bem é tratada como virtude. Platão aborda sobre a virtude no aspecto individual que é a virtude moral e no aspecto coletivo a virtude política. A educação era para ele o meio pelo qual se desenvolveria o discernimento do bem e do mal, com o uso deliberado do pensamento.

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C)

Aristóteles não poderia de forma alguma ser esquecido, pois foi um grande influenciador da educação em tempos posteriores. Era este um defensor da escola pública, a partir do entendimento de educação enquanto responsabilidade do Estado, e foi o primeiro a defender a educação para as mulheres. Enquanto Sócrates e Platão se baseavam no conhecimento realizado pelo interesse individual e o bem-estar coletivo, como finalidade da educação, para Aristóteles a educação tinha como finalidade a felicidade. Sócrates e Platão permaneciam no mundo, eu chamaria de estático, do conhecimento, mas Aristóteles creditava ao funcionamento deste conhecimento à razão. “A função da razão é reger a conduta” (MONROE, 1958, p.72) Enquanto a felicidade em Sócrates e Platão se realizavam no alto grau de conhecimento, Aristóteles defendeu a felicidade como resultado da atividade (realidade). “A suprema excelência do homem, o seu bem, consiste no funcionamento em sua vida social das ideias ou princípios de conduta de validade universal” (MONROE, 1958, p.73). Aqui também está reforçada a educação para a autonomia.

A educação grega já revelava em seus propósitos uma educação universal, que considera o conhecimento um bem pelo qual o ser humano faz uso da razão de forma autêntica, que reconheça o indivíduo na abstração do conhecimento tanto individual como também no uso da cidadania para com o coletivo. Formação plena do sujeito é a educação para a liberdade que sem a autonomia não se concretiza.

Na educação moderna temos como marco o “século das luzes”, o Iluminismo com seu ideal de educação liberal. O Iluminismo “fundava-se numa fé suprema na razão do indivíduo, na justiça do Estado, na tolerância das crenças religiosas, na liberdade da ação política, e nos direitos do homem” (MONROE, 1958,p.277) um momento de resistência ao absolutismo da igreja e do Estado instaurados até então chamado movimento naturalista. A educação neste período contou com teóricos de influência neste momento que vamos destacar as contribuições de Jean Jackes Rousseau e Emanuel Kant para o processo educacional.

Jean-Jaques Rousseau (1712 – 1778)

Rousseau envolveu-se na tarefa iluminista de “desenvolver uma nova fé no homem, traçar um novo ideal na vida, infundir um novo espírito na sociedade, e restabelecer, na natureza do homem, uma base para a religião” (MONROE, 1958, p.281), e como naturalista, embora abominasse a ortodoxia religiosa, considerava a religião parte da experiência humana. Rousseau foi que primeiramente desenvolveu teorias educativas a partir do reconhecimento da criança enquanto indivíduo diferente do adulto, a criança não era um adulto em miniatura. Ele contribui também com o conceito de educação enquanto processo que dura a vida toda e ele defende a tendência naturalista em contrapartida a uma educação que molda a criança.

A educação é um processo natural e não artificial. É um desenvolvimento interno e não um acréscimo exterior. Vem por meio da ação dos instintos e interesses naturais, e não por imposição de uma força externa. É uma expansão das aptidões naturais, não uma aquisição de informação. É a própria vida, não uma preparação para um estado futuro distante da infância em interesses e características” (MONROE, 1958, p.293).

A tão conhecida expressão de Rousseau “o homem é bom por natureza, é a sociedade que o corrompe” exprime o porquê de ele defender o afastamento da criança dos vícios da sociedade para que suas potencialidades inatas pudessem se manifestar em sua melhor forma. O professor não deveria impor seus conceitos pré-estabelecidos ou oferecer respostas prontas à criança, mas aguçar a sua curiosidade e lhe fornecer elementos para que alcance o conhecimento e a resolução de problemas por si mesmo.

Enfim, suas contribuições de extrema importância foram primeiramente o foco dado à criança e o entendimento do processo pedagógico na perspectiva naturalista e dividida por diferentes momentos da formação desde a criança até a vida adulta. Importante sempre é remontar este pensamento ao ideal da formação integral, ou seja, a formação plena por meio da autonomia do ser humano.

Immanuel Kant (1724 – 1804)

Kant foi outro grande filósofo que marcou a ciência da educação. O homem, em Kant (1999), é um ser que diferente dos animais precisa ser educado, fazendo uso da razão, por meio de uma formação que tem como projeto a sua conduta. Aqui, já se vê traços de uma formação moral, quando tem por finalidade a formação da conduta do indivíduo. Kant declara claramente que a formação constitui-se de disciplina e a instrução

A disciplina é o processo pelo qual se lapida a natureza do homem

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido (KANT, 1999, p.12).

A inclinação do homem à selvageria é o que justifica a necessidade de se colocar a criança desde cedo na escola, para que em contato com a disciplina já tenha seus instintos sendo educados.

A instrução em Kant, também chamada de cultura, poderia ser descrita como o aprendizado ou lida com o conhecimento, que segundo ele “nenhum animal, quanto saibamos necessita... uma vez que nenhum deles aprende dos seus ascendentes qualquer coisa, a não ser aqueles pássaros que aprendem a cantar” (KANT, 1999, p.14).

A noção de progresso por meio das futuras gerações e a própria dependência de uns pelos outros são aspectos essenciais à educação pensada em Kant, além de defender, em contrapartida a uma educação mecânica, uma educação raciocinada para “desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 1999, p.21).

O projeto de educação no pensamento kantiano deve ter o caráter cosmopolita. O indivíduo deve por meio da educação formar-se enquanto cidadão, e esta formação compreende o situar-se como ser social, ou seja, o sujeito deve prezar pelo bem social.

A prática do pensamento é um elemento essencial em Kant. Ele chama a atenção ao fato de que assim como animais podem ser treinados, crianças também, porém isto é insuficiente, então ele afirma a necessidade das crianças aprenderem a pensar (KANT, 1999).

A grande contribuição de Kant para a educação na modernidade foi a conceitualização da autonomia, que para ele é fundamental condição para o caráter moral. A autonomia como princípio para uso da razão é que seria capaz de conduzir o homem ao estado de esclarecimento, que é o fim da educação.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [aufklärung] (KANT, 1974, p.100).

Os princípios observados nos processos de educação grega do projeto de formação racionalista, humanista e moral, bem como a formação do sujeito comprometido com a sua cidadania foram importantes fundamentos para a proposta iluminista, que aperfeiçoou o pensamento grego tornando-o funcional e não apenas no mundo das ideias (MONROE, 1958). Enquanto projeto ideal de educação, esses princípios legitimam a tríade educar, ensinar e formar, presente na Bildung de Adorno. A formação presente na Bildung refere-se a uma formação plena do indivíduo, uma formação em que o sujeito seja compreendido nas suas disposições naturais, desenvolvendo seu compromisso para uma sociedade melhor enquanto cidadão no mundo, fazendo uso da própria razão. Adorno mesmo declara que sua concepção de educação para a emancipação é a emancipação proclamada por Kant (ADORNO, 1995a). A escola realiza a materialização do currículo por meio da tríade educar (Erziehung), ensinar (Didaktik), formar (Bildung) operacionalizada de forma a:

Garantir a efetivação da Bildung = formação integral = a capacidade de reflexão própria a partir do domínio do conhecimento social e cultural

acumulado, formação geral plena, a condição, do lado dos educandos, de se sentirem desafiados para buscar aprender cada vez mais.

Conduzir a Erziehung = educação = entendida a partir do sentido durkeimiano de formar as novas gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo, deve-se considerar que esse processo de adaptação não deve ser imposto, deve se realizar no confronto das contradições entre as regras impostas pela escola e o compromisso individual de aprender com o desafio de formar para a individualidade e para a autonomia.

Efetivar a Didaktik = ensinar = o conjunto das ações da escola definidas e aplicadas para instruir os alunos. Empenhar-se de todas as formas para que a escola seja o lugar de ensinar e de aprender.” (VILELA, 2009, p.63)

O ensino e a educação são elementos determinantes da realização da formação (Bildung). A falta de algum desses elementos impede a realização da formação no conceito integral de Adorno, de forma a dar condições para que o sujeito alcance o esclarecimento, que é o ponto chave e o fim da educação para Adorno.

Portanto, para Adorno, se os componentes da educação escolar – instrução, educação e formação – não se efetivam, o indivíduo não alcança autonomia. Viabilizar ao sujeito as condições para que ele realize seu processo individual de autonomia é, na visão de Adorno, a tarefa da escola (ADORNO, 1995a;d; VILELA, 2011b)

3- CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Delimitando uma abordagem sobre currículo e escola. O que é currículo?

Etimologicamente currículo vem do latim da palavra *Scurrere*, que significa correr, pista de corrida, ou seja, já se percebe a ideia de um curso a ser seguido (GOODSON,1995). Na definição latina compreende-se bem o currículo enquanto seu conceito de prescrição. Não querendo aqui aprofundar um estudo histórico do surgimento da palavra currículo, saliento apenas o registro da palavra “curriculum” em 1633, sendo este relacionado a um processo de prescrição e sequencialidade na escolarização em Glasgow. O termo currículo estava atrelado ao termo “classe”.

O elo comum entre as pedagogias de “classe” e um currículo baseado na sequência e prescrição é nítido, porém a passagem para a dualidade “moderna” – pedagogia e currículo – envolve a transição do sistema de “classe” para o de sala de aula. (GOODSON, 1995, p.33)

A diferenciação do currículo em detrimento da divisão de grupos sociais nos séculos XVI e XVII já expressava a relação conhecimento e poder no contexto social da época. Goodson (1995) relaciona a forma como o conceito de currículo esteve atrelado aos conceitos de mentalidades, que julga, eles servem de hipótese preliminar para o entendimento da nossa construção histórica sobre conhecimento escolar. Para isso, ele faz uma incursão na história, através de trabalhos de outros, mergulhando em períodos que ele mesmo diz não conhecer bem.

“Mentalidade”, por Bourdieu e por Passeron, segundo Goodson, está relacionada com o microconceito de “habitus” ou como descrita no trabalho de Willis (1977), como “resistência”, visão defendida pelos “mocinhos” da classe operária britânica. Pitman (1986) mostra que a relação de vários grupos entre si e com seu mundo material permite o desenvolvimento de mentalidades diferentes uns dos outros (GOODSON, 1995). Ou seja, diferentes classes, gêneros, ocupações num grupo gera diferentes mentalidades.

Goodson (1995) coloca três dicotomias principais no cerne da divisão do currículo por mentalidades: a primeira identifica o caráter sensual e concreto do pensamento das ordens inferiores contra as qualidades intelectuais, verbais e abstratas do pensamento da classe alta. A segunda identifica a simplicidade do pensamento das ordens inferiores contra a complexidade e sofisticação do pensamento dos seus superiores. A terceira relaciona-se com a resposta passiva das ordens inferiores quanto à experiência e conhecimento, se comparada com a resposta ativa das classes superiores. Essas dicotomias evidenciam a divisão das mentalidades e conseqüentemente também dos currículos.

A classe alta é identificada como a cabeça pensante e criativa no trabalho, enquanto que as classes inferiores podem ser representadas como as mãos que realizam o trabalho, desprezando assim a necessidade de autorreflexão sobre o desenvolvimento do trabalho, limitando o seu raciocínio à execução mecânica de um trabalho. Às classes superiores estão as formas de pensamento criativas, abstratas e mais profundas. Dessa forma se concretizava de forma “natural” uma hierarquia de mentalidades talvez ou posições na sociedade. Nesse contexto padrões de diferenciação e exames surgem na escolarização, e as universidades, como privilégios às cabeças pensantes, desenvolveram currículos para “treinar a mente”. A preocupação da escola era priorizada de acordo com a possibilidade de permanência na escola, assim as classes ricas da sociedade que podiam se manter mais anos na escola era privilegiada com o destino às escolas superiores (GOODSON, 1995).

Sacristán (2000) não se prende a definições conceituais sobre currículo, embora relate conceitos de outros autores, muitos desses conceitos relacionados a conjuntos de formas tradicionais de conhecimento ou de conteúdos, como matemática, linguagens, ciências, dentre outros conceitos relacionados a programas de atividades a serem concretizadas. Ele distingue o currículo em duas esferas: o currículo prescrito e o currículo em ação.

O currículo prescrito é um instrumento da política curricular, parte da política de educação, com suas funções regulatórias e prescritivas, expressos em documentos oficiais de origens geralmente administrativas e políticas. Segundo Sacristán (2000, p.107), “a política sobre o currículo é um condicionamento da

realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos tem na mesma”. As esferas políticas e administrativas definem de maneira direta e hegemônica o pensamento curricular com seus mecanismos de controle e regulação reforçando as evidências também apontadas por Goodson:

o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”, (GOODSON, 1995, p.21)

Mas, para ele, muito além de uma mera seleção de conteúdos, o currículo é uma construção social.

O currículo em ação é a efetivação do currículo, “é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra” (Sacristán, 2000, p.201). E é exatamente na prática que o currículo se manifesta com suas significações e valores, através das experiências vivenciadas pelos alunos e professores. A realização ou efetivação do currículo é condicionada ao contexto da aula, sendo este contexto constituído por determinantes que se justifica nos “parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes” (Sacristán, 2000, p.201).

Para outro autor que discute o sentido do currículo na escola, Apple (2006), o processo de educação não é neutro, e tem crescido o entendimento de sua relação com estrutura econômica, e, conhecimento e poder. As estruturas sociais e econômicas são representadas no currículo, de forma hegemônica, através da definição do conhecimento que deve ser ensinado, sendo este de interesse de grupos particulares, o que retira qualquer neutralidade da escola. Dentro desse entendimento, acredita-se que a escola não apenas parasita em um sistema, mas também age sobre ele. A escola desde seus primórdios e ainda hoje se serve de responsabilidades no que cerne às necessidades econômicas, sociais e culturais.

A manutenção das formas de controle social pela escola tem ocorrido muito sutilmente e passivamente, de forma que os grupos de dominação não têm necessitado de estratégias abertas para este controle. O conhecimento socialmente legitimado nas escolas, incorporados em seus currículos revelam o campo de forças, e ou conflitos hegemonicamente determinados por uma cultura dominante pelos quais se dá a reprodução social por meio da escola.

Apple (2006) chama a atenção para a necessidade de “situar” a escola (seus interesses de poder em dada época), o conhecimento (qual conhecimento, a quem é destinado, como e por que foi selecionado?) e o educador (seu papel, ideologia), em uma perspectiva de justiça social e econômica, o que tomaria como princípio ações que beneficiam os grupos sociais em desvantagem, o que demandaria uma reestruturação das instituições.

O modo como o currículo foi se estruturando como um campo de ação escolar permite sua classificação, correspondendo às finalidades objetivas que assumiu e ainda em propostas de escolarização ou em projetos de escola ou de sistemas escolares.

Frente a isso e parafraseando Silva (2002, p. 150) “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes”. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. É lugar, espaço, território. É uma relação de poder. É trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida: no currículo se forjam identidades. O currículo é texto, discurso, documento. “O currículo é documento de identidade” (NEIRA, 2008,p.42)

3.2 Perspectiva tradicional do currículo

A Revolução Industrial marca a transição do sistema de classes para a sala de aula, ou seja, uma transformação das formas de ensino que eram mais individualizadas por meio da família, sobrepostas por uma forma mais generalizada de ensino por meio de instituições. As funções sociais de educar (formar as novas gerações) e ensinar (fornecer ou viabilizar acesso a conhecimentos culturais e

científicos) que até então ocorria em grande parte nas famílias, muitas vezes com ajuda de preceptores, é deslocado para instituições de ensino.

O momento da industrialização insere um novo conceito de sociedade, que utilizaria os princípios da Ciência em benefício econômico e social. As ideologias e valores políticos e sociais ganham novos aspectos, como por exemplo, tecnocrático (por Saint-Simon) com a visão de uma sociedade estruturada pela competência técnica (DOLL, 1997). Já no século XX, um exemplo dessa ideologia pode ser encontrado no desenvolvimento do currículo científico baseado nos princípios de trabalho eficiente e gerenciamento do trabalho, desenvolvidos por Friederick Tylor e seus colaboradores, sobre o que eles chamaram de gerenciador científico. Após alguns estudos sobre tempo e movimento, os princípios aplicados com os operadores de ferro-gusa fizeram com que estes aumentassem a produtividade do transporte de ferro por dia de forma estrondosa. A missão de Tylor era chegar ao “estado máximo de eficiência”, e para se chegar a essa missão Tylor formulou quatro princípios para o “gerenciamento” (DOLL, 1997): planejamento, seleção, controle e execução. O quarto princípio de Tylor deixa claro a importância da divisão das responsabilidades dos grupos, da administração e dos trabalhadores, sendo o primeiro responsável por um dia antes planejar todas as tarefas que cada trabalhador desempenharia. Trazendo para o campo escolar, essa ideia se refletiu na construção de um currículo, como ele deve ser planejado e utilizado (DOLL, 1997).

A visão de gerenciamento científico além de ser incorporadas pelas fábricas, igrejas, nos lares foi também pela escola, com máximas do tipo “economizar os minutos”, e tantas outras, sendo o sistema educacional levado à lógica de “mensuração dos resultados à luz de padrões fixos” (DOLL, 1997, p.59). Nessa época, surge o padrão de planejamento do currículo em unidades, medidas e as escolas adotaram as ideias de alta produtividade, com os múltiplos propósitos em sala de aula.

Na América do Norte, a virada do século XIX para o XX muda a ênfase do professor para o currículo “científico”. Há um grande crescimento no número de alunos no segundo grau e uma grande diversificação desses alunos. Daí o currículo científico tornou-se grande preocupação, mantendo a ideia do gerenciamento

científico, baseado na eficiência e padronização. O professor seria produtivo conforme o cumprimento das ordens recebidas, isso é, conforme conseguisse vencer etapas do programa de ensino estabelecido. Trazendo para o campo escolar, essa ideia se reflete na construção de um currículo, de como ele deve ser planejado e utilizado, segundo Bobbitt (1918) e Cubberley (1916), citados por Doll (1997). Doll (1997) faz uso do termo “racionalidade técnica” para expressar o conceito prático da aplicação do conhecimento, que leva à mecanização do pensamento fechado a intervenções pelas vivências e realidades diferentes de cada aluno. Nos currículos, vemos que essas ideias são incorporadas através do pensamento de que uma vez descoberta uma maneira melhor, um método “mais eficiente” deveria ser seguido. Caberia à escola a formação dos comportamentos desejáveis para a nova sociedade, assim como se instaurava uma sociedade com princípios que garantiam a lucratividade por meio do planejamento e padronização das tarefas, as escolas também se adaptavam ao modelo de forma a garantir a formação desse sujeito preparado para o mundo do trabalho eficiente.

John Franklin Bobbitt é um nome conhecido na área de orientação de currículos, e foi um estimulador das análises das atividades no campo curricular. Ele usou das técnicas do mundo dos negócios nas escolas. Herdeiro direto do Tylorismo, Bobbitt aplicou 4 princípios da administração científica à educação: O primeiro é o uso eficiente do espaço. A escola deveria em seu horário de funcionamento tornar útil 100% dos espaços, bem como desenvolver atividades aos sábados e domingos também. O segundo princípio é o de reduzir o número de trabalhadores, partindo da premissa de que cada um deveria dedicar o máximo de sua eficiência, o que decorria de especialização das funções na escola. O terceiro princípio compreendia a eliminação de gastos supérfluos, desperdícios decorrentes da falta de saúde e baixa vitalidade. O quarto princípio era relacionado à teoria educacional e baseava-se no entendimento de que a criança era um material bruto, que deveria ser trabalhado de forma que o produto final seja o mais adequado, e para isso era necessário que o currículo contemplasse a necessidade de vários tipos de indivíduos. Esse último dá a ideia de que a criança deveria se tornar um produto final de acordo com as necessidades da sociedade (KLIEBARD, 1980). Os professores passaram a ter medidas-padrão de saberes quantitativos dos alunos em cada série.

A burocratização na área curricular fez com que a “especificação” dos objetivos educacionais se tornasse uma máxima. O campo do currículo passou a considerar a elaboração científica de currículo como resposta aos questionamentos sobre valor que orientam a educação. O elaborador de currículo passou a ser uma pessoa que entendesse os conhecimentos que os seres humanos necessitavam, bem como ser um analista das habilidades, atitudes, valores, etc, da natureza humana. Essas descrições detalhadas eram os objetivos do currículo (KLIEBARD, 1980).

Por volta de 1920, intensifica o movimento de reformulação do currículo padronizado, de forma a predeterminar o resultado do produto “indivíduo”, para isso era preciso especificar os objetivos da educação. Bobbitt instaurou a chamada “análise de atividade”, técnica para analisar as atividades do homem em unidades de comportamento específicas e especializadas. A reforma iniciada em 1920, por Bobbitt, usava a análise de atividade para eliminar o que não era funcional no currículo. Segundo Klierbard (1980), outro líder educacional de influência à época, Charters, vê a necessidade de se desenvolver um currículo para um dado grupo de mulheres, e através da análise de atividades desenvolveu o currículo para mulheres, por meio de pesquisa em que mulheres de todo o país descreviam suas atividades completas da semana. Daí passa a observar a necessidade de diversidade de produtos finais diferentes, grupos que desempenham papéis sociais diferentes, para os quais os currículos deveriam contemplar seus objetivos especificamente. Essa diversificação do produto não poderia ser concebida apenas pela variedade de atividades na escola e a diversificação no trabalho, mas pela combinação das unidades de trabalho padronizada de forma mais eficiente para a fabricação de produtos específicos. Também Snedden, outro influente na área de currículos, dedicou-se à diferenciação desses currículos conforme grupos específicos. Snedden considerou a unidade mínima curricular o “peth”. Os “peths” eram agrupados formando sequências. A sequência de participação em diversas atividades solicitava números diversificados de “peths”, por exemplo, uma motorista exigia de 10 a 20 peths, um fazendeiro ou construtor, exigiria de 200 a 500 peths (KLIEBARD, 1980). Ao longo da vida escolar, a criança, que era considerada um material bruto, seria moldada de acordo com o papel social a ser desenvolvido, e este papel determinava

as potencialidades e aptidões a serem desenvolvidas, e estas deveriam ao final coincidir com as exigências da moderna sociedade industrial.

Em meados da década de 1920, ocorre o declínio da teoria da eficiência no sistema educacional e o uso das escolas como controle social. Daí vê-se um discurso confuso de Bobbitt que num primeiro momento reafirmou a teoria da análise da atividade com a finalidade de visar a importância do indivíduo em sua vida adulta, negando as necessidades de vivência enquanto criança e juventude. Anos depois negou seu trabalho anterior sobre teoria de currículo de forma declarada, negando princípios de predeterminação e previsibilidade de resultados (KLIEBARD, 1980). Mas o declínio do ideal de eficiência social pareceu estar em declínio apenas temporariamente. A década de 1930 é marcada pela retomada da educação de orientação humanista, o que não significava fim da abordagem racionalista e cientificista, e discursos de combate à educação centrada no método e no conteúdo e defesa de uma educação que fosse centrada na criança.

A revolução tecnológica presenciada nas décadas de 1940 e 1950 ressurgiu a tendência de padronização dos currículos com ênfase no conteúdo e no método, e mais do que nunca os ideais de Snedden, afirmando que os objetivos devem ser usados como um modelo para moldar o produto educacional, ficam mais próximos e ganham mais força (KLIEBARD, 1980). Há uma grande dicotomia entre meios e fins, os fins ganham maior valorização e os meios são definidos a partir do produto esperado final.

É notável que os curricularistas da época, mesmo aqueles com visão mais humanista e progressista, cederam ao encanto da visão positivista e modernista que se tinha da Ciência.

Ralph Tyler, o grande nome de referência do campo do currículo nos anos de 1950 – 1960 nos Estados Unidos da América, incorpora influências de Bobbitt e Tylor, incorpora ainda ideias da teoria educacional e reorganiza o pensamento curricular, em contraposição aos anteriores currículo clássico-humanista e o técnico-científico e racionalista. Tyler preocupou-se com o aspecto da organização e desenvolvimento do currículo introduzindo o conceito de avaliação como meio de comparar os resultados e os objetivos na escola.

Os Princípios de Tyler tornam-se um programa de grande influência sobre o pensamento e a prática do currículo, com uma estrutura modernista, linear, de causa-efeito. Tyler defende que as propostas curriculares sejam sustentadas por princípios filosóficos e sociais que fundamentam a escola e dá importância à determinação de objetivos a alcançar (KLIEBARD ,1980). A avaliação, como uma dimensão importante do currículo escolar, segundo Tyler, tem a função de verificar o alcance dos objetivos estabelecidos, com resultados controlados (DOLL, 1997). A visão técnica, instrumentalista e a linearidade de causa-efeito mostrada no programa de Tyler vêm ao encontro do pensamento industrial e modernista da época.

O conceito de sistema isolado, abordado por Doll (1997) é comparado ao aprendizado no qual as crianças seguem os padrões dos pais, sem que haja trocas. O sistema fechado é característico da visão modernista, no qual o conhecimento é apenas transmitido, e os currículos desde então tomaram esse formato em sua estrutura para fins de transmissão. O conceito de sistema aberto, em que há transformação, pouco é explorado nos currículos, e é este conceito que Doll (1997) disse ser o mais condizente e eficiente nos processos educativos, visto que os seres humanos são sistemas abertos.

A Teoria Tradicional do Currículo demarcou um projeto de escolarização do sujeito como forma de moldá-lo segundo as necessidades do mundo industrial capitalista, e o currículo, para atender a esta demanda, era centrado em cumprimento dos conteúdos de forma a garantir a formação do indivíduo trabalhador que esta sociedade tanto ansiava. Entretanto, nos anos 1960-1970, com o advento de teorias críticas da escola, também no campo do currículo emerge uma perspectiva crítica de currículo.

3.3 Perspectiva crítica do currículo

Como foi visto, na perspectiva do campo do currículo que emergiu na primeira metade do século XX, a escola seria o lugar ideal para adequar as novas gerações às transformações sociais e econômicas que ocorriam naquele período. A escola era um instrumento de controle social. Assim, educadores visavam organizar os

currículos, caracterizando-os com ordem, racionalidade e eficiência. Isso delimitou um novo campo de estudos para os educadores e teóricos do momento - a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da vida adulta “desejáveis” pela sociedade.

A emergência de focos de questionamento à sociedade estabelecida vão atingir a segurança dos currículos técnico-científicos com sua força de organização e controle da experiência escolar. A escola passou a ser vista como uma instituição sem qualidade, pois a sociedade passava por sérios problemas de racismo, desemprego, violência urbana, etc. Em contrapartida a uma escola opressiva, castradora e tradicional, começaram a surgir movimentos sociais em defesa do uso de drogas, liberdade sexual, paz, libertação individual, etc. Esses questionamentos foram projetados no campo educacional para criticar a escola, a sua força de manipulação e controle dos indivíduos para a ordem social estabelecida, estabelecendo a necessidade de a escola ser transformada e democratizada. Na América do Norte, após a vitória de Nixon, volta ao destaque os princípios conservadores, e a linguagem da eficiência e da produtividade. Assim o discurso pedagógico teve três vertentes: ideias tradicionais que defendiam uma escola eficaz; ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e as ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Como nenhuma dessas vertentes questionava de forma profunda a sociedade capitalista que se consolidava, as orientações e discussões de autores inconformados com a situação dos grupos oprimidos eram buscadas na Europa onde já se difundia o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as Teorias da Reprodução, a Nova Sociologia da Educação (Inglaterra) e outras teorias sociais que explicavam a vida cotidiana e que trouxeram novas referências para a discussão da função social da escola (MOREIRA; SILVA, 2006).

Em 1973, reuniram especialistas em currículo em uma conferência na Universidade de Rochester, onde todos criticavam a tendência do momento como instrumental, apolítica e atórica. A partir daí, desenvolveu-se duas correntes críticas: uma fundamentada no neomarxismo e na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt); e outra associada à tradição humanista e hermenêutica. Ao final da década de 70, no campo do currículo, as preocupações não mais eram a valorização do planejamento, implementação e controle dos currículos, ênfase aos objetivos

comportamentais, incentivo a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação (MOREIRA; SILVA, 2006).

Nesse momento, identifica-se um movimento para reconceituar currículo, representado por educadores e pesquisadores de Educação. Dentre os reconceitualistas destacaram-se os neomarxistas, com a Sociologia do Currículo, com enfoque no entendimento de a quem o currículo favorece, e de que forma pode o currículo trabalhar a favor dos desfavorecidos e classes oprimidas. Com intenções parecidas com as dos professores ligados a departamentos de currículo nos Estados Unidos, na Inglaterra os sociólogos do departamento de sociologia da educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres, chamaram a sociologia da educação, tratada como sociologia do conhecimento escolar ou sociologia do currículo, de Nova Sociologia da Educação. As crises econômicas, sociais e políticas na Inglaterra levaram o país a buscar novos rumos. Os debates dos anos cinquenta buscavam demonstrar as fontes institucionais da desigualdade em educação, evidenciados nos relatórios feitos por encomenda do Estado, aos economistas, para levantamento de dados da realidade do país no pós-guerra. Na década de sessenta, a Sociologia da Educação cresceu devido a quatro fatores: Aumento de um ano na formação de professores; criação de cursos de pós-graduação em Sociologia da Educação; oferecimento de cursos da disciplina na Open University para professores formados e concessão de recursos para pesquisa e bolsas de estudo pós-graduado pelo Conselho de Pesquisa em Ciência Social.

A Sociologia da Educação, enfim, toma o currículo escolar como objeto de estudo e a primeira corrente sociológica para o estudo do currículo é então a Nova Sociologia da Educação. A Nova Sociologia da Educação é uma referência considerável no desenvolvimento da Sociologia do Currículo tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, e para todos que buscam estudar as relações de seleção, organização e ensino de conteúdos curriculares, bem como as relações de poder e contextos sociais inseridos (MOREIRA; SILVA, 2006).

A Teoria Crítica do Currículo e a Sociologia do Currículo organizaram um mapeamento das questões e temas centrais em três eixos: um eixo é Currículo e ideologia, onde Louis Althusser iniciou os questionamentos. Althusser argumentava o instrumento que a educação é, pelo qual as classes dominantes passava suas

ideias sobre o mundo social. Essas ideias eram passadas diferencialmente às outras classes. Nesse eixo é mostrado que as classes subalternas deveriam aprender atitudes próprias delas e as classes dominantes, que ficavam na escola até a conclusão aprenderiam valores e atitudes para as classes dominantes. Um problema estaria no entendimento de ideologia como sendo um conjunto de ideias falsas, aquilo que era ideológico, e que o conhecimento seria verdadeiro quando não enrustido de ideologia, ou de relações de poder e interesse. Nessa perspectiva não importa se as ideias da ideologia seriam reais, mas a quem essas ideias beneficiariam. O segundo eixo é currículo e cultura. A educação e o currículo estão envolvidos no processo cultural. A tradição crítica vê a cultura não apenas como um espaço de transmissão desinteressada de valores e conhecimentos, de forma unitária e homogênea, mas sim como um campo de luta de manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo, então, é o lugar privilegiado de manifestação desse conflito. O eixo currículo e poder enfoca o trabalho da escola e das disciplinas inseridas nas relações de poder pelas quais o currículo perpassa. Nessa perspectiva, tem-se direcionado a busca da identificação de quais forças ou relações estão inseridas, e os interesses e atos sutis por trás de ações cotidianas no ambiente escolar.

3.4 Perspectivas atuais de currículo: educação multicultural¹

Como forma de superar as teorias curriculares tradicionais e crítica, surgem atualmente tendências chamadas pós-críticas, da qual destacarei a educação multicultural, sendo esta o pano de fundo do cenário desta pesquisa, e, particularmente assunto que gerou em mim, no início do contato com os estudos para a construção do pré-projeto deste trabalho, profundo incômodo diante da prática educativa a qual experimentei e vi durante a minha prática docente: uma prática excludente dos direitos do ser humano, de se formar numa perspectiva

¹ Em se tratando de perspectivas atuais de currículo, não pode ser ignorada a perspectiva pós-moderna ou pós-estruturalista, que permite inclusive a discussão do currículo não escolar. Entretanto, como este trabalho tem como foco a escola, essa perspectiva não foi abordada.

humana de reconhecimento do outro com suas particularidades. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p.97)

Peter McLaren, defensor do multiculturalismo crítico, aborda em seu livro sobre quatro posições multiculturalistas: multiculturalismo conservador, que com finalidade de obtenção de uma cultura comum, sobrepõe uma cultura dominante à outra, e assim despreza os valores e saberes do grupo dominado; o multiculturalismo humanista liberal, que se baseia no reconhecimento de que entre diferentes culturas e etnias há uma igualdade natural que é a capacidade intelectual, embora esta não se realize em efetiva igualdade de oportunidade às pessoas; o multiculturalismo liberal de esquerda defende a pluralidade cultural por meio da igualdade das raças, mas que perde por encobrir características importantes entre as raças, além de ser uma perspectiva que trata a diferença como essência, desconsiderando o aspecto social, histórico e cultural; já o multiculturalismo crítico compreende a diferença enquanto fruto da história, da cultura e das relações sociais e de poder, e a diversidade entendida como um fim dentro de um objetivo de justiça social (MCLAREN, 1997)

Diante da pluralidade de identidades culturais presentes nas diversas localidades pode-se constatar que *“as sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais e as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, entre outras, expressam-se nas distintas esferas sociais.”* (MOREIRA, 2001) As teorias curriculares limitadas nas questões da reprodução são insuficientes para dar conta da escola dos dias de hoje que contam com novas dinâmicas. Pensar o mundo de hoje requer reconhecer um mundo de pluralidades de sujeitos de diferentes culturas.

A palavra chave que surge nesta perspectiva é cultura. Na escola, há o encontro de diversas culturas, sujeitos com as mais variadas vivências e experiências, o que torna o debate desta tendência atual e extremamente necessário. A escola é um espaço multicultural e segundo Moreira e Candau

a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade (MOREIRA E CANDAU, 2003, p.160).

Para Moreira (2001), o multiculturalismo é uma condição do mundo ocidental, e a educação multicultural é a resposta a essa condição no ambiente educacional. Uma educação que responda à diversidade de alunos justifica-se tanto pela educação tradicionalmente humanista e de valorização da pessoa humana, como pela crença de que a educação escolar é importante no desenvolvimento pessoal e social e é potenciadora da igualdade (LEITE, 2001). Cabe aqui o entendimento de igualdade enquanto equiparação de oportunidades, e não como neutralizador das especificidades de cada indivíduo.

A escola tem em muitas de suas ações contribuído para legitimar uma cultura dominante, preservando o monoculturalismo, sustentando os valores de uma dada cultura ao preço de silenciar outras. Assim, Moreira e Candau propõem que

em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA E CANDAU, 2003, p.161).

Para Canen (2000), esta perspectiva perpassa o desenvolvimento de valores como tolerância e otimização das relações interpessoais entre grupos culturalmente diversos, porém *para* Moreira (2002), seria necessário ir além da tolerância e da convivência, buscando desestabilizar as relações de poder envolvidas através do multiculturalismo crítico, e afirma em trabalho anterior, que a decisão de se trabalhar a educação multicultural depende do entendimento de diferença (MOREIRA, 2001). A diferença associada ao caráter de inferioridade faz com que o outro seja entendido como alguém inferior, e não seja reconhecido em sua igualdade enquanto caráter humano, representando assim uma ameaça ao padrão estabelecido pela lógica vigente (modelo ocidental) que ainda impera.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (Sousa Santos, 2002, p.75). Essa expressão de Boaventura Sousa Santos expressa o sentido do entendimento da diferença. A diferença deve estar atrelada à diversidade de culturas presentes na sociedade enquanto possibilidades de pluralidades e não, à dinâmica das relações de hegemonia de um grupo colocando outros em desvantagens. No jogo das relações de poder, a cultura de um grupo hegemônico se sobrepõe a uma minoria diferente, como se fosse a única cultura aceitável.

A educação multicultural tem se apresentado por meio do multiculturalismo crítico uma possibilidade de educação que enxerga a diversidade como possibilidades na sala de aula e o respeito à diferença, reconhecendo-a quando permeada por condições de oportunidades que devem ser iguais, bem como enquanto aspecto cultural e que diferencia um sujeito do outro, promovendo a diversidade em sala de aula, de forma a garantir equidade e democracia social.

Os princípios que permeiam a educação multicultural emparelham-se à responsabilidade que Adorno demanda à escola: uma educação que conduza o aluno ao domínio pleno do conhecimento e a autorreflexão. Ou seja, com base nos princípios multiculturalistas críticos, o sujeito seria capaz de refletir suas ações reconhecendo a si mesmo enquanto sujeito individual, enquanto cidadão com um papel importante na sua sociedade, e alguém que reconhece o outro como um ser igual a si mesmo. Mais além, o sujeito é capaz de agir na contra mão do sujeito semiformado, nas palavras de Adorno, e pensando por si mesmo, transformar a sua realidade social pautado pelos princípios da solidariedade, democracia e igualdade entre todos, desestabilizando a lógica preconceituosa e de não reconhecimento das diferenças, tão difundidas na atualidade por meio da ação da indústria cultural.

3.5 O currículo da educação física

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei 9.394/96, BRASIL, 1996) estabelece: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da

escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (lei n.º 9.394/96, cap. II seção I, art. 26, § 3º). A partir deste momento a Educação Física passa a ser componente curricular e o mesmo deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, ou seja, a Educação Física deve estar, assim como os outros componentes curriculares, preocupada com as questões educacionais.

Para Souza Júnior, citado por Oliveira (2006), a Educação Física traz em sua especificidade de conteúdos, uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca da dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, contribui com a formação cultural do aluno.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais são o documento oficial para nortear a formulação dos currículos em nível de estado e município. Conseqüentemente, estes representam o maior documento da política curricular para as escolas brasileiras. Divididos por disciplinas trataremos nesta seção das proposições relacionadas à Educação Física.

Para o ensino da Educação Física, valem destacar dois princípios nos Parâmetros Curriculares para a disciplina: inclusão e diversidade. O princípio da inclusão tem como prioridade garantir a participação e reflexão de todos os alunos por meio da sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação. Espera-se a superação da situação historicamente construída de seleção de indivíduos aptos para tais atividades. O princípio da diversidade declara que a sistematização dos objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem devem abrir às várias possibilidades que surjam respeitando as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (BRASIL, 1997a).

Ao que se vê, a inclusão e o respeito à diversidade são princípios básicos aos quais se espera realizar nas aulas de Educação Física, devendo ser considerados desde a elaboração e os planejamentos das aulas, já que estão registrados no documento oficial maior do Estado Brasileiro.

Os conteúdos da disciplina são organizados em três blocos de conteúdos. Um bloco é o de conhecimentos sobre o corpo, outro bloco é composto por esportes, jogos, lutas e ginásticas e o terceiro bloco é o que contempla atividades rítmicas e expressivas. Além disso, o documento apresenta um histórico da Educação Física com suas tendências pedagógicas e orientações práticas de como se desenvolver os conteúdos a partir das concepções conceituais, procedimental e atitudinal na realização da aula.

Sobre o tema transversal Educação Física e Cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais alegam que a Educação Física tem muito a contribuir para o exercício da cidadania a partir da concepção de cultura corporal do movimento e seus produtos socioculturais de conteúdos e capacidades, de forma a firmar como direito de todos o acesso e a participação no processo de aprendizagem. Isto facilitaria uma mudança do histórico processo de ensino e aprendizagem da disciplina centrada na aptidão física e na técnica do movimento, que evidencia exclusão de sujeitos fisicamente e tecnicamente fora dos padrões culturalmente determinados.

O que me interessa chamar a atenção e dar destaque são os objetivos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física no ensino fundamental. Não os transcreverei aqui, porém, há de se ressaltar que todos eles envolvem o desenvolvimento nos alunos de capacidades relacionadas ao reconhecimento e respeito ao outro, repúdio à violência e adoção de atitudes solidárias, reconhecimento da diversidade, desenvolvimento de atitudes autônomas e capacidade de análise crítica de forma a evitar o consumismo e o preconceito. (BRASIL, 1997a)

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais. (BRASIL, 1997a, p.24)

A citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais mostra uma orientação de como a Educação Física tem o caráter participativo de forma a conduzir uma formação dos alunos enquanto cidadãos, sujeitos autônomos, e a formação por meio de princípios democráticos.

Dentro da compreensão da escola enquanto instituição cultural (MOREIRA E CANDAU, 2003), espera-se como desafio do currículo da Educação Física,

a construção de um ensino da Educação Física que possa participar da produção da cultura escolar como um tempo e espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural (SOUZA E VAGO, 1997).

A escola pesquisada revela em seu regimento os princípios para uma formação integral do aluno, com a finalidade de desenvolver uma postura sustentável e humanizadora, além de orientar-se para a formação autônoma e de reconhecimento das diferenças, bem como a busca pelo bem coletivo (ANEXO A). Verificando o planejamento anual dos conteúdos da Educação Física (ANEXO B) percebe-se que ele contempla os conteúdos de jogos e brincadeiras, dança, ginástica e esporte, previstos nos documentos oficiais nacional e estadual. É importante destacar que o conteúdo de esporte restringe-se às modalidades coletivas mais conhecidas que são o futsal, voleibol, basquetebol e handebol. A luta, que é um componente orientado pelos documentos oficiais da área, não é contemplada entre os conteúdos do planejamento da escola.

Segundo Bernstein (1998), a determinação de certos conteúdos não é puro, ingênuo, mas uma questão de decisão política que tem a ver com o modo de ver o mundo, determinando assim qual conhecimento se quer legitimar, qual ideal se quer fortalecer. Portanto, faz-se importante uma leitura do projeto curricular real que se concretiza na escola, por meio das suas práticas reais para se entender qual o projeto de aluno que a instituição forma. Considera-se, portanto, que a Educação Física, como disciplina curricular deveria contribuir para a efetivação da formação

integral do sujeito, o que se concretizaria com a formação do cidadão, conforme o estabelecido nos Parâmetros curriculares do Ensino Fundamental.

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis (BRASIL, 1997b, p.16)

Foi com essa perspectiva que adentramos uma escola para acompanhar a materialidade de sua proposta de Educação Física. Além disso, também a Teoria Crítica de Adorno permanece como referência para o entendimento da proposta curricular de Educação Física e sua efetivação.

3.6 Reflexões de Adorno sobre corpo e sujeito e algumas questões do currículo de Educação Física

Serão apresentadas algumas reflexões abordadas na obra de Adorno sobre o corpo e o esporte. Longe de esgotar o tema nas obras de Adorno, o que demandariam estudos que contemplassem mais de suas obras e maior profundidade das interpretações. Pretendo levantar as colocações do autor que são pertinentes para a Educação Física enquanto disciplina que, historicamente, tem se ocupado com a educação do corpo.

Na Odisseia, o contexto de Ulisses diante do canto das sereias, o qual o homem deve resistir, destaca-se o corpo enquanto natureza interna do homem. Bassani e Vaz explicaram esta relação de dominação do corpo na passagem descrita na Odisseia:

Dominar-se a si mesmo, sua própria natureza corporal, para poder dominar seu entorno, é este o percurso necessário. Por isso Ulisses, mesmo fraco corporalmente, torna-se forte, ainda que, como no episódio do Canto das Sereias, isso signifique a incorporação da troca sacrificial presente em todo ato mágico (BASSANI E VAZ, 2003, p.16).

Outro aspecto que pode ser observado é a forma como o esporte é abordado por Adorno. Ele destaca a ambiguidade do esporte em sua função:

por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fair play, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte (ADORNO, 1995b, p.127)

A ambiguidade que Adorno afirma ao se tratar do esporte, é exatamente o duplo caráter: ser bárbaro e emancipador (BASSANI E VAZ, 2003), o que novamente remontaria ao aspecto de dominação da natureza tratado anteriormente e que logo será apresentado. Para melhor entendimento do que Adorno expressa das possibilidades do esporte faz-se necessário relembrar o que ele discutia com Becker no texto Educação Contra a Barbárie (ADORNO, 1995c). O cerne da questão do esporte é a competição, um princípio na contramão da autonomia. O esporte baseado na competição contribui para a barbárie, porém, quando no papel do fair play, pode-se abstrair valores de reconhecimento, respeito e solidariedade para com o outro. Referindo-se às aulas de Educação Física, Adorno reforça a ideia de redução da competitividade citada por Becker, afirmando que “isto levaria a um predomínio do aspecto lúdico no esporte frente ao chamado desempenho máximo” (Adorno, 1995c, p.163). Assim, a recusa à competitividade e o predomínio do lúdico se apresentam como alternativa exposta por Adorno no âmbito dos exercícios físicos para que se possa combater as concepções vigentes no mundo que demandam o espírito competitivo, o que ele chamou de inflexão particularmente humana.

Quanto ao aspecto da dominação da natureza, é preciso reconhecer o esporte enquanto procedimento técnico que procura dominar a natureza interna do homem, ou seja, o corpo.

No esporte, o corpo é o instrumento técnico por excelência, assim como este deve potencializar o domínio sobre a natureza, da mesma forma o corpo, em si mesmo, deve ser expressão da natureza dominada, o que pode ser verificado, com certa facilidade, tanto nas estruturas do treinamento corporal, seja no esporte de rendimento ou, mais recentemente, nas academias de ginástica e musculação, seja no ensino de técnicas e práticas corporais na escola (BASSANI E VAZ, 2003, p.20).

A última abordagem que tratarei tem a ver com a técnica em seu caráter fetichista e sua afinidade com o esporte, numa relação que Adorno chamou de “exagerado, irracional, patogênico”. (ADORNO, 1995b, p.132) A técnica, em um mundo tecnológico e que produz pessoas com afinidades técnicas, tem sido considerada pelos homens “algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995b, p.132). Nesta abordagem, o esporte seria também um mecanismo de adaptação do homem ao qual ele se identifica tanto, ao ponto de considerar seu corpo, sem saber, como uma máquina, a qual ele o submete a esforços e sofrimentos. A consciência coisificada baseia-se exatamente na ideia de que até pessoas se tornam coisas, ou melhor, Carvalho chamou de “*consciência mecânica do corpo*” (CARVALHO, 2007, p.182)

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quinta-essência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, “corpus”. Com o auto-rebaixamento do homem ao corpus, a natureza se vingou do fato de que o homem a rebaixou a um objeto de dominação, de matéria bruta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.191).

A ambiguidade da relação com o corpo em seus dicotômicos processos de louvor e culto ao corpo em busca de sua eficácia e conseguinte submissão do mesmo à tolerância de dor para superação de limites, nada mais são a expressão da ambiguidade contida no próprio sujeito.

Não se pode reverter o corpo físico (Körper) no corpo vivo (Leib). Ele permanece como um cadáver, por mais exercitado que seja. A transformação em algo de morto, que se anuncia em seu nome, foi uma parte desse processo perene que transformava a natureza em matéria e material. As obras da civilização são o produto da sublimação, desse amor-ódio adquirido pelo corpo e pela terra, dos quais a dominação arrancou todos os homens. A medicina torna produtiva a reação psíquica à corporificação do homem (Verkörperung); a técnica, a reação psíquica à reificação da natureza inteira (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.193).

À luz da Teoria Crítica e do pensamento adorniano, caberia o exercício, tão clamado por Adorno, de reflexão crítica aos aspectos que envolvem o corpo e suas manifestações nos diversos temas, seja do esporte, ginástica, entre outros, diante do processo de barbárie. Ao longo da história, quais condições objetivas da sociedade e conseguinte da escola, que tem corroborado com a barbárie do corpo?

A Educação Física enquanto componente curricular das escolas deve alinhar-se ao papel da educação, que segundo Adorno, é responsável pela formação plena e emancipada do sujeito. Indiferente de quais as referências pedagógicas, a prática da Educação Física deve cumprir com sua missão emancipadora na formação de sujeitos que pensem por si mesmos sem deixarem-se levar por atrocidades coletivizadas, que em suas atitudes considerem não apenas o seu bem estar mas o do seu próximo e do ambiente que vive, e que sejam capazes de resistir aos valores pregados pela indústria cultural. É preciso abrir caminhos para se pensar o objeto da Educação Física, que é o corpo e o movimento enquanto uma construção social, e sobre o qual não há o que discursar de forma isolada.

3.7 Educação física: escolarização do corpo

O objeto da Educação Física Escolar parte da concepção da cultura corporal do movimento que é o “saber” específico dessa prática pedagógica (BRACHT, 1997). Nessa perspectiva entende-se o ensino da Educação Física conforme Resende e Soares (1996, p.55) como “uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio-comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança”.

Falar de Educação Física escolar é falar primeiramente de corpo, enquanto cultura e movimento. Vago (2009, p.34) trata do conceito de humano direito ao corpo, em que se tenha respeito às diferentes identidades de cada um com seu corpo, seja ao gênero, etnia, classe social, idade, formas, jeitos e trejeitos. Portanto, espera-se que a Educação Física seja um tempo de expansão desse direito, “sem padrões estéticos, sem tiranias de perfeição, sem ditaduras de índices corporais”.

Para melhor compreensão da perspectiva de educação do corpo, faz-se necessário chamar a atenção a Kant que já citava a Educação Física. A Educação para Kant compreendia a Educação Prática e a Educação Física, responsável pela formação plena do indivíduo.

O elemento principal da educação em Kant é o sujeito moral, pois uma boa formação moral é capaz de desenvolver disposições para o bem nos seres humanos, disposições estas que não estão prontas, mas que são aperfeiçoadas ao longo da vida, e aí está a relevância do papel da educação para a formação do sujeito moral. Além de defender a formação do sujeito moral Kant defende também a formação do homem social. O pensamento coletivo deve fazer parte da formação do homem na sua sociedade, ou seja, ele deve agir de forma moral e reconhecendo o outro, considerando em suas decisões o bem não apenas para si mesmo mas para a construção de uma sociedade de pessoas melhores.

A Educação Prática para Kant relacionava-se diretamente com a instrução, e a Educação Física seria outra dimensão, que para ele tinha um papel fundamental na disciplina, abordada por ele como forma de adaptação ou docilização das características de animalidades da natureza do homem e que portanto trataria dos cuidados e preservação do corpo e higiene, e manutenção da saúde. Tratar da “Educação do Corpo ou Corporal” é tratar de educar o comportamento do corpo, que é uma dimensão da educação humana, ou seja, poderíamos dizer, segundo Bracht (1999), que a educação do corpo é uma forma de educação do comportamento humano.

Durante os séculos XVIII e XIX, Educação Física surgiu em cumprimento ao espírito da produtividade e mecânico do mundo. O corpo enquanto uma máquina deveria ser saudável para atender às demandas de eficiência em seu trabalho. Além do ponto de vista do corpo saudável, e portanto higiênico, a Educação Física

atenderia também numa visão patriótica, a exemplo do uso da ginástica por Hitler, além de Getúlio no Brasil, entre outros na construção de corpos fortes, saudáveis e dóceis.

Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir no e pelo corpóreo (o exemplo mais recente é o movimento carismático da Igreja Católica no Brasil – a aeróbica do Senhor). Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual (BRACHT, 1999, p.73).

Além de corresponder ao pensamento produtivo e a perspectivas políticas nacionalistas, a Educação Física acabava por legitimar sua função por meio das ciências naturais, que com seus conhecimentos médico-científicos, seria capaz de aumentar a eficiência do corpo enquanto máquina.

Já no fim do século XIX e início do século XX surge a ascensão do esporte juntando-se à ginástica. E isto tem a ver com o espírito do momento onde se buscava, segundo Bratch (1996), por meio do esporte e da ginástica a promoção das aptidões físicas com finalidades de se obter melhora da saúde e capacidade de rendimento individual e social. O esporte toma lugar de importância sobressaindo a ginástica no movimento olímpico e como técnica corporal ganha o espaço na Educação Física.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). Tal combinação de objetivos fica muito clara no conhecido Diagnóstico da Educação Física/Desportos, realizado pelo governo brasileiro e publicado em 1971 (Costa (1971) apud BHACHT, 1999, p.75/76).

Os princípios ou visões até então afirmados eram o corpo enquanto máquina servindo-se dos desejos, socialmente estabelecidos, de melhor funcionamento

orgânico, nas palavras de Bracht (1999), com vistas tanto à preparação de atletas para representação de seu país, como também para aumento de produtividade.

No Brasil, a Educação Física, em sua origem, teve seus propósitos de desenvolvimento da aptidão física e esportiva apropriados pela ditadura militar, pois atendia às suas demandas: a aptidão física tinha a ver com a produtividade, e a esportivização alinhava-se ao desejo de afirmação do país aos países desenvolvidos.

A reflexão pedagógica até então sustentada pela biologia, na década de 1980 é confrontada pelas ciências sociais e humanas, que analisam de forma crítica a questão da aptidão física.

A partir da década de 1970 e de forma expressiva na década de 1980, em busca de legitimação da Educação Física no âmbito acadêmico, professores de corpo docente da área precisavam se qualificar em pós-graduações no exterior e no Brasil, quando um grupo buscou o curso de Educação, que abriu vertentes pedagógicas para as discussões na Educação Física com influências das ciências humanas por meio da filosofia e sociologia da educação de orientação marxista. Assim a crítica fundamentou-se pela análise social da educação, e especificamente da Educação Física, em uma sociedade capitalista e de caráter dominador e reprodutor, que poderia entretanto através da escola possibilitar a transformação da sociedade (BRACHT, 1999).

Várias foram as propostas pedagógicas criadas a partir desta corrente revolucionária para a Educação Física embora ainda se encontre práticas exacerbadas da aptidão física e dos esportes nas escolas brasileiras. Entre elas existem propostas de abordagens desenvolvimentistas fundamentadas em teorias do desenvolvimento motor; proposta psicomotora, em que a Educação Física é vista como auxiliar de outras disciplinas escolares e perde sua especificidade deixando de representar um saber próprio; outra de ordem também da aptidão física, porém com expressão à promoção da saúde. Nenhuma destas está ligadas à teoria crítica da educação, ou seja, nenhuma tem como centralidade a discussão do papel da educação numa sociedade capitalista, tendo a escola como lugar constituído pelas relações estabelecidas na sociedade.

Ligadas à teoria crítica da educação, já se apresentam algumas propostas. Desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores, a proposta intitulada crítico-superadora baseia-se na pedagogia histórico crítica, tendo como referência o materialismo histórico dialético de Karl Marx. Esta proposta entende que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal em seus diferentes temas como esporte, ginástica, jogo, lutas dança e mímica, e o papel do professor de Educação Física é de ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico que surge das necessidades de autonomia da classe trabalhadora. Quanto ao conhecimento nesta *proposta*, “propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios” (BRACHT, 1999, p.80).

Outra proposta é a concepção de aulas abertas à experiência, conhecida no Brasil através do alemão Reiner Hildebrandt. Nesta proposta espera-se que as aulas propiciem a coparticipação dos alunos nas decisões didáticas, partindo do princípio que as aulas abertas favorecem a formação da autonomia dos alunos em contrapartida das aulas fechadas que inibem esta formação (BRACHT, 1999)

A terceira proposta apresentada dentro da perspectiva da teoria crítica da educação é a crítico-emancipatória desenvolvida por Eleonor Kunz, que em sua proposta parte de uma concepção de movimento que ele chamou de dialógica, e tem como princípios o entendimento do movimentar-se humano como forma de comunicação com o mundo e noção de sujeito a partir da concepção iluminista, ou seja, o sujeito capaz de agir de forma crítica e autônoma (BRACHT, 1999). Esta proposta tem influência dos estudiosos da Escola de Frankfurt, e tem como cerne o desenvolvimento deste sujeito crítico e autônomo a partir dos elementos da cultura do movimento propondo uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar o esporte pela sua transformação didático-pedagógica, de tal maneira que a Educação Física colabore com a reflexão crítica e emancipatória do aluno.

O breve relato da Educação Física enquanto componente curricular, com suas propostas em cada momento, registrado aqui de forma sucinta, é apresentado com o objetivo de revelar a servidão pela qual a disciplina tem sido posta na escola, a serviço dos interesses políticos e econômicos, dados os momentos sociais. A história da Educação Física mostra sua subordinação a interesses externos à

escola, contrários ao que se espera do papel da escola na formação plena do sujeito. Porém sem deixar de considerar que a Educação Física é também subordinada a interesses pertinentes à escola do ponto de vista de que esta tem se servido da responsabilidade de reproduzir o espírito da modernidade. Ainda sim vê-se nas propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória, de forma pontual, a possibilidade de uma contramão à reprodução social a que se coloca a escola, por meio de esclarecimento crítico, seja este pela lógica dialética da proposta crítico-superadora, como pelo agir comunicativo da crítico-emancipatória, a fim da formação dos sujeitos plenos de criticidade e autonomia para transformação da sociedade a partir da autorreflexão. O corpo que foi por muito tempo submetido ao entendimento hegemônico de cada período histórico precisa ser entendido enquanto sujeito.

A Educação Física enquanto projeto de formação de cidadania, que é o projeto maior da educação deve

levar o aluno a desenvolver uma postura crítica diante das determinações históricas intervenientes na cultura das atividades corporais, no sentido da aquisição da autonomia de conhecimentos/habilidades necessárias a uma prática intencional e permanente que considere o lúdico, os processos sócio-comunicativos e a saúde, na perspectiva da auto-realização e da qualidade coletiva de vida (RESENDE; SOARES, 1996, p.55)

Um currículo real que cumpra com a função da Educação Física na escola é aquele que tem o compromisso de proporcionar aos alunos expressar e desenvolver sua criatividade, que não se limita às questões técnicas dos conteúdos, mas os problematiza histórica e criticamente, contextualizando os conteúdos de forma a criar condições para que os educandos tenham autonomia e se entendam como sujeitos em formação para a vida social demandada pelo tempo atual. Este currículo resiste à prática de transmissão de conhecimento unilateral, por parte apenas do professor, mas defende o diálogo entre professor e alunos e entre os alunos com o propósito de se construir um conhecimento em benefício de todos, o que demanda que cada um considere ao outro em suas diferenças, limitações e novas possibilidades.

Este projeto de currículo associa-se com a perspectiva de educação revelada por Adorno em seus escritos. Uma educação que tem como finalidade a

emancipação do sujeito, que deixa de ser mero receptor de um conhecimento pré-estabelecido pela cultura e interesses hegemônicos, para ser ativo, crítico e muito além, alguém que de posse de conhecimentos verdadeiros, do reconhecimento do outro e ciente de seu papel enquanto cidadão, capaz de resistir ao estabelecido e agir com autonomia em todas as relações sociais. Ao mesmo tempo em que Adorno denominou a escola como reprodutora dos mecanismos do mundo capitalista formando sujeitos alienados, ele também creditou à escola a possibilidade de ser uma força para equipar os sujeitos das condições necessárias para mudar esta realidade. A Educação Física, enquanto componente curricular deve assumir em sua prática esta responsabilidade também.

4 ESTUDO DA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM AULAS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 A metodologia utilizada: a Hermenêutica Objetiva

4.1.1 O método

O estudo foi desenvolvido segundo a tradição da pesquisa social qualitativa. A escolha da metodologia é a Hermenêutica Objetiva desenvolvida por Ulrich Oevermann, sociólogo da Universidade de Frankfurt. Trata-se de uma variante da pesquisa sociológica, desenvolvida num momento de crescente interesse pela pesquisa qualitativa, e teve sua expressividade na década de oitenta do século XX. Diferentemente das reflexões habermasianas, postuladas pela Teoria Crítica da Sociedade de Adorno e Horkheimer, que concentrava suas análises nos problemas epistemológicos, Oevermann, que ingressou no Departamento de Sociologia da Universidade de Frankfurt como colaborador deste, assumiu a condução de pesquisas empíricas, teve oportunidade de acesso ao pensamento social dos dois expoentes da Teoria Crítica e procurou compreender o aparato teórico-metodológico presentes nos trabalhos de crítica social produzidos por Adorno e Horkheimer. Isso foi determinante na gestação do método de análise sociológica elaborado por Oevermann, que ele denominou Hermenêutica Objetiva.

No final da década de sessenta, Oevermann estava realizando uma pesquisa sobre origem familiar e escola em que buscava estabelecer a relação entre origem social e desenvolvimento da aprendizagem. A pesquisa de identidade funcionalista deveria mostrar a relação entre fracasso escolar e meio familiar, isso é, onde estavam as incidências de fracasso escolar, e se poderia ser estabelecida uma relação entre essa ocorrência e os tipos e condições socioeconômicas das famílias. Oevermann, entretanto, já influenciado pela perspectiva de pesquisa empírica defendida de modo particular por Adorno, compreendeu que as evidências da pesquisa eram limitadas e que não explicariam o porquê determinados núcleos familiares, em condições sociais semelhantes, apresentavam divergências na relação de sua prole com a escola. Isso só seria possível se fosse conhecido o que ocorria no meio social onde ocorrem os processos de socialização (Vilela, 2011a).

Foi então que Oevermann e sua equipe desenvolveram o método de coleta e análise dos dados, apoiados na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, teoria da linguagem de George Herbert Mead, no conceito de regra de John Searle e no princípio lógico da abdução, de Jaime Peirce (WELLER, 2010). Não tivemos acesso ao como Oevermann reelaborou essas teorias para seu próprio método, mas pode-se deduzir que a forma como os homens colocam significado na sua ação cotidiana e a importância da linguagem nesse processo, elementos importantes nos teóricos acima referidos foram elementos determinantes da reviravolta do empreendimento de pesquisa de Oevermann, no qual vamos encontrar recurso essencial a própria hermenêutica como um instrumento para interpretar textos ou entrevistas, imagens e fotografias. Enfim, os fundamentos confirmados na hermenêutica objetiva de Oevermann são, de acordo com os intérpretes de Oevermann: a tradição hermenêutica, que é a análise de textos segundo a lógica hermenêutica, compreendendo o texto a partir de suas partes e as partes a partir do todo; a tradição da Teoria Crítica, na obra de Adorno que assume a postura crítico-reflexiva nas análises de situações sociais, procurando confrontar o real e o aparente para compreender a realidade, num exercício da dialética negativa para desvendar a verdadeira realidade. Associa-se ainda o método à tradição da sociologia estruturalista, em que se afirma que a estrutura é que define as ações, e nisto se propõe uma reconstrução das estruturas de sentido das interações sociais. (VILELA; NOACK-NÁPOLES, 2010; VILELA, 2010; VILELA, 2011)

A Hermenêutica Objetiva surgiu pela necessidade de se superar a forma positivista com que se fazia pesquisa social na Alemanha, que era coleta e ordenação de dados, de forma a categorizar e comparar com modelos teóricos prontos. Para a Hermenêutica Objetiva, a necessidade da pesquisa social garantir a objetividade da interpretação não pode ser buscada nos procedimentos de validação de hipóteses, como se opera nas pesquisas positivistas, extraindo dos dados as formas de manifestação dos fenômenos sociais investigados e arrolando-os como evidências aparentes. A reconstrução do dado, ou de uma situação, a partir dos vários sentidos por ele captado é a pretensão do método, que altera a relação do sujeito com o objeto estabelecida até então pela lógica positivista.

“O esforço metodológico de Adorno consistia em procurar substituir o aparente pelo que o objeto contém em si mesmo, que considerava necessário desagregar a dureza do objeto aparente, segregado no aqui e agora, submetendo-o a um campo dialético do possível e do real.”(VILELA, 2011, p.7).

Um importante elemento presente na hermenêutica objetiva é o controle da subjetividade, não para eliminá-la, mas para evitar que ela se projete na interpretação assumindo o modo explicativo do fenômeno investigado. Por isso se interpreta a situação registrada no texto, o que nele está registrado funciona como norte de confirmação da interpretação (VILELA, 2011). Outra forma de controle da subjetividade no método é a análise realizada em equipe, pois a confirmação da interpretação é submetida ao crivo de diferentes olhares interdisciplinares.

Retomando ao método e suas dimensões, ressalte se que

A finalidade da análise “hermenêutica objetiva” é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, que estão registradas em uma situação da realidade social merecedora de análise (VILELA, 2011, p.9).

Oevermann, em sua proposta busca, para explicar um fenômeno, interpretá-lo de forma reconstrutiva, ou seja, desconsiderando teorias previamente elaboradas permite a reconstrução do processo que deu constituição à sua forma manifesta, e assim é possível explicá-lo. Na análise hermenêutica objetiva, considera-se a princípio o sentido objetivo do texto, e posteriormente, analisa-se o sentido subjetivo, que é a análise do sentido intencional para que se construa um resultado objetivo sobre o objeto em estudo.

Se tomarmos como exemplo a análise das questões da educação, tendo com base o conceito da Bildung de Adorno, que é amparo o teórico da pesquisa em si, ao se tomar a aula como objeto da pesquisa, considera-se que sua estrutura é moldada pelo que historicamente tem sido estabelecido como sua função: A aula ou a sala de aula é o lugar onde a relação educação, ensino e formação deve ocorrer de forma a conduzir os alunos numa experiência para a autonomia. Assim,

ao desvendar criticamente a presença ou a ausência dessa relação na escola de hoje, como essas dimensões estão dentro da aula num processo contraditório, às vezes latente, às vezes explícito, chega-se a um conhecimento crítico sobre a escola e assim torna-se possível alcançar o conhecimento de fato sobre ela, ou, a sua verdade” (VILELA,2012, p.168/169)

Busca-se assim a reconstrução da estrutura da relação social estabelecida na sala de aula. Por meio desta reconstrução, tanto do particular, as relações na sala de aula, como do geral, as relações sociais, é que se é capaz de encontrar os sentidos subjetivos na relação pedagógica (educar, ensinar e formar para a autonomia). Através da manifestação das estruturas latentes, mesmo as ocultas, que segundo a dialética negativa estão escondidas pela ideologia, torna-se possível alcançar uma explicação objetiva sobre o que é a escola. Nos dias atuais, as relações estão tão encobertas pela ideologia, principalmente em se tratando do momento de grande investidura da indústria cultural com seus princípios tiranos aos sujeitos, que este método se faz relevante para as pesquisas sociais e de modo particular sobre a escola. Por meio do método pode se analisar como a tríade educação, ensino e formação se manifestam e se relacionam na sala de aula, além de se identificar e compreender as relações implícitas nas situações do momento da aula, sejam entre alunos, alunos e professor, e também deles com a escola, revelando assim as estruturas que constituem aquela aula e explicam o sentido tomado naquele momento, e desta forma conhecemos a sala de aula.

4.1.2 O procedimento metodológico realizado

A aplicação do método em uma pesquisa implica seguir os procedimentos de Oeverman. Primeiramente, deve-se estar claro que a Hermenêutica Objetiva tem como pressuposto a interpretação de textos escritos, que elaborados a partir de dados levantados em etapa empírica, constituem o protocolo. Devo deixar claro que “protocolo” é o termo utilizado pelo autor do método para o documento produzido a partir do registro em áudio de entrevistas ou gravação de situações, protocolo

caracteriza tão somente o documento escrito, o texto, que será analisado. Assim o objeto de análise interpretativa é o texto, que segundo Vilela (2010a, p.4), ele é “revelador das estruturas sociais a que a aula está subordinada”. No método, é imprescindível colocar cada fala ou situação em suspeição para que se compreenda não o que está aparente, mas o que tem de escondido ou não numa dada situação da aula.

O protocolo para análise é elaborado a partir da transcrição da gravação das aulas, em áudio. As aulas são rigorosamente transcritas, registrando as falas, tanto o registro literal como o registro de entonações por meio de códigos. O pesquisador em campo além de utilizar o gravador para captação do áudio utiliza o caderno de campo para registro de situações e condições que se manifestem na aula e que não são captáveis no áudio. As informações do caderno de campo são usadas na construção do protocolo escrito, para esclarecer todas as situações da aula. Após elaborado o protocolo não permite alteração.

A pesquisa teve como objeto a sala de aula de Educação Física, e por ser uma disciplina inédita com a utilização do método no Brasil, definimos pelo recurso complementar do vídeo porque a quadra é uma sala de aula com disposições diferentes das tradicionais salas. Assim, foi utilizada a gravação de pequenas cenas em vídeo, sendo este não analisado, mas utilizado como suporte para descrição de atividades e percepção da composição dos alunos e de cenas da movimentação dos alunos da quadra. Foi recorrido ao registro em vídeo apenas para esclarecimentos de situações, durante a transcrição ou durante a análise. O gravador foi pendurado por meio de um suporte de pano e cordão, ao pescoço do professor e era ligado no momento do início da aula, que era o momento que batia o sinal da escola. O fato de prender o gravador ao professor justifica-se por entender que as ações em uma aula devem ser conduzidas pelo mesmo e pelo fato de, principalmente por ser aula de Educação Física onde os alunos se dispersam muito no espaço, o professor realiza muitos deslocamentos tornando difícil garantir a proximidade mínima necessária do gravador. Um gravador em local fixo, que até testei como estratégia em um segundo gravador na aula 01, na quadra, perde muitas informações necessárias à construção do protocolo. Assim optei por focalizar as situações que envolvessem o professor. Foram gravadas um total de 08 aulas sendo 04 da turma A e 04 da turma B do 8º ano do ensino fundamental em uma escola particular. Devido as primeiras aulas

estarem muito contaminadas por artificialidades de atitudes de professor e alunos diante do gravador as 02 primeiras aulas foram descartadas enquanto objeto de análise restando 06 aulas, sendo 03 de cada turma.

A transcrição das aulas foi realizada por mim mesma, pois queria garantir a veracidade e o detalhamento das falas e situações expressas no protocolo, o mais próximo possível da situação real de aula. Um trabalho árduo que demandou para cada aula de 50 minutos, uma média de 09 horas de tarefa de transcrição, sem contar a revisão do protocolo na qual se detectava alguma falha da transcrição a tempo de ser corrigido. Além disso, foi necessário submeter várias passagens da gravação ao processo de limpeza de ruídos para que falas perturbadas por barulho pudessem se tornar audíveis. Para isso foi usado o programa Audacity e esse trabalho foi realizado com auxílio dos colegas do grupo de pesquisa. Mesmo com uso desse recurso, algumas passagens da aula não puderam ser transcritas dado o nível dos ruídos captados na gravação.

As análises dos protocolos foram realizadas por um grupo de 05 pessoas, todos professores e colegas do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa empírica em educação, no qual está minha vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc Minas. O grupo tem uma constituição multidisciplinar: professores de História, Música, pedagogos e professor de Educação Física. A análise realizada por equipe multidisciplinar e um especialista do conteúdo, exatamente para garantir que diferentes informações sejam captadas por diferentes pessoas e assim assegurar a objetividade da interpretação, é condição imposta pelo método. (VILELA; NOACK-NÁPOLES, 2010).

Este tipo de procedimento, entretanto, não anula a situação de autoria da pesquisa e do produto decorrente dela. Para a produção da dissertação, de posse do material analisado nas sessões de análise das aulas, o momento de interpretação das aulas frente ao objeto de estudo e corpo teórico escolhido, passa a ser do autor da pesquisa. Com esse novo procedimento foi possível a elaboração da dissertação.

Como método, a análise hermenêutica objetiva deve transcorrer segundo regras e a obediência a essas regras é considerada determinante para a validade da interpretação. Segundo Vilela e Noack-Nápoles (2010) são cinco regras.

A primeira que apresento é o princípio maior do método, a sequencialidade. Consiste na interpretação sequencial do texto, de segmento em segmento, de frase em frase. A interpretação ocorre na primeira frase do protocolo e assim se segue sequencialmente, palavra por palavra. “Considera-se que cada palavra inicial é definidora do que se segue e cada palavra final é definidora do que se inicia após ela” (VILELA; NOACK-NÁPOLES, 2010, p.12). e, desse modo, a sequência dos registros confirma a situação em destaque na análise, funcionando como um instrumento de validação da interpretação. A análise sequencial da aula confirma a interpretação correta porque os sentidos são esclarecidos na sequência dos acontecimentos que se desdobram na ação em análise.

A segunda regra para interpretação no método é a substancialidade da informação. Explicação mental-experimental de possíveis leituras, ou seja, nas situações interpretadas levantar possíveis hipóteses sobre uma ação para se captar aquilo que é específico na situação em questão, “que vão sendo abandonadas na medida em que a especificidade do caso ou de sua estrutura são evidenciadas” (WELLER, 2007, p.10) no próprio texto. Busca-se sentido para todas as expressões ou palavras em um segmento, mesmo aquelas que aparentemente não tenham sentido algum.

A terceira é a independência do contexto. O intérprete deve ater-se ao que está registrado no texto, sem projeções do contexto. O sentido da situação deve ser revelado pelo texto escrito apenas na estrutura ali revelada. O contexto será considerado em outro momento do método, que não este da análise do protocolo, mas na análise final. O conhecimento do contexto é condição para a equipe de intérpretes (VILELA, 2011), pois eles devem ser conhecedores do campo onde se insere o fenômeno em análise.

A parcimônia é a quarta regra. A regra do poupar ou economizar: ater-se à interpretação e levantamento de possíveis leituras apenas sobre o que está explícito no texto. Não fazer acréscimo de informações que não estão no texto para fins de conclusão. “Deve se renunciar ao fictício, considerações “exóticas”, ao improvável, deve se evitar buscar explicações que poderiam ser complementares ao registro” (Vilela; Noack-Nápoles, 2010, p.13).

A quinta regra para a análise é a literalidade. Caráter literal da interpretação. Não se deve ir pelo caminho da dedução durante a análise, ou seja tentar interpretar a partir do que supostamente o entrevistado, por exemplo, estaria pensando em uma dada situação. “O que está escrito foi algo expresso numa relação social, numa situação, e tem um sentido ter se expressado daquela forma” (VILELA, 2011, p.15) O que aconteceu numa dada passagem deve ser, por meio das várias hipóteses, revelado pelos intérpretes através da interpretação do que está escrito.

A análise do protocolo de aula é um trabalho que demanda muita paciência, pois para cada aula transcrita de 50 minutos demanda um trabalho de análise em média de 12 a 20 horas, dependendo do tipo de aula.

Conduzido o procedimento do método, ao final de cada análise, eu, pesquisadora, fazia uma reconstrução da aula por meio do protocolo analisado, registrando em cada passagem a interpretação certificada no decorrer da análise, operação que me permitiu construir esta dissertação. Depois de analisadas e reconstruídas as 06 aulas em questão, foi possível identificar a estrutura das aulas, por meio dos marcos de cada aula, e que frutificou o capítulo final deste trabalho onde realizei demarcações da estrutura da aula por meio de suportes teóricos com base em Adorno. A análise de aulas é capaz de revelar as estruturas de uma aula, assim a conhecemos. Em um segundo momento, ou seja, após a análise do protocolo a aula revelada é amparada por meio de fontes teóricas e as formas de inserção social são consideradas.

4.1.3 Demonstração do método

Para melhor compreensão do método Hermenêutica Objetiva, vou exemplificar como ocorre o momento da análise em equipe, através de uma parte de protocolo de uma aula.

Estão presentes na equipe de análise 05 pessoas de diferentes áreas, cada uma com sua cópia do protocolo em mãos. É informada à equipe de intérpretes que esta é uma aula que aconteceu no dia 01 de novembro, no segundo horário de aula.

A turma neste dia estava composta por 16 meninos e 08 meninas. Além disso, informa-se que é procedimento da escola que o professor busque os alunos em sala e ao final os entregue novamente. Para entender o protocolo é necessário compreender a legenda do protocolo contida no anexo C.

As diferentes explicações para cada passagem da aula serão indicadas numerando-se a ordem de manifestação. A numeração não identifica o intérprete, apenas a ordem da fala. Nem sempre todos se manifestam isso ocorre quando não há outras suposições ao que já foi expresso. As escritas em negrito correspondem ao texto do protocolo escrito da aula e as escritas sem negrito às interpretações manifestas no momento da análise da aula.

Eis parte do protocolo de uma aula, analisada.

[Bate o sinal. O professor que havia entregado outra turma encaminha-se até a sala do oitavo B]

Prof: Alm1, é vocês agora?

Interp 1 – professor não sabe a qual turma ele deveria se dirigir, pergunta a um aluno.

Interp 2 – pode ser apenas uma forma de abordagem, confirmando que chegou e que vai levar a turma para a quadra, já que isso é o usual para aulas de educação física na escola.

Interp 3 - o professor está confirmando a turma para o horário, se ele é quem muda de sala precisa fazer isso

Prof: Espera, espera, espera aqui na sala aqui um pouquinho...

Interp 1 – a dúvida anterior não é dúvida, ele afirma que tem um recado, então sabe que seu horário de aula é com essa turma.

Interp 2 – a dúvida, “é vocês agora”, pode ser em relação à turma que deve dar aula ou sobre a turma que deve receber o recado.

Interp 3 – ele tem que dar aula na turma, mas precisa antes dar um recado.

Interp 4 – ele quebra uma rotina de encontrar os alunos na sala e ir com eles para a quadra, quer que eles fiquem na sala e esperem ouvir um recado.

Prof: Espera na sala, espera na sala, dá um recado pro cês.

Interp 1 - Aqui se confirmam algumas das situações levantadas no início da sequência – o professor queria confirmar a turma e que deve dar um recado. Não se sabe ainda se ele dará aula nesta turma.

Por favor... Bom dia, bom dia, gente... deixa eu só dá um recado pro cês aqui.

*Interp 1 – ele anuncia um **bom dia**, mostra insistência que quer dar o recado, esse bom dia soa como estou aqui, prestem atenção.*

Interp 2 – a fala insistente do professor pode indicar que os alunos estão inquietos, não querem ficar na sala.

Interp 3 – essa fala e a reação dos alunos que parecem inquietos estão confirmando que a turma não está acostumada a ficar na sala aguardando orientação do professor para ir para a quadra. Ir para a quadra é um hábito incorporado, os alunos reagem com estranhamento o professor querer segurá-los na sala.

Alm: Não, na sala não...

Interp 1 – um aluno diz ao professor que ele não tem aula naquela sala.

Interp 2 – o professor se enganou de sala e o aluno está “zuando”.

Interp 3 – o aluno expressa que não quer ficar na sala, quer ir para a quadra.

Prof: Não, não rapidinho...

Interp 1 – o professor ignora o aluno, sua brincadeira ou sua resistência em ficar na sala.

Interp 2 – ele quer dar o recado rapidinho

Interp 3 – e quer dar o recado rapidinho para ir para a quadra, ele sabe que os alunos querem aula na quadra.

Prof: Espera, espera, espera aqui na sala aqui um pouquinho... Espera na sala, espera na sala, dá um recado pro cês.

Interp 1 – não foi dito ainda que ele vai dar aula na turma, mas todas as evidências dizem que está na turma certa, apenas segura os alunos na sala de aula.

Interp 2 – parece estar claro que ele não tem dúvida da classe, a pergunta no início não foi mesmo pergunta, foi apenas seu modo de entrada na classe – poderia ter dito, “bom dia, cheguei”.

Interp 3 - mas os alunos parecem continuar inquietos e o professor precisa insistir que devem esperar, que há um recado antes da aula na quadra.

Por favor... Bom dia, bom dia, gente... deixa eu só dá um recado pro cês aqui.

Interp 1 : que o “por favor” é uma caracterização de gentileza do pedido do professor que precisa insistir com os alunos para ouvirem o recado.

Interp 2 – ele está tendo necessidade de disciplinar os alunos, esse por favor é um pedido de atenção, eles parecem agitados, o professor procura colocar ordem na sala

Interp 3 - esse por favor sugere pode ser uma fala retórica que poderia ser substituída por “atenção”, a turma precisa de disciplinamento.

Interp 4 – o bom dia também pode ser substituído por “presta atenção”, é disciplinamento também.

Interp 5 - “bom dia, gente”, pode ser mesmo uma saudação, ainda que tardia.

Am: Não, na sala não...

interp 1 – o aluno insiste que não querem ficar na sala de aula, sua expectativa é aula na quadra

Interp 2 – aluno o demonstra claramente a rejeição em ficar na sala, ele está falando por todos

Interp 3 - parece que estão mesmo acostumados com a aula na quadra, a situação na qual o professor insiste é estranha ou incômoda para eles

Interp 4 – mas o professor tem um recado para dar na turma, antes do recado não começa a aula.

Interp 5 - a insistência do professor para a turma ficar na sala e deixar que ele dê um recado pode reforçar a suposição de que a turma está agitada, e isso porque os alunos não tem o hábito de ficar na sala na aula de Educação Física para receber alguma orientação, porque a aula é na quadra.

Prof: Não, não rapidinho...

Inter 1 - professor demonstra pressa em passar o recado e sair da sala.

Interp 2 – não, pode ser resposta ao aluno ou aluna, pode ser que tenham pse vai demorar ficar na sala para ouvir o recado

Alm: vai ser na sala hoje?

Interp 2 – fica evidente o incômodo do aluno em não ir para a quadra.

Interp 3 – o aluno pede que o professor seja mais claro sobre a aula, se será na quadra ou na sala de aula

Prof: Não. Faltou alguém hoje, Alm1?

Interp 1 – o professor é lacônico na resposta ao aluno, mas confirma que não dará aula na sala

Interp 2 – mas pergunta se faltou alguém, não vai fazer a chamada

Interp 3 a pergunta do professor sugere que ele não tem o costume de fazer a chamada nome por nome de aluno, basta saber quem faltou

Interp 3 - o professor poderia ter feito assim pela pressa demonstrada anteriormente, quer dar o recado logo e ir para a quadra com os alunos

Interp 4 - pode ser esse o formato que ele usa sempre para fazer a chamada porque ele conhece todos os alunos

[segue-se uma sequência de perguntas do professor sobre alunos ausentes, pergunta se “fulano” ou “fulana” “ faltou” demonstrando que conhece os alunos da turma, que identifica todos pelo nome. Também são várias as manifestações de alunos insistindo na pergunta se não iriam para a quadra. Durante este tempo os alunos fazem muito barulho que o professor ignora]

Prof: Posso falar? Olha só hoje a gente vai descer pra quadra coberta, nos vamos fazer aquele vôlei de dupla, que vai ter a filmagem hoje e isso aqui grava o áudio.

Interp 1 - são três recados, comunica que muda a quadra, informa a atividade e comunica que a aula será filmada

Interp 2 - mas a aula anterior também já fora filmada – os alunos já estavam familiarizados com os equipamentos de gravação e filmagem

Interp 3 – ele segurou a turma na sala para dizer o óbvio, todas as aulas acontecem na quadra coberta e não é primeira aula com a gravação e filmagem

Interp 4 – e ele na certa precisa informar sempre no início da aula a atividade que fará com os alunos

Interp 5 – perdeu muito tempo com esse início, retardou o início da aula de fato, que acontece na quadra.

Alm: De novo Prof!

Alm: Nó vôlei, mas de novo!

Alf: Mas de novo?

Interp 1 – resistência declarada dos alunos à atividade anunciada.

Prof: Volei, foi vôlei, foi vôlei, hoje é futsal de dupla.

Interp 1 – a fala do aluno faz ele lembrar que na aula anterior já havia sido vôlei e então ele muda.

Falas simultâneas de várias meninas: Ahhhhh!!! (tom de insatisfação)

Interp 1 – a nova atividade parece desagradar às meninas.

Alf: Mas você falou que era vôlei, aaai! (tom de reclamação)

Interp 1 – a aluna reage diante da mudança indicada pelo professor, sua fala expressa que ela entendeu como confuso o enunciado dele.

Interp 2 – mas ele confunde mesmo os alunos.

Alf1: Hoje é o quê, Prof?

Interp 1 – veja como fica confuso para os alunos,.

Interp 2 – a aluna cobra uma posição final do professor, afinal, qual atividade?

Prof: Futsal de dupla segurando no...

Interp 1 – professor confirma a troca da atividade, não será vôlei mas sim futsal

Alf1: Ué, mas você não falou vôlei?

Interp 1 – a aluna insiste no engano do professor, ela pode estar contrariada com a mudança.

Interp 2 – ela pode estar confrontando o professor, afinal ela não espera um professor confuso para coordenar as atividades.

Prof: Não... vôlei foi na aula passada.

Interp 1 – professor admite a confusão que fez.

Alf1: Ahh...

(finalmente os alunos saem às pressas para a quadra)

A sequência da aula analisada até aqui permitiu aos intérpretes levantarem uma primeira hipótese sobre a estrutura desta aula.

A entrada do professor na sala não é típica na relação do ensinar/aprender e, portanto não estabelece esta relação, os alunos não perceberam a intenção do professor em estar ali como alguém que vai comandar o processo pedagógico. Os alunos querem a aula na quadra e ele os mantém na classe por motivo não

justificado claramente. Isso pode explicar o barulho na sala e as falas dos alunos. O bom dia, quando falado pelo professor não significou “meus alunos, vamos iniciar mais uma dia de aula, de trabalho”. A pergunta inicial para confirmar a turma foi inoportuna, não demarcou encontro de professor e aluno que se envolveriam com uma tarefa.

O momento de início da aula (04h30min minutos) foi uma perda de tempo. O professor ao insistir para que fiquem na sala e aguardem o recado parece apenas impor-se como uma autoridade disciplinadora, e essa situação pode não favorecer um clima de aula produtivo no qual o professor orienta os alunos e estes se envolvem com atividades de crescimento pessoal.

A continuidade da análise da aula vai evidenciar se essa dimensão inicial se estabelece na aula ou se será superada.

Outras situações são destacadas na análise desse trecho. É apontado o erro do uso padrão da língua portuguesa por um intérprete, a forma correta seria “são vocês”, o uso do “cês” pelo professor deveria ser evitado. É fato que nesse momento de início da aula erros gramaticais são frequentes nas expressões do professor, podendo esta ser uma característica da linguagem do professor que deve se confirmar ou não no decorrer da aula.

Um intérprete chama a atenção ao uso da expressão “gente” que não identifica grupo de alunos de forma específica, é um tratamento do professor aos alunos de uma forma não particular para alunos, podendo denotar uma perspectiva, por parte do professor, de pouca consideração por seus alunos, ou de interesse ou de necessidade de manter distanciamento. “Gente” refere-se a um grupo qualquer e este é, ainda, um tratamento informal demais para uma sala de aula.

A continuidade de análise desta aula vai demonstrar como as perguntas não respondidas pelos interpretes serão esclarecidas na própria aula.

4.2 As questões emergentes da análise

As análises compreendem 06 aulas de Educação Física de duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, chamadas turma A e B com o mesmo professor. As aulas foram gravadas nos dias 01, 03 e 08 do mês de novembro de 2011. Cada aula tem a duração de 50 minutos, e os últimos 5 minutos são destinados ao deslocamento de retorno dos alunos da quadra. Nesta escola, o professor busca os alunos em sala para depois encaminhar-se para a quadra ou outros espaços que sejam necessários para a aula. Ao final de cada aula de Educação Física, o professor é responsável por entregar os alunos, ou seja, encaminhar os alunos de volta à sala de aula, com exceção de aula que aconteça no 3º horário, pois esta antecede o intervalo, ou recreio, dos alunos que ficam no próprio pátio, próximo às quadras, sem ter que ir antes à sala de aula. Portanto, a sala de aula de Educação Física, para efeito da pesquisa realizada, foi o ambiente físico onde essas aulas acontecem na escola – as quadras de educação física.

Não será reproduzido aqui o processo de análise das aulas, como foi feito na demonstração da metodologia. O que se apresenta é a aula protocolada com a síntese da análise realizada, ou seja, a interpretação que se confirmou no grupo de análise como a que explicava a cena da aula. O que está registrado na interpretação pode ser confirmado na aula revelada no seu registro e permite ao leitor inferir nosso processo para as sínteses construídas. Os protocolos brutos utilizados nas análises das aulas ficam guardados no banco de dados de aulas protocoladas no grupo de pesquisa.

Nesse tópico apresento duas aulas analisadas com as respectivas sínteses. Das demais aulas apresento as análises em anexo para não sobrecarregar o texto e porque as estruturas destas não se diferenciaram em relação às demais. Dessas aulas apresento no corpo da dissertação apenas as sínteses. A análise das aulas possibilitou discutir a tensão entre o currículo proposto e o currículo real.

Primeira aula: Dia 01/11 – Turma B

Esta análise de aula de Educação Física refere-se a aula que ocorreu no segundo horário de aula do dia 01 de novembro. Neste dia, a turma era formada por 24 alunos, sendo 16 meninos e 08 meninas.

[Bate o sinal. O professor que havia entregado outra turma encaminha-se até a sala do oitavo B]

Prof: Alm1, é vocês agora?

Analisando a entrada do professor na sala de aula, essa sua fala inicial pode apontar para uma possível atitude de certificação com os alunos de que a aula é naquela turma.

Prof: Espera, espera, espera aqui na sala aqui um pouquinho... Espera na sala, espera na sala, dá um recado pro cês. Por favor...

O “por favor”, embora expresse um pedido gentil tem um significado pedagógico, um disciplinamento, uma chamada a atenção pelo professor à espera dos alunos para ouvi-lo. Na forma pronunciada poderia ser substituída por uma chamada do tipo “atenção”.

Prof: Bom dia, bom dia, gente... deixa eu só dá um recado pro cês aqui.

Como terceira expressão no momento de entrada na sala, pode possivelmente não apresentar-se como cumprimento anunciativo de um bom dia, mas revelar-se uma fala retórica ou cumprimento que é apenas uma chamada a atenção para sua presença. O professor apresenta uma linguagem telegráfica não fazendo uso de idioma padrão: expressões como “cês”, “tava”, “tá”, ferem a norma culta da linguagem. Utiliza ainda linguagem informal no tratamento aos alunos. O termo “gente” é uma nomenclatura informal usual que refere-se a um grupo qualquer, não identitária ao grupo de alunos, como por exemplo o termo “turma” ou “alunos”.

Alm: Não, na sala não...

Prof: Não, não rapidinho...

Alm: vai ser na sala hoje?

Prof: Não. Faltou alguém hoje, Alm1?

Alm: Vai ser na sala não.

Alm: A gente vai descer? Ou vai ser “tórregas”?*

Alm1: Ah... faltou o Alm2

Alm: Faltou o Alm2*

Prof: O Alm2 não tava lá ontem não, né?

Alm: O Alm2 não tava aqui não.

Prof:Hã?

Alf: O Alm2 tá lá fora.

(Conversa não identificada entre professor e aluno)

Prof: Ô oitavo ano, bom dia gente!... Quem faltou hoje?

Alm1: Acho que ninguém, não.

Alm2: Acho que quem falta não responde não!

(falas simultâneas não identificadas)

O professor em seu processo organizativo dispensa a realização da chamada citando nome por nome de aluno. Faz a verificação dos alunos ausentes perguntando aos próprios alunos quem faltou. Essa atitude pode ser justificada pelo convívio com a turma durante o ano que permite ao professor conhecer todos os alunos pelo nome.

Prof: Olha só...(assovio) Gente!

O professor faz uso de assovio em atitude de disciplinamento, uma postura atípica para um ambiente de sala de aula evidenciando possível falta de demarcação da relação entre o ensinar e o aprender. O assovio é uma chamada de atenção usada, por exemplo, na rua, porém inadequado para a sala de aula. A impessoalidade da chamada "gente" continua ao dirigir-se aos alunos.

(Conversas Paralelas continuam)

Prof: Ô, ô, oh Alm3

(conversas paralelas)

Alm: Oh, véi, cala a boca aí oh! O Prof tá querendo falar!

(conversas paralelas)

Alm: Ô Alf1, Alm4

Alf: (Fala não identificada)

Um aluno se manifesta na tentativa de disciplinamento dos colegas para que o professor possa ter a fala, porém além de assumir um papel que é do professor de disciplinar os alunos, o aluno ao fazê-lo utiliza-se de forma de tratamento chula. Observa-se ainda a presença de gírias na fala do aluno, usual na linguagem de adolescentes.

Prof: Posso falar? Olha só hoje a gente vai descer pra quadra coberta, nós vamos fazer aquele vôlei de dupla, que vai ter a filmagem hoje e isso aqui grava o áudio.

Alm: De novo Prof!

Alm1: Não Prof não é assim não, é assim óh... (aluno brinca com o gravador que está com o professor)

Alm: Nó vôlei, mas de novo

Alf: Mas de novo?

Prof: Volei, foi vôlei, foi vôlei, hoje é futsal de dupla.

Falas simultâneas de meninas: Ahhhhh!!! (tom de insatisfação)

O professor orienta a atividade que será desenvolvida, vôlei de dupla, porém alguns alunos se manifestam mostrando que a atividade já havia sido realizada anteriormente e o professor então informa outra atividade, o futsal de dupla. A alteração da atividade pode revelar apenas um erro da fala do professor ou indicar falta de planejamento e acompanhamento das aulas e possível uso de improviso para atender à contestação dos alunos diante da atividade proposta.

Alm: Mas vai ser só de dupla?

Alf: Mas você falou que era vôlei, aaai! (tom de reclamação)

Alf1: Hoje é o quê, Prof?

Prof: Futsal de dupla segurando no...

[O jogo de futsal de duplas consistia na formação de duplas em que os alunos se mantinham unidos em duplas por meio de um colete de pano em que os dois componentes da dupla o colete.]

Alf1: Ué, mas você não falou vôlei?

Prof: Não... vôlei foi na aula passada.

Alf1: Ahh...

(finalmente os alunos saem às pressas para a quadra)

Prof: Não chores.

Os alunos continuam questionando a proposta de aula do professor para confirmação da atividade que será realizada na aula.

Prof: Ei menina tudo bem com você? Quem faltou? Alguém faltou, não né Alf2? Me empresta a caneta aí que eu não tô com muita paciência não...

Prof: E a menina lá?

Funf: Uai, cê acredita que aquela menina me fez tanta raiva que você nem imagina.

Prof: O que?

Funf: Não sabia o número da mãe dela, não sabia o número de ninguém. Fui lá no call center ligou os número não existe, fui na tesouraria na secretaria, ela me deu os número, não bate. Depois que eu cheguei e falei ô minha filha não tô conseguindo falar com sua mãe não. “Eu sei o número do fixo lá de casa eu sei” porque que você não me deu? Aí tava boa rindo, aí tá doendo aqui, aí eu falei com a mãe pergunte se queria (fala não identificada) ou se a mãe ia buscar. Falei quando sua mãe chegar aqui você não fica assim: Óhhh, tá doendo demais! Não fala assim não porque não tá tão doendo assim não. Não é não?

Prof: É!

O professor em atitude educativa de seu papel de professor demonstra preocupação com uma aluna que em aula anterior parecia estar passando mal e foi encaminhada para resolver o problema no setor responsável da escola que procura fazer o contato com a família para comunicar a situação. A funcionária explica como foi o andamento da situação da aluna ao professor.

(falas simultâneas não identificadas)

Prof: Esquenta não. Tá gravando.

Alf: Desculpa fessor!

Professor e alunos estão a caminho da quadra.

(Após 2 minutos)

Prof: Bom dia, bom dia, bom dia! Olha que bonito. (referindo-se ao gravador)

Funcf2: Bom dia! ... (barulho do zíper do casaco do professor) Que bonito!

A caminho da quadra, o professor muda seu caminho e vai resolver um problema pessoal em outro setor da escola, financeiro o pessoal. Ele gasta 8 minutos tratando deste assunto de ordem particular no momento em que ele deveria estar ministrando a aula junto aos alunos, uma forma de negação da aula. Em seu papel de professor o momento da aula deve ter sua relevância, e assuntos particulares devem ser resolvidos fora do momento de aula. Chamaria isto de usurpação do tempo por direito dos alunos à aula. Os trechos referentes a esta conversa estão registrados no protocolo bruto da aula.

Prof: Vamo começar agora lá. Tava resolvendo um negócio do pagamento... a bola tá aqui?

Ao retornar à quadra, o professor informa aos alunos a motivo de sua ausência até então, legitimando que o problema particular de seu pagamento era mais importante que a aula naquele momento.

Prof:... a bola tá aqui?

Alm: A de vôlei?

Prof: Não a de futsal eu deixei aqui dentro.

O professor pergunta sobre a bola de futsal que segundo ele estaria dentro de um saco de bolas na quadra. Supõe-se que alguém pegou a bola na ausência do professor ou a bola que estava no saco era a de vôlei, reforçando a hipótese de imprevisto nesta aula exposto anteriormente na alteração da atividade da fala do professor no início da aula.

Prof: Desce, daí, desce daí (gritando)... Ô gente pelo amor de Deus ué não ué, não ué Alm, menos véi... não, não não, como é que cê fica subindo na tabela, véi! Não, não foi feito pra isso não...

O professor disciplina um aluno que está subindo e pendurando-se na tabela de basquete. O disciplinamento é uma ação pedagógica correta, porém a fala do professor apresenta linguagem fora do padrão e gíria semelhante à fala de alunos adolescentes. Este nivelamento da fala do professor à fala de alunos, além de termos de impessoalidade e informalidade nas chamadas aos alunos já vistas anteriormente nesta aula, pode indicar o não estabelecimento da relação professor/aluno esperada numa aula.

O professor vai até a sala de materias próxima às quadras onde encontra outro professor da escola e eles conversam sobre uma situação particular do mesmo. O diálogo ocultado nesta análise está registrado no protocolo bruto da aula. A saída do professor e retorno a quadra durou por volta de 2 minutos

Prof: Oitavo ano! (voz alta) No meio por favor, todo mundo vamo lá! Ô Alm5 vamo lá... (chamada de apito) Bola aqui fazendo favor óh... (assovio) ei!... No meio meninas!

O professor tem nesta passagem uma ação disciplinar que faz parte de sua ação pedagógica na organização dos alunos para iniciar a atividade.

Alm3: Nossa tá feio pra caralho, véi!

Prof: Bem feio viu...

Alm3: Não, tá feio pra caralho.

Prof: O seguinte... vão, vão vão! Pessoal o seguinte olha aqui óh, na linha central por favor (chamada de apito)

Ao presenciar o uso de linguagem chula por parte do aluno o professor abdica do seu papel de educador, pois não impõe limite. A atitude do professor em concordar com o aluno e depois seguir sua fala normalmente, sem nenhuma intervenção de censura à sua linguagem utilizada sugere uma possível naturalização a estas situações e uma relação estabelecida com os alunos que oferece abertura além da relação aluno/professor como se a relação fosse entre colegas.

(Conversas paralelas na quadra +ou- 30 segundos)

Prof: Gente, bom dia, olha aqui... como eu falei na sala eu vou dividir agora os dois times as duas equipes, silêncio por favor ô Alm4! Para de conversar por favor.

Novamente o professor se dirige aos alunos de forma impessoal por “gente”, e faz uso do “bom dia” para chamar a atenção à sua presença reforçando as indicações dessas expressões analisadas anteriormente. O professor prossegue disciplinando os alunos para que preste atenção na instrução que será dada, uma atitude correta pedagogicamente, visto que em meio a conversas e falta de atenção uma orientação pode não ser bem entendida.

Prof: Eu vou dividir, vai ser feita a... o trabalho tá? É... hoje eu não consegui todos os coletes de cores diferentes porque foram lavar os coletes. Vocês vão ter que memorizar quem é da sua equipe, tá? Duas pessoas pra escolher misto. Vai ser de segurar no... no colete dois pra escolher aqui... Um, mais uma pessoa eu tô esperando...

O professor instrui os alunos orientando-os na divisão de equipes para a realização da atividade, e justifica o fato de os alunos terem que memorizar quem será do seu time pela falta de coletes (que estão lavando) da mesma cor. A falta de coletes reforça a hipótese da falta de planejamento do professor para esta aula, já que necessitaria de outros coletes.

Alm: deixa eu ver (referindo-se a bola)

Prof: Não eu tenho que pegar outra lá essa é muito pequena... aí deixa eu trocar essa bola lá... (professor sai para trocar bola na sala de materiais por 2 minutos)

Novamente o professor sai da quadra e vai até a sala de materiais para fazer a troca da bola enquanto os alunos iniciam a divisão das equipes. O professor retorna depois de 2 minutos

Prof: Ei...dividiu gente? (Chamada apito) Ô, não...perai, perai... quem tá escolhendo?

Alm: Ah... o meu time é esse aqui ó.

Prof: Ei você pro meio aqui ó! (Após+ou- 15 segundos) Alm5, me empresta a bola...Valeu!

Alm5: Essa é aquela?

Prof: Não, é outra... maior.

Alm5: 200?

Prof: Não essa é 500.

Ao retornar, o professor confere se os alunos se dividiram e os chama a se distribuírem na quadra para iniciar o jogo de futsal de duplas e esclarece dúvida de aluno sobre a bola que foi trazida pelo professor para a atividade. Uma ação pedagogicamente correta e que anuncia uma postura de acompanhamento das atividades, além de esclarecer curiosidade do aluno que pode ter despertado pelo fato do professor antes ter ido trocar a bola.

Alm: Prof, por que não teve treino ontem?

Prof: Eu avisei, né...

Alm: Você avisou (fala não identificada) que o treino é terça.

Prof: Ei, continua, dá continuidade aí.

(Conversas paralelas e alunos terminando de escolher as equipes)

Alm: eu quero o Alm6... Alm6!

Ao mesmo tempo que o professor parece estar acompanhando e conferindo o andamento da tarefa indicada por ele, o professor entra em conversa com aluno e

permite a aula ser atravessada por assunto que não pertence a aula. Eles conversam sobre treino de equipe de competição do colégio.

{20 MINUTOS DE AULA}

Alm: Já escolheu Alm? Todo mundo vai jogar?

Alf: Todo mundo vai jogar!

Alm: Escolhe dois que eu escolho dois.

Alm5: Eu quero a Alf1 e a Alf3. Então tá, Alf4 e a Alf3.

Alm5: Você quer a Alf1?

Os alunos terminam a divisão das equipes sem nenhum transtorno ou confusão nesta tarefa. Provavelmente esta é uma prática comumente usada nas aulas em atividade que se estruturam em formação de equipes.

Alm: Põe, então, uma equipe com colete e uma sem.

Prof: Não dá não, não dá. Vocês vão segurar assim ó... Galera aqui ó por favor!

O professor orienta os alunos ao uso dos coletes. Ao chamá-los, o professor reitera o uso de termos frequentes em falas de adolescentes como “galera”, que não é um termo destinado a referência de grupo de alunos. A semelhança na linguagem sugere uma relação de coleguismo, que pode extrapolar a devida relação entre professor e aluno. O “por favor” neste momento não corresponde a uma solicitação de gentileza, mas uma chamada de atenção para o professor.

Alm: A mesma coisa né?...

Prof: É... mas segura aqui assim ó... pra não arrebentar ele ó, não pega no elástico, tá? Vão lá leva lá... ô... essa equipe é de quem?

Alm: Oi, Oi?

Prof: Vem cá Alm2. A sua equipe é o amarelo e o azul. Aqui ó, vem cá Alm2, pega mais, pega os azuis aqui e os amarelos... amarelo e azul leva o seu... vem pra cá por favor. Ei (gritado), atenção: Não é para segurar no elástico que tá arrebentando. Não é pra vestir o colete não, é pra segurar aqui ó. Faz assim ó... deixa eu ver...

Alf: Ô Prof, a gente sabe...

Prof: Não, não, não. É pra segurar, não é assim não. Assim arrebenta o elástico.

O professor dá instruções claras sobre a forma como se deve segurar os coletes de forma a não danificá-los demonstrando o cuidado tanto para o uso correto para o desenvolvimento do jogo quanto a preocupação com a conservação do material utilizado.

Alm: Ôôô, ô favela vem cá!

Prof: Bola no meio! (chamada de apito)...Não... Ei galera, vão gente! (chamada de apito) Ô Alm7, por favor! Sobrou?

Diante da fala pejorativa de um aluno no tratamento a outro colega, fala esta que comete depreciação social de grupo como “favela”, o professor se exime de sua função mediadora dentro do processo educador de socialização. O professor não faz nenhuma intervenção sobre a atitude do aluno e continua a aula normalmente.

Alm: Ainda tem colete?

Alf5: Prof tá gravando tudo que você tá falando?

Prof: Tá.

Alm7: Me empresta aí esse, que eu acho que meu time é desse.

Alf5: Colé, Prof.

Prof: Beleza?

Alf5: Vamos conversar aqui igual a gente conversa.

Prof: Fala Alf5. Fala o que tá rolando?

Alf5: Não é só porque tá gravando não que você tem que conversar que nem (fala interrompida pelo professor chamando a turma ao começo da tarefa)

Prof: Uai vamo começar. Daqui, daqui... colete vermelho pra cá, amarelo e azul pra lá. Vem pra cá Alf3. Ei, Alf6, Alf6...pra variar né? Bola no meio Alm5. Bola no meio, bola no meio, bola no meio...

Esta conversa de uma aluna com o professor reitera a hipótese de extrapolação da relação entre aluno e professor marcada pela permissividade e intimidade do diálogo, e desconcerto do professor diante da situação que está sendo gravada.

Alm5: Nossa que matada, bola é nossa. Eles começaram a escolher.

Prof: Par ou ímpar.

Alm5: Não eles começaram a escolher.

Prof: Não, par ou ímpar.

Alm: Começa aí Alm.

O professor teve uma atitude educativa de organizar a forma como o jogo se iniciaria, apesar de alguns alunos reivindicarem o direito de início.

Prof: Não, não, não. Não tem lateral, não tem lateral. (chamada de apito) Ô Alm8, vai lá Alm8, vai lá Alm8! (chamada apito) Valeno! Ô Alf6 você é goleira, presta atenção! Ah... não vou esperar não... bola é do goleiro, linha de fundo é do golei...(chamada apito)... não, é do goleiro (chamada apito) não tá valeno, não tá valeno. Bola do goleiro.

Alm: Ah

O professor faz uma orientação sobre a ausência de lateral para este jogo e dá início a partida de futsal de duplas. Ele chama a atenção de uma aluna que deveria já estar posicionada no gol por ser goleira demonstrando pressa, pois o jogo já tinha iniciado.

(Fala não identificada de aluno)

Prof: Parou, parou, parou! (chamada apito)

Alm: Parou por quê?

Prof: Não pode segurar no elástico.

Alm: Ah...é esqueci.

Alm: Nossa*

Prof: Volta a bola no goleiro!

*Alm**: Ah...eles é que erraram, a bola é nossa...fala não identificada*

Alm6: Ah... vai se fudê

*Alm**: Vai se você quiser*

Prof: Ô Alm6 dá licença da quadra. Dá licença Alm6 (em alto tom de voz)

A postura do professor até então é de controle e orientação do cumprimento das regras do jogo, pode-se dizer que a atuação desde o início da partida é de caráter técnico. Ao se deparar com situação de exaltação de dois alunos em situação de jogo que discutem com uso de palavras chulas, o professor ordena a um dos alunos que saia da quadra. Não há nenhuma intervenção educativa de disciplinamento que leve o aluno a refletir sua atitude e possível retratação à situação desrespeitosa com o colega.

(Após 1 minuto de conversas paralelas durante o jogo)

Prof: Parou, parou, por que que você tá pondo a mão na bola? Po rquê?

Alm: Uai, saiu, saiu não?

Prof: (Chamada apito) Falta! Ele pôs a mão na bola. Parou. Eu avisei que não tinha lateral Alm1. Vocês não presta atenção.

Alm: Eu?

Prof: Alm1

Alm: Só tá um goleiro lá ó.

Prof: Você sabe que que não é com você! Vai lá Alm6!

O professor faz intervenção disciplinar sobre o cumprimento da regra do jogo. Uma atitude educativa em seu papel de professor de Educação Física, pois aprender regras é conteúdo importante nesta disciplina curricular.

Prof: Vão Alm6!(gritado) (chamada apito) É um... ficar calado... Vai ficar de palco aí?... Óh! (chamada apito) um a um!...

O professor chama o aluno que ele havia retirado da quadra anteriormente de volta ao jogo. O aluno parece não entender a chamada do professor o que é justificado, pois não houve nenhuma orientação ou diálogo sobre seu retorno ao jogo. O que reforça a afirmativa de não haver nenhuma atitude disciplinar reflexiva do professor com o aluno.

Prof: Ô Alf4! Alf4, pega um colete por favor aí! Não pode jogar com o colete solto. Do goleiro, do goleiro! (Chamada apito) Linha de fundo é do goleiro! Peraí, peraí! ... Ei, peraí cadê o go... o quê que foi? Perai, o quê que foi que aconteceu? Vai sair três?

Alf2: Não, não vou sair não, só vim aqui ver o que aconteceu.

Prof: O quê que aconteceu?

Alf6: A bola foi na minha barriga... (voz chorosa)

Prof: Volta, volta lá Alf2.

Alf2: Tudo bem?

Alf6: Ah... tá doendo...

Prof: Dá dor, gente, é assim mesmo. Vão jogar lá!

Alf2: Eu vou lá tá Alf6.

Prof: Já tá tranquila? Melhorando?

O professor faz instrução orientando o uso do colete como regra a ser cumprida no jogo e continua a fazer o acompanhamento técnico e de arbitragem do jogo, até que se depara com a situação de uma aluna que se machucou com uma bolada na barriga. Corretamente o professor interrompe o jogo para avaliar a situação da aluna.

Alm1: Ô Prof, não vai ter time de futebol, não?

Prof: Vocês vão pro basquete, ué... (chamada apito) foi mão, foi mão.

Alm: Ô prof, vou ser o batedor de falta oficial do seu time.

Prof: (chamada de apito) ...(após 30 seg) ... do goleiro!(chamada de apito)...

Enquanto o professor retornava do atendimento a aluna que havia se machucado, o mesmo é questionado por um aluno sobre jogar futebol nesta aula. A pergunta do aluno pode indicar um possível descontentamento do aluno com a atividade que está sendo desenvolvida ou uma prática cotidiana nas aulas de Educação Física que estaria sendo cobrada pelo aluno. O professor responde de forma rápida indicando que os alunos depois fariam outra atividade, o basquete e logo retorna ao jogo de futsal de duplas.

(após 1 minuto)

Alm: Professor, soltou!

Prof: Falta!(apito) você não pode conduzir a bola sem estar de mão dada! Bola aqui, bola aqui, bola aqui...Ô Almô, tem que segurar o colete, tá? Ô galera, peraí! Cês tava arreventado? Não, né? Eles não tavam arreventado não!

Nesta ação instrutiva percebe-se uma confusão de instrução pois o professor chama a atenção para que as duplas conduzam a bola de mãos dadas e em seguida que segurem o colete. A instrução no início da aula orienta o uso dos coletes e não de mãos. A linguagem do professor se apresenta impessoal ao se dirigir aos alunos no uso do termo “galera”, além de apresentar um uso da língua portuguesa fora de padrão e conjugação correta, como “cês tava”.

Os próximos 4 minutos de aula não serão apresentados nessa análise por repetir trechos de controle técnico e de arbitragem de jogo, assim como já apresentados em outros trechos. Os diálogos estão registrados no protocolo bruto desta aula

Prof: Bola no meio. (chamada apito) Agora pode separar, deixa o colete comigo! Colete comigo!

Alf: Ô Prof, agora as meninas não vão jogar não?

Prof: As meninas podem separar dos meninos, os meninos vão jogar futsal.

Aos 35 minutos de aula o professor encerra o jogo de futsal de duplas e orienta uma “separação” que é entendida e na fala seguinte do professor confirma-se na separação entre meninos e meninas. Além disso, o professor afirma a próxima atividade dos meninos sendo o futsal. Este trecho propõe duas análises importantes. Primeiro o entendimento dos alunos no código “separar” utilizado pelo professor como diferenciação de atividade para meninos e meninas. A outra é a prática do futebol que já se apresentou em fala anterior de aluno cobrando esta modalidade na aula. Suspeita-se que estas sejam duas práticas comuns nas aulas de Educação Física dessa turma.

Alf: E as meninas vão jogar o quê?

Prof: Pode escolher, tem o vôlei ali ó... Ei, deixa aqui Alf7, deixa ali... Meninas, querem jogar o quê?

(Falas paralelas. Algumas falas de meninas manifestando o jogo de handebol)

Prof: Vem cá. Ah.. eu vi que eles não tavam aqui,né?

A suspeita de prática frequente de futebol nas aulas pelos meninos pode ser reforçada pelo fato do professor perguntar á meninas o que elas querem jogar e aos meninos não. Talvez o professor já saiba a preferência usual dos meninos.

Alf: Ah... a gente perdeu de novo.

Prof: Vocês perderam de quanto ontem?

Alf: Ahhh... a gente ganhou eu acho, ninguém contou não.

Prof: Ahhh ganharam, vocês tomaram um coro daquelas meninas lá!

Alf: Que tomamos, Prof? Aquelas meninas são ruim demais!

(Após 30 segundos)

Prof: Um dia é da caça outro dia do caçador, tá?... Ihhh, sua cretina!(som abafado)

...

O professor entra em conversa com aluna de assunto fora da aula. Eles conversam sobre jogo do dia anterior, que não era na aula de Educação Física.

Provavelmente seja uma aluna participante de equipe de competição do colégio. No final do diálogo o professor usa expressão chula com a aluna sem gerar nenhum constrangimento ou estranhamento pela aluna pela linguagem usada pelo professor. Esta situação além de estar fora do propósito da aula no uso do tempo dela, também expõe uma desqualificação da relação professor/ aluno, onde o professor se coloca em igualdade à condição dos alunos, negando a autoridade do professor instituída na relação professor/aluno.

Prof: Ô Alf4 as meninas são lá, tá? Alf4, e companhia. Pra lá ó Alf3, as meninas lá! Vocês vão passar pelo futebol? Vão pra lá pro handebol por favor agora, tô brincando não! Vão Alm9, vão Alm6!

Alm: Tô saindo!

Prof: Vocês vão participar aqui do futsal? Então vão pro handebol fazendo favor lá ó! Vão lá! (fala dirigida a três alunos)

Alm:Aonde?

Prof: Pro handebol... E você?... quê?

Alf: (Fala não identificada)

O professor procura organizar os alunos que ainda não estavam nem no futsal, nem no handebol. Apesar de ter informado o jogo dos meninos como handebol, três alunos não foram para o futebol, então o professor os encaminhou para o handebol com as meninas. No aspecto da organização da aula o professor tenta manter esta organização sem deixar que algum aluno esteja fora de uma das atividades que estão acontecendo no momento.

Prof: Nuhhh!

Alf: Eu caí ali na quadra e bati no meio de todo mundo. E eu acabei de levar um chute na canela do Alm2.

Prof: Que tristeza, hein!...

Ao ter a atenção atraída por uma aluna que reclamava uma situação de chute na canela por outro aluno o professor ironiza a situação e não age de forma

educativa faltando uma atitude de busca de esclarecimento do fato ocorrido em sua aula.

Prof: A aula aqui eu acabei tá?(fala dirigida a mim pesquisadora)... Hoje esfriou mesmo, mas aqui não é assim não. Olha eu vou falar com você: há muito tempo eu não sinto frio assim. Na verdade nos quatro anos que eu tô aqui eu nunca senti frio assim.

Deborah: 4 anos?

A fala do professor “A aula eu acabei aqui”, mencionada aos 38 minutos de aulas cabe uma importante análise. Ao dizer isto o professor pode estar sugerindo o fim da aula, embora o horário destinado à aula para esta turma não houvesse terminado. Se ele considera apenas o tempo de atividade proposta e acompanhada por ele como aula efetivamente, ele comete uma usurpação do direito de aula dos alunos e até uma possível enganação aos responsáveis pelos alunos que ao contratarem o serviço da escola acredita no cumprimento do tempo destinado a aula. O que se pergunta neste momento e se buscará entender diante de tal situação é qual a concepção de aula para o professor estará sendo revelada?

O próximo trecho da aula apresenta conversa do professor com pesquisadora de assunto fora de aula sobre o clima que estava frio, bem como alguma dúvidas sobre conteúdo e material utilizado em aula expositiva. O trecho também contém um disciplinamento do professor ao chamar a atenção de alunos chutando bola de handebol.

Alf: Professor, e aquela palestra?

Prof: Eu não gente, veio aqui terça feira...

Alf: Não chamou a gente, ué!

Prof: Foi avisado aos professores, Teve professor que não deixou vocês sair. Era o Malta que te deu aula? Esse professor não deixou a turma sair, eu achei isso sacanagem...

A conversa entre o professor e pesquisadora é interrompida por uma aluna que estava próxima e acompanhando o assunto. Esta aluna reclama por não terem

sido chamados para a palestra sobre a qual o professor estava relatando. A forma como o professor justifica à aluna por não terem participado, foi uma atitude antiética ao responsabilizar outro professor por não ter liberado os alunos e manifestar sua insatisfação com expressão “sacanagem”, inadequada ao ambiente educacional.

O professor, que se assentou na lateral junto à pesquisadora, continua esclarecendo e relatando como foram as atividades da semana anterior num evento que ele promoveu na escola. A íntegra da conversa está registrada no protocolo bruto da aula. Foi realizado o salto de 2 minutos de aula.

Deborah: Esse portfólio tinha tema específico?

Prof: Esportes para-esportivos... esportes paraolímpicos...Vão pra sala debruçar!(chamada apito) Deixa a bola Alf. Vou lá em cima e volto

{45 MINUTOS DE AULA}

[Ao término de seu relato das atividades do evento promovido pelo professor na escola, ele relata que os portfólios apresentados no evento tinham como tema os esportes paralímpicos, quando se levanta encerra a atividade e chama os alunos ao retorno para a sala de aula.]

Em síntese:

A aula analisada apresentou marcas de confusão da relação que se espera ser estabelecida por professor e alunos, pois o professor não assume a autoridade de comando da aula, deixando que os alunos fiquem soltos, sem a sua presença orientadora. Há indícios que o professor faz um jogo de manter-se no nível dos alunos, como se estes e ele fossem “colegas”. A aula registra ausências do professor fisicamente do espaço da aula que se retira da sua posição de professor para resolver assuntos particulares e para buscar material e mesmo apenas para conversar, bater papo, com pessoas que circulam no pátio. A ausência do professor na situação da quadra enquanto o lugar da aula, também se manifesta enquanto ausência do papel de educador, pois as atividades dos alunos na quadra são momentos em que se espera uma ação pedagógica de disciplinamento, que deveria propiciar reflexão dentro de um processo efetivo de socialização. As ações do professor durante a atividade de futsal de duplas, proposta por ele, se caracterizam

apenas como técnicas, organizacional e de arbitragem de jogo com instruções para o desenvolvimento do jogo enquanto cumprimento de regras. Não se caracteriza como ações de uma aula. O mesmo acontece após a mudança da atividade proposta pelo professor para atividade da preferência dos alunos, quando sua postura do passou a expectador de jogo, sem nenhuma intervenção pedagógica. Quanto aos cuidados do professor, percebe-se uma preocupação com a conservação do material. O cuidado com alunos que se machucam ainda não se revelou, pois em duas situações apresentadas na aula ele teve posturas diferentes, em uma no início da aula foi dada total atenção e em outra ocorrida no final ele ironizou sem buscar esclarecimento do ocorrido.

Segunda aula: Dia 01/11 – Turma A

Esta análise de aula de Educação Física refere-se à aula que ocorreu no terceiro horário de aula do dia 01 de novembro, logo após a aula do oitavo ano B. Neste dia a turma estava formada por 26 alunos, sendo 14 meninos e 12 meninas.

Bate o sinal. O professor que havia entregado outra turma encaminha-se até a sala do oitavo ano A

Prof: Ô gente, bom dia. Quem faltou hoje? Quem faltou hoje?

Alf: Deixa eu ver, ninguém!

Na entrada do professor na sala de aula não se percebe uma entrada anunciativa de uma boa aula, um momento prazeroso de aprendizagem. A expressão “gente” mostra impessoalidade de estabelecimento de relação com alunos, pois não é um termo que identifica grupo de alunos. O “bom dia” talvez não expresse um cumprimento, e sim uma chamada de atenção à presença do professor, pois não há espera por parte do professor de correspondência e não há resposta dos alunos à expressão do professor, que rapidamente procede à verificação dos alunos ausentes. Esta verificação não se dá chamando nome por nome de aluno, talvez pelo fato de ser etapa final de ano e o professor já conhecer os alunos pelo nome. A verificação se deu de forma rápida e superficial confirmada

através da resposta de uma aluna à pergunta do professor. Verifica-se uma abertura de aula informal, sem anúncio da tarefa ou atividade.

Prof: Ô oitavo ano é o seguinte.

Alm: Tava com um coágulo na canela

Prof: Deixa eu ver.

Alm: Agora já drenou mas aqui tava uma bola.

Após a verificação dos alunos ausentes o professor anuncia uma possível instrução que é interrompida por um aluno que mostra uma lesão na perna. O professor manifesta interesse pelo ocorrido com o aluno.

Prof: Oitavo ano é o seguinte. (Assovio)

O professor ao chamar a atenção dos alunos para ouvirem sua orientação faz uso de assovio como disciplinamento, porém esta não é uma abordagem pedagógica, e imprópria para a sala de aula.

Alf: Bom dia!

Prof: Bom dia. Olha aqui galera. Hoje a gente vai descer ela vai continuar a filmagem, nos vamos fazer um futsal, um futsal de duplas hoje com o colete tá. Nós vamos fazer a filmagem até a metade da aula, beleza? Depois deixa livre. Vão descer por favor todo mundo.

Novamente o professor faz uso do “bom dia” sem relação com cumprimento, e sim mais uma chamada à sua presença. Há impessoalidade na chamada ao se referir aos alunos como “galera”, além de ser um termo muito utilizado na linguagem de adolescentes. Suspeita-se que esta seja uma possível estratégia de aproximação à linguagem dos alunos, uma forma de se nivelar ou estabelecer uma relação de coleguismo do professor com eles. O professor faz uma instrução apresentando a estrutura da aula que será dividida em duas partes: a primeira metade futsal de duplas e a segunda metade livre. Em seguida chama os alunos para encaminhar-se para a quadra. A atitude enquanto instrução do professor é pedagogicamente correta.

Alm: Fessor é tipo de ligado nas pernas?

Prof: Não, é membro, braço. Aí vai ficar um perto do outro assim ó.

Alm: Ah, tá.

Prof: Quem faltou hoje, Alf1?

Alm: Todos.

Alm: Ninguém uai!*

[O jogo de futsal de duplas consistia na formação de duplas em que os alunos se mantinham unidos em duplas por meio de um colete de pano em que os dois componentes da dupla o colete.]

Após a instrução do professor um aluno faz uma pergunta sobre a atividade que foi mencionada pelo professor, que aparentemente é esclarecida pelo mesmo. O professor faz a verificação dos alunos ausentes obtendo duas respostas rápidas e contrárias sobre as quais deveria buscar mais esclarecimentos, mas o professor não apresentou nenhum estranhamento às respostas em tom de brincadeira dos alunos. Talvez o professor tenha acreditado em uma das respostas ou não demonstre tanta preocupação à veracidade deste registro.

Alf: Professor, desculpa?

Prof: Melhorou, ãh? Normal...

Alf: Semana que vem que eu posso começar.

Prof: Melhorou o dedo aí? Tá podendo participar?

Alf: Melhorou... assim dói! Mas dá pra jogar.

Prof: Desliga por favor a luz aí pra mim...

Alf: Ai fessor, sim ainda dói, mas dá pra jogar.

Ao se organizarem para sair da sala o professor se depara com uma aluna que estava com o dedo machucado e demonstra preocupação com sua melhora e participação na aula. Uma atitude esperada de alguém no papel de professor. O

professor se atenta à necessidade de desligar as luzes revelando possivelmente uma atitude consciente para com o meio ambiente, ou pode ser que haja exigência da escola neste sentido e possível fiscalização de funcionários.

(Conversas paralelas a caminho da quadra)

(Após 3 minutos)

Prof: Galera, me espera aqui na quadra coberta aqui. Pode ir lá. Alf1, quadra coberta, gente... Vou guardar um negócio aqui. Quadra coberta oitavo ano.

Prof: Ô Outro Prof, deixa essa bola aí, essa bola maior. Ô, pode levar a de handebol, pode levar. (o outro professor estava recolhendo algumas bolas nas quadras)

Mais uma vez os termos “galera” e “gente” se apresentam na fala do professor ao referir-se aos alunos, como já analisados anteriormente. O professor corretamente instrui os alunos ao local onde a aula será realizada. Em seguida ele informa aos alunos sua retirada para guardar algo e solicita ao outro professor do colégio que estava recolhendo bolas que estavam nas quadras para deixar a bola que ele vai utilizar. A saída do professor da quadra não se justifica por se tratar de momento em que ele deve se dedicar à aula. Não fica esclarecido o que o professor foi guardar.

(Após 2 minutos e meio)

Prof: (chamada apito) No meio oitavo ano por favor! No meio, no meio...

Alf: Fessor vai ser o mesmo time daquela vez?

Prof: Não vai ser outro.

Alf: Fessor

Prof: Ôô Alm1 guarda essa bola por favor ali, por favor. Alf1, vem cá no meio, Alm2, no meio. No meio galera. Alm3 e companhia.. olha só eu vou dividir vocês em duas equipes... dá pra você fazer silêncio, ou você quer que eu te coloco pra fora da quadra? Toda aula cara! Que saco sô! Olha aqui um time vai ser o colete cinza o outro vai ter duas cores de colete, o azul e o amarelo, tá? Duas pessoas pra escolher aqui ó, vai ser misto. Duas pessoas, par ou ímpar, vão lá...

O professor chama os alunos ao meio da quadra para receberem as orientações para uma tarefa, quando é questionado por uma aluna sobre divisão de time esclarece rapidamente a aluna para seguir suas instruções. Na tentativa de disciplinamento para que um aluno faça silêncio o professor ameaça colocar um aluno fora da quadra. O professor faz uso de linguagem inadequada à linguagem esperada de alguém que se posiciona como um educador. A atitude do professor reforça a hipótese de que o professor se coloque em mesmo patamar de conduta com os alunos. Em seguida o professor dirige aos alunos uma instrução truncada e sem objetividade sobre o uso dos coletes no jogo. Embora a orientação seja confusa, não surgiu manifestação de dúvida no momento pelos alunos, e o professor orienta a divisão das equipes.

Alm: Par...

(Alunos tiram o par ou ímpar para escolha das equipes)

(Após 30 segundos)

{10 MINUTOS DE AULA}

Prof: O Alm4 não vai jogar não! (sobre um aluno machucado)

Alm: As meninas vão jogar?

Prof: Joga uai.

Alf: Fessor, eu fiz isso nela porque meu tênis tava pegando aqui atrás, pra não machucar.

Os trechos acima continuam a instrução da tarefa de organização das equipes para a atividade que será desenvolvida. Uma aluna mostra um ajuste feito na meia

Alm: Alm é fi da puta demais, já tá pegando o titular lá no AIS*

Prof: Ele? Mas aqui não joga nada... aqui no colégio

Alm: Mas assim, num é que tá jogando muito lá... tá jogando direitinho.

Prof: Mas o AIS é fraco também.

Alm: Mas é porque o AIS tá...

Prof: Lama

Alm: Quando o titular põe***?*

Prof: Nada.

Um aluno inicia uma conversa com o professor sobre outro aluno que joga em time de competição. A expressão chula usada pelo aluno tem sentido positivo de elogio ao desempenho do aluno sobre o qual conversam. O professor, como pessoa legitimada para fazer intervenções educativas, não o faz nem censurando a linguagem do aluno nem controlando o julgamento indevido ao aluno e equipe, em uma conduta antiética. O professor corresponde ao diálogo permitindo que a aula seja atravessada por assuntos que não pertencem a ela. Não parece se apresentar de forma clara a distinção dos espaços, momentos e conhecimentos tratados na aula de Educação Física e no esporte de performance, pois o professor de forma natural se deixa ser interrompido por assuntos fora do contexto da aula. Um aluno faz uma pergunta interrompendo a conversa do professor sobre o jogo que será realizado neste momento da aula, que é uma chamada ao professor à atenção a aula.

Prof: As duas cores no seu time, tá?... Ô Alm2, vai pra sua turma lá! Pra namorar não Alm2! (fala em tom de imposição dirigida ao aluno quando abraçou uma menina)

O professor instrui a utilização dos coletes pelas equipes. Em tom mais forte e de imposição disciplina um aluno que abraça uma menina, que pode ser uma namorada ou não. Talvez o disciplinamento do professor indique uma postura de disciplinamento exagerado do corpo de sensualização de uma ação não sensual, que é uma dificuldade geralmente vista em tratar essas questões.

Prof: Segura assim ó. Quem é sua dupla, quem é sua dupla?(professor para a Alf)

Alf: Eu não tenho dupla!

Prof: Você é de qual time?

Alf: Eu sou do time do Alm5.

Prof: Você é o azul e amarelo. Se você é do time do Alm5 de que cor que você é?... Não você é azul e amarelo... De qual time vocês são?

Alm: A gente é do time do Alm (nome não identificado)*

*Alm**: Eu vou com o Alm3...*

Alm3: Vem comigo...

A atitude do professor é educativa de conferir a organização das duplas e orientar aos alunos a organização das equipes pelos coletes. O professor relembra a instrução dada anteriormente dos coletes azul e amarelo na mesma equipe.

Prof: O time do Alm5 pra lá ó! O time do Alm5 pra lá... Alf2! (assovio) Quem é sua dupla?... Parou, vai rasgar. Ô Alm6, seu comportamento tá péssimo ultimamente, viu?

Apesar de ter feito referência à distinção da equipe pela cor dos coletes antes, o professor agora faz a referência pela indicação do aluno que escolheu a equipe, talvez numa tentativa de simplificação à identificação dos alunos. O professor disciplina um aluno em uma situação com o colete, mas sua fala “ultimamente” induz ao pensamento de que o comportamento do aluno não tem sido bom há mais tempo, não apenas nesta aula. Não há uma intervenção disciplinar educativa com este aluno, apenas a chamada de atenção do professor sem chance de reflexão.

(Após 1 minuto)

Prof: (chamada apito)...Ô Alm7, faz favor!

Alf: Par ou ímpar?

Prof: Sim par ou ímpar, vai, vai, vai...

Alf: Par, par, par, par, par, par, par...

O professor faz um disciplinamento rápido com a expressão “faz favor” a um aluno enquanto os outros alunos estão terminando de organizarem-se para o início do jogo. A expressão neste caso não indica um pedido gentil a espera de correspondência, mas é uma chamada a ordem.

Prof: Ah não Alf1, vou botar você pra fora...(fala a aluna brincando na aula - apito:jogo inicia)

Prof: Não tem lateral! Não tem lateral! Quem é o goleiro lá? Quem que é o goleiro? (apito)

O professor disciplina de forma rápida uma aluna que estava brincando na quadra com ameaça de colocá-la fora do jogo que estava iniciando, de forma também a não promover espaço para reflexão. Em seguida o jogo se inicia e o professor assume a postura de apontar regras do jogo como não ter lateral, por exemplo, uma regra que não havia sido colocada anteriormente, e acompanha a posição dos alunos para que o jogo aconteça devidamente.

(conversas e barulhos paralelos de jogo)

(Após 1 minuto)

Prof: (chamada apito) Bola no meio. Foi gol. Ô Alf3! Cadê Alf3? Menos tá?(fala a um aluno que estava assentado na quadra tentando supor alguma falta forte sobre ele) (Apito)... Nossa, viu que show, ãh? Que?

Alm: Mete apito. Mete apito.

Alm: Demorou!*

O professor disciplina um aluno chamando a atenção sentado em quadra, o que ele chama de “show”. O professor tem uma atitude correta, pois acompanhava o início do jogo e não verificou nenhuma situação para tal atitude que estava atrapalhando o jogo. A postura do professor é apoiada por alunos que se manifestam pedindo marcação pelo professor que está apitando o jogo.

*Alm**: Tem fora não tem?*

Alf1: O Alm5 e o Alm2 deita né? Nossa!...Né, né fessor?

Prof: Que Alm5?

Alm: A gente apita, Prof! A gente apita! (aluno grita exaltado)

Alf1: Alm5 (nome e sobrenome), não?

Prof: Alm5 é muito bom de bola.

Alf1: Alm5 né!

(Gritos de comemoração)

Prof: (apito)

Alm: eles passaram no meio do negócio agora fessor.

Alm: ele me segurou aí não deu pro Alm2 sair.

O professor ao mesmo tempo em que estava arbitrando o jogo, entra em conversa com aluna sobre comentário de desempenho de outro aluno. Percebe-se certo clima de exaltação dos alunos que reclamam ao professor. Talvez a situação de reclamação indique certa falta de atenção do professor a detalhes do jogo e que podem estar refletindo em geração de clima mais agressivo do que esperado para uma aula de Educação Física.

Prof: Sem segurar, viu Alm4?

Alm: Ele passou aqui, Prof.

Prof: Pra trás. Pra trás, Alm4.

Alm: Professor o jeito não é assim!*

A atuação do professor diante do clima quente de jogo pelas reclamações não tem nenhuma intervenção educativa. Ao invés do professor aproveitar a oportunidade da situação para uma atuação educativa que corrobore com a perspectiva de formação no processo de socialização, ele deixa passar despercebida a oportunidade e tem uma ação disciplinar meramente técnica ou ignora a reclamação.

Os próximos 5 minutos de aula serão ocultados por apresentar situação já analisada de desenvolvimento do jogo com postura do professor em atuação técnica e de arbitragem. A passagem está registrada no protocolo bruto da aula.

Alf: Ai...ah...ah... (reclamando chorosa)

Prof: Ficou sem ar?

Alf: Fiquei.

Prof: O quê que foi?

Alf: Ai, bateu no meu estômago...

Alm: ele quebrou sua costela?

Alf: Ai...ai, ai...

Prof: Melhorou?

Alf: Melhorei

Prof: Que azar hein!...

Uma aluna havia levado uma bolada no estômago, e o professor demonstra interesse em saber o que aconteceu, verificando a situação da aluna. Uma atitude correta indicando cuidado com o aluno quando se machuca na sua aula.

Prof: Ô Alm7 você não pode jogar sem estar de mão dada não, Alm7. Aqui sai, aqui sai, tira a bola com a mão, com a mão, bota no pé e joga.

A orientação do professor é contraditória à instrução dada sobre a forma de manutenção da dupla que deve ser feita pelo colete, um problema de instrução. Ele acompanha o jogo orientando e exigindo a regra do jogo.

Os próximos 4 minutos de aula são situações de acompanhamento técnico do jogo e abordagem a uma aluna que estava com o pé doendo e outra com o ouvido doendo. Os trechos foram ocultados por repetir modos de ação e intervenção do professor que acompanha o desenvolvimento do jogo e manifesta interesse em situação de aluno que possa estar passando por alguma indisposição física.

Alf: Nu, que escândalo cê ouviu? (sobre menino gritando como se tivesse machucado)

Prof: Ah não, menino, parece que tá tendo filho... (sobre menino gritando) Você não pode solta o colete! Bola no centro, um, dois, soltou não, ele só não segurou né?

Alm: Soltou não!

Alm: Soltou sim!*

Alm: Não soltou não!

Prof: Um... ô Alm9, quem é sua dupla?

Alm: Soltou ou num soltou?

Alm: Soltou...*

Prof: Tá, tá, vai vai vai... Tá booom!

(Falas de alunos reclamando o jogo)

Alm: Ô fessor foi fora aqui!

Prof: (apito – encerramento do jogo) Deixa os coletes todos dentro do saco lá, separa menino e menina.

Diferente do tratamento de atenção dado às meninas quando se machucam, o professor critica o aluno que aparentemente poderia ter se machucado, ignora o fato sem interromper o jogo. Os alunos continuam reclamando o cumprimento de regras no jogo que aumenta ainda mais o clima de rivalidade por se sentirem injustiçados no não cumprimento da regra pelo outro time. O professor chega a considerar uma das reclamações, demonstrando certo desinteresse, pois suas atitudes anteriores são diferentes, sem aceitar interferência de aluno nas suas marcações. Diante do clima quente de jogo o professor encerra a partida e pede a separação de menino e menina. Não há atitude educativa do professor em chamar os alunos a uma reflexão sobre suas condutas no jogo, que possam ter levado a partida a um clima tenso e de constantes reclamações. Novamente o professor não faz uso da oportunidade da formação para uma ação adequada dentro do processo de socialização dos alunos fornecendo referência de condutas apropriadas nestas situações.

Alf: Isso é tão chato fessor!

Prof: Oi? Vocês agora podem escolher!

Esta aula até então não apresentou nenhuma pausa para discussão da proposta apresentada pelo professor diante de tantas reclamações apresentadas

durante o jogo. O professor age de forma mecânica na execução da atividade. Neste trecho em que uma aluna manifesta insatisfação com o jogo praticado, o professor não procura investigar os motivos e acaba por invalidar sua proposta justificando que a próxima atividade poderá ser escolhida, mas será o fato de a atividade anterior ser determinada pelo professor que a torna “chata”, ou a forma como foi desenvolvida, sem explicitar alguma proposta de relação a um conteúdo?

Alm: Handebol!

Prof: Ah?

Alf: Handebol

Prof: Pode pegar. (referindo-se a bola)

Alm: É os dois juntos?

Prof: Não, separados... Deborah!... Fechei aqui!... Oi? Ôôô, tá...você quer bola de handebol?

Alf: Ahã!

Após encerrar o jogo de futsal de duplas, enquanto organiza os alunos e materiais necessários ao jogo livre o professor sinaliza a mim, pesquisadora, o término de atividade. Esta atitude assim como em aula anterior analisada induz ao questionamento da concepção de aula do professor próximo dos trinta minutos dá a aula por “encerrada”. As aspas aqui chamam a atenção exatamente para se investigar o que ele entende por aula, enquanto elementos que a constitui e o tempo destinado à mesma por direito dos alunos.

Alf: Handebol? Que isso fessor?*

Prof: Pega naquele saco ali por favor. Vem cá, pega ali.

Prof: Meninas naquela quadra do meio lá óh!... Alm5, precisa dos coletes?

Alm5: Precisa. (referindo-se aos coletes para jogar futsal)

Prof: Então veste aqui óh!... Alm5, aqui óh! Toma aqui ó, pega aqui.

Alm: Falta muito tempo?

Prof: Falta, vinte... Dalila!...

Alm: Aqui só tem três.

Prof: Tá. Alm5, vão vestir esses coletes e bola no meio. Meninas, pra lá oh!...(15 seg de pausa) Cadê a bola de hand...ô galera as quadras de jogar handebol é ali ó, peraí. Bola pra lá Alf! Vai lá, vai lá!

Alf: Deixa eu mostrar meu futebol! Ô Alm fica esperto, hein!

{30 MINUTOS DE AULA}

O professor demonstra preocupação em separar meninos e meninas na hora da atividade livre. Há uma atitude automatizada da maioria dos meninos de se encaminharem-se para o futsal. Não importa ao professor a atividade que é escolhida, mas a separação das meninas na atividade é várias vezes reforçada, embora algum aluno em fala anterior manifesta o desejo de jogar handebol, provavelmente um aluno que não queira o futsal.

(Após 1 minuto)

Al: Viu o Lucas?

Prof: Qual Lucas?

*Al:****

*Prof: *** pede pro Outro Prof, lá.*

*Alf:****

Prof: Não... Tá aqui no andar de baixo, tá na sala de aula.

Alf: Oi?

*Prof: Deixa eu ver, ele? Não ele tá aí sim, tá aí sim...****

(Após 1 minuto o outro professor aproxima)

Alunos se aproximam do professor que está na quadra e pedem informação ao mesmo. O professor dá as informações que pode, embora a conversa seja externa à aula.

O outro professor de Educação Física da instituição aproxima do professor da turma na lateral da quadra e eles tecem uma conversa totalmente desconexa com a aula sobre qualidade técnica de alunos em competição, jogos de campeonato que eles são treinadores, encaminhamento de alunos atletas e situações profissionais particulares em times que trabalham. A conversa dura 5 minutos, que deveriam contemplar a atenção e intervenção do professor na aula e não em assuntos que não são pertinentes a ela. As passagens da conversa podem ser conferidas no registro da aula e não contém elementos da aula para que sejam analisadas.

Prof: Vai lá, vai lá... Fala fi... Beleza!

Al: E os jogos aí? Correram tudo bem esses dias lá fora?

Prof: Tá tranquilo... Aqui tem jogo sexta feira, cê viu?

*Al: Sexta? ****

Prof: Sair daqui lá pras sete, marcar sete e vinte. Não, sete e vinte sair daqui.

Al: Da manhã?

Prof: Não da noite, dezenove e vinte.

Al: Dezenove e vinte, beleza.

Novamente registra-se a insistente prática do professor em tratar de assuntos relacionados a jogos de competição de time que ele treina no colégio durante a aula. É uma atitude que indica uma dificuldade do professor em separar-se em seus papéis de professor e treinador na escola, que o leva a usurpar a aula de Educação Física com assuntos relacionados aos jogos.

Alf: fessor!

Prof: Oi? Hã? Tem bola aí?

Alf: Isso não é bola de handebol! Isso é bola de quê?

Prof: Handebol.

Alf: Não!

Prof: Guarda essa bola então!

Alf: Aqui não tem não.

Prof: Vou pegar pro cês lá. Dá me dá, me dá, me dá ela aqui.

(O professor vai à sala de materiais)

Uma aluna reclama ao professor a ausência da bola de handebol que foi confundida por outra e o professor sai então para providenciar o material devido. Apesar da prontidão do professor em resolver o problema, esta situação revela possível falta de organização do material pretendido para a aula.

Outra Profª: Ou desapareceram o coletes, né?

Prof: Eu tô usando muitos ali.

Outra Profª: Muitos?

Prof: Muitos, quase todos. É mas acabei, pode pegar lá.

Al: Uns eu levei pra lavar.

Prof: E os que restou eu peguei, mas pode pegar lá. Eu peguei mais do que isso. Eu acabei tá dentro do saco lá.

Al: Algum problema?

Prof: Dinheiro, não sai!

Apesar de ter se encaminhado a sala de materiais para fazer a troca da bola que precisava, o professor ao dar informações a outra professora sobre o uso dos coletes entra em conversa de assunto pessoal com outra pessoa. Mais uma vez o diálogo será ocultado, embora registrado no protocolo da aula, por não ter elementos para análise pertinente à aula. Mas verifica-se novamente o uso do tempo de aula para assuntos fora da aula.

(Após 3 minutos)

Prof: Outra Profª! O quê que é?

(Quase 1 minuto de conversa não identificada entre o professor e outra professora. O som gravado parece ter sido abafado.)

A conversa entre o professor e outra professora de Educação Física não pôde ser transcrita, pois o som gravado parece ter sido abafado. Portanto esta parte da aula não será analisada.

Prof: Como, me explica como. Com um frio desse e a fome que eu tô sentindo como é que eu rio... Frio demais, né? ... Sabe onde que eu fui agora? Fui lá no banheiro (som imitando uma flatulência – fala direcionada à outra professora se afastando dela)

Prof: Pode ir, pode ir... pega a bola de futsal pra mim por favor, pega a bola de futsal... (Apito) Bola!

Antes de chamar os alunos ao encerramento da atividade o professor se despede da outra professora em um diálogo no mínimo não adequado aos parâmetros de boas maneiras, mesmo se for para explicar algum mal estar dele. Em seguida libera os alunos da aula fazendo o recolhimento da bola de futsal.

Alf: fessor, eu caí!

Prof: Meus sentimentos! (fala a aluna que caiu) Acabou!...

Prof: Dormiu bem? Tá descansada? (referindo-se a uma funcionária)...

Prof: Bola, colete, por favor! Bom feriado pros cês! Bom feriado pros cês aí! Bola Alm4!

{45 MINUTOS DE AULA}

O professor trata a aluna que manifestou ter caído, com certa indiferença, sem demonstrar preocupação em saber o que aconteceu e qual a gravidade da situação, diferentes das outras situações de meninas se machucarem na aula. Ele faz breve comentário com uma funcionária e termina de recolher os materiais usados na aula. Ao final manifesta o desejo de bom feriado aos alunos ao despedir-se. O professor não acompanha os alunos pelo fato de o próximo horário ser recreio e eles não terem que se encaminhar à sala de aula antes do recreio.

Em síntese:

Esta aula tem como marcas vários registros de momentos em que o professor trata de assuntos que não pertencem à aula, como situações de equipes que ele e outro professor treinam fora da escola, desempenho de alunos atletas e situações particulares sejam elas profissionais, mas dele e não da escola, ou de ordem pessoal. Há o estabelecimento de um clima de informalidade na aula através da relação de coleguismo revestida nas relações entre aluno e professor. O professor define a estrutura da aula em duas partes. Na primeira parte em que a atividade é proposta por ele, sua postura tem caráter de controle de jogo em seu aspecto técnico, organizativo e de arbitragem, sem nenhuma intervenção educativa em situações oportunizadas no jogo ou a sua organização, gerando clima agressivo entre os alunos que cobram atuação correta do professor no cumprimento das regras. Na segunda parte da aula, em que a atividade é de livre escolha dos alunos, o professor manifesta preocupação na diferenciação da atividade entre meninos e meninas inicialmente, e no decorrer da aula ele se ausenta não apenas fisicamente da aula (a quadra), mas também usa o tempo para conversar com estranhos à aula outros assuntos fora do contexto da aula. Quanto a seus cuidados com alunos que se machucam não foi possível definir uma posição do professor, pois se manifestou de maneiras diferentes nas situações que ocorreram na aula. A concepção de aula do professor é uma pergunta que emerge, assim como na análise da aula anterior, pelo fato do professor declarar “terminei” em um tempo próximo a 30 minutos de aula, sendo a aula composta de 50 minutos. Segundo ele a segunda parte é livre até o término do horário, não é mais aula. Ao declarar “terminei” ele estaria declarando também que não é mais professor? Não se registrou nenhuma intervenção ou disciplinamento de caráter reflexivo que pudesse levar os alunos a um momento de aprendizagem na perspectiva do processo de socialização ou da construção de conhecimentos através de estabelecimento de relação a conteúdos da disciplina. Nesta aula, o professor não assumiu o papel de condutor do processo de socialização dos alunos, não criou oportunidades de reflexão sobre o papel ou função da aula de Educação Física no crescimento pessoal dos alunos.

Essas duas aulas revelaram a estrutura da aula de Educação Física na efetivação do currículo da disciplina para essa turma: não se efetivou um processo educativo em que as atividades da Educação Física tivessem um sentido formativo

para os alunos – não tiveram contato com discussão sobre a relação das atividades físicas para sua formação pessoal, não foram orientados em processos de convívio respeitoso e compartilhado com o outro. Um elemento apresentado nestas aulas que cabe explicitação é a divisão da aula em dois momentos, sendo o primeiro com atividade orientada pelo professor, que parece ser definida por ele como aula, e o segundo momento com atividade de preferência dos alunos, que ele parece não mais considerar como aula. Durante a atividade livre percebe-se posicionamento de expectador por parte do professor, abstendo-se de seu papel de educador.

Essa estrutura se confirmou nas outras quatro aulas, cujas sínteses apresentamos a seguir:

As terceira e quarta aulas analisadas, apresentadas no anexo D, tem como marcas situações e posicionamentos semelhantes às aulas anteriores. A entrada do professor à sala se dá de forma informal e sem anúncio de expectativa de boa sobre a aula com os alunos. A informalidade da linguagem se estende a toda a aula que é recheada dos termos “galera” e “gente” quando o professor se dirige aos alunos. O uso da expressão “por favor” também registrada em outras aulas é exaustivo nesta aula e em todos os seus registros ela aparece em substituição a uma chamada para uma ordem dada. A mesma música presenciada em outras aulas é cantarolada várias vezes em suspeita de momentos de distração do professor da aula. As aulas se estruturaram assim como anunciada inicialmente, em duas partes sendo a primeira em realização de jogo de Dodgebol proposto pelo professor, que fez suas instruções sobre as regras do jogo de forma clara, embora tenha apresentado em uma situação atitude contrária à regra, indicando necessidade de controle do jogo. Sua postura na primeira parte das aulas pode ser facilmente comparada a um árbitro fazendo marcações e conferindo regras e técnico dando suas orientações para o desenvolvimento e organização do jogo, com raras intervenções disciplinares sem caráter educativo e reflexivo. Já na segunda parte das aulas, o professor se posiciona abstendo-se ainda mais de seu papel de educador se posicionando como mero expectador dos jogos. Em situação de explicações e esclarecimento aos alunos sobre acidente que envolveu uma aluna da escola (terceira aula) o professor demonstrou postura contrária à formação humana em tratamento ao corpo como máquina, uma coisificação do ser humano. “*Prof: Traumatismo. Mas já arrumou, já consertou, oficina de gente!*” Em situação de aluna que se machucou não foi dada a

atenção devida, já realizada por ele em outras aulas. Estas aulas registraram, como nas anteriores, várias ausências do professor do espaço de aula a pátio, sala de materiais e outras quadras. Outra marca registrada é a conversa externa com professor, outros funcionários e alunos sobre coisas não pertinentes à aula de Educação Física que não apenas são permitidas suas entradas, mas são também oportunizadas pelo próprio professor. Uma usurpação do direito à aula que os alunos têm e que parece estar muito naturalizada a permissividade dos assuntos não pertinentes, pois não há estranhamento ou atitudes de corte das conversas por aluno ou professor. A concepção de aula do professor mais uma vez entra em questão pela forma como ele estrutura a aula em duas partes, bem como dos elementos ou da falta dos elementos que constituem uma aula.

A quinta aula (ANEXO D) analisada apresenta uma diferença das anteriores analisadas. Na estrutura desta aula não houve orientação de duas partes da aula em tempo sequencial, uma com uma tarefa proposta pelo professor e outro momento para as atividades livres. Porém ao dividir as equipes da turma em duas modalidades, o professor fazia o acompanhamento do voleibol, e o handebol praticamente era organizado e realizado livremente pelos alunos, embora proposto pelo professor.

A entrada do professor na sala se dá em expressões impessoais assim como em aulas anteriores analisadas, sem atitude de cumprimento apesar da presença do “bom dia” que se configura como chamada de atenção à presença do professor, que faz uso do termo por 3 vezes no momento inicial em sala de aula. Outra expressão cansativamente explorada nesta aula é o “por favor” que sempre se manifesta acompanhado de ordem dada pelo professor, não representado assim uma cordialidade.

Muitos disciplinamentos foram registrados principalmente relacionados a deslocamentos indevidos quando os alunos transitavam de uma quadra a outra e relacionados a falas e tratamentos desrespeitosos e chulos. O professor não intervinha com ações pedagógicas e educativas nestas situações, que muitas vezes foi ignorada pelo professor. Em alguns momentos ele fazia uma chamada de atenção de forma rápida e superficial.

A aula foi tomada em mais de 13 minutos com saídas do professor à sala de materiais e outros espaços próximos à quadra onde a aula acontecia. Nestas saídas registraram-se várias conversas de assuntos fora do contexto da aula tanto sobre jogos de campeonato como assuntos particulares do professor com alunos, funcionários e outras pessoas não identificadas. As conversas sobre jogos de campeonatos também foram presenciadas atravessando a própria aula e estes atravessamentos que eram diálogos de professor e alunos se davam de forma muito natural muitas vezes iniciados pelo próprio professor.

A presença de expressões de informalidade, impessoalidade e linguagem usual de adolescentes foram registradas em várias falas do professor, bem como situações que revelam relação de coleguismo e liberdade além do esperado no ambiente de aprendizagem entre professor e alunos.

Embora tenha manifestado dúvidas em situação de orientação de agenda de aula de natação, as instruções do professor nas tarefas da aula se deram com clareza. Porém, a ausência de atitudes educativas na aula é gritante, tendo o professor se posicionado como mero juiz de jogo, com algumas atuações técnicas e organizacionais, além de na última partida de 3 ocorridas no voleibol ele se posicionar como expectador sem se dar ao trabalho de ao menos fazer a marcação do jogo.

A sexta aula (ANEXO D) confirma a falta de elementos educativos no conjunto das aulas analisadas. A entrada do professor se deu da mesma forma como nas aulas anteriores com a expressão “gente, bom dia”, que não passa de uma frase retórica, pois não houve nenhum registro de correspondência de cumprimento. Esta expressão assume na aula a chamada de atenção à presença do professor na sala de aula.

A linguagem do professor apresentou aproximações à linguagem dos alunos em expressões e gírias comuns de adolescentes como “galera”, “rola”, “mão de vaca”, além de se apresentar com um português truncado no uso constante de “cê”, “sô”, além de vários erros de concordância.

Muitos foram os registros de saídas do professor do ambiente de aula para conversas particulares ou fora do contexto de aula, além de ausências da aula,

demarcadas por introdução de um discurso sobre situações estranhas à aula como dados de sua família e informações de situações de campeonato. A postura do professor foi por quase todo o tempo de jogo como técnico ou árbitro de jogo, à exceção foram os rápidos momentos de instrução na orientação da atividade. Em alguns momentos ele se posicionou como expectador de jogo, que era efetivamente a aula, apenas observando os jogos. Embora esta aula tivesse estrutura diferente das quatro primeiras analisadas em que as aulas tinham a primeira parte de atividade orientada e a segunda parte era livre, esta aula assim com a aula anterior (quinta aula) conteve os mesmos elementos, pois o professor acompanhava o jogo de voleibol enquanto o proposto handebol acontecia livremente, sem suas intervenções, ainda que apenas técnicas. Nesse sentido, esteve ausente nesta aula a função própria do professor como aquele que conduz o processo educativo, não educou e não ensinou, ou não conduziu os alunos para a lida com a aprendizagem.

4.3 A materialidade da Educação Física revelada nas aulas analisadas

Com base nas análises realizadas das aulas de Educação Física, o que se pretende neste é expor, não categorizando, mas evidenciando, as marcas da estrutura das aulas que se apresentaram com regularidade. Dessa forma seremos capazes de conhecer a aula real e discutir se o currículo real revela realização da trilogia da teoria pedagógica, ou como os elementos ensino, educação e formação estão em tensão nas aulas analisadas. Segundo, Pflugmacher (2012), esses elementos não se apresentam de forma harmoniosa ou isolada numa aula, mas por meio da tensão deles é possível demarcar as estruturas da aula e assim revelar o que a aula realmente é. Sendo assim, apresentarei as marcas das aulas, que podem ser verificadas nas análises registradas.

Em todas as aulas gravadas destaca-se a forma como o professor se dirige aos alunos com a expressão “gente, bom dia”. Em nenhuma aula houve correspondência dos alunos ao suposto cumprimento, pois o professor não faz pausa em sua fala aguardando resposta, o que denota a expressão não como um

cumprimento cordial, mas uma fala meramente retórica, utilizada pelo professor como uma chamada de atenção, uma maneira de manifestar sua presença na aula.

O início das aulas é marcado por insistentes ações do professor em disciplinar os alunos para que se posicionem organizados para receber a orientação do mesmo. As entradas mostram desordem e agitação dos alunos em sala de aula, além de impaciência em ter que ficar na sala para receber a instrução da aula, que geralmente remete-se a informar a atividade que será realizada na aula, com exceção de um dia em que os alunos também foram orientados sobre atividade planejada para semana posterior, programada para ser em piscina, o que demanda organização prévia dos alunos. A organização dos alunos de forma a se posicionarem com disposição é de fundamental importância para que o professor instaure uma aula educativa, aquela que fomenta a busca do conhecimento, que favorece a vida dos alunos com informações e desafios para o crescimento pessoal e acadêmico.

Desde o início das aulas e durante elas, o professor faz uso de expressões impessoais e informais para se referir aos alunos, do tipo: “gente”, “galera”, “pessoal”. Estas expressões comuns em tratamentos entre pessoas em locais informais, não são expressões que causam estranhamento num local instituído para a relação ensino/aprendizagem. Espera-se que o professor faça uso de expressões que sejam próprias a grupos de alunos, por exemplo: “alunos”, “turma tal”. Esta segunda expressão ele até chega a utilizar algumas poucas vezes, e geralmente em momentos de disciplinamento.

As aulas mostraram que o professor conhece os alunos, pois quando os chama individualmente, chama-os pelo nome, e isso se confirma na forma como faz o registro da chamada sem que precise chamar nome por nome, apenas busca saber quem faltou.

Os alunos raramente chamam ao professor por “professor”, eles o chamam pelo seu nome. As frequentes situações de diálogos de assuntos informais desenvolvidos com os alunos evidenciaram um relacionamento informal e mais próximo do que o esperado em relações sociais de camaradagem do que entre professor e alunos. Em alguns momentos registram-se situações que demonstram que há relacionamento fora da escola entre os mesmos, pois há alunos que são

membros de equipes esportivas treinadas pelo professor é treinador ou onde ele tem influência para indicar atletas. O tipo de linguagem utilizada pelo professor é uma linguagem que se assemelha à linguagem dos adolescentes, revelando o estabelecimento de uma relação de coleguismo entre professor e alunos, o que em uma relação de ensino-aprendizagem pode gerar confusão no entendimento da figura do professor como autoridade. A autoridade não deve ser confundida com o autoritarismo, ela está intimamente relacionada a autonomia. Adorno aborda sobre a autoridade à qual a criança é submetida repudiando atitudes autoritárias que minam o desenvolvimento crítico e autônomo. Desta forma entende-se que o professor crítico e autônomo é capaz de conduzir a uma aprendizagem também com este caráter, sendo assim sua autoridade reconhecida pelos alunos que são conduzidos à autonomia e auto-reflexão (ADORNO, 1995, a; b; c; d). A confusão é clara, pois em momentos amistosos o professor se coloca em posição de igualdade com os alunos numa relação de coleguismo, porém, em situações de crise disciplinar na aula, o professor precisa lembrar que ele é autoridade.

Nas situações de conduta inadequada dos alunos o professor atuou com disciplinamento superficial, sem levar o aluno a pensar a sua atitude e se retratar com colegas. Não houve uma intervenção enfática de forma a procurar construir novas atitudes pelos alunos no relacionamento uns com os outros. Muitas vezes o professor nem mesmo se manifestou em situações que exigiriam dele intervenção, ele apenas ignorou, como na seguinte passagem da terceira aula, por exemplo:

Alm: Fodas!*

(Após 10 segundos)

Alm: ai meu dedo (a bola bateu no dedo do aluno)

Alf: Ô Alm14, agarra aí caralho!

Algs: Ahhhh!!!

Alm: Vai meu fi!

Alm: Cê já tinha saído animal!*

Alm: Não sai fora caralho!

.Segundo Bracht (1992, p.74) “o educador na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores”, portanto há uma negação do seu papel, que neste caso se manifesta na tríade do processo educativo no vértice educação, onde se

espera atuação do professor educando os alunos em situações que envolvem processos de socialização sendo estes orientados pelo reconhecimento e respeito ao outro.

A tarefa escolar de socializar os alunos realiza-se a partir de dois componentes: de um lado é disciplinar – ensinar normas, condutas, é fazer com que o sujeito compreenda em qual situação social está enquadrado e como é que tem que se comportar dentro disso -, de outro lado deve possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da autonomia, necessária para que se encontre e se estabeleça como sujeito social (PFLUGMACHER, 2012, p.136).

A lida com o conhecimento se revelou, de um lado, na falta do novo, quando percebido que as atividades propostas poderiam já ter sido experimentadas pelos alunos em outros momentos, pois eles não manifestavam dificuldades quanto à realização das mesmas. Além disso o professor não criou situações para que os alunos manifestassem interesse para buscar novas experiências, momentos de aprimoramento das técnicas no jogos, não ocorreram intervenções criativas dos alunos nas aulas. As atividades apresentavam-se pré-determinadas pelo professor, com suas regras e organização das tarefas também pré-determinadas, sem abertura para novos conhecimentos que poderiam ser ao invés de transmitidos pelo professor construídos de forma coletivizada com os alunos, que também se posicionavam passivos. Ficou configurada uma situação de fazer pelo fazer, jogar pelo jogar, para ocupar o tempo determinado para essa atividade. Nem sequer pode-se concluir que a aula estava centrada na transmissão.

A pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, resolvendo a complexidade da realidade da sala de aula através da escolha unidirecional dos conhecimentos e na delimitação do modo e dos tempos para transmiti-los. Nessa concepção, o ensino se apresenta simples, previsível e seguro na sua concretização, dado que se concentra na regulação e no controle. (NEIRA, 2008, p.46)

A ausência do professor foi a grande característica das aulas. O professor se ausenta tanto fisicamente, como também de seu papel de professor.

Várias foram as saídas da quadra registradas durante as aulas para busca ou troca de material como também para tratar de questões particulares e conversas fora das aulas com outros funcionários da escola.

Mesmo estando no local da aula foram registrados vários momentos em que o professor trata de assuntos fora do contexto da aula com alunos e até com outras pessoas que por ali passam.

As ausências do professor revelam extrema negação aos alunos do direito de aprender, pois o professor é o mediador da aprendizagem, sendo assim sua presença é fundamental para a condução das atividades, que não se restringem na escola a um fazer pelo fazer, mas a um fazer permeado por reflexões, questionamentos e atitudes que levem a um conhecimento verdadeiro. A condução a este conhecimento é mediado diretamente pelo professor. A ação didática do professor não se limita, numa aula educativa, à transmissão de informações sobre o conteúdo,

Implica que o professor procure viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, fazer com que tenha desejo pelo conhecimento e despertar o interesse para aprender. Ao mesmo tempo, o professor é aquele que tem a responsabilidade de tornar o objeto visível para o aluno e sensibilizá-lo para o que deve aprender, criando situações de acesso e domínio do conhecimento... Sem essa dimensão, o professor não é professor (PFLUGMACHER, 2012, p.137)

A aula se dividia em dois momentos, em que o primeiro era a parte de atividade proposta e orientada pelo professor. A atuação do professor que se revelou foi apenas de instrução de como se jogar, postura de controlador das regras e pontuações, além de um técnico incentivador dos participantes.

O tempo livre presente nas aulas refere-se a uma segunda metade da aula em que o professor permite aos alunos jogarem o que desejam. Alguns aspectos são de importante destaque neste tempo livre. Primeiramente é importante destacar que embora seja livre em algumas, o professor se manifestou definindo as opções que sempre eram polarizadas ao futsal, e não admitia neste momento que os alunos ficassem assentados sem fazer uma atividade que fosse de atuação física. O futsal

sempre era uma das opções, praticado pelos mesmos alunos, sendo alguns deles atletas de times do próprio colégio ou de algum clube. É importante ressaltar que o professor é treinador de equipe de futsal no colégio, justificando a valorização da modalidade, além de ser este um bom momento de especulação de atletas.

O que quero destacar com relação ao tempo livre é a ausência do professor neste momento por várias vezes tanto fisicamente quanto do seu papel de professor. A questão que se coloca é que, sendo tempo livre para os alunos, é também tempo de aula, o tempo não é livre, os alunos são livres para escolher a tarefa, o jogo de seu agrado. Isso implica uma situação educativa: saber escolher, saber compreender o significado dessa liberdade, fazer dessa liberdade aspecto formador da autonomia. Nesse sentido, esperava-se que o professor acompanhasse as atividades dos alunos para que pudesse avaliar, nesse momento, a força do sentido educativo contido nele – como os alunos se relacionam com o esporte e como se relacionam entre si. A concepção de aula do professor revelada pela sua postura, primeiramente é a de que a aula efetiva terminou na atividade orientada por ele (o primeiro tempo da aula), ainda que sua atuação nas atividades desse tempo da aula, tenham sido de um técnico ou juiz de jogo. Elementos do educar e ensinar, definidos na tríade educativa, estiveram ausentes nas aulas. No tempo livre do professor, quando não se ausentava fisicamente, se ausentava de seu papel docente, revestindo-se de espectador de jogo, momento este que os comentários de performance dos alunos aconteciam com alunos e até com outro professor de educação física.

O que se viu é que o professor não considera a função formativa no tempo livre. Segundo Aquino e Martins (2007), o tempo livre é uma tipologia de tempo social apresentada por Munné (1980), em que as ações humanas não são interpeladas por necessidades externas e o “sujeito atua com percepção de fazer uso desse tempo com total liberdade e de maneira criativa” (p.482). A expressão tempo livre para Adorno é entendida como tempo diferente do tempo de trabalho, sendo este um momento de busca de prazer, por meio da liberdade e criatividade, que somente é possível quando se há autonomia. “a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas.” (Adorno, 1995e p.74). O tempo livre, ao que se

revelou, era um momento que o professor desincubia de seu trabalho de professor, a partir do momento que ele deixa sua condição de alguém investido da responsabilidade de educar e ensinar.

As aulas analisadas não apontaram para a realização dos princípios de inclusão, respeito à diversidade, cidadania e autonomia indicados no currículo da Educação Física. As atitudes de pré-determinação da atividade no tempo livre, ainda que implícitas, ou o reforço da hegemonia do futebol, fortalece a não aceitação do diferente, desrespeitando assim a diversidade das preferências. A não criação de oportunidades das meninas no futsal reafirma a hegemonia masculina na modalidade. A omissão do professor como aquele que educa em questões de má conduta dos alunos colabora para uma educação de não respeito e na contramão da cidadania que demanda o pensar com o outro, o pensamento coletivo de bem estar de todos. Uma aula que não cria condições da experiência com a criatividade e a autorreflexão é uma aula que não forma para a autonomia.

Na verdade o que se vê é a reprodução do que Adorno chamou de adaptação do sujeito, o que não mais remete às escolhas autônomas do sujeito, e sim uma imposição do que ele deve fazer no tempo livre, porém de forma enganosa: enquanto está sendo determinado a ele o que ele deve fazer, fazem-no pensar que ele é livre em suas escolhas.

A indústria cultural vem ocupando a vida das pessoas por meio dos meios de comunicação de massa exercendo a imposição direta de uma ideologia no imaginário das pessoas padronizando estereótipos corporais e tipos de beleza, hegemonias de certas modalidades esportivas e encanto do esporte de rendimento com seus valores competitivos. Estes casos, embora pareçam inocentes, exercem o controle subjetivo que acaba por refletir na falta da experiência educativa dos alunos que estão sujeitados ao processo de dominação da indústria cultural e da semiformação. As aulas revelaram a vulnerabilidade dos alunos sob o domínio da indústria cultural

Entender o papel da Educação Física exige primeiramente esclarecer que a escola não é equipamento de lazer onde as pessoas vão passar seus momentos livres ou de divertimentos, a escola não é um centro de treinamento esportivo onde se submeta atletas, ou projeto de atletas a esforços de treinamento e shows

esportivos para visualização de atletas destaques, não é academia de ginástica para pessoas em busca de qualidade na saúde ou de objetivos estéticos, não é o lugar de submeter pessoas regularmente a exercícios físicos visando melhorar sua condição física. A escola não é o lugar onde acontecem os espetáculos esportivos. A escola e a educação física como componentes curriculares da escola com seu objeto específico, a cultura corporal de movimento, constituem-se com a finalidade única da formação plena dos sujeitos alunos, por meio dos processos da educação, constituída pelas ações de socialização e pelo ensino no qual se estabelece a lida com o conhecimento. Nas aulas analisadas esse processo formativo pela educação física não ocorreu, pela falta de elementos educativos ou ações inadequadas no processo educativo.

As questões relacionadas ao multiculturalismo, apresentadas no propósito desta pesquisa não se apresentaram em indícios expressivos de forma a permitir uma discussão sobre o assunto, até porque a educação física centrada em prática de jogos não favoreceu a discussão dessas questões. Se presentes entre os alunos elas não foram evidenciadas. Entretanto, a tão demarcada separação entre as atividades dos meninos e das meninas, presentes nessas aulas, aponta a necessidade de discussão, pois essa divisão reforça a desigualdade reforçando preconceitos e estereótipos já questionados na sociedade. A separação entre meninos e meninas ocorrida nos tempos de atividade livre revela duas questões: uma questão é a hegemonia do futsal, em reflexão ao futebol, que na escola é um esporte valorizado, pois a mesma tem equipe de competição nesta modalidade. Outra questão que aponto é para a escolha por parte da maioria de meninos pelo futsal. Assim poderíamos seguir o pensamento de que as meninas não estão sendo excluídas simplesmente pela diferenciação do sexo, mas por serem mais fracas, menos habilidosas. Segundo Souza e Altmann (1999, p.56), em se tratando de jogos na educação física, “meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas”. Esse tipo de situação fica clara quando a maioria dos meninos vão para o futsal e uns 2 ou 3 meninos em cada turma, desinteressados do futsal, unem-se às meninas em outras modalidades. Historicamente,

a aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se relações de poder – marcadas pela dominação masculina – que mantiveram a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista, nas primeiras décadas deste século. Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes (SOUZA; ALTMANN, 1999).

Assim, ainda que haja um discurso curricular que oriente neste aspecto das relações dos gêneros, pelo olhar da educação multicultural, o que se efetiva são ações que reforçam a hierarquização e as diferenças entre homens e mulheres, fortes e fracos, habilidosos e menos habilidosos. Considerando-se a ação do professor numa aula de educação física, sua atenção a esses processos de socialização presentes nos jogos e atividades de competição faz parte da sua função de educador. Deixar o jogo “rolar” por si mesmo não favorece o exercício dessa função. Nas aulas analisadas, o professor não assumiu sua função de educador durante as atividades dos alunos na aula de Educação Física realizada nas quadras.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se a investigar tensões entre o currículo proposto e o currículo real na aula de Educação Física tendo como referência o pensamento de Adorno, que embora não fosse um teórico direto da educação, deixou pistas claras do que ele compreendia como projeto de educação: formar pessoas emancipadas, isso com autonomia de pensamento e de ação. Outras referências deste trabalho são a Teoria Crítica de Currículo, considerando a importância da educação multicultural crítica na escola atual que deve formar pessoas aptas ao compartilhamento da sociedade por todas as pessoas, independentes de sua situação particular.

A metodologia hermenêutica objetiva foi um importante instrumento não apenas metodológico, mas também teórico, porque suas bases teóricas, esclarecidas no capítulo referente a esta metodologia, apontaram a possibilidade de desvendar as aulas de Educação Física, e assim descortinar aparentes situações

corriqueiras da aula e demonstrar empiricamente como a situação de aula empobrece a relação educar, ensinar e formar. O método exigiu cuidados para que nada passasse despercebido dos olhares dos intérpretes com as mais variadas suposições, que eram confirmadas ao longo da aula.

Partindo do princípio de que a aula é constituída pelos elementos educação, ensino e formação, sendo os dois primeiros, os condutores do último, audaciosamente afirmo que a aula não aconteceu. Se não se concretizam ações formativas tanto no aspecto da socialização, como da instrução e lida com o conhecimento, não há como uma aula se realizar (Pflugmacher, 2012).

O professor é o responsável direto da formação, entretanto a sua ausência ainda que não fosse física, mas de seu papel de professor, ou seja aquele que conduz o processo educativo, que realiza intervenções mediando a aula, usurpa do aluno o direito ao conhecimento, e o direito de ser conduzido à auto-reflexão, à criticidade e à grande finalidade da formação para a autonomia.

As análises evidenciaram um processo distante do que Adorno defendeu para a escola com a finalidade da formação plena de forma a conduzir à autonomia. Vê-se ainda processos que adaptam e integram o aluno ao mundo administrado, ao mundo heterônomo, que não reconhece o sujeito como sujeito, mas que coisifica a si mesmo e aos outros, retirando dele a sensibilidade para com o próximo.

Embora os documentos oficiais aparentemente demonstrem o interesse por uma educação pautada pela cidadania e autonomia, juntamente com o currículo pensado da escola, vê-se que na prática a materialidade do currículo se concretiza muito diferente.

A investigação mostrou que a aula de Educação Física na escola pesquisada ainda se baseia em um fazer sem reflexão da prática. Não se registraram intervenções por parte do professor de forma a construir uma educação de respeito e reconhecimento do outro. Não há ações que incentivem a participação do aluno de forma criativa, nem espaços para questionamentos, o que não favorece a formação para a autonomia, como pensada por Adorno, uma formação que tenha como finalidade elevar o aluno a um nível real de emancipação.

Todos os estudos sobre a metodologia e sobre os referenciais teóricos, realizados ao longo do curso de Mestrado e da condução da pesquisa, permitiram-me não apenas o crescimento profissional, mas conduzir-me ao aprimoramento da própria formação estabelecendo o caminho do esclarecimento em minha vida, tornando-me mais próxima de alguém que fala pela própria boca e pensa com a própria cabeça, que entende seu papel enquanto cidadão, e que trilha um curso de resistência à lógica estabelecida. Com essa condição, acredito ter me tornado uma professora melhor, capacitada para, pelo menos, assumir meu papel de professora condutora do processo educativo nas minhas aulas. Isso eu agradeço ao curso e aos estudos sobre Adorno.

Há duas questões que emergiram no decorrer das análises da aula e que apontam necessidade de investigação.

Uma delas refere-se à conduta do professor para se relacionar com os alunos de modo informal, usando gírias e expressões de camaradagem. Isso poderia, a uma primeira vista, ser visto como uma estratégia de mostrar aproximação com os alunos. Entretanto, o clima de barulho, desorganização e desrespeito entre alunos, mostrado na aula, coloca essa situação como suspeita. Com os problemas disciplinares e mesmo de violência hoje existentes em grande parte das escolas, a suspeita de que o professor está abrindo mão de sua posição de autoridade, ou confundido seu papel orientador querendo passar por amigo dos alunos e não seu professor, parece ser indicadora de que há um clima na escola de permissividade. Parece pertinente investigar o comprometimento dessa situação no processo pedagógico.

A outra situação refere-se ao uso do idioma pelo professor, não mais apenas ao uso constante de gírias (porque isso pode ser uma estratégia para aproximação com os alunos), mas a demonstração de problemas no uso da linguagem padrão pelo professor. Nas aulas registradas nos protocolos, o professor comete erro de linguagem, ele praticamente faz erradas todas as concordâncias de número. Nessa situação ele não percebe como reforça que os alunos também mantenham esse padrão de linguagem. Além disso, sua fala é desarticulada, emite frases sem compreensão que, na certa, comprometem o entendimento do aluno. Duas situações necessárias de pesquisa decorrem disso: se o professor não se faz

entender pelos alunos, como pode ser ele o orientador do processo pedagógico? Se a escola é o lugar onde os alunos devem buscar as ferramentas para sua vida social, como pode um professor que não domina o idioma, que fala errado, ser para os alunos a referência para a busca de competência no domínio do idioma? Não é a escola o lugar para que o cidadão se instrumentalize para a vida social e o domínio do idioma não é uma condição para isso?

Como educadora, posso dizer que a experiência com o método, o conhecimento da Teoria Educacional, da Teoria Crítica, dos processos de dominação da indústria cultural e o pensamento de Adorno, fazem-me hoje ver o mundo e suas relações sociais de uma forma diferente, com o olhar não mais ingênuo, e uma prática enquanto educadora mais cuidadosa no meu modo de agir, de falar e de conduzir a formação. É impossível, hoje, adentrar uma sala de aula sem antes dizer: “Bom dia, meus alunos!”, é impossível estar numa sala de aula sem ter compromisso e condições de permitir que eles reconheçam em você, seu professor, alguém que deseja, e está comprometido com esse desejo, realizar junto com eles o processo de educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 223p.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995a, p.169-185.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995b, p.119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação contra barbárie. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995c, p.155-168.
- ADORNO, Theodor W. Educação para quê? In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995d, p.139-154.
- ADORNO, Theodor W. Tempo Livre. In: **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995e, p. 70 – 82.
- ADORNO, Theodor W. Experiência científica nos Estados Unidos. In: **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995f.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AQUINO, Cássio Adriano; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e subjetividade – FoRtaleza** – vol. vii – Nº 2 – p. 479-500 – set. 2007.
- BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos” de Theodor W. Adorno. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 13-37, jan./jun.2003
- BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. *Mimesis* e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 151-165, jan./abr. 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classes, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRACHT, Valter. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, p. 13-23, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília, 1997.96p

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1997b. 175p.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-150. 2000

CARVALHO, Ana Carla Dias. Interesse pelo corpo: notas sobre amor-ódio, indústria cultural e educação. **OPIS**, vol. 7, nº 8, p.176 – 187, jan-jun. 2007

DOLL JR, Willian. Os remanescentes do Currículo. In: **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. 3. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 7ª ed, Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. (Orgs) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. p.100–116.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KLIEBARD, Herbert. Burocracia e Teoria do Currículo. In: BASTOS, Lilia da Rocha et al. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980, p. 107-126.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. (orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 45-64.

LOUREIRO, Robson. **Industria cultural e educação em “tempos pós-modernos”** /Robson Loureiro, Sandra Soares Della Fonte.- Campinas ,SP: Papyrus , 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. 239p.

MONROE, Paul. **História da educação**. Trad. bras.6ª ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. nº 18, 2001. p. 65-81.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156 – 168.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.39-54, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006 (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Campinas.

PFLUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar G. da; DURÃO, Fábio A. (Orgs) **Teoria Crítica e Crises**. Reflexões sobre cultura, estética e educação, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2012.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e Especificidade da Educação Física Escolar, na Perspectiva da Cultura Corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 49-59, 1996.

SACRISTÁN José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu (organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. p. 73-102, 2000.

SOUZA Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: **Colégio Brasileiro De Ciências Do Esporte** (org.). Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA Eustáquia Salvadora; ALTMANN Helena. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº48, p.52 – 68, ago. 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

VILELA, Rita Amélia T. Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

VILELA, Rita Amélia T. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: Pucci; Zuin; Lastória. **Teoria Crítica e Inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo. Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita Amélia T. Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação. In: OLIVEIRA; ABREU; BRITO. (Organizadores) **Educação em Tempos Precários**. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010a.

VILELA, Rita Amélia T.; NOACK-NAPOLES, Juliane. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer. In. MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs). **Sociologia para educadores 2**. O debate sociológico da educação no século XX e perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. THEODOR ADORNO: sobre educação e escola. Belo Horizonte. Texto inédito. Encaminhado para publicação, 2012a. 14 p

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de Educação em Theodor Adorno. In. MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Silva (Orgs). **Sociedade, subjetividade e educação**. Perspectiva marxista e frankfurtiana. Campinas: Alínea, 2011b

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A análise sociológica Hermenêutica Objetiva – novas perspectivas na pesquisa qualitativa. In: **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 2011, Curitiba. **Anais...** Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=182&Itemid=171>. Acesso em 25 set. 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann, 2010a, p.1-22. Disponível em: <www.ich.pucminas.br/pged/.../pesqempirica_aportesmet_Oevermann.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica – aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, Bruno; DA COSTA, Belarmino; DURÃO, Fábio (Orgs). **Teoria Crítica e crises**. Reflexões sobre cultura, estética e educação. São Paulo: Autores Associados, 2012. pg. 157-180.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade. 2009. **Relatório de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação**. PUC Minas, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <www.ich.ped/pucminas.br>. Acesso em: 05 de jun. 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. 2006. **Relatório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**. PUC Minas. Belo Horizonte, 2006.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: estudo dos processos de materialização do currículo na sala de aula, com aporte teórico-metodológico da “hermenêutica objetiva”. **Relatório de Pesquisa**, CNPq 2009-2011. Belo Horizonte, PUC Minas. 2011a. Acesso restrito.

WELLER, Wivian. A Hermenêutica Como Método Empírico de Investigação. In: **Reunião Anual da Anped** , 30ª, 2007, Caxambu. *Trabalhos...* Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>. Acesso em: 01 ago.2012.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 287-304, jul./dez. 2010.

ZUIN, Antonio Álvaro; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton (Orgs). Adorno. **O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXO A – EXCERTO DO REGIMENTO ESCOLAR

TÍTULO I

Dos fins

CAPÍTULO I

Dos fins da educação nacional

art. 1º – O Colégio ~~_____~~ tem por finalidade precípua a formação integral do educando, consubstanciada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, consignados na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujos princípios são:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Valorização do profissional de educação escolar;
- VII – Garantia de padrão de qualidade;
- VIII – Valorização da experiência extra-escolar;
- IX – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

SRE – METROPOLITANA A

Belo Horizonte

Registro em 18 / 01 / 07

M. Silva

PARÁGRAFO ÚNICO – Consubstanciado nos princípios da educação nacional, o Colégio ~~_____~~ assume como meta norteadora de sua ação:

- a) A educação entendida como um processo de descoberta, realização e valorização das potencialidades do ser humano, para um crescimento harmonioso e global.
- b) A visão dinâmica e ampla do processo ensino-aprendizagem, integrando não só as diversas áreas do conhecimento entre si, mas também, esse conhecimento à vida e à cidadania.
- c) A prática pedagógica, participativa e cooperativa, aberta à manifestação e desenvolvimento das várias aptidões humanas, utilizando-as na preparação para a vida participativa e crítica na sociedade contemporânea.
- d) O processo de avaliação comprometido, a um só tempo, com a verificação do rendimento intelectual, com o crescimento integral do aluno e com a qualidade do ensino ministrado pelo professor, visando sempre o aprimoramento da prática pedagógica.
- e) A integração efetiva da família no processo educativo do Colégio, vista como recurso de enriquecimento e consolidação das condições de socialização vividas pelo aluno.
- f) A formação humana e cristã fundamentada na reflexão espiritual e na prática evangélica.
- g) Buscar a formação integral do aluno, sujeito da construção de sua autonomia e cidadania, a partir de uma atuação crítica e efetiva na realidade presente.

CAPÍTULO II

Dos objetivos específicos do Colégio ~~_____~~

art. 2º – Fiel aos objetivos e à filosofia de educação baseados no cristianismo, o Colégio ~~_____~~ procurará:

- I – Ser, em forma de escola, uma presença atuante e constantemente renovada da Igreja Católica no campo da educação, em consonância com o Código de Direito Canônico, Cânion 793 ao 806.
- II – Criar, como característica, uma atmosfera de comunidade escolar de pastoral animada pelo espírito evangélico libertador com responsabilidade, de caridade-amor e de compromisso de libertação a fim de desenvolver os educandos segundo a visão cristã do homem e do mundo;

ANEXO B – PLANEJAMENTO ANUAL EDUCAÇÃO FÍSICA 8º ANO

COLÉGIO *** - PLANEJAMENTO ANUAL – 8º ANO/ EF - EDUCAÇÃO FÍSICA			
	UNIDADES DE CONTEÚDOS	SUBTÓPICOS DE CONTEÚDOS	DESCRITORES
1º ETAPA	1- Recepção	1.1 Apresentações às turmas	1.1.1 Conhecer os alunos
			1.1.2 Apresentar o conteúdo programático
	2 - Esportes	2.1 Futsal	2.1.1 Conhecer a história da modalidade
			2.1.2 Conhecer e adaptar ao espaço correspondente à quadra de Futsal
			2.1.3 Executar o jogo tradicional de futsal. Coletivo.
		2.2-Basquetebol	2.2.1 - Conhecer a história da modalidade
			2.2.2 - Conhecer e adaptar ao espaço correspondente à quadra de Basquetebol
			3.1.3-Executar o jogo tradicional de futsal. Coletivo.
	3-Anatomia e Fisiologia Humana	3.1- Corpo Humano	3.1.1 Conhecer os segmentos corporais
			3.1.2 Conhecer o sistema de contração muscular e alongamentos.
	4- Natação	4.1- Atividades Aquáticas	4.1.1- Vivenciar o meio aquático.
			4.1.2- Jogar Pólo aquático

			adaptado
	5- Jogos e brincadeiras	5.1 - Brincadeiras de grupo, brincadeiras de rua e brincadeiras inventadas.	5.1.1 Jogar Rouba Bandeira
			5.1.2 Jogar Dod Boll
			5.1.3 Jogar futebol de duplas
2º ETAPA	1 - Esportes	1.1-Voleibol	1.1.1 Conhecer a história da modalidade
			1.1.2 - Conhecer e adaptar ao espaço correspondente à quadra de Voleibol
		1.2- Handebol	1.2.1 - Conhecer a história da modalidade
			1.2.2 - Conhecer e adaptar ao espaço correspondente à quadra de handebol
	2- Dança	2.1- Ensaios para a festa Junina	2.1.1 - Vivenciar movimentos corporais, a fim de possibilitar ampla experimentação corporal, social e lúdica.
			2.1.2- Conhecer e respeitar os limites do próprio corpo e do outro, desenvolvendo sua consciência corporal.
	3- Esportes coletivos de quadra	3.1-Futsal, handebol, voleibol e basquetebol.	3.1.1- Vivenciar atividades coletivas dos quatro esportes coletivos como preparação para as Olimpíadas 2012.
	4-Fisiologia do Sistema	4.1 Hormônios	4.1.1- Conhecer os principais hormônios que são responsáveis pelos caracteres

	Endócrino		sexuais masculino e feminino. 4.1.2- Saber diferenciá-los e suas funções 4.1.3 Conhecer as alterações sexuais que ocorrem com o corpo na puberdade e adolescência e como a atividade física interfere nessa evolução.
3º ETAPA	1- Natação	1.1- Atividades Aquáticas	1.1.1- Vivenciar o meio aquático.
	2-Esportes coletivos	2.1-Futsal	2.1.1- Jogar o jogo de futsal com a utilização de regras.
		2.2- Handebol	2.2.1- Jogar o jogo de handebol com a utilização de regras.
		2.3-Basquetebol	2.3.1- Jogar o jogo de basquetebol com a utilização de regras.
		2.4-Voleibol	2.4.1- Jogar o jogo de voleibol com a utilização de regras. 2.4.2-Conhecer a história, regras e dimensões da quadra de voleibol.
	3-Ginástica Artística e Movimentos Naturais	3.1-- Ginástica Geral	3.1.1 - Conhecer e praticar alongamentos de forma correta
			3.1.2 - Conhecer os efeitos da hidratação durante as práticas esportivas
	4- Jogos de salão	4.1- Jogos de Tabuleiro	4.1.1- Conhecer os diversos jogos de Tabuleiro praticados

ANEXO C - LEGENDA DE PROTOCOLO PARA ANÁLISES DE AULAS

Prof - professor identificado pelo seu nome

Alm - aluno do sexo masculino não identificado.

Alm* - aluno do sexo masculino não identificado, o * serve para diferenciação de falas de alunos em diálogos próximo não identificados (Alm*, Alm** e assim por diante).

Alm1 - aluno do sexo masculino identificado pelo nome. O nome é substituído pelo número. A diferenciação se dará por diferentes números.

Alf - aluno do sexo feminino não identificado

Alf* - aluno do sexo feminino não identificado, o * serve para diferenciação de falas de alunos em diálogos próximo não identificados (Alf*, Alf** e assim por diante).

Alf1 - aluno do sexo feminino identificado pelo nome. O nome é substituído pelo número. A diferenciação se dará por diferentes números.

*** - palavra ou pequena expressão não identificada numa frase

Outro prof – outro professor (masculino) da instituição identificado pelo seu nome

Outra prof^a – outra professora (feminino) da instituição identificada pelo nome

Fun – funcionário da escola não identificado

Funf – funcionário da escola feminino (a diferenciação de funcionários se dará por diferentes números)

Funm – funcionário da escola masculino (a diferenciação de funcionários se dará por diferentes números)

Al – alguém não identificado se é aluno, professor, ou funcionário

() – palavra ou expressão entre parênteses identificam formas, tonalidades ou situações não faladas literalmente

[] – explicação ou observação sobre alguma situação registrada no protocolo

{ } – tempo de aula

Alunos – vários alunos falando

OBSERVAÇÃO: Qualquer nome no registro é um pseudônimo

ANEXO D – SÍNTESE DOS PROTOCOLOS ANALISADOS DAS AULAS: TERCEIRA, QUARTA, QUINTA E SEXTA AULAS

Terceira aula: Dia 03/11 – Turma B

Esta análise de aula de Educação Física refere-se à aula que ocorreu no primeiro horário de aula do dia 03 de novembro. Neste dia a turma estava formada por 19 alunos, sendo 12 meninos e 07 meninas.

[Como a aula é no primeiro horário os alunos chegam à escola e vão direto para a quadra, o professor também. Desde 7:10 os alunos vão chegando e aguardando próximo à quadra conversando uns com os outros.]

[Início da aula: 7:15hs – Bate o sinal]

[O professor chega na quadra às 7:22hs]

Prof: Depois cê namora tá? (fala a um casal de alunos) Ô pessoal, vamos pra aula!

Alf: Eu tenho fobia de inseto!

Alm: Ô Alf, me fala uma coisa, você vai mesmo?

Alf: É Alm, cê gritou por conta de um barbeiro!... Eu quase pisei numa aranha, quase morri de tanto chorar... mas era desse tamanho!*

O professor chega atrasado ao horário da aula e não se justifica com os alunos. Esta atitude pode indicar a afirmação do professor como autoridade sobre os alunos, portanto não necessita se justificar a eles. Sua fala inicial não é um cumprimento que possa anunciar uma boa aula. Logo que aproxima dos alunos faz um disciplinamento a um casal de alunos que estavam juntos e chama os alunos à aula. Os alunos que estavam conversando antes da chegada do professor, continuam conversando uns com os outros.

Prof: Ô Alm toma conta dessa menina!

Alf: uai mas cês enche o saco!*

Prof: É mas fora da aula de educação física, né?

Alf: Uai então?*

Prof: Pra ele não ficar carente...

Novamente o professor chama a atenção do mesmo aluno que namora na turma, mas agora em uma postura diferente como se fosse um amigo dando um toque ao outro. O diálogo apresenta traços de possível relacionamento de amizade entre professor e aluno, pela liberdade com que o professor comenta em uma relação pessoal do casal de alunos.

Prof: Deixa eu falar. Oitavo ano, bom dia! Ô galera, é o seguinte: Pessoal, nós vamos fazer metade da aula de Dodgebol e a outra metade separado de novo ou misto, vocês podem escolher. Tá certo? Cuidado pra não machucar. Vem aqui, por favor, duas pessoas pra escolher time. Dodgebol o primeiro time depois se quiser separar e escolher outro time pode também. Falou? Par ou ímpar... Mas ôhh, vem cá, alguém aqui tirar par ou ímpar com o Alm1 aqui óh!

Alm: Vai lá ôô...

O “bom dia” do professor vai se confirmando durante as aulas como uma chamada de atenção do professor para fazer suas instruções da aula. Os termos “galera” e “pessoal”, que não são termos próprios para a definição de grupo de alunos demonstra impessoalidade e informalidade na relação entre professor/aluno. A instrução dada pelo professor sobre a estrutura da aula novamente divide a aula em duas partes, onde a primeira metade é a atividade de Dodgebol, proposta pelo professor e a segunda parte é atividade de livre escolha dos alunos. A estrutura da aula apresentada pelo professor levanta o questionamento de qual a concepção de aula do professor, sobre a qual se propõe a investigação. A quantidade de informações dadas em uma só fala é grande, mas os alunos parecem ter entendido tudo ou estão habituados às informações dadas. Dentre as orientações feitas, a última é a divisão das equipes.

Prof: Beleza fi! Quem vai lá? Vai lá, vai lá, vai lá... Ah, ô Alm1! Alm1, preciso conversar um negócio com você depois.

Alf: Não, demorou, eu vou escolher.

Alm: Então demorou, então vem cá ô!!! Vem cá! (gritado)

A expressão “beleza, fi” usada pelo professor, é uma linguagem semelhante à de alunos adolescentes, um cumprimento muito informal que demonstra uma relação de coleguismo entre aluno e professor. O professor informa a um aluno a necessidade de conversar algo com ele depois. Os alunos se encaminham à escolha das equipes de forma autônoma, sem a necessidade de instrução constante do professor.

Prof: Você é que ano?

Alm1: Eu sooooo. Hã?

Prof: Você é que ano?

Alm1: 97

Prof: Quem que procurou o Outro Prof lá pro negócio lá do Minas?

Alm1: Hã?

Prof: Quem que procurou o Outro Prof?

Alm1: Eu e o Alm2.

Prof: Ele vai te levar pro Minas. Ele falou comigo terça feira, falando sério. Não fala que eu te falei não, falou? Ele vai te procurar, acho que no final desse mês... Você procurou ele não foi? Ele vai te levar lá.

Alm1: (Riso espantoso) Você é o maior safado!

Prof: Não caga não. Você dois tão peidando aí!

O professor que havia informado uma conversa para depois, se dirige ao tal aluno e lhe faz uma pergunta truncada sobre a qual o aluno manifesta estranhamento inicial que depois repetida pelo professor é entendida pelo aluno. O assunto tratado entre professor e aluno é desconexo com a aula, pois se trata de assunto de treinamento em equipe de competição. O professor oportuniza o atravessamento de outros assuntos na aula que não pertence a ela. O assunto revelado posteriormente justifica o entendimento da pergunta pelo aluno que já está habituado ao ambiente de competição, pelo fato de expressões como “97” ser usual para informar ano de nascimento e conseqüente categoria em equipes de

competição. O adjetivo “safado” na frase não expressa xingamento do aluno ao professor e sim uma manifestação de satisfação ou elogio na notícia surpreendente. A linguagem tanto do aluno como do professor é muito informal e imprópria para o ambiente de aula.

Alm: Eu quero...

Alm: Não!!! Não... me escolhe!*

Alm1: Não, ele escolheu, otário.

Prof: Ô Alm3, vão lá! Ô Alm3 ele já te escolheu, por favor? Acelera. Quem faltou gente?

Alf: Alf1

Prof: Alf1 e mais quem que faltou? Alm1 e mais que, galera?

Alf: Alf2, Alf3...

Prof: Alf1, Alf2, Alf3...

Alm: Alm4

Prof: Deixa eu pegar a chamada lá. Peraí!

{10 MINUTOS DE AULA}

Durante a divisão das equipes um aluno, o mesmo da situação anterior que é atleta, chama a um aluno de forma chula e desrespeitosa e a atitude dele não é censurada pelo professor, que se isentou de seu papel de educador em disciplinar o aluno em sua maneira de tratamento ao outro. Em seguida o professor faz a verificação dos alunos faltosos da mesma forma como nas aulas analisadas anteriormente, perguntando aos alunos presentes sobre os ausentes. O professor não estava com a chamada em mãos para registro, o que demonstra falta de organização por parte do professor que informa então ter que sair para buscar a chamada.

(Professor sai da quadra em direção à sala de material. Enquanto isso conversa com aluno)

Prof: Ô Alm5!

Alm5: Oi fessor!

Prof: Eu te falei o horário da van?

Vê-se que ao sair para a sala de materiais o professor conversa com um aluno da escola sobre assunto fora do contexto da aula. Os trechos ocultados nesta análise de 2 minutos de conversa podem ser verificados no anexo desta aula. O importante de se informar é que mais uma vez assunto de jogo de competição de equipe da escola que o professor treina é tratado no horário que deveria ser dedicado á aula de Educação Física. Uma atitude não educativa, que induz a duas perguntas: Será que o professor não compreende a diferenciação dos temas aula de educação física e treinamento de equipe de performance? Ou esses momentos são um escape da aula, que para ele tem menos importância do que os jogos em competição? A estas perguntas serão realizadas investigações.

(Professor retornou a quadra após 2 minutos e 20 segundos)

Prof: Bom cara! (a um funcionário que passa próximo) Oitavo ano... “Alm1, lá do chapuri” (cantando rimado)... Atenção! Por favor na linha de fundo!

Ao retornar à quadra o professor que justificou sua saída para buscar a chamada, não faz nenhuma conferência novamente. Talvez o professor tenha feito o registro na própria sala de materiais, ou ele se esqueceu, pois parou para uma conversa que nada tinha a ver com a aula no caminho. Ao retornar faz um cumprimento informal com uso de gíria a um funcionário, que pode revelar uma forma usual de tratamento do professor tanto a alunos como a qualquer outra pessoa. O professor faz uma chamada á turma e aguarda cantarolando uma canção, onde ele faz o uso do nome do aluno na canção, o que pode demonstrar um momento de descontração. O professor instrui orientando que os alunos se posicionem na linha de fundo. O uso do “por favor”, não está indicando um pedido gentil e sim uma ordem para que se organizem para iniciar o jogo.

*Alf: Tem muito mais pessoa do lado de lá ****

Prof: Eu vou resolver esse problema, peraí. .

Alm: Nosso time é da hora hein!

Prof: Eu vou resolver esse problema!

Alf4: Ah, eu acho que assim

Prof: A presença de um homem é fundamental, Alf4, porque mulher num resolve nada. Pessoal, por favor, assentados na linha de fundo do vôlei! Alm8, vamo lá! Alm7, vamo lá! Alm9!

Uma aluna informa um problema na distribuição dos alunos que está desigual e o professor se prontifica tomando para si a responsabilidade de resolver o problema. O professor segue proferindo uma frase manifestando-se de forma totalmente sexista. Uma atitude incorreta enquanto educador e pessoa legitimada para oferecer uma formação isenta de valores sexistas. O professor chama os alunos a se posicionarem na linha de fundo, o que pressupõe que ele não percebeu nenhum problema quanto á quantidade de alunos nas equipes.

*Outro Prof: Tá um friozinho gostoso hoje! ****

Prof: Se você for pra lá vai valer a pena fi. Minas, lá você vai seguir carreira. Você vai ser atleta dele, você vai ser atleta dele. (fala do professor ao aluno Alm1)

O outro professor do colégio passa e faz um comentário do clima com o professor, que aproveita para mostrar ao aluno quem será seu treinador na outra equipe que vai leva-lo para treinar. Novamente a aula se interpela com assuntos de equipes de competição.

Prof: Ó, lembra uma coisa, lembra uma coisa por favor: pegou a bola no rosto, não queima, nem na cabeça, tá certo? Nos pés e mãos se pegar queima. Se você jogar e o outro agarrar, quem jogou sai e vem pro vermelho pra não confundir e a área de jogo, galera, é a quadra de vôlei.

Alm: ô Prof, faz a quadra toda.

Prof: Não fi, é difícil pra queimar, que a pessoa fica lá no gol, lá não queima.

Alm: A linha final é aqui mas usa até...

Prof: Ah, não, senão dispersa. É difícil. Ó, o primeiro arremesso, vem, pega a bola, retorna até a linha dos três metros. (apito – inicia o jogo)

Ao iniciar suas instruções sobre o jogo como “lembra”, sugere-se que já seja um jogo conhecido pelos alunos e, portanto as regras não estão sendo ensinadas de forma detalhada, pois o professor faz rápidas orientações sobre o jogo. O professor chama a atenção à regra que não vale queimar rosto e cabeça, o que revela uma preocupação em que os alunos não se machuquem. Um aluno se manifesta sobre o espaço que será usado como área de jogo e é esclarecido de forma clara pelo professor. Ao esclarecer o aluno o professor faz uso de gíria “fi”, mostrando-se esta como um traço presente em sua linguagem, embora inapropriado para uma comunicação no ambiente de aula. O professor inicia o jogo com o sinal do apito.

(Após 40 segundos)

Prof: Alf4, querida, dentro da quadra de vôlei! Alm10, na quadra de vôlei!... Ô Alm11, você pode ir no jogo se quiser com a gente, tá? (sobre jogo de equipe do colégio)

Alm11: Ah, mas como que eu vou jogar?

Prof: Não, você não vai jogar. Só que você pode é...

Alm11: Onde?

Prof: Vai no, no Anchieta. E você faz o seguinte, você pode vir pro colégio, daqui você vai na van com a gente, a gente vai pro ginásio, só que aí você vai sentar do lado. Aí você pode ver o jogo, você não pode entrar no jogo, você não tá inscrito, entendeu? Falou? A van vai sair daqui sete horas na sexta feira...

Ao mesmo tempo que o professor acompanha o jogo com intervenções para o cumprimento da regra ele também conversa com aluno sobre jogo de competição do time que ele treina no colégio. Novamente o professor atravessa a aula com assuntos externos à aula de educação física.

Prof: Saiu! Quem jogou sai!

Alunos: Foi fora!

Prof: Queimou, Alm8!

Alm: Ô manda a bola véi. Cê é idiota véi!*

*Alm**: Passa a bola seu safado!*

O jogo continua acontecendo e algumas falas de alunos captadas são vulgares no tratamento de um com o outro sobre as quais o professor não faz intervenção, ausentando-se de seu papel de educador.

*Alm***: Ô Prof você guarda pra mim?*

Prof: Sem chance, não guardo documento nem carteira de aluno... Queimou! Sai Alm12, sai Alm12!

Alf: Ô, dá pra tacar a bola aí?

Prof: Olha se tem bola aqui no fundo por favor gente... (canta "lá no Xapuri")... Foi Alf3, Alf1, Alf2 e mais quem que faltou? Só as três que faltaram?

Alf: Saco que é.

Prof: Só as três!

O professor que está acompanhando o jogo, durante suas orientações ele cantarola a mesma canção já cantada por ele antes. Esta atitude pode representar um possível momento de distração da aula, ou uma forma de fuga para o tempo passar, pois não há nenhuma conexão com a aula. O professor agora retoma a conferência dos alunos ausentes para registro na chamada durante o jogo. É importante investigar este registro que pode se apresentar em caráter apenas de formalidade exigida pela instituição, pois não há manifestação de tentativa em saber o motivo das ausências dos alunos.

(Conversas paralelas de jogo)

(Após 1 minuto)

Prof: (Apito)Um a zero! Bola no meio de novo!... Bolas no meio por favor! (primeira partida encerrada)

(Após +- 1 minuto)

*Prof: Alf4 e companhia! Você não era assim! (6 seg) (apito – início da outra partida)
Tem que esperar Alm2, queimou não, tem que esperar! Queimou não!*

Prof: Levanta vocês por favor! Galera coopera aí, coopera aí Alm5, vão Alm12! (fala a 3 meninas que estavam assentadas no jogo)

Prof: Você tem que jogar é contra o outro time ô Alm3 e Alm13, não é contra o seu time não!... Isso Alf6!

O professor continua acompanhando o desenvolvimento do jogo fazendo suas intervenções chamando a atenção a condutas fora do jogo, o que é uma conduta correta na aula de educação física. O uso do termo “galera” analisado anteriormente revela a informalidade na relação do professor com os alunos.

Prof: Esse é o dodgebol só que eu ponho dez bolas, tá? O do filme são com seis. Você conhece o filme? Tem um filme, você já viu? O filme eu não vi, mas tem um filme que aborda atividade física, eles fazem esse jogo. (fala direcionada a Deborah)

Deborah: Eu não vi não.

Prof: Então eles fazem no filme com seis bolas. Acho pouca bola pra essa idade, porque se colocar mais bolas o jogo fica mais dinâmico...

O professor faz referência a um filme que aborda o jogo de Dodgebol, porém o filme não é um filme de caráter didático e sim de comédia, mas que mostra o jogo de Dodge bol sendo jogado. O professor fala sobre adaptação no número de bolas que é uma estratégia correta para a aula.

Prof: Dois, quatro, seis, sete, oito, nove... não é pra chutar a bola! “ Lá no rijiari”(cantando)... Saiu, saiu Alm3, ele agarrou! Ele agarrou!

O professor, que mantém sua postura de acompanhamento do jogo faz um disciplinamento sobre o uso da bola, uma atitude correta para conservação do material. No meio da orientação ele cantarola a mesma canção anterior, mais uma vez uma atitude imprópria para a aula por não estar contextualizado ao tema da aula. Novamente, reforça a hipótese de momento de retirada de atenção da aula. Na aula de educação física este tipo de situação pode passar despercebido por estar em um espaço externo de aula, porém a conduta pode ser comparada a uma

situação, por exemplo de um professor de matemática em sala de aula, que interrompe suas instruções da matéria e canta uma música que nada tem a ver com o conteúdo da aula. Refletindo este exemplo, pode perceber melhor a situação, pois apesar de ser a educação física um momento onde alunos demonstrem mais liberdade, mais descontração, pelo caráter lúdico n um jogo, não se pode esquecer que é uma aula e que uma atitude desta não é pertinente a este momento que exige dedicação da atenção do professor à atividade que está sendo realizada para fazer interferências educativas.

Alm: Pegou o Alm13, pegou o Alm13!

Prof: Pegou no cê Alm13, pegou no cê!

Alm: O Alm8 é muito burro!

Prof: Você tá no verde, não pode não. É no laranja!

O professor chama a atenção no que tange ao cumprimento das regras para que o jogo aconteça, porém nega sua função educativa, se isentando de fazer intervenções em situações de tratamento entre os alunos com termos chulos e depreciativos.

Alf: Dá pra tacar a bola aê, ou tá difícil?*

Alm: Tá difícil!*

*Alm**: Sai fora.*

*Alm***: Eu tô devolvendo a bola.*

Alf: Queimou!*

Prof: Queimou! Sai Alm12 e Alm8! Queimou, Alm9! No pé, Alm9, sai!

Alm: Ô Prof, manda o (nome de aluno não identificado) pra cá!

Alf: É Prof!

Prof: Vocês tem que jogar você duas aí, viu?

Alm: Manda na Alf7!

Os trechos acima confirmam a afirmação de que a intervenção do professor é focalizada nas regras e condutas técnicas, onde ele se posiciona arbitrando a jogo de Dodgebol. Os objetivos da aula de educação física enquanto seu papel de formação de atitudes, valores e socialização não se expressam, revelando apenas o seu caráter técnico.

{20 MINUTOS DE AULA}

Alm: Agarra a bola aê, uai!

Alm: Vai lá Alf8, você leva o time!

Prof: Queimou!

Alm: Sai Alm16!*

*Alm**: Vai se fudê, sô!*

Alm: Fodas!*

(Após 10 segundos)

Alm: ai meu dedo (a bola bateu no dedo do aluno)

Alf: Ô Alm14, agarra aí caralho!

Algs: Ahhhh!!!

Alm: Vai meu fi!

Alm: Cê já tinha saído animal!*

Alm: Não sai fora caralho!

Em todo este trecho de mais de um minuto de aula nota-se a ausência do professor mediante falas vulgares e até agressivas dos alunos ao se referir uns aos outros. Em nenhuma das falas o professor se manifesta em atitude educativa de disciplinamento instituindo regras de linguagem aos alunos e mostrando a necessidade de uso de linguagem apropriada para a sala de aula. A linguagem dos alunos revela uma banalização da linguagem usada fora de sala de aula para dentro da aula.

(Conversas paralelas de alguns alunos discutindo uma situação do jogo)

Prof: Óh... Alm15, cuidado pro cê não machucar! (professor para aluno brincando da trave)

Alm: Ele falou ai meu dedo ainda! (sobre a bola ter batido no aluno)

Alm: Não... sai fora!*

Alm: Ô Prof, ele falou ai meu dedo ainda!

Alm: Num falou não!*

Prof: Não, se pegou tem que ser honesto de sair!

O professor corretamente disciplina um aluno que estava brincando na trave, mostrando a possibilidade dele se machucar. Os alunos reclamam o cumprimento da regra em situação de um aluno que foi queimado e o professor interfere colocando em cheque a honestidade do aluno. A atitude do professor coloca em dúvida se ele estava realmente querendo levar o aluno a refletir sua postura de forma a se manifestar honestamente, ou se o professor estaria desatento e não percebeu se a bola havia pego o aluno ou não, já que a aula mostra possíveis desatenções do professor anteriormente e nenhuma intervenção pelo professor em levar alunos a reflexão de atitudes e posturas.

Os trechos em seguida ocultados nesta análise, por quase 5 minutos de aula, registram situações já analisadas anteriormente de controle técnico do jogo pelo professor sem nenhuma intervenção educativa em ocorrências de tratamentos indevidos entre os alunos. Também há registro de conversa do professor com aluno atleta sobre jogo de campeonato de equipe do colégio no meio das orientações do professor na aula. Os trechos podem ser verificados na transcrição da aula que está em anexo.

Alm: O Alm16 é a salvação do time! Eu não queria falar isso, mas...

(Professor sai até a sala de materiais e retorna após 1 minuto)

Prof: Cadê as bolas?

Alm: Aêê!

Prof: Queimou, queimou!

Alm: Nó meu time é bom demais véi.

Prof: Ô Alm11, cê tá fora! (10 seg) Pega a bola pra mim por favor, Alm17? (10 seg)

Ô Alm2, que isso Alm2, tá invadindo! (10 seg)

Enquanto os alunos estão jogando o professor sai da quadra de jogo, o motivo não é identificado, e retorna continuando sua atuação de controle técnico do jogo. Registra-se o tipo de linguagem do aluno com o uso de gíria “véi” presente em falas dos adolescentes.

Prof: Bom cara, aqui cê já tá agendado sexta feira? (conversa com outro professor)

Outro prof: Já

Prof: sete horas?

Outro prof: sete e quinze.

Prof: É porque eu marco com os meninos sete horas pra eles não atrasar... Parou (apito) Guarda por favor as bolas no saco, pode separar. Vamo pegar a bola comigo lá Alm10! Deixa as bola no saco por favor ô gente, olha a brincadeira de mau gosto Alm8, depois acerta o olho dele aí! Faz isso não! Ô galera! Vamo lá Alm2!... Hoje eu vou pegar a bola de basquete pro cês viu?

O professor tão pouco retorno ao local do jogo já inicia conversa com outro professor da instituição sobre agendamento de horário de atividade com alunos não identificada. Em seguida ele apita para encerramento do jogo orientando aos alunos que guardem as bolas usadas no Dodge bol. Faz um rápido disciplinamento a um aluno em brincadeira que provavelmente gerava algum risco, uma atitude educativa. Ao chamar os alunos o professor faz uso do termo “galera”, frequentemente usado por ele. Embora o professor tenha informado no início da aula que a segunda parte da mesma seria de escolha livre dos alunos ele direciona um grupo ao basquete por iniciativa própria, o que induz a pensar que ou o professor não se atentou à sua orientação inicial e determinou ali na hora o basquete como atividade, ou pode ser que ele conheça o grupo e tenha feito a indicação do basquete por conhecer a preferência deles.

(O jogo de Dodgebol é encerrado 25 minutos após o início do horário da aula e os alunos são liberados para jogo livre na quadra)

Alm: (fala não identificada)*

Prof: Não, acabou.

Alm: Ah nem...*

Prof: vou separar menina e menino.

Alf: Ah, mas tá legal Prof! Vamo assim!

Ao encerrar o jogo de Dodgebol um aluno se manifesta contra o encerramento do jogo, possivelmente porque estava sentindo prazer na atividade e o professor justifica a separação de menino e menina. Provavelmente o professor deve pensar que este é um desejo de meninos, em jogar separado das meninas, o que ameniza a reclamação do menino, que em seguida é também manifesta por uma menina. A atitude do professor revela a vontade em agradar os meninos na atividade, mas também pode estar revelando um pensamento do próprio professor de que atividades são mais prazerosas quando acontecem de forma separada entre os gêneros.

Prof: Vocês querem continuar? Pera aí, vem cá, querem continuar?

Alm: Não!

Alm: Não, obrigado!*

*Alf: Tá satisfeito com essa *** (tom de reclamação)*

Alf: É o dono...*

Prof: Óóóó, vem cá gente para com isso! Por favor?... Chama lá o Alm18 por favor.

(Alguns alunos masculinos foram jogar futsal)

A princípio o professor se mostra sensibilizado com a reclamação do encerramento do Dodgebol por alguns alunos perguntando se eles querem continuar, porém alunos masculinos se manifestam pela mudança da atividade. A atitude dos alunos em querer mudar pode ter sido motivada pela afirmação anterior

do professor em separar meninos e meninas. Alunas reclamam a decisão com a expressão “dono”, que pode estar referindo ao aluno da fala anterior ou ao professor, em relação à decisão da mudança de jogo. Este que seria um grande momento de propor reflexão às relações estabelecidas entre meninos e meninas e possível atitude de solidariedade e companheirismo, passa despercebido pelo professor que apenas repreende de forma superficial o comentário da aluna. Embora a atividade de futsal não tenha sido citado o protocolo registra alguns alunos meninos que foram jogar futsal, sem que necessitasse a indicação do professor ou a solicitação de alguns alunos. O jogo de futsal pode estar convencionado como atividade para os momentos de aula livre de alguns meninos no cotidiano das aulas.

(Professor vai até a sala de materiais e retorna 3 minutos depois)

Prof: Vão, não acabou não, gente! Vamo lá, vamo lá! (a alunos que estavam assentados na lateral)

{30 MINUTOS DE AULA}

Prof: Vem cá

Alm: Ô Prof deixa a gente jogar aqui?

Alf: Eu vou jogar aqui. Ô Prof pode jogar basquete?

Prof: Pode

Alf: Pode?

Prof: Vem cá Alf5, vem tirar o time aqui. Alf4!

O professor se ausenta da quadra por motivo não identificado e retorna após 3 minutos quando se dirige de forma informal “gente”, a alguns alunos que não estavam fazendo nenhuma atividade. Há que se perguntar novamente o conceito de aula para o professor, que aparenta importar-se com que o aluno esteja fazendo alguma atividade física, ainda que não haja intenção alguma nesta atividade nem ligação com um objetivo da aula, objetivos estes que não estão explicitados em nenhuma aula até aqui analisadas. A atitude do professor não se legitima em uma proposta clara porque nem mesmo os alunos tem clareza ou compreendem os objetivos que justificariam estar em movimento. Alguns alunos se organizam para

participar de um jogo de basquete atendendo à chamada anterior do professor a fazer uma atividade.

Alf4: Ah não Prof, para de falar meu nome!

Prof: Alf6!

Alf4: Aí, bom...

Prof: Alf4, Alf4, Alf4, Alf4!

Alf4: Não, o tempo todo ele fica assim... cê... Vamo brincar gente, Alf4...

Alf: ah é que cê tá linda!

Prof: Linda, quem falou que você é linda? É doida, é doido. Não, vem cá fazendo favor, eu tô falando sério. Três, seis

Alf4: Deixa de ser desagradável, Prof!

Prof: Não, não é desagradável não, é fazer valer o dever.

Uma aluna reclama o fato de o professor o tempo todo falar seu nome demonstrando como age o professor, em tom descontraído. A expressão “fazendo favor” neste momento representa uma chamada ao cumprimento da ordem do professor que é complementado pela expressão “falando sério”. A conversa entre o professor e duas alunas revela uma liberdade e informalidade presentes na relação professor/aluno, que é quebrada pelo professor na expressão “fazer valer o dever”. O excesso de informalidade e a sensação de coleguismo registrada no diálogo revela certa dificuldade de professor e aluno se colocarem em seus lugares e assim a necessidade do professor se afirmar estar em posição de autoridade, controle e comando sobre os alunos.

Alf: Então a gente vai jogar basquete com o Alm18. Né?

Alf: Não.*

(6 meninas estão na quadra aparentemente para jogar futsal, mas não iniciam o jogo)

Alf: Gente, jogar futsal é muito pior!

Alf: Porque que a gente não pode continuar jogando aquela...

Prof: Óóó!

Alf: Aquele jogo (risadas)

Alf: Levanta então Prof.

Prof: Ó... que folga hein!

Alf: Eu também prefiro jogar dodgebol! Na boa

Alf: Eu também, muito mais divertido!

Prof: Vocês podem escolher gente. Quem não quiser jogar o basquete pode jogar sim, tem problema não!

As alunas se mostram ainda muito duvidosas da atividade que querem fazer e manifestam o motivo pelo qual queriam Dodgebol, pelo divertimento. Uma aluna chama ao professor que se levantasse, pois estava assentado. A atitude da aluna de se colocar em atitude comum ao professor embora demonstre liberdade com o professor é legitimada talvez por ela entender que assim como eles não podiam ficar assentados sem se movimentar, o professor também não. Já que o importante é se movimentar então para ela o professor também deveria se movimentar. Por outro lado, o professor pode estar reafirmando sua posição de comando ao cobrar o movimento dos alunos e se assentar na lateral da quadra.

Alf: A Alf7...

Prof: Hein? Não... não é ficar a toa, é fazer a atividade.

A expressão usada pelo professor revela a hipótese anterior de que o que realmente importa é fazer alguma atividade ainda que não tem há uma proposta, um objetivo ou um querer por parte do aluno. A situação fortalece um problema suspeito em análise anterior de que a aula se apresente de forma improvisada e acontecer uma prática pela prática, sem nenhuma intencionalidade de aprendizagem, seja ela cognitiva ou socializadora.

Alf: Vamo jogar aqui.

Prof: Jogar aqui? Quem vai tirar o time aqui?

Alf: Nossa, eu nunca mais vou no gol depois da bolada que eu levei.

Alf: Eu vou no gol, mas ó...*

Alf: Cadê a Alf5?

*Alf**:* O quê? Futsal? Nossa senhora

Prof: não aí tem que chamar as meninas...

Alf: Vamo handebol?

Alf: Mas só a gente?*

Alf: Alf7 e eu!

Até agora as alunas se mostram indecisas quanto á atividade e o professor comparece na situação apenas como expectador, que assiste uma cena sem que se faça intervenção. A falta de intervenção do professor se justifica na probabilidade da aula não ter propostas claras o que o deixa sem possibilidades de intervenção, por ter se negado ao seu papel didático de preparação de atividades contextualizadas e clareza de objetivos aos alunos.

Prof: Hoje tá menos frio né? Hoje tá menos frio. (professor assenta ao lado da pesquisadora)

Deborah: Nossa, aquele dia tava dando cãibra nos dedos, tava terrível!

Prof: Tava frio mesmo.

Deborah: Prof, o Dodgebol eles aprenderam este ano ou já conheciam...

*Prof: Este ano na primeira etapa. *** e depois foi aumentando as regras, quem agarrava não saía, aí depois quem arremessou começou a sair... aí vai aumentando o número de regras, vai aumentando a dificuldade.*

Deborah: Em qual etapa, em qual conteúdo você trabalhou isso?

Prof: É... o mesmo de agora, o... atividades lúdicas, eu não levo isso como esporte não... Jogos de recreação, jogos de recreação, eu falei errado. Só eu tomar uma

água só um minutinho. Jogos, só que eu intercalo esporte coletivo no meio, que no final do ano eles já tão meio, meio, meio calejado de muita coisa, às vezes eu alterno, eu abro mão, entendeu? Se eu não fizer isso eles ficam tudo desorientado. Essa questão mesmo deu dar, por exemplo eu dei sessenta por cento da aula da atividade os outros quarenta deixo escolher pra quê? Pra não ficar muito maçante. Só um minutinho.

O professor se coloca ao meu lado e inicia conversa, aproveito para perguntar sobre a atividade trabalhada, que segundo ele já havia sido realizada em etapa anterior do ano. O professor também explica sua divisão da aula em atividade de jogos com coletivos de esportes, justificando o fato pelos alunos estarem “calejados” de muita coisa, acredito referindo-se a conteúdos de forma geral e deixa os alunos escolherem pra não ficar maçante. Ele usa o termo “abro mão” o que não é coerente em sua função de professor. Não há motivos para que um professor “abra mão” de sua aula, e de suas intenções de educador dentro do ambiente escolar, porque sua função é ensinar.

(Professor sai em direção a sala de material)

Disciplinário: Ô Prof, essa menina está fazendo com você ou não?

Prof: Não é do outro professor.

*Disciplinário: ****

Prof: Uai, você não sabe se o professor tá dando nada na sala de aula.

Disciplinário: Não a aula é hoje! Primeira aula?

Prof: Ué se o professor quiser ele pode ué. O professor tem autonomia na aula dele pra fazer o que ele quiser!

*Disciplinário: Não, a questão é o *** que eles tinha que fazer pra entregar hoje.*

Prof: Não sei... Eles não são meus alunos não.

Disciplinário: hã?

O professor se retira da quadra e é abordado por um disciplinário a respeito de um aluno no pátio e em sua resposta ele reafirma a autonomia do professor em

uma aula, além de reponder de forma superficial á pergunta do disciplinário que averiguava a situação.

Prof: Não são meus alunos não... Ô gente vem cá, ô gente faz favor, vamo levar o basquete aqui então ô!

Alf: A gente tá discutindo, a gente já decidiu o que a gente vai jogar.

Prof: Pára de enrolar.

Alf: Isso é catapora? Por que tem mais dessa...

Prof: É vai piorar.

(Risadas de alunas)

O professor retorna a atenção às alunas que parecem ter decidido o que iriam jogar, mas entra em assunto fora d aula com uma aluna. O professor não se policia a permanecer em assuntos pertinentes à aula, principalmente neste tempo de atividade livre em que ele se limita mais ainda a fazer alguma intervenção.

Alm: Entra aí Prof! (sobre jogo de futsal)

Prof: Hã?

Alm: Entra aí?

Prof: Nó cê tá doido, cara, daqui a pouco começar a suar de manhã!

(Professor sai da quadra por 3 minutos e vai até a outra quadra onde o outro professor está dando aula pra outra turma)

Um aluno convida o professor a jogar futsal e o mesmo se nega justificando ficar suado logo pela manhã. A liberdade com que o aluno chama o professor e a sua justificativa podem revelar que esta seja uma prática comum dele em algumas aulas, de jogar com os meninos e fortalece a hipótese de relação de coleguismo entre professor e alunos. O professor sai da quadra e entra em conversa fora de contexto da aula. O trecho inicial da conversa será ocultado da análise por se tratar de assunto particular que não será analisado, mas que pode ser verificado no anexo desta aula.

{40 MINUTOS DE AULA}

Prof: Ahhh... o Disciplinário tava de perguntando: esses são seus alunos? Eu falei não. E acho que são os alunos do Fulano. Mas eles não fazem trabalho na sua aula? Não acho que tinha é... filosofia.

Outro prof: Ele sabia.

Prof: Ele é muito chato.

Outro prof: Ele faz isso de onda.

*Prof: É mas aí eu dei uma nele. Falei: ó escuta aqui, mesmo se fosse na aula o professor tem autonomia pra autorizar ou não, aí faz o que o professor deixar. “Ah.. mas *** Ah mais aí cê pergunta pra ele. De vez em quando cê tem que dar umas cutucada pro cara ficar na dele, entendeu?...”*

Em parte de conversa com outro professor de educação física da instituição o professor trata de assunto referente a outro funcionário da escola, o disciplinário que o procurou antes sobre um aluno que estava fora de sala. A conversa revela semelhança da postura do professor á postura dos alunos mesmo quando não está na presença deles. A situação revela um problema de autoridade por parte do professor, que coloca em cheque a existência da autoridade do disciplinário em sua função, em conversa desqualificada de depreciação de um funcionário da mesma instituição com outro colega de trabalho. Uma postura imprópria a antiética num ambiente de trabalho.

Por mais de 5 minutos o professor fica conversando com om outro professor de educação Física da escola sobre assuntos fora da aula como questão particular de falta e indicação de substituto, assuntos particulares e times e atletas em competição que eles treinam. Outro trecho ocultado é um comentário do professor com uma aluna que dá opinião sobre o namoro da aluna, um assunto também fora da aula. Os trechos da conversa que serão ocultados nesta parte duram em média 5 minutos e meio e podem ser verificados no anexo desta aula

(Professor retorna à quadra onde estão seus alunos)

Prof: Oitavo ano pra sala por favor (apito) Meninas! Ô Fulana cê tá participando da aula? Ahhhh, tá! Tá bom. Parou, parou, por favor! Deixa a bola aqui.

Prof: Aqui, ele não me ligou, olhei nos dois celulares. Eu vou ver se eu ligo pra ele, mas ele não me ligou. (conversa com um aluno individual)

O professor chama aos alunos para que retornem à sala de aula encerrando a aula com o apito. Ele dirige uma pergunta a uma aluna sobre sua participação na aula que coloca em dúvida a qualidade de seu acompanhamento na aula.

Ao organizar o fim da aula pedindo aos alunos a bola, o professor dirige a um aluno uma conversa fora da aula sobre o contato de alguém, e sobre jogo de competição, não apenas com o aluno mas também outra pessoa não identificada possivelmente um funcionário. As conversas que será ocultada durou média de 3 minutos e pode ser conferida no anexo da aula.

(Professor no corredor das salas de aula. Após 1 minuto)

Alf: Você tá bem?

Prof: Não... A sala tá vazia hoje. A sala tá vazia! (comentário ao passar em frente a sala da próxima turma dele)

Al: Tem três alunos só.

Prof: Não, espera bater o sinal, pode ficar com eles. (Risadas altas)

Ao passar no corredor o professor faz um comentário com alguém, provavelmente um professor, que está na sala da turma que ele vai dar aula.

Alf11: Prof, você só olha quando a gente tá sentada.

Prof: Alf11, você é uma cara de pau!

*Alf11: A gente tava ****

Alf: Hã?

Prof: cara de pau.

Alf: Pergunta ela então.

Prof: Ah, você é jóia, você não é não.

Alf: Ela jogou sim.*

Prof: Você disfarça, eu não me engano. Não me engana!

*Alf**: Prof ela jogou.*

Prof: Para de ser falsa.

Alf: Ela jogou!*

Prof: Hoje, um pouco, um pouco. Pára de acobertar.

Alf4: Jogou nada.

Prof: Isso Alf4, gosto de você porque você é sincera...

(Conversas paralelas das meninas)

Prof: Ponto pra você Alf4.

Alf: gente ele defende ela de todas.

Prof: Você brilhou, você brilhou!

Alf4: É eu brilhei!

Prof: A Alf4 brilhou e você não brilhou. Você não era assim, você regrediu.

Alf: Éééé... eu sou regredida!

Alf: tchau Prof

Prof: tchau

A conversa que o professor tem com algumas alunas mostra um alto grau de liberdade do professor que chama a aluna de “cara-de pau” e “falsa”, uma expressão usual em outros lugares que não a sala de aula, uma expressão imprópria para a relação aluno/professor, mas que não constrange a aluna de forma com que ela se sinta desrespeitada. O professor coloca em cheque a palavra da aluna que afirma ter participado da aula e enaltece a atitude da outra aluna que descredita o que a colega afirmou fortalecendo a voz do professor. Além de ser uma postura no mínimo

indevida por não ter nenhum caráter educativo, o professor se entrega revelando uma falha de seu acompanhamento da participação dos alunos na aula, reafirmando possíveis momentos registrados na aula tanto de desatenção como de ausência física dos espaços de aula.

Quarta aula: Dia 03/11 - Turma A

Esta análise refere-se a aula de Educação Física que aconteceu no segundo horário de aula no dia 03 de novembro, quinta feira. A turma estava composta de 23 alunos, sendo 14 meninos e 09 meninas.

[O professor acabou de entregar a turma oitavo ano B e se encaminhou à sala do oitavo ano A. Bate o sinal]

Prof: Gente, bom dia! Atenção! Olha aqui. Nós vamos descer, fazer duas partes de Dodgebol, aí eu separo e deixo livre, tá?

[O jogo ocorre em uma quadra dividida em dois lados, e cada lado é subdividido em duas partes, como em uma marcação de quadra de voleibol. As partes do centro é neutra e o fundo é a área de ataque. No jogo oficial cada equipe tem 6 jogadores e se joga com 6 bolas, mas na escola estes números podem ser adaptados. Ao sinal do apito os alunos correm para pegar as bolas para passar para um companheiro ou tentar queimar o time adversário. Se for queimado em alguma parte do corpo, o aluno momentaneamente deixa o jogo e se a pessoa conseguir agarrar uma bola arremessada, quem a arremessou é que fica de fora, além de salvar um componente que estava fora de jogo da equipe que agarrou a bola. O jogo termina quando toda uma equipe for eliminada.]

A entrada do professor na sala é realizada como nas aulas anteriores analisadas. Ele faz uso da palavra “gente” para referir-se aos alunos, uma forma impessoal por não se tratar de um termo identitário a grupo de alunos. O “bom dia” do professor se confirma como uma chamada à atenção ou à sua presença na sala e não um cumprimento. O professor anuncia a estrutura da aula assim como em aulas anteriores dividida em duas partes sendo a primeira com atividade proposta por ele, o Dodgebol nesta aula, e a segunda parte de atividade livre.

Alm: Ah Dodgebol vai de boa.

Prof: Quem faltou, quem faltou?

Alm: Ééé... quem faltou? Alf1!

Prof: Por favor... Alf1 e mais quem? Alf2 me empresta uma caneta.

Alf2: Empresto abre aí meu estojo.

Prof: Cadê? Aqui? Ôôô...

Alf2: Só tem colorida.

Prof: Tem problema não. Pode ser pink.

Alf: Ai que lindo!

O professor faz o registro da frequência dos alunos semelhante às outras aulas, perguntando aos alunos presentes sobre quais estão ausentes, porém a ação do professor parece apenas cumprir uma formalidade da instituição. O professor não demonstra nenhuma preocupação ou curiosidade de saber sobre motivo das faltas. Percebe-se uma intimidade na relação aluno/professor na liberdade com que a aluna orienta o professor a abrir seu estojo para pegar uma caneta e também na brincadeira que outra aluna faz com o professor sobre a cor da caneta. A situação fortalece a hipótese de relação de coleguismo, que é uma relação mais íntima do que o esperado no ambiente de sala de aula entre aluno e professor.

Prof: Peraí, só Alf1 (nome e sobrenome), mais não, falta mais gente.

Alf: A Alf3(apelido)*

Prof: Quem é essa?

Alf: A Alf3...*

Prof: (risos)

Alf: Fessor... (risos)*

Prof: Vic... Alf1 (nome e sobre nome), vic é vicvaporup... Alf1(só sobrenome)

Alf: que comentário horrível.*

Prof: Não... ela tem nome, Alf3.

O professor ao fazer uma brincadeira com o apelido de uma aluna que faltou é repreendido por aluna presente. A brincadeira foi no mínimo inadequada para a sala de aula, pois uma educação formadora deve zelar para evitar rótulos principalmente quando impróprios aos alunos. Não foi uma atitude educativa do professor. Após ser repreendida a sua atitude, o professor faz um disciplinamento superficial e que não se legitima justamente por ter sido ele mesmo quem mencionou o comentário de forma pejorativa.

*Alf: antes de você me xingar, meus *** quebraram*

(O gravador foi pausado por 50 segundos)

O gravador registrou uma pausa de gravação de 50 segundos motivo pelo qual não foi possível identificar.

(O gravador retorna com o professor no corredor a caminho da quadra)

Prof: (risada)

Alf: ô Fessor! Ele falou?*

Prof: Falou. Mas aqui... Foi você que empurrou ele, não foi? (dirigido a uma aluna)

Alf: depois eu te conto, deixa ele contar primeiro.*

Prof: Depois... ele vai conversar com você.

Alf: conta fessor...*

Prof: Eu não sei.... eu não sei até agora... ela caiu, bateu a cabeça.

O diálogo do professor e uma aluna é sobre o acontecimento de um acidente com outra aluna, do qual parece que o professor está tentando obter alguma informação da suposta aluna envolvida. O professor talvez se sinta na liberdade de tentar saber o que realmente aconteceu por ter uma relação mais próxima e de coleguismo com os alunos.

Alf: Como a menina tá?

Prof: Não sei gente, não sei como é que tá não... Alm2, o jogo é...

Alf: Hein, professor?

Prof: Hã?

Alf: o quê que acontece quando a pessoa tem traumatismo?

Uma aluna pergunta ao professor sobre o estado da menina que se machucou e o professor ao mesmo tempo tenta respondê-la e também direciona uma fala sobre algum jogo, possivelmente de equipe de competição do colégio, mas é novamente interrogado pela aluna.

Prof: quebra um osso.

Alf: Eu sei que quebra um osso, mas eu quero saber o quê que acontece com a pessoa...

Prof: Olha se for só trauma do crânio, trauma de osso, não acontece nada. Agora se afundar e acertar o cérebro pode acontecer um monte coisa, eu não sei.

Alf: Nossa... que medo!

Prof: Tem que ver qual área que afeta. A visão, a da audição, a da... depende!

Alf: Nuh fessor!

O professor responde à pergunta da aluna sobre o possível trauma banalizando o tipo de lesão e entrando em assunto dramático de lesão mais profunda.

Prof: Eu vou saber agora e te falo.

Alf: e agora?

Prof: Agora é rezar e... pro médico dar conta dela.

Alf: É... pra conta dela?

Prof: pro médico dar conta e resolver a situação.

Alf: Ah...

Após a situação de banalização da possível lesão de uma aluna o professor se contraria dizendo “pro médico dar conta e resolver a situação”, fazendo assim parecer que a situação é grave. A atitude do professor de dar informações sem saber ao certo o estado da aluna pode trazer transtornos á sua aula pois quando ocorre um acidente de maior gravidade na escola é comum que os alunos queiram saber o que aconteceu.

*Prof: Aqui, o jogo é quarta feira que vem, da semana que vem contra o *** lá no Pitágoras. A van vai sair daqui seis horas... Quê que isso menino, vai no jogo amanhã não?...*

O professor a caminho da quadra encontra aluno e dá informações de jogo de competição, que não faz parte da aula, portanto ocorre atravessamento de assuntos não pertinentes à aula em horário destinado a ela.

Prof: Ô Funm o quê que deu o negócio da Alf4? O pessoal falou que ela teve traumatismo, é verdade?

Funm: É ela que falou com a Funf? A mãe mesmo não falou nada...

Prof: Ah não, a gente não pode acreditar em menino não, menino exagera demais.

Sem saber da real situação o professor coloca em cheque a informação dada pela aluna que se acidentou. A postura do professor em descreditar a palavra da aluna pode indicar que a relação dele com alunos, apesar de ser amistosa e de coleguismo não é uma relação de confiança.

Funm: Ela que falou: Não, eu vou trazer pra você ver. Não sei se ia trazer pra cá... a Funf que sabe... Parece que ela falou com a Funf.

(Comentário não identificado de outra pessoa)

Prof: É leve né.

(Comentário não identificado)

(Professor chegando à quadra)

Prof: Aí cria uma dimensão da situação que a menina tá morrendo... Alf1 e Alf3 né?... “lá no Xapuri...” (cantando)

(O professor vai até a sala de materiais e retorna e 1 minuto)

Ao chegar na quadra o professor faz comentário sobre a menina acidentada com duas alunas de forma a amenizar o estado da aluna. Em seguida o professor canta parte da música já cantada por ele em outras aulas, situação esta analisada até então como um suposto momento de distração do professor, que logo se encaminha à sala de materiais.

Prof: Gente vão lá! Desliga por favor Alf5, vão lá! (refere-se a aparelho de música) Vão lá, vão lá, Alm3, vão lá!

Novamente ao chamar os alunos ele faz o tratamento impessoal usando o termo “gente” para referir-se aos alunos. O professor disciplina os alunos ao uso de aparelho eletrônico, uma atitude correta para a preparação da atividade de aula.

Alf: Fessor..(pergunta não identificada)

Prof: Não, eu olhei lá foi um trauma... foi um trauma pequenininho...

Ao responder uma aluna sobre o estado da aluna acidentada ele dá uma informação da qual ele não tem segurança, até porque ele mesmo descreditou a informação dada pela aluna acidentada informada por outro funcionário da escola anteriormente. Provavelmente foi uma forma de o professor tentar diminuir os questionamentos dos alunos sobre tal situação.

Alm: Que isso fessor? (fala do aluno enquanto o professor falava)

Prof: Que toma uma dimensão muito grande, vão lá, vão lá! Guarda fazendo favor, Alf5!

Outro aluno pergunta sobre a situação e o professor novamente ameniza o quadro alegando estarem aumentando a dimensão, e faz nova chamada aos alunos, seguido de disciplinamento repetido a Alf5 sobre aparelho. O professor demonstra não querer que o assunto do acidente atrapalhe sua aula.

Alf: Nó, tô de cara!

Prof: É porque, ela veio correndo assim, aí o menino veio, aí parando na mema hora, bateu, e foi no chão, cara de cara.

Alf: Nossa!

Alm: fessor! Deu a parada...

Alf: ela desmaiou?

Prof: Que?

Alm: o quê que pegou? Que cê tá falando aí.

Prof: Não, a menina lá gente. Não, ficou sem ar na hora só.

Alf: o quê que cê fez?

Prof: Acalmei a menina e levantei o braço dela pra abrir o pulmão dela só e encaminhei pra enfermaria.

Embora manifestasse não querer render o assunto, o professor conta como o acidente aconteceu, e os alunos então continuam a perguntar sobre o ocorrido que é concluído pelo professor. A postura do professor pode ter sido contraditória em render um assunto que ele estava tentando encerrar ou ele pode ter decidido contar o acidente para diminuir o nível de ansiedade e curiosidade dos alunos e assim o assunto não interromper mais a sua aula. O professor apresenta traços de linguagem coloquial fora do padrão com o uso de “mema” e impessoalidade com o uso de “gente”.

Alf: que triste véi, e aí?

Alm: Morreu, véi?

A linguagem dos alunos apresenta gíria comumente usada por jovens, revelando informalidade na comunicação entre eles.

Prof: Ó, isso aqui, a caixa é feita de osso, embaixo do osso, do crânio, o crânio é o osso, é como se fosse uma carapaça, que tem o cérebro. Quebrar o crânio não tem problema nenhum, não pode é quebrar...

Alm: É tipo o casco da tartaruga

Prof: Isso. Não pode é quebrar o crânio e o crânio afetar o cérebro.

Alf: Não... quebrar o crânio não tem problema nenhum (risada irônica).

Quando mais alunos se manifestam curiosos à situação o professor continua sua explicação agora sobre o que ocorre num trauma craniano. Além de confirmar uma analogia pobre entre crânio e casco de tartaruga, por tratar-se de alunos de média de 14 anos, novamente ele banaliza o tipo de lesão possivelmente ocorrida, banalização esta ironizada por uma aluna. A postura do professor apresentou um tratamento didático que não contribui com a construção de um conhecimento verdadeiro, além de criar um conceito menosprezado do acidente.

Alm: não fessor, é osso!!!

Prof: se quebrar ele é reversível, ele cola de novo. A cartilagem, ela regenera.

Alf: Então não vai acontecer nada não.

Prof: Graças a Deus não, não pode...

A criação de um conceito errôneo sobre a lesão é confirmada na conclusão da aluna. A última fala do professor no trecho acima pode transparecer insegurança de sua explicação anterior, por realmente não se tratar de uma lesão leve.

Alm: O quê que aconteceu fessor?

Prof: É a menina que caiu, gente, bateu a cabeça, quebrou o crânio.

Alm: Quebrou?

Prof: Traumatismo. Mas já arrumou, já consertou, oficina de gente! Já arrumou!

Ao se apresentar mais um aluno curioso à situação o professor responde de forma rápida, superficial e principalmente, em tratamento do corpo como máquina, uma coisificação de pessoas, neste caso de uma aluna. A postura adotada pelo professor contraria os princípios de uma formação orientada para o reconhecimento do outro enquanto um igual, enquanto ser humano, uma educação humanizadora.

Alm: Fessor!

Prof: (Apito) Oitavo ano, por favor, Alm4! No meio Alm3, no meio Alm3, Alm4! Vão lá, vão lá Alm5, vão lá Alf5! Vão lá Alm6!

A expressão “por favor” utilizada pelo professor, assim como em outras aulas analisadas não se apresenta como pedido gentil, e sim uma chamada que poderia ser certamente substituída por “atenção”.

*Alm: Fessor, fessor! *** vem duas bocós e... Êhhh!(tom de brincadeira) Quando olha as duas bater a cabeça e tem quatro bolas no meio, as duas tá correndo atrás da bola... (fala perdida)*

Prof: Ôôô, Alm7! Deixa lá fazendo favor, vão jogar cara, vão lá, vão lá, vão lá! No meio! Alf6! Ô, ô, ô, galera vão lá no meio por favor, vão lá no meio, lá no meio, lá meio. Psiiii...

Aluno faz comentário como se estivesse descrevendo uma possível situação de acidente de forma debochada. O professor não faz nenhuma intervenção sobre o comentário do aluno abdicando de seu papel de educador, papel este já negado na sua coisificação da pessoa anteriormente, e que acaba por abrir possibilidades para este tipo de atitude do aluno sem legitimar alguma intervenção. O professor continua suas orientações de posicionamento dos alunos para início da atividade. A linguagem do professor apresenta termos informais no tratamento aos alunos como “cara” e “galera”. A expressão “por favor” continua se apresentando em situação de ordem dada pelo professor.

Prof: Alm4! Ajuda aí Alm4! (Muita conversa paralela) Cê vai chorar? Cê vai chorar? Duas pessoas por favor pra tirar o par ou ímpar aqui! Aqui ó, você vai tirar Alm6 com ela?

Prof: Ô Alm3, cê não tá ajudando, mas não atrapalha não... Par ou ímpar os dois, aqui ó, enquanto tira o tim(corrigiu) as equipes aqui, eu vou colocar as bolas no meio. Pode começar... Outro Prof!!! (chamada em voz alta) Alf7, vem cá!

Prof: Foi mal, foi, mal, foi mal, desculpa, pode ir lá! (professor esbarra em aluna e ao liberá-la ela vai em direção ao banheiro)

Os dois primeiros trechos de falas do professor apresentam disciplinamento, mostrando que os alunos não estavam em postura de preparação para início da

atividade. O professor instrui para que dois alunos façam a divisão das equipes enquanto ele organiza as bolas na posição de início do jogo. O professor chama em voz alta outro professor de Educação Física, que parece não atender.

(1 minuto depois)

(Pergunta não identificada)

Prof: Não, Alm tá tirando o time.

Alf: Ah, desculpa, desculpa...

Prof: (risada)... me empresta essa bola aqui, gente! Cês num sabe jogar bola não, vai quebrar a bola aí.

(30 segundos depois)

Prof: Guarda esse celular por favor.

Alf: A gente tá limpando.

Prof: Atenção, Alm6 por favor, seu time do lado de lá! Assentados na linha de fundo! ... "Lá no dijari lá do Xapuri" (cantando)...

{10 MINUTOS DE AULA}

Já se passaram 10 minutos de aula e o professor está tentando organizar os alunos para o início do Dodgebol. O professor faz um disciplinamento com uso incorreto de verbo se referindo a "quebrar a bola". A bola no caso das que estavam sendo utilizadas, de borracha e couro, não se quebra, e sim estouram, furam ou se rasgam. O professor disciplina alunos quanto a guardar celular que é justificado o seu uso por uma aluna sem nenhuma preocupação em atender logo a ordem do professor. O professor faz uso do "por favor" de forma retórica como chamada de atenção, conforme analisado em outros momentos. A música mencionada anteriormente é cantada novamente, com possível momento de distração da situação da aula ou até para passar o tempo.

Alm: Ôôô, Alm8 e Alm9, espera aí. Alm8, Alm9 e Alm10, arreda pra cá!

Prof: Não, não seguro nada de aluno, deixa no canto!

Os alunos estão se organizando para o início do jogo na quadra demonstrando certa autonomia, esperada para a faixa etária deles. O professor se nega a segurar algo de algum aluno, postura esta já observada em outros momentos de outras aulas também. A atitude do professor é compreendida do ponto de vista de que ele não deve se responsabilizar por objetos que alunos tragam para a aula, por não ser momento de uso dos mesmos como celular, carteira, aparelho eletrônico de som, entre outros.

Alm: Ô professor, tá dividido igual?

Prof: Vou contar agora: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze. Dois, quatro, seis, oito, dez, onze. Gente, presta atenção aqui ó, lembra o seguinte: se você jogar e a pessoa agarrar, quem jogou sai, não vale queimar o rosto e a cabeça, área de jogo é a quadra de vôlei e quem for queimado ou quem jogou e a pessoa agarrou vai pro vermelho. O primeiro arremesso não pode queimar, tem que voltar, tô falando (estalou os dedos), pega a bola e volta até a linha dos três metros pra realizar o arremesso. Falou? É a linha, essa linha que cê tem que ficar, viu? E eu não quero ninguém aqui atrás, tá? (aluna chama: fessor!) Área de jogo é essa aqui, cê pode sair pra buscar a bola, mas tem que ficar aqui pra jogar.

Um aluno pergunta sobre a divisão das equipes para saber se está igual e o professor então faz a conferência. Após fazer a contagem dos alunos nas equipes o professor instrui os alunos ao lembrar algumas regras do jogo, instrução esta que se dá de forma clara, até porquê se é lembrete os alunos desta turma provavelmente assim como a turma da aula anterior já conheceram este jogo e outro momento do ano.

Alm: Demorou, uuulllll?

Prof: Oi? Quer perguntar alguma coisa? Não?(pergunta dirigida a mim) Pessoal, lembra o seguinte: não é válido queimar rosto e cabeça

Alf: Porquê fessor? Depois dá um traumatismo craniano (tom de brincadeira)

Prof: Ééé... se você joga e a pessoa agarra, quem jogou sai e quando você for queimado, fica no vermelho. A área de jogo é a quadra de vôlei. O primeiro

arremesso não pode queimar dali, pega a bola e volta na linha dos três metros, falou?

Um aluno se manifesta disposição para iniciar o jogo em forma de gíria. O professor chama a atenção novamente para a observação da cabeça e rosto que não podem ser queimados demonstrando assim preocupação a áreas do corpo que podem se machucar facilmente se queimadas. Um aluno faz uma brincadeira relacionando á possível lesão ocorrida com uma aluna sobre a qual eles tanto perguntavam no início da aula e o professor concorda com a fala do aluno, talvez como forma de chamar a atenção á proteção da região do corpo. Em seguida o professor reforça algumas regras *do jogo*.

Alf: Ô Fessor, o Alm7 pegou minha moeda!

Prof: Devolve ô Alm7! (apito- inicia a partida)

(Os alunos iniciam o jogo)

O professor faz um disciplinamento a um aluno que pegou uma moeda de outro aluno rapidamente e apita para iniciar o jogo.

(30 segundos depois)

Prof: Ei, meninas! Alf5, dentro da quadra de vôlei! Dentro da quadra de vôlei!... Queimou, queimou, queimou!... Saiu, saiu Alm4!

(Muito barulho dos alunos se comunicando durante o jogo)

(Após 1 minuto)

Prof: Acorda, acorda, acorda!... Queimou, Alm5, queimou, Alm5!... “ lá no Xapuri” (cantando) Queimou, Alm6! Queimou, Alm3! ... Queimou, Alm6!

Alm6: Mas eu tinha queimado o Alm3 antes!

Alm3: Não queimou, não!

Prof: Não...

Alm: Te queimou Alm8, te queimou, seu rato!... Manda bola pra lá... manda a bola pra lá...

Alm: Ô Alm10, a bola aí, véi. Manda a bola aí!

Prof: Queimou, queimou!... Queimou Alm10!... pega a bola no fundo, gente, pega a bola no fundo lá, pega a bola no fundo...

A postura do professor é de orientação do desenvolvimento do jogo acompanhando a execução das regras e marcando a arbitragem do jogo. No meio da arbitragem ele canta mais uma vez a mesma música já cantada e analisada como momento de distração da aula. A distração pode representar rápidas ausências, ainda que não física, de situações na aula.

Alm: Queimei (referindo-se a Alf5)

Alf5: No cabelo, no cabelo, hã, hã!

Alm: Ô Alf5, pegou!

Prof: Ô Alf5, vão!

Alf5: Foi no cabelo.

Alm: Queimou Alf5!

Alm: Queimou alf5!*

(Vários alunos com a mesma fala de que queimou a Alf5)

Alm: Fessor, queimou a Alf5!

Prof: Chooora! Óh! Óh! Habilidade hein!

Alm: Êêê Alf5!

Prof: Cê tá na profissão errada, viu filha?

As duas falas do professor à aluna Alf5 apresentam-se imprópria para um diálogo entre professor e aluno, além de estar o professor aparentemente colocando em cheque a legitimidade da manifestação da aluna em uma situação de divergência ao cumprimento da regra.

Alm: Eu queimeu a Alf5, fessor! Ela não quer sair! Ela disse que foi no cabelo!

Prof: Ôôô Alf5, pegou no cabelo, faz arte do corpo, viu?

Alm: Viu, Alf5! O cabelo faz parte do corpo!... Ô Alm3, pede pra ela sair!

Prof: Alf5, peraí, peraí! Pegou no seu cabelo?

Alf5: Bateu no meu cabelo! Isso é mesmo!

Prof: Pode sair... queimou!

O professor contradiz a regra explicada por ele justificando o cabelo fazer parte do corpo, porém se esqueceu que faz parte da cabeça e que cabeça não pode ser queimada. Apesar da aluna insistir o professor não dá abertura para refletir a regra, demonstrando ter ele o controle do jogo.

Os trechos referentes a quase 3 minutos de jogo ocultados aqui nesta análise apresentam cenas de acompanhamento técnico do jogo, situação semelhante já analisada, que pode ser verificada em anexo da transcrição desta aula.

Alm: Aí não pode, seu ladrãozinho! Taca pra você ver!

Prof: Olha a boca!... Alm4, você tá invadindo, Alm4!

Um aluno se refere ao outro com adjetivo depreciativo de má conduta e o professor faz uma intervenção superficial ao aluno sem uma ação educativa e de caráter reflexivo, seguindo logo á continuação de sua atuação técnica.

Alm: Invadiu, saiu fora, né fessor!

Prof: Joga mais de uma bola ao mesmo tempo, sô! Em direção diferente.

Alm: Aêêh... Dá a bola aí Alf8!

Alm: Acabou!

Prof: Não! Acabou, não. Não acabou, não!... Espera, espera, Alm4! Espera, espera, espera!... Cê tá jogando? Dá licença!

Alm: Ô Alm7, eu vou matar ocê!

Alm: Encosta na bola pra queimar então.*

Alm: Ô vamo todo mundo junto.

Prof: Não... Ô Alm7, pára de avacalhar!

*Alm**: Ah, eles num joga!*

Prof: Então, volta, volta, volta, todo mundo no meio!(iniciar nova partida)

(Após 1 minuto)

*Alm**: Ô fessor, o menino tá com a bola nas costas!*

Alm: Vão sentar aê ô cambada!

Os trechos acima durante o jogo mostram a atuação técnica do professor em orientar jogadas e disciplinar de forma rápida atitudes que podem atrapalhar o andamento do jogo. Em duas falas de aluno impróprias para o ambiente de aula “vou matar ocê” e “cambada” o professor não faz nenhuma intervenção ainda que superficial como se a linguagem utilizada estivesse naturalizada tanto aos alunos que parecem não se sentir agredidos quanto ao professor que não censura as falas.

Alm: Ou! O menino tá com a bola nas costas!*

Alm: Eu? Vem cá ver então!

Prof: Tá faltando bola aqui, tá faltando bola!

{20 MINUTOS DE AULA}

Alm: É tá faltando bola ali óh!*

Prof: Olha por favor se tem bola no fundo lá! Dá a bola aqui Alm3. Alm3, eu não gosto dessas coisas! Eu não gosto disso, eu já te falei isso já!

O professor justifica o fato de o aluno não poder esconder bolas nas costas porque ele não gosta e não porque isso atrapalha o andamento do jogo desrespeitando seus colegas. A atitude do professor revela centralização do professor em si mesmo, uma conduta não educativa, que nada contribui para a reflexão de atitudes para com o grupo, contrariando uma formação onde cada um reconhece o outro e com ele estabelece relações solidárias e respeitadas.

Foram ocultados trechos de 1 minuto de jogo onde as posturas se mantêm como já analisadas anteriormente de arbitragem e acompanhamento técnico do jogo pelo professor e manifestações de marcação dos alunos que podem ser vistos no anexo desta aula.

Alf5: Fessor, isso aqui eu caí dentro do gol, ficou roxo!

Prof: Uai, isso acontece, né?

Alf5: Nó, fessor...

Prof: Nossa, deixa eu ver uma coisa aqui, peraí!

Alf5: Ô Prof!

Prof: depois a gente conversa! Peraí!

Alf: Ôh, você tem que jogar é aqui, não pro cê...

(Professor andando rápido até a sala de materiais)

Outro Prof: E aí fi! Tudo tranquilo?

Prof: Bom demais! Quanto é que foi o jogo do Vasco ontem?

Uma aluna se dirige ao professor para informar que havia se machucado o professor olha o machucado e sai em direção á sala de materiais. O professor nega uma atenção que deveria ser dada à aluna e aos outros da turma se ausentando do espaço de aula. Na sala de materiais o professor inicia conversa com o outro professor de Educação Física da escola e outro funcionário sobre jogo de campeonato brasileiro, além de tratar de situação de falta de copos descartáveis na sala. Os trechos da conversa na íntegra que durou quase 3 minutos podem ser examinados no anexo desta aula

(Após 3 minutos o professor retorna a quadra)

Prof: Pega a bola por favor! Você pega pra mim?

Alm: Nó tá perdendo!

Alm:Ô Prof a bola é *** sô! (aluno reclama uma dificuldade no jogo em queimar)*

Prof: Ô gente, joga mais de uma bola em direções éééé diferentes, aí queima a pessoa!

(Conversas paralelas de jogo por 10 segundos)

Prof: Usa a cabeça, Alm6! Usa a cabeça Alm6! ... Oito e meia passa rápido demais!... Usa a cabeça!

O professor continua sua atuação técnica já analisada antes e faz um comentário referente às horas, indicando ter ele a sensação de que a aula passou rápido.

Prof: Parou! Pode guardar as bolas por favor! (apito – encerra o jogo) Alm4, vou pegar a bola de futsal pro cês. Põe dentro do saco por favor as bolas, ali! Eu fui lá agora e esqueci de pegar a bola!

(A atividade do jogo de Dodgebol é encerrada e os alunos são liberados para jogo a escolha deles. O professor sai a caminho da sala de materiais para buscar a bola de futsal)

Prof: cês querem jogar vôlei? (perguntou a algumas meninas)

Alf: Ah, não fessor!

Alf: Ah, eu quero!*

Prof: Bom, Fulana!...

(Após 1 minuto tendo já chegado a sala de materiais)

O professor encerra a primeira parte da aula para iniciar a segunda parte de atividade livre. Ele indica que vai pegar a bola de futsal sem que os alunos solicitassem o jogo de futsal o que induz á hipótese de que o futsal seja um jogo praticado sempre pelo grupo de alunos em momentos de atividade livre. O professor sai novamente à sala de materiais se ausentando de novo da quadra. No caminho pergunta a algumas meninas se elas querem jogar vôlei, mas segue para a sala de materiais.

Prof: Você tem durex ou fita crepe aí?

Outro prof: Hã?

Prof: Fita crepe

Outro prof: Fita crepe não...

Prof: Fazer uma doidera! Não vai ficar não, mas vamo tentar! (barulho de fita crepe desenrolando)

Outro prof: O quê? Tá furada?

Prof: Acho que tá.

Outro prof: Essas bola num aguenta porrada!

Prof: Aguentar, aguenta. Essa aqui deu azar. O menino deve ter batido forte demais, deve ter batido na, no alambrado.

Outro prof: É...

Prof: Valeu!

Outro prof: Quando terminar aqui vai dar aula no Anchieta também? Do treino de amanhã? Que horas começa? Sete horas?

Prof: Oito... Nove, nove!

Outro prof: Nove?

Na sala de materiais o professor tenta resolver o problema de um furo na bola com fita e entra em conversa rápida não pertinente à aula com outro professor.

(Após 2 minutos e meio o professor retorna a quadra)

Prof: Ô Alm4!... Ô galera! (assovio baixo de chamada) Alm7!

Alm11: Ô fessor, a menina rompeu o crânio foi que dia!

Prof: Ô Alm11, foi uma pancada que aconteceu, ela já tá boa já! Segunda feira! Tá boa já!

Alm11: Ah...

Alm: lupiiii!!! Futebol, iupiiii!!!

Ao retornar á quadra o professor chama alguns alunos, provavelmente para entregar a bola que foi ajeitada por ele, usando a expressão “galera” já analisada anteriormente, e é novamente questionado sobre a situação da menina envolvida em acidente na escola. O professor dá ao aluno uma informação da qual ele não tem segurança, possivelmente para não levantar rumores de preocupação em sua aula denovo.

{30 MINUTOS DE AULA}

Prof: Vai recolher? (fala direcionada a mim referindo-se ao gravador)

(Neste momento fiz o sinal de “não” com o aceno de mão e cabeça)

A atitude do professor a mim semelhante a outras aulas anteriores deixam em aberto além da sua concepção de aula, o que o professor conta como aula, pois ao ser contratado um professor deve saber o tempo destinado a cada aula. Outra questão a se buscar resposta é se a instituição tem conhecimento da forma como está sendo o uso do horário de aula.

(10 meninos vão jogar futsal na quadra ao lado e as meninas, na maioria, vão para a quadra ao lado e se juntam a outra turma, de outra série para jogar voleibol)

(O professor sai da quadra e volta após 1 minuto. Barulho de água de bebedouro)

(As meninas param de jogar o voleibol e ficam pelas laterais da quadra com outros meninos que não estão no futsal e ficam batendo papo)

(O professor se dirige ao outro professor em outra quadra)

Prof: E aí, Outro Prof, frio hein! Mas agora até que tá melhor que semana passada.

*Outro Prof: fala não identificada ****

Prof: Nooossaaa! Que frio! E o jogo lá, foi bom cara, os meninos lá joga até bem!

Outro Prof: É mesmo!

Prof: (fala não identificada - os dois embolam as falas falando ao mesmo tempo)

Os trechos acima registram saídas do professor da aula mostrando que nesta parte da aula em que é livre ele se permite mais ainda não fazer intervenções aos alunos, uma negação de seu papel de professor. A conversa que ele tem com o outro professor é externa à aula, com assuntos sobre clima e jogo de competição de equipe que o outro professor treina.

(O professor sai e vai em direção aos alunos que estão assentados na lateral conversando)

Prof: Vem cá, cês não tão jogando? Parou porquê, hein Alf4? Vamo lá gente, vamo jogar lá, que a aula já tá quase encerrando! Não é pra ficar aí batendo papo não!

Alf: Ah, não Prof! Já tá acabando, só um minutinho, Prof!

(O professor sai de perto dos alunos e vai em direção à cantina. Barulho de água e porta abrindo e fechando)

(Após 3 minutos retorna a quadra onde está tendo o vôlei. Fica observando o jogo ao lado do outro professor)

Prof: Essas duas jogam direitinho.

Outro Prof: Vai na bola Alf. Saca lá Alf.*

Prof: Deixa eu ir lá.

{40 MINUTOS DE AULA}

O professor chama a atenção de alguns alunos que não estão fazendo nenhuma atividade, fortalecendo a ideia de que ele se preocupe com o fato dos alunos estarem em alguma atividade de jogo, ainda que seja sem propósito. Esta situação pode confirmar a hipótese de falta de planejamento para a aula com proposta e objetivos claros aos alunos. A saída do professor da aula para conversa com o outro professor sobre performance de duas alunas pode confirmar o lugar do esporte de rendimento como aspecto de valorização por parte do professor que desempenha as duas funções de professor de educação física e treinador de equipe.

(Professor vai em direção á quadra onde meninos estão jogando futsal e fica observando da lateral da quadra)

Prof: Vai Alm4, chega junto, marca, marca, marca ele.

Alm: Ah, que isso Prof, o Alm5 tá segurando demais.

Prof: Solta, solta rápido Alm5. Atenção, véi! Presta atenção! Lateral, lateral, lateral!

A postura do professor neste momento de atividade livre poderia ser comparada a um expectador que acompanha um jogo tentando dar dicas. O professor praticamente não faz intervenções de caráter educativo na tempo livre dos aluno na aula, ele abdica de qualquer ação formadora se posicionando em mera expectativa dos jogos.

(Após 2 minutos)

(Professor sai até a sala de materiais e volta em 1 minuto. Barulho de porta de armário batendo. Volta para a quadra onde os meninos jogam futsal)

Prof: (Apito) Aí, galera! Parou! Vamo pra sala. Deixa a bola aqui, bola aqui, bola aqui! Deu gente!

Alm: Já Prof!

Prof: Já! Já deu! Vamos! Vamos meninas! Vamos!

(Professor pega a bola de futsal e sai até a sala de materiais. Retorna e sai acompanhando os alunos pra sala)

{45 MINUTOS DE AULA}

Antes do encerramento da aula o professor faz mais uma saída e vai à sala de materiais, motivo não identificado. Ao encerrar ele faz uso de linguagem informal com expressões de “galera” e “gente” confirmando a relação informal com os alunos e sai para guardar as bolas e acompanha-los até a sala.

Quinta aula: Dia 08/11 – Turma B

Esta análise refere-se á aula do oitavo ano B que se realizou no segundo horário do dia 08 de novembro. A turma estava composta por 25 alunos sendo 16 meninos e 9 meninas.

[Bate o sinal às 8:05 hs, o professor entra na sala.]

Prof: Gente, bom dia, assentados, rapidinho!

Alm: Ah não fessor!

Alm: Sentado por quê?*

A entrada do professor repete-se em sua forma de tratamento impessoal aos alunos ao referir-se a eles por “gente”, por não ser um termo que define grupo de alunos especificamente. O “bom dia” não se apresenta como cumprimento que anuncie um real bom dia de forma a desejar uma boa aula, mas se apresenta recorrente às aulas anteriormente analisadas como chamada de atenção à presença do professor na sala. Tal indício vai se confirmando á medida que em todas as aulas registra-se falta de correspondência ao suspeito cumprimento. O professor faz um disciplinamento aos alunos para que rapidamente se coloquem assentados o que revela uma postura diferente dos alunos, que manifestam estranhamento ao comando do professor por talvez esta não seja uma postura habitual deles na aula de educação física.

Prof: Rapidinho, rapidinho!

*Alm**: Por quê?*

Prof: Chora não Alm1!

(Conversas paralelas)

A insistência do professor em que os alunos se coloquem assentados confirma que os mesmos não estão em postura de atenção e preparados ás suas orientações. O professor responde de forma irônica a aluno que questiona o comando dele, numa postura fechada e não esclarecedora.

Prof: Gente, bom dia! Atenção aqui, ó!... Galera, vamo lá!... Quem faltou hoje?

Alf: Alf1, Alf2...

Alm: Alf1, Alf2, Alm2...

Am: Não, Alm2 chegou.*

*Alm**: Alm2 chegou.*

Novamente o professor faz uso de expressões para chamar a atenção dos alunos para ele, expressões estas já analisadas. Há quebra de formalidade através da chamada de “galera” ao referir-se aos alunos de forma a fortalecer a afirmação da relação informal que professor e aluno mantém através do nivelamento que ele faz de sua linguagem á dos alunos, não sendo esta a relação esperada no ambiente de sala de aula. O professor faz a averiguação da frequência dos alunos perguntando aos presentes sobre quais alunos estão ausentes, sem demonstrar nenhuma preocupação maior sobre as faltas.

Prof: Tá. Bom dia, olha só gente: é, hoje eu vou entregar a, a, circular da natação. Presta atenção: aqui tá falando que é no período de quatorze a dezoito, só que foi um erro meu, tá? Segunda feira ééé, terça feira é feriado, então o quê que vai acontecer? Essa semana, que é hoje, terça e quinta, nós vamos ter aula na quadra, aí eu vou entregar isso hoje pra vocês ficarem sabendo. Semana que vem, segunda e terça...

Alm: Quinta feira, não?

Mais uma vez o chamamento de atenção é realizado pelo uso das mesmas expressões anteriores. O professor faz sua instrução sobre uma circular com informações confusas sobre aulas posteriores de natação. A pergunta do aluno mostra possível falta de entendimento da orientação dada.

Prof: Essa semana aula normal da quadra, semana que vem, segunda e terça recesso do feriado, não é isso?

Alm: É. Não faz quinta feira não!

Prof: Aí, não, peraí, quinta feira eu vou dar uma natação e na outra semana inteira, tá?

Alm: Ah, demoro!*

(Conversas entre os alunos)

Prof: Falou?... Falou mano?

Alunos: Falou! (juntos em voz alta)

Devido o levantamento de dúvida pelo aluno o professor reforça a informações sobre as datas. Ao fazer uma interrogação de compreensão “tá”, um aluno responde com gíria que denota tanto afirmação positiva quanto sensação de pressa, talvez em querer ir para a quadra logo. O professor usa uma expressão próxima à linguagem dos alunos, que são adolescentes “falou, mano” que é da mesma forma respondida pelos alunos em atitude de aceitação. A situação fortalece o uso de linguagens com características semelhantes como forma de aproximação na relação de coleguismo com os alunos.

(Vozes altas eufóricas dos alunos)

Prof: peraê, peraê, peraê! (em voz alta)

(Falas não identificadas de alunos)

Prof: ah, mas nada quem puder, gente, ué!

O professor disciplina os alunos que possivelmente estão agitados e também responde a possível pergunta não identificada de forma a estabelecer relação de livre adesão à participação na aula de natação.

Prof: passa pra trás, passa pra trás! Passa pra trás! (referindo-se à circular)

(Professor entrega bilhete comunicando sobre a natação. Neste momento alunos falam paralelamente e uma aluna tenta uma fala ao professor não identificada)

Alf: Ô Prof, é prova!

Prof: Pode descer! Agora?

Alf: não...

Alm: Depois na semana que vem na outra aula.

Prof: Ah, mas aí a gente dá um jeito.

Alm: dá nada!

Prof: passa pra trás, aê ô!

Uma aluna e um aluno comunicam ao professor sobre uma prova no dia de uma aula de natação. O professor responde garantindo a aula, mas um aluno faz uma colocação que demonstra descrédito à fala do professor. Apesar de se perceber uma relação próxima entre professor e alunos como se fossem colegas, a confiança em atitude do professor na resolução do problema é colocada em cheque. A atitude do aluno manifesta suspeita de limitação na relação professor/aluno ou reconhecimento do aluno de que certas decisões não cabem ao professor e sim a pessoas em posições hierárquicas acima dele.

(Comentário não identificado de aluno)

Prof: Trás um pente pra ele. Um pente aí ôu, dez centavos aí, pra comprar um pente pro Alm3!.... Ô Alm3, não é hora de desenhar, não, fi.

Possivelmente motivado por comentário de aluno o professor faz comentário em tom de brincadeira sobre o cabelo de um aluno, não pertinente ao papel de professor que pode causar exposição inconveniente do aluno. O professor disciplina um aluno sobre estar desenhando num disciplinamento rápido e sem proposição de diálogo, um comando fechado à reflexão. A expressão “fi”, fortalece a relação de informalidade e nivelamento à linguagem de adolescente.

Prof: Guardou? Guardou quem recebeu? Quem faltou? Vem cá, vem cá vem cá?

Alf: Alf2 e a Alf1.

Prof: Só a Alf2? Ei!

(Professor e alunos saem da sala a caminho da quadra)

O professor novamente pergunta sobre os alunos ausentes. É provável que ele não tenha feito o registro na chamada quando fez a averiguação anterior ao entrar na sala. Uma aluna cita duas alunas faltosas e aparentemente professor percebeu apenas um nome, talvez por ter se desconcentrado fazendo um cumprimento a alguém quando deveria estar prestando atenção à resposta da sua pergunta.

Alf: eu machuquei na sua aula, meu dedo, o ligamento dele. Aí eu não tô podendo jogar não, aí eu trouxe isso aqui, que ele não me deu atestado.*

Prof: Que dia que foi isso? Quatro?

Alf: Quinta feira. Aí eu fui dia quatro no médico.*

Prof: Beleza. Sem problema!... Alm2 (professor fala baixo o nome de uma menina que faltou registrando no papel)

A caminho da quadra uma menina aproxima do professor para comunicar ter se machucado em aula anterior e ele dá a atenção devida a aluna. Em seguida faz o registro da chamada no formulário próprio, porém novamente ele parece não ter ouvido o nome da segunda aluna citada pela colega.

(Professor vai até a sala de materiais)

Prof: Outro Prof tá aí? (pergunta a um funcionário – em seguida o Outro Prof chega)

Prof: Fala fi! Bom demais? Aqui tô entregando a circular aqui ó.

Outro prof: Torneio de natação?

Prof: Aqui, semana que vem rapaz, segunda e terça é feriado... vou dar um dia natação, só.

Prof: Alm4, não! Me espera na sala, tá?

Prof: Aqui, acabou que ontem eu continuei fazendo o negócio do contrato. Aí, advogado, tal tal tal, levamos pro advogado, acabou que num deu pra comprar a sala, sabe! Então é assim, o cara vai, pelo que eu entendi ter a dívida física é uma coisa, ter a dívida jurídica, se a dívida jurídica dela, quando for comprar alguma coisa, ela fez um empréstimo que gerou uma dívida, ela comprou o bem, se ela declarasse um bem como alguma coisa pra penhora, aí ele não declarou, porquê, porque nenhum bem tava no imóvel. Aí fechou ontem. Ele vai passar essa semana agora pro nome dele, depois que passar passa pro meu, ou seja, (não identificada).

Outro Prof: Fica esperto!

Prof: Não, mas fui no advogado só! Isso legalmente pode!

Prof: Aqui, beleza fi, amanhã seis horas tá, sai daqui! Meião vermelho.

(Professor sai da sala)

O professor vai até a sala de matérias e lá conversa com o outro professor da instituição inicialmente informando sobre a aula de natação que realizará na piscina na semana seguinte, mas depois entra em assunto particular, ou seja, fora do contexto da aula. Depois o professor ainda na sala faz orientações a um aluno atleta sobre o jogo da equipe que teria no próximo dia, provavelmente da equipe que o professor treina. A linguagem do professor apresenta traços de gírias e expressões informais semelhantes a de adolescentes como “beleza fi”, “o cara”.

Ao sair da sala de matérias para retornar à quadra o professor desenvolve conversa com uma estagiária da escola tratando sobre assuntos particulares. Os atravessamentos na aula com assuntos fora do contexto da mesma revelam um desrespeito com o momento que deveria ser dedicado para a aula. A atitude pode demonstrar certa desvalorização do professor à aula de educação física ao se posicionar muitas vezes como quem oportuniza essas conversas inadequadas ao momento, usurpando do aluno o direito à aula. O trecho da conversa que será ocultado que somado à conversa anterior com o outro professor e aluno rendeu 4 minutos pode ser examinado no anexo desta aula.

(O professor retorna à quadra após uns 4 minutos na sala de materiais)

Prof: Oitavo ano! Vem cá pessoal! Vem cá Alf3!... Quem tá chorando?

*Alf: Fala não identificada ****

A chamada do professor aos alunos se dá de forma informal ao chamá-los de “pessoal”, um termo usado para referir-se a qualquer grupo de pessoas em outras situações que não no ambiente educacional. A palavra “chorando” pode significar reclamando pois não havia relato de nenhum aluno que pudesse estar machucado ou em outra situação de indisposição segundo pesquisadora.

{10 MINUTOS DE AULA}

Prof: (Apito)Ô galera! Perdão (ao menino que estava próximo e o professor esbarrou) Vamo reuni aqui rapidinho! Vem no meio aqui, galera no meio aqui! Por favor! Oitavo ano! Vem cá, Alm5! ÔÔÔ Alm6, Alm7! Me empresta a bola aqui Alm5!

A chamada informal permanece pelo termo “galera”, que além de informal é uma forma de chamada comum entre adolescentes o que reforça o uso de linguagem próxima á dos alunos pelo professor. O professor demonstra pressa em iniciar as atividades. Ao chamar os alunos á organização no meio o professor faz uso da expressão “por favor” que se apresenta de forma retórica em momentos em que ele necessita ser atendido em um comando, podendo ser substituído pela chamada “atenção”.

(Conversas paralelas dos alunos)

Prof: Sabia que é a antipenúltima aula que vocês terão comigo na vida de vocês?

Alm: Na vida?

Alf: Antipenúltima aula

Prof: É que depois eu não dou aula pra vocês mais não...

O professor desenvolve com os alunos uma conversa fora do contexto da aula. Ele, que antes demonstrava não querer perder mais tempo, se contraria em interromper o desenvolvimento da aula, ao qual era esperado iniciar suas instruções da aula, e atravessar a aula com assuntos impróprios para o momento.

Alf: Prof, é o meu (menina que estaria machucada se dirige ao professor e em seguida se assenta na lateral da quadra)*

Prof: Ah, tá, não, lá no canto. Alf4 no meio. Ôôô Alm3 e companhia! Alm8! Alm9, só um minutinho de atenção! Alm9, por favor! Ô Alm3, desde o início cê tá batendo papo, pô! Ahhhh! Ô Alm6, menos, separa aí! Ô gente, presta atenção! Éh, eu vou dividir vocês em quatro equipes, duas nós vamos ficar jogando vôlei naquela quadra e duas handebol. Quando terminar a partida, eu troco o handebol com o vôlei, só.

Ao iniciar a organização do trabalho o professor necessita fazer alguns disciplinamentos, nos quais faz o uso da expressão “por favor” em contexto de chamada de atenção, assim como em situações anteriores e usa gíria “pô”, comum

em falas de adolescentes em atitude de possível nivelamento aos alunos. A impessoalidade também permanece pelo uso do termo “gente” impróprio para referir-se a grupo de alunos. O professor instrui sobre a estrutura da aula e a divisão e participação das equipes.

Alf: Ahhhhh...

Alm: Deixa a gente no futsal...*

Prof: Quatro pra escolher aqui, acelera!

Um aluno manifesta o desejo em jogar uma modalidade da qual não foi proposta pelo professor demonstrando a preferência do aluno diante dos jogos propostos para a aula. Nas aulas anteriores o futsal estava presente sempre nos momentos de aula livre. O professor ignora a solicitação do aluno, possivelmente uma forma de não permitir mudança ao que foi estabelecido por ele.

Alm: Aula que vem que vai ser natação?

Prof: semana que vem!

A pergunta do aluno revela o caráter confuso da orientação dada pelo professor sobre as aulas de natação.

Alm: Deixa a gente jogar...*

Prof: não, não, não, a gente óóó, eu tô informando, não é o combinado hoje não! Vem cá!

O professor responde à insistência do aluno em negação reforçando a não abertura ao pedido de jogar futsal, em atitude de demonstração de controle da aula.

Alm: É só *** e deixa livre. (aluno faz uma proposta de um tempo livre)*

Prof: Vou pensar no seu caso. Ô galera, preciso de quatro pessoas, eu vou escolher:

Alm10 faz favor, vai lá. Ô Alm11, vem aqui, fazendo favor, vem cá!

O aluno ainda insiste, provavelmente, apresentando uma proposta para que possam jogar o futsal e o professor abre possibilidade em pensar a proposta. O

professor corretamente segue à organização das equipes, porém de maneira usualmente natural chama aos alunos como “galera”.

Alm11: Não, eu não quero escolher, não!

Prof: Vem cá, vem cá, vem Alf5 então, vem cá!

Alf5: Ah, Prof... (tom de reclamação)

Prof: Larga de ser fresca!

Quando a aluna manifesta desinteresse a participar da escolha das equipes o professor usa linguagem comum á linguagem dos alunos para desqualificar a atitude da aluna. Uma intervenção inapropriada ao professor que não manifestou interesse em conhecer os motivos pelos quais alunos não querem escolher equipe e também não busca nos alunos proposta de outra estratégia para a forma na qual eles estão se negando a participar.

Prof: Vem cá, vem Alm12, vem cá! Ajuda aqui cara, coopera, vem cá! Ih, Alm6 cê tá com idéia errada!

Diante da situação o professor continua insistindo para que alunos façam a divisão das equipes. O professor faz uso de termo informal “cara”, revelando a informalidade na relação com os alunos, fortalecida na expressão “idéia errada” usada no disciplinamento a um aluno, que também é usual em diálogos de adolescentes.

Alm: Ô Prof, chama uma menina pra escolher.

Prof: Alm4, começa! Alm4!

Alm: Vai Alm4!*

Prof: Alm4, meu filho, vão! Me empresta a bola rapidinho, me empresta a bola. Senão ninguém fica parado não! Faz favor! Sério, sô!... Ôôô, larga de ser chato! (referindo a um aluno brincando com a bola)... É sua vez lá. (falando ao aluno que vai participar da escolha das equipes) ... Me empresta a bola aqui, falando sério Alm5, na boa!...

Na tentativa de organizar os alunos para iniciar a tarefa de divisão das equipes o professor faz uso de expressão informal “meu filho”, imprópria para o tratamento do professor ao aluno em momento em que a expressão demonstra impaciência do professor. A expressão “faz favor” tem significado de chamada de atenção, assim como em outras situações que ela aparece. A palavra “sério”, sugere a necessidade que o professor tem em afirmar o momento como legitimamente sério e revela a dificuldade do reconhecimento da autoridade do professor na aula, possivelmente esta dificuldade de diferenciação se dê pela relação de informalidade e coleguismo até então demonstrada na relação professor/aluno.

(os alunos começam a escolher as equipes – falas de alunos escolhendo pelos nomes)

Prof: Aqui ó, enquanto vocês escolhem vou só ali guardar a circular aqui, tá?

(Professor vai até a sala de materiais)

Prof: Bom fi! (Após 50 segundos andando)Fala fi!

FuncM: Bom dia!

Prof: beleza!

Funm: Outro Prof veio não?

Prof: Outro Prof veio, tá na sala de aula. Melhorou?

*Funm: Tomei uns remédio lá ontem a noite *** tô arrebetado.*

Prof: Nó cara, ontem eu tive que tomar remédio pra dormir, você acredita? Mas eu dormi bem.

Funm: Eu deitei era dez, nove e quarenta e cinco e acordei seis e pouco hoje.

Prof: Ai ai (fala em tom de cansaço)... Faltam só mais duas semanas de aulas só, e cabou!

Funm: Depois é recuperação?

Prof: Recuperação. (após 30 segundos) “Assim você me mata” (cantarolando)

Ao sair até a sala de materiais o professor desenvolve conversa com funcionário da escola fora do contexto de aula, uma conversa de interesse pessoal. O professor demonstra cansaço em comentário com funcionário. No final da conversa o professor cantarola um trecho de música frequentemente tocada nas mídias. Pode ser um momento de descontração ou pode ter relação com a manifestação do cansaço do professor pela letra do trecho cantado.

Prof: Acho que a Alf2 faltou. (fala sozinho) Só pôr um presente aqui!... fazer isso aqui que eu preciso. (Sai da sala de materiais a caminho da quadra)

O professor faz o registro da chamada, mostrando que ele não prestou atenção nos nomes citados pela aluna dos ausentes no início da aula, pois eram dois nomes. O registro parece apenas um cumprimento formal a cumprir por ele fortalecido na expressão “que eu preciso”, como exigência da instituição.

Prof: Fala seu Fulano!

Funm: Oi Prof!*

Prof: Beleza!

Funm: Beleza, Prof?*

Prof: Bom demais!

(Após 3 minutos professor chega à quadra de volta)

O professor cumprimenta outro funcionário, com traços de informalidade na linguagem usada e retorna à quadra.

Prof: Já tirou?... Pessoal por favor!

Alm: Já.

Prof: Então vem cá!

Alm: Semana que vem é toda natação?

Prof: É

Alm: Exceto no feriado.

Alm: É fessor aí a gente tem que aproveitar o feriado e tal! Tá bom, isso é aproveitar o feriado!*

Ao retornar à quadra o professor confere se os alunos organizaram a divisão das equipes, e é questionado novamente sobre a agenda da natação. A dúvida do aluno reforça a afirmação de que a orientação do professor foi confusa, ainda mais tendo sido entregue circular que conforme o professor já estava com informações incorretas.

Prof: Ai!!!... Ôôô Alm13! Alm12, vem cá! Alm4!

*Alm**: O time do Alm12 e o time do Alm4 vai jogar vôlei!*

Prof: beleza!

*Alm***: Os times de cá jogam vôlei!*

Prof: Beleza!

O professor organiza as equipes em suas modalidades atendendo a definição de modalidade citada por um aluno. As posturas do professor são inconstantes no que se refere a atender solicitações de alunos. Em alguns momentos o professor se mostra firme e fechado a sugestões e em outros momentos ele se mostra totalmente aberto a proposta de alunos. O vocabulário é informal com os alunos no uso do termo “beleza”.

*Alm: Ahaa! O bando de otário lá!****

Prof: Alm4, quem que é seu time?

Alm4: Meu time é (começa a falar nomes)

Ao presenciar fala chula de aluno ao referir-se a outros alunos o professor ignora ter escutado tal fala se isentando de qualquer intervenção educativa ao aluno. A atitude do professor sinaliza abdicação da função educativa esperada do papel de professor que deveria censurar tal forma de tratamento e orientar formas respeitadas nas condutas de uns com os outros.

Prof: Não, ô galera, não faz assim não! Time do Alm4 e do Alm12! Não, não, ô Alf3, por favor, não! Você é uma dama, né querida! (referindo-se a uma menina que estava atravessando da outra quadra passando por baixo da rede divisória)

Prof: Não faz assim não, passa por lá ó, vão lá! (referindo aos alunos de forma geral) É por que não tem educação, não! O time do...eu tô esperando, viu? Nó, mas essa turma pra falar é difícil demais, viu?

(Após 15 segundos alunos se organizando na quadra de vôlei)

Prof: Dá a volta, por favor!

O professor faz um disciplinamento referente a atravessar de uma quadra a outra. A sua fala tem linguagem informal no uso de “galera”. A fala a aluna Alf3 é uma fala em tom sexista, pois ser uma dama não deve ser colocada como justificativa para a aluna não atravessar por baixo da rede, e sim uma questão de atender a normas orientadas assim como os alunos homens também. A justificativa de “por que não tem educação” é uma fala imprópria ao desqualificar a ação de alunos, que não estão em conduta contra boas maneiras e sim em conduta indisciplinar áa orientação dada pelo professor. O professor deveria abordar os alunos orientando-os quanto ao cumprimento de regra de deslocamento de uma quadra à outra ao invés de desqualifica-los como sem educação. O “por favor” novamente usado em situação de disciplinamento, não significando pedido de gentileza e sim cumprimento de ordem.

(Alunos conversam entre si confirmando os times e chamando os colegas)

*Alm**: Dá aí ô Alm2 você é do time de cá.*

Alf: É, vem Alm2!

Alm: Ô Alm5 você é desse time aqui.

Alm5: Não sou não.

Alm: Você é do time do Alm4.

Alm5: Não!

Alm: Você é do time do Alm5 (fala com voz mais alta)

Alm5: Sou do time do Alm1!

Alm: Ah é, foi mal! Foi mal, véi, pensei que você era do time do Alm4!

Prof: Vem cá! Ô Alm4, seu time pra lá, vão lá!

Alm: Ô Alm4, eu levanto pro cê, beleza?

Os alunos estão de forma autônoma organizando o posicionamento nas equipes e nas quadras correspondentes às suas modalidades. O professor em atitude educativa chama os alunos a se organizarem para o início do jogo.

Alf: Olha a minha unha agora!

Prof: Tipo...

Alf: Tá meio roxa

Prof: Roxo!

Alf: Tá bonito, né? Você gosta?

Prof: Dessa cor não!

Alf: Você gosta só de vermelho!

Prof: Vermelho, branco

Alf: Só porque é fatality!

Prof: O quê que é fatality?

Alf: Tipo vermelho, fatality. Você nunca ouviu falar isso não?

Prof: Não! Hã?

Alf: Vermelho fata, de mulher fatal, entendeu?

Prof: Ah tá! (risada curta) Aqui... alguém saiu da turma? Não, né?

Em diálogo iniciado por uma aluna, há presença de traços de sedução na conversa que é permitida pelo professor. A conversa que está fora do contexto de aula revela uma liberdade na relação aluno e professor, registrada na naturalidade

com que a aluna desenvolve os diálogos sem nenhum constrangimento, pois há correspondência do professor. Revela-se uma intimidade que extrapola a intimidade esperada na relação professor/aluno.

Alf: Acho que não!

Prof: Alf7, Alm12...(professor começa a falar nomes de alunos uns 10 nomes com a chamada em mãos)Alf8, quem é Alf8?

Alf: A Alf8! Meu Deus!

Prof: Ah tá, ela tá lá no canto... Alm3, Alf3, quem é Alf3? Alm14, Alf9, Alm4 (fala todos os nomes da chamada) Todo mundo tranquilo aqui, né?

Alf: Ahã!

O professor faz a conferência dos alunos para saber se houve saída de alunos da turma. O procedimento é correto em se tratando de estar próximo ao término do ano letivo, porém pode revelar falta de acompanhamento dos alunos, pois se houvesse alguma saída esta já deveria estar registrada em seu controle de frequência.

Prof: Ok!... Gente, vão lá! Queda de dezesseis pontos, tá?

Alm: Dezesseis?

Alf: Ô Alm4, saca lá!

Prof: Saca lá!

Alm: Vai!

Alm4: Então vai, me dá aí!

Prof: (apito – inicia o jogo de voleibol)

Professor faz uma chamada impessoal com o uso de “gente” para designar os alunos para início da partida. O professor se coloca na lateral da quadra onde está acontecendo o voleibol e faz a arbitragem do mesmo. Na quadra ao lado onde está o handebol os alunos não tem o acompanhamento do professor. O professor apita para iniciar o jogo de voleibol.

Alm: Aquele filho da puta não!*

Prof: Olha a boca!

Alm: Foi o Alm12!*

Prof: Olha o respeito, pelo amor de Deus né! Ó o respeito!... Rodou, rodou, rodou, rodou! Pro meio ô Alm6!... (apito) Rodou, um a um! (no voleibol os jogadores “rodam” a posição quando a equipe adversária está em posse de saque e toma um ponto)

O professor se abdica da função educativa em situação de forma desrespeitosa e chula, pela qual um aluno se refere a outro. Neste tipo de situação era esperado um disciplinamento com intervenção profunda que possa levar o aluno a refletir sua atitude para com os outros e não superficial como um lembrete de respeito.

Alf: Vai ter só ponto de saque!

Prof: Está emocionantíssimo!... (apito)

Prof: Três a um!... (apito)

(Um minuto depois)

Prof: (apito) (após 30 segundos) Quatro dois, peraí! Rodou aí?

Alm: Rodou!

Prof: (apito) (após 15 segundo) Rodou, rodou, rodou, cinco dois!

Alm: Ô Prof, completa aqui!*

Prof: Tô apitando aqui!

Alm: Ah completa e apita!*

Prof: Olha com a Alf8 lá!

Alm: Ô Alf10 completa aqui!*

Prof: Não, a Alf10 tá passando mal. (assovia)

Alm: Alf8, completa aqui!*

Prof: Alf8, aqui ó!

A atuação do professor neste trecho é meramente de arbitragem no acompanhamento do desenvolvimento do jogo. O máximo que ele faz é tentar resolver situação de falta de aluno para completar time, para que isso não comprometa o jogo.

Alm: Eu vou te dar uma bolada! Completa aqui!*

Prof: Ô Alf8, vem aqui! Ô Alf8, vem aqui!

Alm: Um bando de retardado!*

Prof: Porque você não vai entrar aqui pra completar?... Porque você não vai entrar pra completar?

O professor ignora a forma agressiva e de xingamento chulo com que um aluno se manifesta a uma aluna não exercendo nenhuma ação pedagógica abdicando de seu papel de educador. Porém o professor tem atitude correta de ir até aluna para saber o motivo pelo qual ela não quer entrar no jogo.

*Alf8: *** (resposta não identificada da aluna)*

Prof: Todo dia você inventa uma desculpa!

Alf8: Hã?

Prof: Você vai inventar desculpa até quando?

Alf8: Eu não inventando desculpa, é a primeira vez!

Prof: Então vai lá pra cima pra Beltrana lá, pode ir!

Alf8: Tá, pra Beltrana? Por quê?

*Prof: Você vai esperar. Cê num vai fazer aula, cê vai esperar lá em cima, aqui em baixo, não! Pode sentar lá do lado do *** lá!... Ô Alf10 você vai lá pra enfermaria, tá? Agora. Eu não quero vocês duas juntas! (O professor dirige a fala a suas alunas:*

uma que não quer fazer a aula e outra que está passando mal enquanto alunos continuam jogando)

Alf: O Alm7 tá lá em cima. Ah, meu Deus...

Prof: Ô Alm7, pelo amor de Deus!

Alm: As duas tão juntas, deixa as duas lá!

Prof: Não.

Alm: As três então!

Prof: Pode subir Alf10!... Alf10, você pra enfermaria e ela pra cima lá!

A aluna dá uma resposta, não identificada, ao professor e é contestada por ele como se a prática de não jogar fosse comum à mesma. A conduta da aluna é colocada em cheque pelo professor, que ao invés de investir um diálogo esclarecedor encaminha a aluna à pessoa de setor específico da escola. O professor também encaminha a aluna que estava passando mal para a enfermaria, alegando não querer as alunas juntas. Provavelmente as duas alunas tem o costume de estar juntas e o professor pode supor que uma não queira fazer a aula porque a outra não vai fazer. Quando ocorre este tipo de situação o professor se nega a realizar uma intervenção educativa para buscar resolver o problema. Observa-se dificuldade do professor que traduz o problema de forma confusa em estarem as duas alunas juntas, quando ele deveria esclarecer as razões pelas quais elas possivelmente não participam da aula e fazer as intervenções coerentes aos motivos. Um aluno faz comentário que pode ter sentido pejorativo ao usar a expressão “as três” para designar grupo de duas meninas e um menino, sobre o qual não há nenhuma ação pedagógica do professor, que ignora comentário.

Alf: Ô Prof tá difícil! (risada)

Prof: Porquê?

Alm: Porque eles não sabe jogar!

Prof: Eu perdi a conta, tá quanto?

Alf: Tá quanto? Tá dez a zero!

Alf: Olha só, quanto que tá?*

Prof: Ô Alm4 e Alm2, num dá pra jogar não? Vão?

Alf: Tá doze a dois Prof!

Prof: (apito)

{20 MINUTOS DE AULA}

(Conversas de jogo)

(Após 1 minuto)

Prof: Tá quanto?

Alm: Tá... Quanto tá?

Alf: Sete a três.*

Alf: Doze a...

Alm: Que doze minha filha? Cê é louca?

Prof: Alf3!

Ao retornar ao jogo o professor se posiciona novamente em atuação de árbitro de jogo. Quando um aluno manifesta em tratamento uma aluna como “louca”, forma imprópria para o ambiente de aprendizagem e de estabelecimento de relações positivas e de respeito, o professor ignora presenciar a situação abdicando de seu papel de educador.

Alm: Cinco a três.

Alf: Tá doze a quatro!

Alunos discutem placar

Prof: Peraí, perái perái, Alm4, Alf3!

(Alunos continuam discutindo placar por mais 10 segundos)

Prof: Vai, dez quatro então! Vamo lá!

Alm: Dez quatro? Cê é doido! Eles não fizeram dez ponto não! Fala sério, sete tá bom.

Prof: Não! Tem que ser justo!

(Após 15 segundos)

Prof: Dez cinco!

Alm: Cê tá doido!*

Prof: Eles fizeram muito ponto. (após 10 seg: apito) Rodou, rodou, rodou! Vai sacar lá, vai sacar!

O ambiente de jogo parece estar um pouco tenso devido discussões de placar e em meio a essa situação o professor sugere um placar não aceito por um aluno que o chama de doido. O professor que não tinha certeza da marcação justifica sua determinação dos pontos em “ser justo”. A justificativa do professor atesta falta de legitimidade e controle equivocado por parte do professor. Sua postura mostra que além de atuar apenas no aspecto técnico e de arbitragem do jogo, nem isto ele mantém o acompanhamento correto, que gerou insatisfação aos alunos.

(Conversas de jogo)

(Após 25 segundos)

Prof: (apito) Onze sete! (um aluno chama pelo professor longe) Vem cá você!

Alf: Prof, a gente fez um ponto! Tá onze!

Prof: Eu sei, onze sete!

Prof: Pega uma bola de basquete lá dentro lá! (a bola de basquete era para tirar a bola de handebol presa por cima da rede de proteção)

(Uma aluna aproxima do professor mas a fala não é captada)

*Prof: Não, pode subir lá e fica com as duas lá! Pode subir! Lá em cima com a *** espera lá.*

Prof: Tá quanto ô Alf3? Tá quanto? Onze oito?

Ao mesmo tempo em que o professor faz a marcação do jogo de vôlei ele tenta resolver outras situações paralelas da aula, comprometendo a arbitragem correta. A atitude de resolver as outras situações da aula cabe realmente ao professor, a quem compete a organização da mesma.

Alm: Tá presa a bola!

Prof: Eu vou buscar uma bola ali já, calma!

Barulho de comemoração no vôlei: Uhhh!!!

Prof: Foi, dentro, foi dentro!

Alguns alunos falam juntos: Foi fora fessor!

Alm: Eu vi, foi fora.

Prof: Não, foi linha, bateu na linha.

Alf: Eu vi.

Prof: Onze nove, eu também vi!

Barulho de comemoração no vôlei: Uhhh!!!

Prof: (apito) Doze dez, rodou!

Alm: Ô Prof, deixa a gente jogar vôlei!*

Prof: Vai chegar o seu momento, calma! Tira a bola lá! (bola que estava presa na rede)

Alf: Daqui a pouco chega, perai!(fala de aluna que estava no vôlei)

Apesar de ter dito que ia buscar a bola de basquete para desagarrar a bola de handebol o professor permanece arbitrando o voleibol. Provavelmente ele aguardava a aluna que ele pediu para buscar a bola anteriormente. Enquanto isso aluno se manifesta querendo jogar o voleibol e o professor responde corretamente pedindo que ele aguarde seu momento e tire a bola presa, o que sugere que a bola de basquete tenha sido pega ela aluna.

Conversas de jogo

Alm: Não vai ter mais treino?

Prof: Quê?

Alm: Não vai ter mais treino, não?

Prof: Não sei, eu vou olhar. Essa semana, não! Essa semana não. Semana que vem, eu falo com vocês!... Doze onze!

A aula é atravessada por assunto de treino, fora do contexto da aula, em conversa entre aluno e professor. O professor ao mesmo tempo faz a arbitragem do jogo e conversa com o aluno.

Alm: Doze doze!*

*Alm**: Ô Prof doze doze!*

Prof: Eu tô contando!... (apito)... Vão Alf3!... Vão Alm2!

Alunos: Uhh!!!

Alm: Doze!

Prof: Rodou, rodou, rodou! Treze onze!... (apito – dez segundos) Treze doze, rodou!

Alm: Ele carregou!

Prof: (apito)... Treze a... treze a treze! (apito)

(Após 30 seg apito de novo)

Prof: quatorze a (bocejo) (apito)

(Conversas de jogo)

Alm15: Puta que pariu! (aluno do jogo de vôlei grita pelo bom toque na bola)

Prof: Ô alm15, por favor!

(50 segundos depois)

Prof: quinze quatorze!...(após 10 segundos)

O professor continua em sua atuação como juiz de jogo e não faz nenhuma intervenção educativa em situação de grito com fala chula em admiração a toque de bola no jogo. A ação do professor é superficial com sua retórica chamada de atenção com o uso da expressão “por favor”, sinalizando um lembrete à atitude do aluno.

Prof: Cabou! O time que perdeu vai pra lá! Fica vocês, fica! Ôô Alm10, ô Alm10! Alm10! Qual foi o time que ganhou o primeiro jogo?

(O professor faz as trocas dos times chamando o time que ganhou o handebol para vir jogar o voleibol com o time que ganhou a partida de voleibol e o perdedor do voleibol foi encaminhado para jogar handebol com o perdedor do handebol)

Alf: A gente!

Prof: Alm6, passa pra lá!

Alm: Uai, a gente vai ficar aqui de novo? (fala de um aluno que está no handebol)

Prof: Vai!

Alm: Não, num vai ficar não Prof! (em tom de reclamação)

Prof: Não, não, não, parou! Ô gente, nossa, cê num tem educação não? Ôô meu Deus do céu!

Ao realizar as trocas dos times nas modalidades um aluno reclama ter que ficar novamente no handebol e o professor o disciplina e argumenta ser uma atitude de falta de educação. O professor parece ter dificuldades ou falta de sensibilidade para entender a ansiedade do aluno e o desejo em jogar o voleibol traduzindo assim de forma errônea sua manifestação em falta de educação.

Alm Agora cê vai ver o Giba aqui Prof, agora você vai ver!*

Alf: Ô Alm1, maneira aí!

Alf: ô Prof!*

Alm: Não, não, não, ela vai jogar, vai de cabeça, vai de cabeça!

Alf: Mas tá doendo, tá doendo!*

Prof: Tá faltando mais pessoas no seu time. (fala do professor a um aluno dentro da quadra de vôlei) Quem que é? É a Alf6 e mais quem?

*Alm**:* O Alm3...

O professor fala sobre a participação de uma aluna que alega estar com dor. E procura organizar conferindo os times em quadra. A atitude em relação a aluna machucada ainda não tem como ser avaliada por falta de esclarecimento se ela vai realmente ter que jogar, embora a sua fala de ela ter que jogar com a cabeça seja uma forma irônica de tratar o problema da aluna. A atitude do professor de organização é correta para que o jogo possa se iniciar e a aula continuar.

Prof: Ô Alm3! Não, não, dá a volta! Mais quem?

(Após 1 minuto)

Alm: Ah, é nós quatro aqui...

Prof: Não, falta mais um!

Alm: Eu sei... completa aí sô

Prof: Tá errado aqui! Peraí! Quem tá faltando aqui, na boa?

Alm Alf6!*

Prof: Alf6, mais uma! São seis!

*Alm**:* E alguma outra pessoa!

Prof: Então faz o seguinte: ôôô...

*Alm**:* Ó, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze.

Prof: Ei, eu tô precisando de mais uma pessoa aqui no vôlei!

Alf: Eu!

Alf:* Eu!

Alf: Deixa eu ir!

Alf:* Não, eu vou, eu vou!

Prof: Ô Alf11, não, não, não, não. Faz o seguinte: última pessoa que passou aqui, tá? (porque a aluna passou por baixo da rede divisória)... Vai lá! Vão sacar, vão sacar! Alf6, você conta pra mim enquanto eu guardo aquela bola ali?

Alf6: Partida de quanto?

Prof: dezesseis!

O professor continua organizando os alunos fazendo a conferência dos times e tendo ações para resolver situações de complementação das equipes. Uma atitude de organização da tarefa corretamente usada pelo professor. A atitude do professor em pedir que uma aluna conte para ele os pontos no voleibol provavelmente é para garantir que não haja confusão de marcação como na partida anterior.

{30 MINUTOS DE AULA}

Professor sai em direção à bola de basquete que foi usada para desagarrar a bola de handebol na rede anteriormente. Pega a bola e sai em direção á cantina. Barulho de chaves e porta de armário.

(Após 2 minutos que ele saiu da quadra)

Funm: Cê viu o novo Pálio da Fiat como é bonito?

Prof: Não vi.

Funm: Tem jogo quarta feira só, né?

Prof: Amanhã!

Funm: Onde?

Prof: Lá no colégio Pitágoras.

Ao sair da quadra o professor entra em conversas fora do contexto de aula com funcionário da escola e outras pessoas não identificadas sobre jogo de campeonato de equipe que o professor treina e sobre jogo em saída particular fora de trabalho. O trecho completo da conversa citada pode ser visto no anexo desta aula.

(Professor continua andando e pára para conversar com outra professora de educação física que está dando aula na outra quadra)

(A princípio a conversa não é captada porque o professor procura falar bem baixo)

*Prof: mas os caras não foram ****

Outra Profª: Porque?

Prof: Todos! Alguém boicotou. Né?

Outra Profª: Que isso!

Prof: Porque por exemplo, você convida dois times pra ir

Outra Profª: É...

*Prof: Se faltar um dois complica porque sempre um pode passar mal *** a família pode ter acontecido algum problema. Mas todos...*

Outra Profª: mas não ia buscar eles não?

Prof: mandou um ônibus pra buscar

Outra Profª: Hã!

Prof: Aí o ônibus chegou só com as cadeiras não veio ninguém. Aí nós ficamos esperando, porque alguns tem carro, adaptado pra vim né? Eu falei: Fulano, tá dentro do horário! Cadê o pessoal...

Outra Profª: Ah, o Fulano tava lá? E aí?

Prof: ele falou: Ô prof e tal. Eu falei ô bicho, pelo amor de Deus! Aí com uma hora de atraso ele falou: acho que eles não vão vir não! Você fala agora, depois que passou uma hora do horário? Porquê que cês num falaram ontem, a gente tentava cancelar, avisar e tal. Aí fiquei, por dentro fiquei puto! Mas acontece, pensei assim. Aí falei: ô Fulano será que foi alguma coisa a ver com corrida rústica que vai ter a tarde na Afonso Pena pros cadeirantes? Aí ele: ah, não sei, não sei o quê e tal! Falei: Ahhhh. Aí fui pegar as cadeiras e fiz uma oficina com os meninos. Entendeu?

Outra Profª: Ah tá, e foi legal?

Prof: Foi! Foi Legal!... Não, eu não tô aguentando mais, eu tô cansado!

Outra Profª: O Outro Prof foi também?

Prof: Foi, foi.

Outra Profª: Aqui: (fala muito baixo)

Prof: Nunca! (risada) Tomar uma água aqui, peraí! Aqui, deixa eu te falar, depois eu tenho que te perguntar um negócio! (professor sai andando até o bebedouro)

(Professor retorna à quadra da aula dele depois de 6 minutos e meio)

O professor deixa uma conversa particular informada anteriormente e entra em outra conversa fora do contexto da aula com outra professora de educação física da instituição. Embora o assunto envolva evento realizado por ele na escola não há contextualização com a aula realizada, até por ter sido uma conversa de caráter mais particular onde o professor manifesta suas insatisfações, que nada vem a contribuir com a aula.

As conversas fora de aula, somadas a anterior com funcionário e pessoas não identificadas e esta com outra professora, duraram 6 minutos e meio o que revela grande ausência do professor na quadra. Vale lembrar que o professor designou uma aluna para a marcação do vôlei a princípio para que fosse guardar a bola e acaba por fazer outras coisas que não são pertinentes ao momento de aula. Uma atitude de descaso no compromisso com a aula que está sendo realizada e que merece neste momento sua total dedicação.

Prof: Ô galera, peraí, ué! Quanto que tá, ôô? O quê que cê tá fazendo aqui?

Alm: Eu tava...

Prof: Não, não, pode ir pra lá. Eu não vou aceitar isso, não vou aceitar!

Alm: A gente saiu!

*Prof: Tem problema não, eu vou mandar pra *** de novo, vai lá! Vou conversar com ela agora mesmo.*

Alm: Tem o handebol, não posso não?

Prof: Não. Ôô Alf11, porquê que você saiu?

Alf11: Fala não identificada

Prof: Não, mas, dois, quatro, cinco, pode ficar, são seis. Não, num tô brincando não, vem cá, levanta aqui!

Alf11: Ah, não sou do time não!

Prof: Peraí, só um minutinho, levanta, não eu não tô brincando com você não, por favor, levanta!

O professor de forma incorreta centraliza nele a justificativa de não aceitar o aluno que ele havia mandado se retirar da aula. Não se presencia nesta situação nenhuma intervenção que envolva um diálogo do professor com o aluno para se resolver o motivo da não participação do mesmo na aula. Percebe-se dificuldade em tratar esse tipo de problema quando surge na aula e a atitude mais rápida é encaminhar os alunos que não querem participar da aula a setor responsável na escola negando a sua função de educador.

Prof: Você não vai participar porquê? (fala dirigida a outra menina)

Alf: Porque o Alm1 me chamou de sem educação!

Prof: Não! Ignora ele e joga!

Alf: Não, num vou jogar não!

Prof: O quê que ele falou com você? (fala não captada)... Tá quanto Alf3? Ô Alf6 você tá contando, num tá?

Alf6: Tá doze a ... dez

Prof: Ok

Embora o professor demonstre interesse em conhecer o motivo que leva uma aluna a não estar participando do jogo, ele não resolve o problema intervindo em orientações ao suposto aluno que agiu indevidamente com a colega e tenta convencê-la de não considerar a situação, por talvez ser esta uma forma mais fácil

de resolver fortalecendo a hipótese de que o professor tem dificuldade em intervir de forma educativa nas situações de má conduta entre os alunos.

(Conversas de jogo)

Prof: Treze!

Alf6: Quatorze dez.

Prof: Fica aqui aqui então, na próxima rodada você completa aqui!

Alf: Quinze dez, acabou num acabou não?*

Prof: É Dezessesis!

(Após 1 minuto)

Alf6: Quinze doze!

Alm: Boa Alf3!

Alm: Bloqueou denovo!*

*Alm**: Foi ponto!*

Alf3: Não pode!

Prof: Não pode bloquear o saque Alm5!

(Após 15 segundos)

Prof: Cabou, cabou! Sai os dois! Os dois do handebol pra cá agora! Não, não, ninguém passa por baixo, dá a volta! Não aceito isso não! Não, não, não parou! Eu num, óóó! Passa, passa pro cê ver? (mudança das equipes: quem estava no handebol é chamado para o voleibol)

O professor terminar de arbitrar o jogo e ao orientar a mudança das equipes nas modalidades necessita novamente de disciplinar os alunos quanto a atravessar por baixo da rede, porém ele justifica a ordem centralizando em sua não aceitação da atitude.

(Após 10 segundos)

Prof: Pode voltar! Pode voltar ôôô! Volta! Volta! Alm7, volta! Volta!

*Alm: pergunta não captada ****

Prof: Não, vôlei... É, dá a volta, não é pra passar por baixo!... Cê tem jogo hoje? Cê tem jogo hoje Alm1? Tem jogo hoje?

Alm1: Oi?

Alf: Tem jogo amanhã, aqui.

Prof: Contra quem?

Alf: Máximus, aqui!

Prof: Que dia que é contra o Marista?

Alf: Não sei! Isso é final?

Prof: Prepara o saque! Ô gente, vão gente, que só falta seis minutos!

Ao organizar os alunos nas trocas da quadra o professor continua fazendo os disciplinamentos do deslocamento dos alunos de uma quadra a outra e desenvolve conversa com aluno sobre informação de jogo de campeonato. O próprio professor e situação muito naturalizada oportuniza tais atravessamentos da aula com assuntos fora dela. O professor demonstra pressa em que os alunos se preparem para iniciar nova partida pois havia pouco tempo restante de aula.

{40 MINUTOS DE AULA}

Prof: (apito) Peraí, peraí, peraí! Dois, quatro, cinco. (apito)

Alm: Fessor, mas vai ser o mesmo time?

Prof: Vai. Agora são os dois que perderam. Rodou, rodou, rodou!

(Conversas de jogo)

(Após 40 segundos)

Prof: peraí, Alm10, você tá no lugar errado!... Ô Alm10, cê tá com quanto de altura?

Alm10: um e oitenta e nove!

Prof: Uai, cê num cresceu do ano passado pra cá não?

Alm10: Hã?

Prof: Cê num cresceu, não? Cê tem quantos anos?

Alm10: Quatorze.

Prof: Seu pai tem quanto de altura?

Alm10: Ah, tô maior que meu pai já!

Prof: Mas cê tá nessa altura há quanto tempo? Cê sabe mais ou menos? Há mais de um ano?

Alm10: Não, não, não..

O professor ao iniciar a nova partida se posiciona como expectador do jogo e durante a partida conversa com um aluno assunto referente a sua medida de altura, um assunto que nada tem a ver com a aula porém pode ter relação com o esporte de rendimento onde o professor também tem sua atuação profissional treinando equipes.

(Conversas de jogo)

(Após 20 segundos)

Prof: Ô Alm7, vão tentar, meu filho!

(Após 1 minuto e meio)

Alf: Tá quanto Prof?

Prof: Eu num tô marcando, que tá faltando um minuto e dez.

A atitude do professor em não fazer a marcação dos pontos reforça o entendimento de que nesta partida ele se posiciona como mero expectador. A atitude do professor pode demonstrar menos dedicação e investimento neste jogo em relação às partidas anteriores, uma postura de tratamento diferenciado com as equipes.

(Conversas de jogo)

(Após 1 minuto)

Prof: Pode subir galera! Deu! Vamo lá, vamo lá, vamo lá! Ei, pessoal! Oitavo ano! (apito) Vão subir, por favor! Deixa a bola aí Alm1! Deixa a bola aí fazendo favor, Alm10!

(Professor encerra a aula e vai até a sala de matérias e retorna acompanhando os alunos até a sala)

É realizado o encerramento da aula com expressões já utilizadas de informalidade e impessoalidade ao referir-se aos alunos. O “por favor” apresentado é acompanhado de ordem não significando pedido gentil mas cumprimento de comando dado pelo professor.

Sexta aula: Dia 08/11 – Turma A

Esta análise de aula de Educação Física refere-se à aula que ocorreu no terceiro horário de aula do dia 08 de novembro. Neste dia a turma estava formada por 22 alunos, sendo 12 meninos e 10 meninas.

[O sinal bate às 8:55 hs e o professor, que acabou de entregar os alunos da turma B entra na sala)

Prof: Gente, bom dia!

(Conversas paralelas dos alunos)

A entrada do professor na sala de aula se dá de forma impessoal no uso do termo “gente” acompanhado de expressão de cumprimento que não se confirmou como genuíno cumprimento de bom dia que anuncia a expectativa de uma boa aula. O retórico “bom dia” não tem resposta dos alunos o que evidencia a não significação de cumprimento e sim uma chamada de atenção à presença do professor. A expressão poderia ser substituída por “atenção”, por exemplo. As conversas paralelas sugerem que os alunos não estejam preparados para o início da aula em postura de receber orientações para a aula, também denota que não mostram disposição para a mesma.

Alm: Vai nadar? Vai nadar?

Alm: O que a gente vai jogar hoje?*

As perguntas dos alunos demonstram que eles não sabem qual é o conteúdo da aula.

Prof: Vou falar

Alm: Futebol*

Alm: Fessor, e quando você vai dar aula na piscina lá.

Prof: Agora, agora

Alm: Vai, passar? Ah êêê!!!

Ao se noticiar pelo professor que ele vai “falar” não se sabe ainda se ele vai falar sobre o que os alunos vão jogar no dia ou sobre a nataçãõ. O rodeio do professor gera ansiedade manifesta pelos alunos que novamente questionam.

Prof: Gente, bom dia!

O professor ao repetir a expressão de entrada na sala evidencia tanto a análise feita sobre a expressão anteriormente como também a suspeita de que os alunos não estejam organizados para ouvir as orientações do professor.

Alm: Que isso fessor? (referindo-se ao bilhete)*

Prof: (apito forte e longo)

A pergunta do aluno revela a sua curiosidade quanto ao que possa ser o bilhete que está com o professor e estranhamento por talvez não ser comum a entrada do professor à aula com bilhetes em mãos. O uso do apito mostra que os alunos ainda podem se apresentar agitados, ou não preparados para o início do trabalho em aula, porém o uso do apito é uma forma de disciplinamento inapropriado para a sala de aula. O apito é um instrumento de disciplinamento usado, por exemplo, por guardas no trânsito em momentos de ordem ou chamadas a motoristas. No esporte é usado por juiz em circunstância de marcação do cumprimento de regras ou em treinamentos na condução das tarefas de treino. A aula de educação física não é um evento esportivo, nem um cento de treinamento.

Alf: Ai!

*Alm**: Aêê!*

As reações dos alunos ao som do apito revelam o desconforto deles ao tipo de instrumento usado.

Prof: Olha só, pessoal! Quem faltou Alm1?

Alm1: Hã?

Prof: Quem faltou?

Alm1: A Alf1 faltou.

O termo “pessoal” usado pelo professor ao se referir aos alunos é um termo de caráter impessoal e informal, não específico ao chamamento de grupo de alunos. É um termo usado em situação qualquer onde haja aglomeração de pessoas em ambiente de informalidade, por exemplo num evento público de lazer num praça, ou em grupo de colegas, mas não num ambiente onde se espera a formalidade na relação professor/aluno. O professor, assim como nas aulas anteriores, faz o registro da frequência perguntando aos alunos presentes quem faltou à aula.

Prof: A Alf1? Ô gente, bom dia! Olha aqui! Ô Alf2, só um minutinho!

Pela terceira vez o professor usa a expressão da entrada na sala como forma de chamda de atenção dos alunos que parecem ainda não se posicionarem prontos à orientação do professor. O professor complementa com uma chamada de disciplinamento a uma aluna.

Alm1: Deixa eu entregar?

Prof: Peraí.

*Alm***: Ô, cala a boca véi!*

A resposta do professor ao aluno pode indicar a falta de postura organizada dos alunos, e que ele aguarda o posicionamento correto dos mesmos, porém em seguida um aluno toma o papel de disciplinamento do professor e pede ordem aos alunos de uma forma informal e até desrespeitosa com a expressão “cala a boca”,

um vocabulário agressivo e com gíria “véi” comum de se ouvir em falas de adolescentes.

Prof: Alf3, vem cá! Rapidinho!

O professor continua em sua tentativa de disciplinamento e chama a turma para impor ordem, indicando postura de indisciplina até então da turma.

Alf: Ô Prof, são quantos na turma?

Prof: Vinte e três! Olha que linda essa morena dos olhos verdes!

Alf: Eu mereço!

Prof: Tira uma foto! Tira uma foto, tira uma foto!

Alm: Paraguai! Paraguai! Paraguaia!

Ao fazer uma pergunta ao professor uma aluna é colocada em situação de exposição pelo professor em forma de gracejo. Ao fazer o gracejo que coloca a aluna em exposição na turma é gerado situação de fala de aluno que coloca em cheque a veracidade do elogio e sugerir ironia na fala do professor, pois o termo “paraguaia” no Brasil tem conotação de algo falsificado. O fato sugere uma possível relação de gracejo com meninas, e que ainda assim não seria própria para a relação no ambiente de aprendizagem. Além disso, a conversa nada tem a ver com a aula se manifestando como atravessamento da aula por assunto fora dela e impertinente ao momento pelo fato do professor desde sua entrada na sala estar buscando com que os alunos se organizem em silêncio.

Prof: Galera, é o seguinte, eu vou entregar aqui agora ééé a circular da natação. Semana que vem, presta atenção, eu marq

Alf4: Nesse frio?

O termo “galera” reforça a afirmativa de tratamento informal aos alunos, além de mostrar aproximação da linguagem do professor à linguagem tipicamente falada por adolescentes. Talvez esta seja uma forma de estabelecimento de relação de coleguismo com os alunos, já apresentado em aulas anteriores analisadas. O interrompimento da informação do professor por uma aluna é legítimo em

demonstrar estranhamento, pois as semanas anteriores e presente da aula estavam com temperaturas muito baixas e a aluna poderia estar receosa em ter que fazer a aula na piscina em clima muito frio e que isso poderia ser um problema.

Prof: É. Mas se Deus quiser Alf4, vai tá um calor de rachar! (riso) Olha aqui, passa pra trás aí ó. Ô gente, (assovio)... Morena dos olhos verdes, por favor assente!... Ó, aqui na circular tá falando o seguinte: que é na semana de quatorze a dezoito, só que eu esqueci, peraí só um minutinho, eu esqueci que na segunda e terça é feriado. Segunda e terça é feriado, aí olha só, éééé, o quê que vai acontecer?

(Conversas paralelas)

Prof: Eu posso falar oitavo ano?

O professor responde à manifestação da aluna expressando o desejo de melhora do clima. O professor faz uma afirmação sobre algo que ele não pode garantir e talvez não tenha captado o problema que a aluna poderia estar prevendo devido ao frio, e que interferiria na participação não apenas dela, mas de outros alunos. O professor ignora o possível problema e segue orientando a distribuição do bilhete. O professor ao disciplinar os alunos faz uso de assovio, modo inadequado de se usar em sala de aula e usa o termo “por favor”, que pelo tom usado não se apresenta como solicitação cordial e sim ordem a ser cumprida. Ao chamar a menina pelo mesmo gracejo feito anteriormente, o professor demonstra relação de intimidade além da esperada entre professor e aluna, que não manifestou nenhum estranhamento à forma de ser chamada. Ao fazer suas instruções sobre o bilhete provavelmente o professor ainda se sente desconfortável com indisciplina de alunos e interrompe suas orientações para fazer outro disciplinamento à turma.

Alm: Ô Prof, você conhece algum Fulano?

Prof: Conheço.

Alm: Ele é seu primo?

Prof: Se for quem eu tô pensando, sim! É... sobrou?

Alm: (conversa continua sobre a família do professor)

Prof: Tem em Vitória. Pegou o seu? Beleza. Olha aqui, galera! Só um minutinho. Ô gente, óh tá aqui óh!

Alm: (faz outra pergunta sobre a família do professor)

Prof: Ou, minha família é enorme, minha família tem pessoa, tem gente aqui, em Sete Lagoas e no Rio de Janeiro, eu não conheço todos os meus primos! Tem uma cantora que é minha prima também!

O professor é interrompido por um aluno “Ô Prof, você conhece algum Fulano?”, que introduz assunto fora do contexto da aula que é, entretanto continuado pelo professor. O momento além de ser inadequado para ser tratado em horário da aula, é também impróprio por estar o professor demonstrando dificuldades com a disciplina dos alunos e portanto atravessar sua tentativa de organização com temas impertinentes à aula pode dar abertura para que a situação de silêncio e atenção dos alunos não se estabeleça na sala.

Alm: Ô fessor! Quê que é essa parada aí?

Prof: Isso é um gravador. Ô gente, olha só... ô meu querido tem como os senhores ficar em silêncio? Não, cê tá de brincadeira comigo, uai! Depois cê acha ruim quando chamo a sua atenção! Por favor, vira pra frente e fica com a boca fechada, falando sério! Vira pra frente, não tô brincando, não! Vira pra frente! (em tom mais firme)

Alm: Tô virado!

Um aluno manifesta estranhamento à presença do gravador, provavelmente pode ser um aluno mais desatento pois o gravador já era usado em semanas anteriores. O professor se manifesta pedindo a ordem, porém a expressão “falando sério” pode revelar a relação de coleguismo estabelecida entre professor e alunos de forma que agora os alunos tenham dificuldade de enxergar a hierarquia de professor em relação ao aluno no aspecto da autoridade em sala de aula. Esta dificuldade é reforçada na expressão “não tô brincando, não” sugerindo o caráter de descontração em outros momentos. Enfim o aluno atende à ordem do professor.

Prof: Direito... Na circular tá o seguinte: tá no período de quatorze a dezoito, só que terça feira é feriado, o colégio vai emendar segunda e terça, certo? Então nós

faremos natação na quinta feira da semana que vem e na outra semana. Falou? Essa semana, hoje e quinta, é na quadra, aí hoje, presta atenção, nós vamos descer, nós vamos descer, eu vou dividir vocês em quatro equipes, duas vai jogar vôlei e duas vai jogar handebol nas quadras paralelas. Assim que trocar, acabar o jogo de vôlei, eu troco do handebol pro jogo de vôlei, eu faço assim, misto. Tá bom? Só a Alf1 faltou? Vamo descer!

O professor dá as instruções sobre o bilhete que tratar das datas de aulas na piscina e informa a estrutura da aula de forma clara sem abrir a possibilidades de sugestões dos alunos. Em seguida confere sobre qual aluno faltou e chama os alunos para se encaminharem à quadra.

Alf: Professor, essa semana, quinta né? Depois...

Prof: Depois na outra quinta. A gente nada na quinta, vai ser terça e quinta.

A pergunta do aluno é dúbia por não apresentar-se de forma clara, porém interpretada pelo professor como se referindo a dia de aula na piscina a resposta do professor é rápida e confusa, e traz erro se comparado à primeira orientação de datas.

Agitação dos alunos se levantando para ir pra quadra

Alm: Prof, Prof, Prof, rola de jogar três nove? (refere-se a jogada no voleibol)

Prof: Rola uai! Ei, apaga a luz por favor?

O professor responde a uma pergunta do aluno com uso de gíria “rola”, a mesma usada na fala do aluno, talvez como tentativa de aproximação ao nível dos alunos e estabelecimento de relação mais informal com eles. Ao orientar o desligamento da luz suspeita-se que o professor seja uma pessoa esclarecida quanto às questões ambientais ou que esteja cumprindo possível orientação da escola.

(Professor e alunos saem da sala e estão no corredor a caminho da quadra)

Prof: Que turma que é essa aqui

Funm: Segundo B.

Prof: Quem que é atleta de futsal hein?

(Barulho de batida na porta; toc-toc-toc)

Prof: Fessor! Pode dá um recado pra ele aqui? ... Amanhã, seis horas aqui, tá? Meião vermelho.

Prof: Vamos! Melhorou Alf4?

Alf4: Fessor, aqui, eu não tô treinando ainda não, mas eu melhorei. Porque o treino, eu vou pagar só pra essa semana!

Prof: Mão de vaca!

Alf4: Eu, não! Minha mãe!

Prof: Ela tá certa. Dinheiro num cai do céu não, gente!

Alf4: Quê?

Prof: Dinheiro não cai do céu!

Alf4: Por mim eu treinava, mas ela não quer pagar!

Prof: Aqui é terceiro, né? (professor numa porta de sala)

Al: Oi?

Prof: Terceiro ano né? Ciclano é daqui? Posso dar um toque no Ciclano?

Alm: Ô ciclano!

Prof: Ciclano, amanhã seis horas tá? Valeu!

Prof: Aqui, depois eu te conto o quê que eu arrumei sábado. Tá gravando aqui, depois eu te conto!

Alm: ah, tem uma menina fazendo um trabalho aí, pro mestrado, aí tem que gravar a minha aula.

Prof: Amanhã, seis horas sai a Van, meião vermelho, tá? Já te avisei, né?

Alm: Já, cê já avisou o beltrano?

Prof: O Beltrano (apelido)? Ele mudou de sala?

Alm: Não, é porque... (conversas não deixam captar)

Prof: O time deles tá completo?

Alm: Quem oooo Buritis? Deve tá!*

Prof: Ei professor, tudo bem? Eu posso dar um recado pro Beltrano?... Beleza fi, amanhã a Van vai sair seis horas, com meia vermelho, falou?... dexei pra dar o recado enquanto vai no banheiro, ô beltrano, acelera!

Todo o trecho acima se refere a tratamento de assuntos fora do contexto da aula após a saída dos alunos da sala de aula. O professor vai a várias salas para dar recados sobre jogo de campeonato de equipe que ele treina, além de conversar com uma aluna sobre seu retorno a treino após alguma situação onde ela tenha se machucado. As conversas atravessadas duraram quase 3 minutos e meio.

(Professor andando no corredor)

(Após 30 segundos)

Prof: Tá mal mesmo hein bicho?

(Após 30 segundos)

Prof: Bom dia, bom dia!

Registra-se a presença de gíria na linguagem do professor em situação de comentário com alguém a caminho da quadra.

(Após 20 segundos – professor chega na quadra)

Prof: Oitavo ano! Vem cá! Só pra gente tirar os times, vem cá! Oitavo ano, por favor, vem cá rapidinho, vem cá! Vem cá pessoal, vem cá!

O professor chama os alunos à ordem para iniciar as tarefas da aula. A expressão “por favor” vem acompanhada da ordem do professor representando aqui uma chamada ao cumprimento da mesma e não um pedido cordial. O uso do termo “pessoal” reforça a informalidade e impessoalidade da relação que o professor

estabelece com os alunos, termo este já analisado anteriormente. O professor demonstra pressa em que os alunos o obedçam.

(Após 30 segundos)

Prof: Ô gente, por favor, fiquem nessa linha do vôlei aqui de frente pra mim, aqui rapidinho! Me dá a bola de vôlei!... Só a Alf1 faltou, né? Só a Alf1! Alf1, não é isso? Ô galera, faz favor! Preciso de quatro pessoas pra escolher as equipes aqui, vem cá! Vem cá Alm2, vem cá Alm2, cê tá falando muito, vem cá Alm2!

Ao fazer as orientações para a preparação da tarefa o professor continua usando termos impessoais e informais como “gente”, “galera” e “pessoas”, termos estes não identitários a grupo de alunos, além de ser “galera” uma aproximação à linguagem utilizada pelos alunos adolescentes.

Alm2: Eu?

Prof: Tá conversando demais pro meu gosto.

Ao disciplinar um aluno o professor centraliza nele mesmo a finalidade da chamada de atenção ao invés de direcionar para os prejuízos da aula a ele e aos seus colegas com a atitude de indisciplina em conversas.

(Alunos falam entre si preferências de nomes pra montagem de time)

Prof: Ô Alm3, coopera bicho, vamo lá, vamo lá! Vem cá Alm2!

Ao chamar a atenção de um aluno a ter postura de cooperação o professor faz uso de gíria, talvez como tentativa de aproximação ao aluno para ser atendido em sua solicitação. Possivelmente o professor mantenha uma relação de camaradagem e coleguismo com os alunos.

Alm2: Não é porque eu sou panela dele.

Prof: Não. Hã...casou? Casou? (a dois alunos que estavam próximos conversando)

A fala do professor pode ser uma ironia dele aos alunos, fala esta inconveniente ao ambiente de aula.

(Alunos conversando entre si sobre montagem das equipes)

Alm2: O Alm4, o Alm4, porque aí não tem panela com ninguém. A Alf5 sempre tira!

Alm: A Alf5

Prof: Pode ir lá Alf5! Vão lá, vão lá!

Alm: Alf5! Alf5! Alf5 Alf5! (torcidinha com o apelido da Alf5)

Prof: Mais uma pessoa! Alm1, me empresta a bola por favor! ... Mais uma pessoa!...

Aê Alm3! Pode começar Alm3, você foi o último a vir, pode começar!

{10 MINUTOS DE AULA}

Prof: Vão Alm2, Alm2, vão, acelera! Eu vou guardar a circular, só um minuto.

Ao organizar os alunos para a distribuição dos times o professor aceita as sugestões dos alunos, uma atitude correta e que permite a participação dos mesmos nas definições da aula. O professor usa os termos impessoais “pessoa” e “pessoal” impróprios ao referir-se a alunos.

(Professor sai da quadra e vai a sala de materiais)

Prof: Nussa! Nuuussa! (frio)

Prof: Faltou só um. Foi a...

(Barulho de armário abrindo e fechando)

Ao sair até a sala de materiais segundo o professor para guardar as circulares que provavelmente sobraram, possivelmente ele faz o registro da chamada.

Professor sai da sala de materias

Prof: O quê que cê tá fazendo aí de novo? Tá passando mal de quê? (Em tom alterado)

Alf6: cólica fessor!

Prof: Todo dia cê passa mal Alf6! (tom bravo)

Alf6: Não... ué!

Prof: Nossa Alf6, sinceramente! Cê tá fazen, cê faz o quê? (impaciente)

Alm6: Não... tomei atroveran, ué!

Prof: Alf7 vai fazer aula hoje!

Ao abordar essa aluna o professor deixa implícito que a aluna tenha o costume de não participar da aula por alegar passar mal frequentemente. Ele demonstra impaciência com a situação ao manifestar-se em tom alterado. A estratégia dele em afirmar que sua colega fará a aula possivelmente seja uma forma de parar a prática que está incomodando a ele. A situação indica possível descrédito do professor à aluna, o que é contraditório em uma relação de amigos, que muitas vezes o professor demonstrou ser o estabelecido entre ele e os alunos.

(Retorna à quadra após 2 minutos)

Prof: Ei, peraí, peraí, peraí, tirou? Me dá essa bola aqui! Faz as filas, por favor! Ô Alm2, faz favor faz a fila aqui!... Dá essa bola aqui!

(Após 10 segundos)

Prof: Fila, vão lá, vão vê o que cês vão escolher?

Alm2: Não, deixa a gente ir pro handebol!

Prof: Não, vai ser na sorte, Alm2!

(Professor assenta ao lado da pesquisadora aguardando os alunos se organizarem para tirar a sorte)

Ao organizar os alunos para definição das modalidades que os times vão jogar o professor dá o direito à escolha aos alunos, porém quando um aluno manifesta sua preferência o professor se contradiz ordenando a divisão pela sorte. Provavelmente o professor percebeu que poderia ser um problema deixar que os alunos escolham a modalidade e que a forma de não levantar tal problema seria a decisão pela sorte.

Enquanto os alunos se organizam para a divisão dos times nas modalidades o professor e a pesquisadora conversam assunto sobre aula, porém fora do contexto desta aula. O trecho, que não foi analisado pode ser conferido no anexo desta aula. A conversa tem duração de 40 segundos.

Alm1: A gente começa no handebol!

Prof: Não, não, não, não, vem cá, vem cá, vem cá, peraí, peraí, não, não! Os quatro que escolheram vem aqui por favor! Vem cá!

Alm: O Alm5(apelido) representa o nosso time!

Alm: Chega aí Alm5*

Prof: Vai, Alm3! Adedanha no máximo cinco... Cinco, nove, levou ferro! Zero, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove! Pra dentro do vôlei! (apontou a equipe para a quadra de vôlei)

Prof: Dois ou um! Pra dentro do vôlei! (aponta a equipe para o vôlei)

[Tanto o “adedanha” como o “dois ou um” são procedimentos de sorteio]

É provável que o professor tenha percebido que eles ainda não tiraram a sorte e então chama os alunos para que isto seja feito. A ordem do professor com o uso da expressão “por favor”, fortalece a indicação da expressão como reforço ao cumprimento da ordem dada. O professor age corretamente na tarefa de organizar os alunos para o início dos jogos.

Alm: Nó, nós vamo pro handebol

*Alm**:(Risada)*

Prof: Os outros pro basquete. Cadê seu time Alm6? Não, não, então ô Alm3!

Alf: ô Fessor segura isso pra mim?

Prof: Hum hum (sinal de negação)

Alf: É meu dinheiro fessor!

Prof: Ainda mais dinheiro!

O professor erra ao dizer basquete e nem ele, nem algum aluno parecem perceber a troca das palavras. O professor começa a organizar os alunos em suas quadras conforme modalidade definida em sorteio. Assim como em outras aulas o professor não segura nenhum pertence de aluno. Embora esta seja uma atitude

compreendida de um professor, neste caso estranha-se pelo coleguismo demonstrado em outros momentos na relação com os alunos.

Prof: Vai pro seu time, vai pro seu time, vai pro seu time! Antes que eu fico nervoso! Cala a boca Alm7! Vai pro seu time!

Alm7: Aqui é o meu time! Aqui é meu time!

Prof: Não é pra passar por baixo, aí! Falou?

Em situação de disciplinamento o professor dirige a fala ao aluno de forma grosseira e inapropriado a um professor, por ser ele alguém legitimamente designado à formação e orientação de atitudes cordiais e respeitosas dos alunos, devendo ele portanto também proceder de tal forma. Além da forma grosseira disciplinamento seguinte ele faz uso de gíria em sua fala, quando se espera uma linguagem mais formal de um professor.

(Após 20 segundos)

Prof: Queda de dezesseis pontos! Alf8! Cê tá chorando minha filha?

Alf8: Tô!!! (gritado)

Prof: Peraêêê! Pega mais um aqui. Preciso de mais um pra completar aqui, vem cá Alf4?

O professor percebe uma aluna chorando porém não é possível ainda afirmar a manifestação de sua preocupação com a mesma, pois a fala “peraê” pode indicar fala aos demais alunos a espera de resolver situação de completar time ou pode indicar fala à aluna que está chorando para que aguarde.

Alm: Não, eu, eu, eu, eu, eu!

Alm: Não!*

*Alm**: Não!*

Alm: Não!*

Prof: Nossa gente!

Alf4: É eu, o fessor chamou Alf4! O fessor chamou Alf4!

Os alunos se manifestam possivelmente contrários à determinação da aluna para completar o time feita pelo professor, que demonstra espanto com a atitude dos alunos, porém não faz nenhuma intervenção educativa aos alunos. Além disso ele faz uso do termo “gente” mostrando impessoalidade ao referir-se aos alunos.

Prof: Nuuuuuu!!! (espantoso olhando pra uma aluna)

Alf: Minha espinha

Prof: Não vou fazer sacanagem com você não! Pelo amor de Deus, eu sou seu professor! Tá doendo?

Alf: Tá.

Prof: Sabe o que cê faz? Pra amenizar? Chega em casa cê esquentar um pouquinho de água, com algodão esterilizado...

Alf: Ahã!

Prof: Cê vai deixar ferver um pouquinho, vai pegar o algodão e vai colocar.

Alf: É só?

Prof: Aí, o quê que acontece? Vai dilatar, aí se você fizer assim, ela sai! Cê comeu chocolate esses dias?

Alf: Num lembro, acho que sim, no mínimo!

O professor conversa com uma aluna assunto totalmente fora do contexto da aula sobre situação de espinha, onde além de permitir este atravessamento impertinente à aula ele recheia a conversa em receita e justificativas baseadas em senso comum, o que não se espera de alguém cientificamente esclarecido como é o professor.

Prof: Enquanto isso vamos começar (apito). Pode sacar Alm2, dezesseis pontos! (inicia o jogo)

(Conversas de jogo)

Prof: Um zero, não chuta por favor! Rodou, rodou!

Alm: Ali tem mais, ali tem seis.

Prof: Uma a um, tem problema não!

Alm: Agora a Alf8 saiu.

Prof: É verdade, tem um a mais aqui, tem um a mais aqui!

Alm: É porque a Alf8 saiu!*

Alm: Ô Alf8, vem pra cá, vão trocar de time!

Alf8: Quem vai trocar comigo?

Alm: Eu!

Prof: Perê!!!! (Apito)

O professor inicia o jogo assumindo o papel de árbitro do jogo de voleibol fazendo as marcações de pontos. Apesar de perceber um problema de falta de uma aluna na equipe o professor diz não ter problema. Talvez para o professor o que importava naquele momento é que o jogo acontecesse, mesmo que uma aluna houvesse desistido de participar, o que demonstra possível falta de preocupação com a participação da aluna ou falta de habilidade para resolver conflitos na aula, que poderia ser motivo da desistência da aluna. A iniciativa de resolver a situação é realizada por um aluno e não pelo professor, possivelmente o aluno conhecia o motivo da não participação da colega e por isso propôs a troca nos times.

*Alm**: O vôlei da nossa sala é o melhor do mundo!*

Alm: Eu sei uai...

Prof: Três a um. Que vexame!... Gente do céu, quê que isso?

Alm: É o vôlei da nossa sala é muito bom!

Alf: Ô gente, vamo jogar sério!

Prof: É ué!

Alf: A gente só tava pescando!

Alm: O cara manda a bola o outro desvia da bola!

Prof: Rodou, quatro a dois! (apito)

Prof: Cinco a dois, rodou! (apito)

Prof: Seis a dois (apito)

{20 MINUTOS DE AULA}

Prof: Sete dois (apito)

Os trechos acima registram comentários comuns durante jogo entre alunos e mostram a postura do professor como a de um árbitro e técnico de jogo. Não se registrou nenhuma ação educativa.

Alf: Ai fessor! (risada)

Prof: (riso) O quê?

Alf: Ai, ai, ai! Uhhh!

Prof: Peraí, peraí! Cadê?

Alf: Bateu na ponta!

Prof: Deixa eu ver.

Alf: Ai fessor! UUUiii!(risos)

Prof: Cê tá rindo de dor ou de desespero? Relaxa!

Alf: É esse.

Prof: Aqui?

Alf: É esse.

Prof: Seu dedo entortou!

Alf: (risos) Fessor, fala! Ai, ai, ai...

Prof: Uai! (professor pega no dedo que estava doendo)

Alf: Ai fessor tá doendo!

Prof: Onde?

Alf: Aqui ó!

Prof: Pegar um gelinho lá!

Alf: Não, precisa não fessor!

Prof: Não?... Oito dois, né? (apito)

(Conversas de jogo)

Uma aluna se machuca e o professor corretamente faz atendimento a ela para verificar o que havia acontecido, porém vendo ele a necessidade de colocar gelo a aluna concorda com a precisão e o professor continua então arbitrando jogo. Se ele verificou a necessidade de se colocar o gelo, ele não deveria atender à aluna, pois ele é responsável pelo cuidado aos alunos na sua aula.

(Um minuto depois)

Prof: Parou, parou, cê atacou ali a rede, ponto deles!... Cê viu que cê pegou a bola sô, bateu na rede. Nove! (apito) Rodou, nove a três! Ufa!

Alf: Prof, aqui rodou?

Prof: Eles rodaram, eles rodaram. (apito)

Prof: Nove quatro! Segura aí não, segura aí, não! (apito)

Prof: (apito) Nove seis. Boa Alf5!

(Após 20 segundos)

Os trechos acima reforçam a afirmação da postura do professor como árbitro e técnico de jogo sem qualquer intervenção educativa. Ele apenas marca os pontos e orienta o desenvolvimento técnico do jogo. Desde o início do jogo percebe-se a ausência do professor enquanto seu papel de educador.

Alf: Ninguém quer jogar!*

Prof: Porquê gente? Ô galera coopera aí numa boa!

Alm: Tá faltando duas pessoas no nosso time e elas sumiram.

Prof: Quem sumiu?

Alm: Eu acho que é a Alf2 e outra pessoa.

Alm: Era a Alf2 aqui só ela precisou sair ficou incompleto.*

Um aluno levanta um problema na fala: “ninguém quer jogar!” que se justifica na falta de uma aluna. Possivelmente a fala do aluno pode manifestar tanto a falta de interesse dos alunos de forma geral, ou falta de interesse das “pessoas” que segundo eles “sumiram”. Sumir aqui nesta situação significa ausência da quadra de jogo. O professor usa o termo “galera” reforçando a suspeita de relação informal com os alunos, por ser um termo comum entre adolescentes.

Prof: Tem problema não. Ôôô dá uma olhada, dá um apoio lá no banheiro FuncF ver, ela deve tá fazendo hora! Dá um pulo lá ver se acha a Alf2, Alf2.

A fala do professor “tem problema não” pode estar relacionado ao fato do time estar incompleto. O professor corretamente pede ajuda a funcionário responsável pelo pátio na escola para saber da aluna.

*Alm**: Eu tô querendo jogar, só que a galera não quer?*

Alm: A Alf2 tá ali ó!

Prof: Ó! Por causa dela cês num vão jogar?

Alm: Tavam dois, aí a outra pessoa só que o Alm3 não sabe quem que ele escolheu!

Alm: Eu nem vi quem ele escolheu.*

Alf: Era o Alm5, não era não?

Prof: Cês espera acabar então aqui, gente! Cês são muito conflituosos, não?

(Conversas de jogo)

(Após 20 segundos)

A primeira fala de um aluno neste trecho reforça a hipótese de que os alunos estejam desinteressados em participar de forma geral. O aluno usa o termo “galera” que é uma linguagem comum aos adolescentes em situações e ambientes informais. O professor tece comentário sobre os alunos diante da situação dizendo que eles são “conflituosos”, porém não faz nenhuma intervenção educativa, apenas aguarda que eles se resolvam para continuar o jogo.

Prof: Rodou, rodou! Tá onze seis?

Alm: sete

Prof: Onze sete? (apito)

Prof: Onze oito (apito)

(Após 30 segundos)

Prof: Treze a oito

Prof: Quatorze

Prof: Cabou! Sai! De fora! Do handebol pro vôlei! Vão lá! Pro handebol, me empresta a bola, a bola!

Alf: Ah, fessor viu, eu sou mais esperta, sou mais alta! (brinca com o professor interceptando a bola)

(Os alunos fazem as trocas das equipes nas atividades de vôlei e de handebol)

O professor continuou então sua atuação como árbitro até que a partida se encerrou e fez a troca dos times entre as modalidades do voleibol e handebol.

(Após 30 segundos)

Alm7: Fessor, pra quê esse gravador?

Prof: Ela tá fazendo um trabalho.

Alm7: quem?

Prof: Ela, Deborah. O quê que cê arrumou, cara? Ela arrumou ele lá?

*Alm**: precisou não, pegou no cabo.*

Alm7: ela vai ter que gravar todas as aulas? Tá gravando agora?

Prof: Tá. As bobagens que cê fala!

Alm7: Nem tá gravando, oi, oi! (fala direcionado ao gravador)

Prof: Cê num viu o microfone não Alm7? Ô Alm7, mesmo, menos!

Alm7: Oi, oi, ela vai ter que editar o vídeo pra carai!

Prof: Vai! As bobagens que cês fala! Vão, vão, vão! Um dois, três, quatro!

Enquanto os alunos estão fazendo as trocas de quadra um aluno conversa com o professor apresentando não ter conhecimento do gravador, fazendo perguntas e comentários sobre o uso dele. O comentário d aluno apresenta palavra chula que não é censurada pelo professor, que se ausenta de seu papel educador. O professor também desenvolveu rápido diálogo de assunto não identificado, porém aparentemente fora do contexto da aula com outro aluno.

Alm: O Alm5!

*Alm**: O Alm5 tá menstruado a lá!*

Prof: Ô Alm5!

Alm: Você é desse véi.(referindo ao time)

Prof: Você é daqui!

*Alm***: Não, é não!*

*Alm****: É não*

Alm: Falta um. Alguém completa aí!

Alm: Eu, eu, eu!*

Os alunos estão se organizando nas equipes e um aluno faz comentário pejorativo sobre aluno que estaria “menstruado”, provavelmente ele se referia a

postura de indisposição para o jogo. O professor neste momento não faz nenhuma intervenção sobre a forma com que o aluno referiu-se ao outro, novamente uma ausência do papel do professor educador. Registra-se a presença de gíria “véi” na fala de um aluno comum na linguagem de adolescentes.

Prof: O você já quebrou uma vértebra da coluna, o que cê vai fazer, cê vai machucar de novo, tá vendo! A hora que você ficar paraplégico, você arrepende! (fala a aluno pendurando na trave de gol)

Ao disciplinar um aluno o professor faz uso de frases ameaçadoras, de forma que o disciplinamento torna-se dramático e talvez exagerado à situação em sua forma de falar, pois se tratam de adolescentes onde os disciplinamentos devem ser mais maduros do que a forma apresentada.

Prof: Prepara, prepara Alm8! (apito – inicia nova partida de voleibol)

Alm: Começaram bem!

Prof: Quer jogar? Vai lá, vai lá! Peraí, peraí! Vai lá Alm9, que a situação agora tá difícil!

Alm: Vai lá, ajuda lá!

Prof: Um a zero!

Alf: Uai porquê?

Ao iniciar nova partida no voleibol o professor se coloca em postura de árbitro e técnico de jogo novamente.

Prof: Ô Alm2, não, não, não, pode dar a volta! Aqui não tem isso não!

O professor faz um disciplinamento a um aluno sobre a regra de deslocamento entre as quadras, porém a justificativa que ele usa “Aqui não tem isso não”, não é uma forma de intervenção que leve o aluno a refletir sua postura pois esta não é uma justificativa plausível, mas sim superficial e fechada a qualquer discussão, não se apresentando como uma forma adequada de se disciplinar para ensinar.

Alf: Eles tem mais gente fessor!

Prof: Cadê ele?

Alm: Tá completo!*

Prof: (Apito)

Prof: Três a zero!... Ô Alm2 pode ir lá! Vai meu filho, vai por mim!

Alm: Pode queimar?

Prof: Pode, saque não queima não! Ai, me deu uma dor na coluna aqui, pelo amor de Deus! Ou, vocês, ô Alm6, aqui ó cês que vai jogar! (se referindo aos meninos que deveriam agora estar jogando handebol)

O professor esclarece dúvida de regra a um aluno no voleibol, uma atitude correta do professor de esclarecimento, porém ele dá as respostas prontas sem oportunizar a tentativa do aluno e dos outros colegas da turma. O professor chama a atenção de um aluno com seu time na quadra do handebol. Suspeita-se que os alunos no handebol estejam desinteressados e por isso não se organizaram para jogar ainda.

Alm6: Oi?

Prof: Cinco a zero. Cês que tem que jogar.

Alm6: Eu tô querendo jogar, ninguém quer!

A fala do aluno reforça a hipótese de desinteresse dos alunos no jogo do handebol. O professor se posiciona apenas em cobrar que os alunos joguem o handebol, sem que haja qualquer tipo de intervenção para saber, por exemplo, o que está levando os alunos ao desinteresse.

Alm: Ô Alm4, deixa eu ficar aí?

Prof: (apito) Não, num vai entrar no lugar de ninguém, não. Vai ficar com sete, a mais, não tem problema não! Tá cinco a zero!

Prof: (apito) Parou. Quê que isso Alm4?

Alm: Carregou!*

Prof: Seis a zero! (apito) Pular pode, não pode bloquear. Quatro toques! Sete a zero!

Prof: (apito) Oito!... Troca de lado pra ver se melhora, troca de lado! Pra ver se melhora! Troca de lado, tá muito desequilibrado isso.

Prof: (apito)

(Conversas de jogo)

Prof: (apito)

Prof:(apito) Rodou, rodou!

Prof: (apito)

{30 MINUTOS DE AULA}

O trecho acima registra a atuação do professor como juiz de jogo fazendo o acompanhamento apenas técnico do jogo. Não há neste momento nenhum registro de intervenção pedagógica no jogo, assim como em outros trechos anteriormente registrados.

(Uma aluna se aproxima do professor)

Alf: Fessor, eu tô sentindo o joelho esquisito!

Prof: Então senta!

Alf: Eu nunca tive dor no joelho e seu eu tiver...

Prof: Não começa a pensar coisa que você não tenha! Senta lá e sossega.

Alf: E se os meus ossos estivessem encontrando e não tiver cartilagem?

Prof: Aí sinto muito, né? (apito)

Alf: Ai fessor!

Aluna manifesta-se ao professor com dor no joelho, porém ele a trata com desinteresse pela situação. Uma postura inadequada ao professor que nem mesmo procurar avaliar o nível da gravidade da situação da aluna. A fala “aí sinto muito, né”, demonstra até onde foi o atendimento do professor, que havia mandado a aluna se

sentar, a partir de então, ele não tomou nenhuma outra providência. Esta situação revela negligência da parte do professor no atendimento da aluna, que continuou a reclamar dor.

(Após 20 segundos)

Prof: (apito)

(Conversas de jogo)

(Após 35 segundos)

Prof: Gente, só um minuto!

Prof: Ô Alm1, levanta por favor! (a aluno que estava assentado na quadra)

O professor faz um disciplinamento a um aluno que poderia ser aluno do voleibol que estaria sentado na quadra e deveria se levantar ou a aluno que deveria estar jogando handebol. Em qualquer das hipótese pode-se estar sendo revelada situação de desinteresse pela atividade realizada, e que parece não estar sendo percebida pelo professor. O uso do termo “por favor” não representa aqui pedido cordial e sim ordem a ser cumprida. O por favor em todas as situações da aula vem acompanhado de uma ordem.

(Professor se afasta um pouco mas permanece na quadra observando o jogo)

(Conversas de jogo)

(Após 2 minutos professor retorna para mais próximo do vôlei novamente)

(Durante o tempo em que o professor apenas observa o jogo percebe-se conversas normais de jogo sem nenhum tipo de agressão ou ofensa entre os alunos e momentos de gritos de euforia e comemoração de ponto.)

Neste momento o professor sai de seu papel de técnico ou juiz de jogo e se coloca como expectador, aquele que apenas observa sem algum poder de intervenção sobre o jogo se ausentando em seu papel de professor.

(Após 3 minutos o professor sai em direção à cantina)

Prof: Achei que ia ter biscoito hoje, viu?

Funf: Já tá saindo.

Prof: Oi?

*Funf: Toda vez que eu faço *** Já tá saindo...*

Prof: Bom saber!

Prof: Já é mano! (cumprimentando um funcionário)

(Após 1 minuto e meio professor retorna a quadra)

Prof: Acabar, no intervalo eu vou aí! (professor falando a outro funcionário longe)

O professor sai da quadra e desenvolve diálogos fora do contexto de aula. Uma usurpação do tempo por direito destinado à aula. Durante este momento espera-se que no mínimo o professor esteja no local da aula e que incorpore ações de um professor.

Prof: Ô Alm2, machucou?

Alm2: Não, cabeçada.

O professor confere situação possível de um aluno ter se machucado. O professor não sabe o que aconteceu porque estava ausente da quadra, acompanhando o jogo. Neste caso não aconteceu nada grave, porém se acontecesse algo com maior gravidade o professor poderia se colocar em situação complicada por não estar nem mesmo presente no local de aula.

O trecho ocultado consta de conversa do professor com outra professora da instituição que está em outra quadra sobre assunto particular. É inconcebível que o tempo da aula seja gasto com assuntos não pertinentes a ela, além de estar fora do ambiente da aula. O diálogo pode ser conferido no anexo desta aula, não tendo este sido analisado por não dizer respeito à aula.

{40 MINUTOS DE AULA}

Alf: Fessor! Lamento informar mas eu acho que quebrou...

Prof: Ah, vou te mandar pro SAMU!

Alf: Ai fessor, “curtiu” mesmo!

Prof: Vem cá, fez assim? “O quê isso?” (brincando em tom de espirro)

Alf: Pára fessor!

Prof: (risos)

Alm: Foi mal, foi mal, foi mal, foi sem querer!

Prof: Calma!

Alf: Ai!!!

Prof: No máximo cê morre!

Alf: Pára!!!

Alm: Foi sem querer!

Ao ser abordado por aluna que se machucou o professor trata a situação comicamente, forma imprópria diante da expressão de dor da aluna. O aluno, possível causador do problema se apresenta junto à aluna, possivelmente preocupado e demonstrando solidariedade à mesma.

Prof: O quê que aconteceu? Me conta. Falando sério agora.

A expressão “falando sério”, confirma a postura cômica anteriormente tomada pelo professor, que talvez tenha percebido possibilidade de gravidade no problema da aluna. Agora ele assumiu uma postura correta de atendimento atencioso à aluna.

Alf: Fessor, fez igual aquele dia que eu descoisei assim...

Prof: A bola veio...

Alf: Aí eu fui bater e fez assim, tá doendo aqui!

Prof: Aqui?

Alf: No mesmo lugar daquele dia, fessor! (choramingando de dor)

Prof: Licença! Calma! Relaxa! Sem desespero, na boa! Peraí, põe a mão aqui, onde tá doendo, o dedo!

Alf: Aqui fessor! Ai, Ai, Ai, ai!!!!

Prof: Calma! Eu tenho que tocar!

Alf: Ai, ai!

Prof: Seu osso tá intacto, normal!

Alf: Ai, mas tá doendo!

Prof: Põe a mão pra cima, pra melhorar a circulação, vou pegar um gelo pro cê agora.

Alf: Ai, fessor! Até me arranhei, olha!

Prof: Calma, fica calma!... Ô gente, vou pegar um gelo aqui e volto, peraí!.. Vai chegar com esse dedo machucado lá! Não, não, não, levanta a mão! Pra baixo não, sabe porquê? Porquê quando tiver uma pancada, fica com a mão pra cima pra circulação.

O professor faz o atendimento devido à aluna olhando o machucado com atenção e tomando providências cabíveis naquele momento. A saída do professor neste momento é compreendida devido o atendimento que ele fará à aluna.

Alf: Ai, vou chorar!

Prof: Dói! É assim mesmo, uai!

(Professor sai para pegar o gelo junto com a aluna)

Prof: Se não der certo eu pego uma faca e FUAC!!! (risos)

Alf: (comentário não captado)

Prof: Ainda bem, ainda bem! Se eu fosse médico eu ia fazer isso com todo mundo, todo mundo ia falar, nossa senhora meu fi! Eu ia falar só: cê tem seguro de vida? (riso)

Alf: Fessor, tá dando formiguinha na mão!

Prof: É porquê cê virou!

Alf: Ai fessor!

Prof: Cê num deve tá tendo circulação aí, não! Gelo! ÓH! Onde que... sempre passo direto!

Alf: ai fessor!

Prof: Calma, na guerra é pior!

(Professor pega o gelo

Prof: Põe o gelo no local, tá?

Alf: fessor tá dando formiguinha aqui tudo!

Prof: É assim mesmo, deve ser o ligamento, por causa da pancada! Tenta botar o gelo no local

*Alf: Tá ****

Prof: pois é... pega com a, vou pegar isso aqui (barulho de plástico). Tem dois, vão lá!

Ao sair com a aluna para providenciar o gelo o professor novamente trata a situação com comentários de brincadeiras inadequadas para o momento. Talvez o professor estivesse tentando distrair a aluna em situação de dor, porém se esta era a tentativa suas brincadeiras e expressões eram inconvenientes.

Alf: Mas e se eu tiver machucado de novo, o mesmo ainda! Já é fraco!

Prof: Não, pensa positivo. Não vai dar nada não, é pancada! Se permanecer doendo, aí cê sai no próximo horário e fica lá com a FuncF.*

Alf: Tá dando formiguinha, fessor!

Prof: É isso mesmo, ué!

Ao esclarecer dúvida da aluna, agora o professor tem atitude correta de informá-la procedimentos caso não melhore. A atitude do professor neste momento foi coerente com a adolescente diferentemente das situações anteriores de brincadeiras impróprias.

(Professor volta à quadra)

Prof: Galera, pode ir pro recreio, vem cá! Olha aqui, vem cá! Não esqueçam, ô Alm8, vem cá!

Alm: Só quarta feira?

Prof: Quinta feira.

Alm: Ah é, quarta feira não tem aula não!

Alf: Quinta, natação?*

Prof: Quinta feira

Alf: As duas quintas?*

Prof: É, é! Um abraço pros cês!

Alm: Gravando, gravando!*

Prof: Tá gravando mesmo!... Bola de handebol ôôô Alm10!... Bora, por favor, Alm11!

O professor faz uso do termo “galera” exaustivamente usado nesta aula demonstrando informalidade na relação com os alunos. O que se percebe ao chamar os alunos ao encerramento da aula é que ainda se tem dúvidas sobre a aula de natação, que é respondida rapidamente pelo professor. O professor então se despede dos alunos.